

## **PEDAGOGIA DA LEITURA E ESCRITA** **SIGNALIZAÇÕES À EDUCAÇÃO DOS EDUCADORES**

COSTALONGA, Elida M. Fiorot<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho faz parte dos estudos que vimos fazendo sobre o Ensino da Escrita em Programas de Formação de Professores. Entendemos que o Objeto-Escrita na licenciatura - *onde se formam docentes para ensinar leitura e escrita na escola*, deveria ter um tratamento didático-conceitual privilegiado. Temos como premissa que podemos aprender sobre como ensinar leitura e escrita, estudando a *pedagogia da humanidade* configurada na tríade sócio-comunicativa *homem/homens/mundo*, na História. Assim, inspirando-nos em Bakhtin, Proust, Vygotski, Eco e Foucault, temos nos dedicado a estudar, historicamente, esse objeto - “Escrita”. Ao mesmo tempo, temos nos debruçado em investigar “o que é a Escrita” para formadores e professores que atuam nessa área. Permanecendo em nosso espírito essa indagação, resolvemos retomar alguns dados de nossa pesquisa do doutorado. Voltamos, então, ao documento *Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento*, e a partir dos enunciados didáticos orientadores das atividades desse módulo, confrontamos novos dados, reconfiguramos análises, cujos resultados compõem o presente trabalho. Destacamos, preliminarmente, que, onde seria conveniente observarmos consistência teórico-metodológica, saltam evidências contraditórias entre a Pedagogia da Escrita desenvolvida no Programa e as orientações didáticas “passadas” aos alunos-professores. Talvez, nesse interstício, entre o discurso formador e a prática da academia em relação às escolas, possamos obter sinalizações importantes à educação dos educadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da Escrita; Discurso Didático-Formador; Formação de Professores.

### **Introdução**

Lembra-nos Hannah Arendt (2003) que a Escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, para fazer a transição da criança, da família para a sociedade mais ampla. Segundo essa filósofa, cabe aos adultos, que já estão nesse

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP). Docente de Cursos de Pedagogia e membro do COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória (ES) e da equipe do Pólo de Vitória-UAB – Universidade Aberta do Brasil e Pedagoga e Formadora de Professores da SEME - Secretaria de Educação do Município de Vitória – ES. End.: R. Dr. Moacyr Gonçalves, 731, Jardim da Penha, Vitória-ES, CEP 29060-405. E-mail: efiorot@hotmail.com

mundo há mais tempo, mostrar às crianças o *nosso mundo*. Considerando que na nossa Escola, esse encontro adulto/criança se faz a partir da relação professor/aluno, podendo ser tanto na Educação Infantil, ou, diretamente no Ensino Fundamental onde quer que o professor se depare com a criança, que chega pela primeira vez na escola, compete-lhe, fundamentalmente, no seu papel de alfabetizante, mostrar-lhe, também: **“isso é a Escrita”**, “esses são os sentidos” na história das sociedades humanas. A partir dessa premissa, temos investigado “o que é este objeto-Escrita”, notadamente, para professores e formadores da área.

Este trabalho se inscreve nesse processo mais amplo de investigação que vimos desenvolvendo na última década, e cuja fonte de inspiração tem sido, principalmente, a nossa experiência docente como formadora de professores na academia universitária e nas escolas, bem como, tudo o que dessas transborda. Permanecendo a pergunta “o que é a Escrita para professores e formadores que trabalham nessa área de ensino”, e, ante o desejo de continuidade no debate sobre o assunto, voltamos aos dados de nossa pesquisa de doutorado, especificamente à fonte - documento impresso “*Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Alfabetização e Letramento*”<sup>2</sup>. Retomamos, então, as atividades formadoras<sup>3</sup> dessa unidade curricular, sabendo que, todo objeto de estudo se constitui dinamicamente, tanto a partir dos nexos que estabelece com outros objetos de conhecimentos de áreas afins, quanto do próprio dinamismo das interações entre esses e os seus constituintes intrínsecos.

---

<sup>2</sup> (Módulo2. Tema 4. Unidade 4.3. Matriz Curricular do PEC-Municípios Formação Universitária - Programa **para** habilitação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública (São Paulo), com apoio de tecnologia avançada, material didático impresso e várias equipes de professores.

<sup>3</sup> Chamamos de Atividade Formadora cada uma das 10 atividades previstas no programa para os estudos acerca da *Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita* .

O que apresentamos nesse texto é uma tentativa de síntese dos estudos atuais, buscando delinear os contornos da Pedagogia da Escrita do curso, que pretende aprofundar conhecimentos junto aos alunos-professores sobre *como* fazer a iniciação/inclusão cultural e científica de crianças no mundo da comunicação escrita, conforme ilustração a seguir.

**Sobre a abordagem teórico-metodológica dada a linguagem escrita nos enunciados didáticos específicos:**

- o que é dito acerca de sua natureza, constituição e função social,
- que concepções são utilizadas para se referir à este objeto de estudo;
- quais aspectos desse objeto são apresentados aos alunos-professores: significados e sentidos,
- quais aspectos/dimensões não são mostrados e permanecem silenciados;



**Nosso foco e nossa abordagem:** nossa enunciação se constitui a partir de uma perspectiva multireferencial e se inspira principalmente em Proust (2003), Vygotski (1993, 1995), Bakhtin (1995, 2003), Foucault (2002) e Eco (1989, 2000), assim como pesquisadores da área de Didática da Linguagem.

Num primeiro momento, procuramos identificar no discurso dos formadores, aquilo que caracterizamos como *zonas conceituais*. Uma **zona conceitual** para efeito desse trabalho corresponde a determinado núcleo sintático-semântico-enunciativo no qual é possível reconhecer algo mais do que um mero complemento para a proposição “A escrita é ...” Ou seja, algo mais que uma mera *designação* (Foucault, 2002). Trata-se de um *núcleo enunciativo* em cuja forma composicional encontramos concepções, idéias, sentimentos, percepções, intuições, que, uma vez postos em relação uns com os

outros podem nos aproximar dos sentidos que o ensino da Escrita adquire nesse contexto formativo.

O Quadro-síntese, a seguir, apresenta as concepções teórico-metodológicas constitutivas dos enunciados didático-formadores (1) quando tratam de orientar aos alunos-professores acerca de como deveria ser Pedagogia da Escrita na escola; (2) quando põe em prática a Pedagogia da Escrita do Programa.

### MÓDULO “APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO”

DOS ENUNCIADOS DIDÁTICOS PARA ORIENTAÇÃO AOS ALUNOS-PROFESSORES	
1. Analisando textos de crianças, “isso é Escrita”: concepções e sentidos	2. Baseando-se em sua experiência e discutindo com seus colegas, solicitamos...
<p>Isso é a Escrita: (assim ela deveria ser ensinada)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ um sistema de representação da língua único e complexo,</li> <li>▪ uma linguagem utilizada nas práticas sociais</li> <li>▪ a linguagem escrita <i>não é o escrito, o grafado</i>, ela é mais ampla do que isto.</li> <li>▪ produção de textos</li> <li>▪ produzir um texto em linguagem escrita significa considerar uma determinada escolha lexical, uma determinada forma de organizar o enunciado, significa selecionar determinados recursos lingüísticos;</li> <li>▪ a escrita, seus elementos são representações gráficas de elementos sonoros, arbitrários (...) até mesmo o recorte do continuum sonoro em fonemas é uma convenção (...).</li> <li>▪ para além da natureza alfabética do sistema de representação da escrita, há a questão da ordem ortográfica que rege esse sistema</li> <li>▪ o desenho (modo icônico) e a escrita (modo não-icônico) são diferentes representações gráficas.</li> <li>▪ palavras e nomes são escritos com letras que mudam em quantidade e qualidade.</li> <li>▪ nomes são formas estáveis.</li> </ul> <p>Isso não é Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ler e copiar frases simples e curtas.</li> <li>• usar sílabas adequadas para formar palavras</li> <li>• copiar palavras</li> <li>• combinar adequadamente sílabas para formar palavras conhecidas no cotidiano</li> <li>• ela <i>não é um código de transcrição</i></li> <li>• a linguagem escrita <i>não é o escrito</i>,</li> </ul>	<p><b>Tipos de textos solicitados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer relatórios (levantamento de dados, com gráficos e tabelas);</li> <li>• Elaborar quadro-síntese de leituras;</li> <li>• Elaborar definições;</li> <li>• Elaborar sínteses (individuais e coletivas);</li> <li>• Fazer planejamentos distintos: reuniões, aulas, estudos, seminários, atividades extra-classes;</li> <li>• Elaborar projetos de trabalho;</li> <li>• Planejar diagnósticos e fazer os relatórios;</li> <li>• Planejar avaliações;</li> <li>• Fazer avaliações de aprendizagem descritivas;</li> <li>• Apresentar, de maneira resumida, os principais aspectos de uma dada teoria, no formato de um quadro teórico-conceitual;</li> <li>• Elaborar objetivos de aulas, reuniões, de projetos pedagógicos e de projetos de pesquisa, etc.,</li> <li>• Escrever introdução (e conclusão) de diversos tipos de textos</li> <li>• Escrever trabalhos acadêmicos, tratados genericamente, quer se trate de Filosofia, Artes, Literatura, Didática, etc</li> <li>• Delimitar um problema de pesquisa</li> <li>• Escrever relatórios (de pesquisa, de trabalho)</li> <li>• Fazer relatos de experiência – Vivências Educadoras</li> </ul> <p>• outros</p>

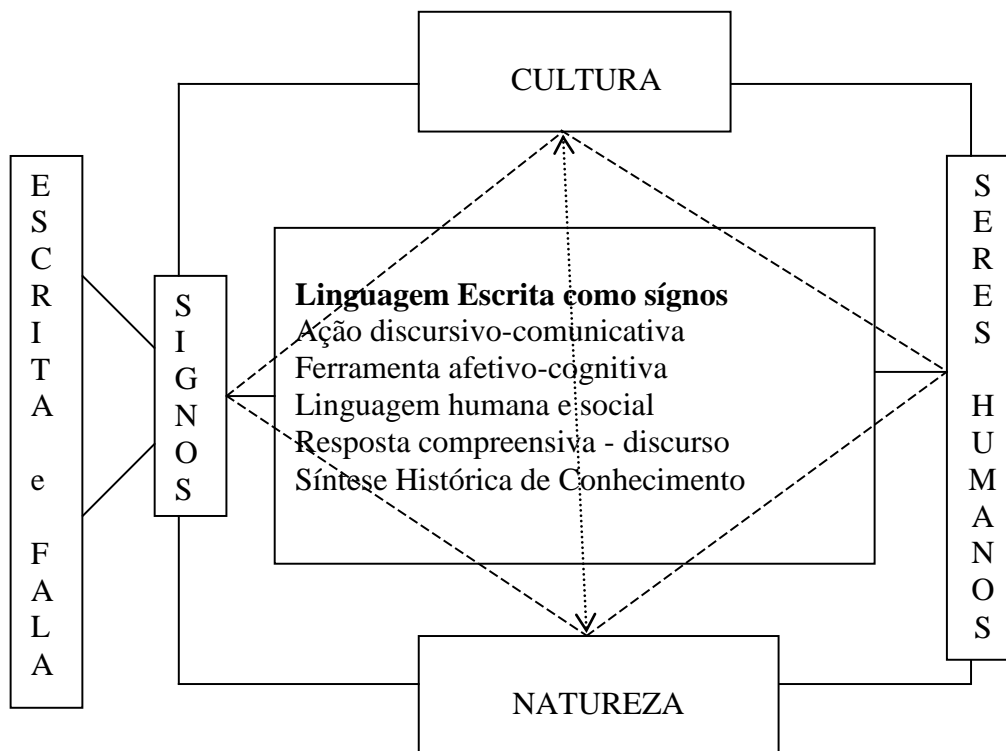
Fonte: Unidade 4.3. Tema 4 – Módulo 2. PEC-Município (2003)

Neste Quadro-síntese tentamos reunir, de um lado, as principais concepções e sentidos correlatos ao conceito de Escrita e as dimensões deste objeto de conhecimento abordados nos enunciados didáticos. Do outro lado, registramos alguns tipos de textos exigidos dos alunos professores como parte das atividades a serem realizadas e avaliadas durante a formação. Em ambos os casos, é a linguagem escrita em graus diversos de complexidade que está em questão: no primeiro, explicitamente, como objeto de ensino, no segundo, implicitamente, como objeto de aprendizagem integrante do processo de formação. Analisando a coluna “isso é a Escrita” as atividades que tratam especificamente do ensino da escrita nos primeiros anos de escolarização infantil, embora se faça referência à dimensão discursiva da alfabetização, quando se trata de abordar este objeto no contexto do desenvolvimento da aprendizagem da criança, observa-se uma tendência em focar os aspectos da *linguagem* falada ali representados, isto é, os elementos da produção escrita infantil que remetem à fala (“a escrita é uma representação da fala”) desconsidera-se que a Escrita é também *conhecimento* e *ação* do homem no mundo – ação discursiva: ação de conhecimento e de dar a conhecer.

A linguagem escrita não é uma mera linguagem oca destituída de significados e sentidos: quer se trate de textos mais elaborados ou proto-textos, garatujas, pseudo-letras, palavras, etc., que se ligam entre si e se ligam ao mundo, através da atividade do humano. A linguagem Escrita, como todo produto da ação dos homens em sociedade é um conhecimento histórico, um legado da humanidade. A Escrita é ela mesma uma área imensa de conhecimento, no dizer de Vygotski, um *sistema complexo de símbolos e signos*, ou seja, a escrita enquanto criação do humano é um objeto distintivo de sua cultura, uma vez que agrega à dimensão social o esforço psicológico do humano de produzir conhecimentos e ao mesmo tempo produzir as formas lingüístico-discursivas adequadas à sua expressão em cada situação comunicacional concreta.

O esquema abaixo é uma tentativa de compreensão da

**A ESCRITA COMO UM SISTEMA COMPLEXO DE SIGNOS E SÍMBOLOS**  
 VYGOTSKI (1993,1995)



Abordando a escrita dessa perspectiva, vamos observar que as palavras e textos, não se ligam ao mundo da cultura escrita tão somente enquanto parte de um “banco lexical” que usamos para fazer escolhas, mas sobretudo porque se inscrevem em sistemas conceituais, em processos interdiscursivos, os quais, agregam novos significados às palavras que mudam de sentido, quando muda o quadro cultural em que se inscrevem. Em razão disso, é possível compreender porque as palavras são reveladoras de conhecimentos acerca das realidades natural e social. Daí podermos dizer que, a apropriação de conceitos e idéias, pode se dar, simultaneamente à aprendizagem da Escrita e Leitura.

Segundo Bakhtin (1995, p.116), “o pensamento não existe fora de sua expressão e fora da orientação social dessa expressão. A atividade mental do sujeito constitui, da

mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se, completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

A enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, na “alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (BAKHTIN, op. cit. 114).

Nesse sentido as explicações dos textos infantis podem assumir novos contornos se inscrevermos as crianças e suas produções escritas, em conjunto, na tríade social (Homem/Homens/Mundo) do processo histórico-discursivo da humanidade, onde o humano se constituiu como *intérprete ativo* (ECO, 2000), e, nessa condição social de ser-com-o-outro criou ferramentas materiais e imateriais – instituiu os diferentes processos comunicativos, considerados hoje, como uma grande rede de discursividade.

A criança, na qualidade de intérprete ativo, partilha do estado de vir-a-ser com todas as coisas vivas, com respeito à vida e seu desenvolvimento” (ARENDDT, 2003, p.234). Assim que chegam ao mundo, a partir de suas primeiras experiências sócio-culturais, as crianças criam seus símbolos e seus signos – para muitos adultos, “garatujas sem sentido”, para a criança, “registro de sua compreensão provisória do mundo onde vive” – signos representando coisas – síntese provisória do conhecimento de mundo da criança em devir na história da humanidade e no mundo público da cultura escrita.

Dessa perspectiva, aquilo que, num primeiro momento pode nos aparentar como “i-legível”, pode tornar-se compreensível, se consideramos a premissa de Vygotski, segundo a qual, a linguagem escrita (portanto, também os primeiros escritos infantis) é o lugar onde se realiza o pensamento humano para fins de comunicação com o mundo e com tudo e todos que dele participam. Sendo assim, os tracinhos, as bolinhas, os pingos, seus riscos e rabiscos, seus desenhos, muitas vezes, incompreendidos<sup>4</sup>, demonstram empiricamente o discurso da criança em relação com a linguagem escrita, em um determinado grupo social concreto. No contexto social, este objeto que é parte da cultura, *incita a criança* (no sentido proustiano) a compreendê-lo. A um só tempo, a criança é capturada/enlaçada por um processo de leitura em que o objeto-escrita se converte/irrompe no pensamento infantil como objeto de seu estudo: ou seja, como algo que ela *deseja* conhecer. Daí para frente, desencadeia-se um longo e complexo processo afetivo-cognitivo e social de interpretação/expressão desse objeto. Desde o século XVI, “conhecer sempre foi interpretar” (FOUCAULT, 2002, p. 44). Na qualidade de texto/discurso as distintas produções escritas das crianças são uma demonstração empírica do desenvolvimento psicológico infantil. Em outras palavras, a criança ao se apropriar dos signos e das linguagens do seu entorno, suas estruturas psíquicas podem mudar de configuração e exprimir, então, ter desenvolvido novas capacidades psicológicas superiores às precedentes.

Considerar a Escrita como um sistema complexo de signos e símbolos, implica em inscrevê-la no “sistema de produção de sentidos” forjado na relação homem/cultura. Essa questão “traz implicações importantes para a prática docente de alfabetização” na medida em entendemos que a *linguagem escrita* não se constitui, apenas, em diferentes “formas lingüísticas” de expressão e/ou representação. A grande variedade de textos –

---

<sup>4</sup> Cf. *Saint-Exupéry em O Pequeno Príncipe*”.



dos mais simples aos mais complexos, resulta das formas diferenciadas de organização do conteúdo, segundo os objetivos de cada texto/discurso, em ligação a uma situação bem precisa, a situação social imediata dá forma à enunciação<sup>5</sup>. Se, tomamos a *linguagem* apenas como *forma* pressupomos uma linguagem vazia, destituída de conteúdo e de significação<sup>6</sup>. É o conteúdo que dá forma a linguagem. *Conteúdo/forma*, se constituem numa unidade dialética – espaço de constituição do sujeito, no mundo da Ciência, da Cultura e na História.

A partir do quadro teórico-conceitual de onde falamos, pensar “a produção de um texto a partir de determinada escolha lexical, de determinada forma de organizar o enunciado e selecionar os recursos lingüísticos”, em contrapartida, não nos autoriza a considerar que: **“Isso não é Escrita: ler e copiar frases simples e curtas; usar sílabas adequadas para formar palavras; copiar palavras; combinar adequadamente sílabas para formar palavras conhecidas no cotidiano; ela não é um código de transcrição; a linguagem escrita não é o escrito...”**

Contrapondo essa noção acerca do processo de escrever, vamos refletir com o literato Calvino (2001, p.61) para quem “o êxito do escritor está na felicidade da expressão verbal, que em alguns casos pode realizar-se por meio de uma fulguração repentina, mas que em regra geral, implica uma paciente procura do *mot juste*, da frase em que todos os elementos são insubstituíveis, do encontro de sons e conceitos que sejam os mais eficazes e densos de significados” (...). Ressalta, ainda, Calvino: “Estou convencido de que escrever prosa ou poesia, (e nós diríamos escrever bem em qualquer gênero), trata-se da busca de uma expressão necessária, [...] densa, concisa, memorável”. Sem dúvida, isso se desenvolve no/com um *bom ensino*, que considere no aprender a escrever e ler, processos concorrentes de conhecimentos, de informações, de formulação

<sup>5</sup> De acordo com Mikhail BAKHTIN “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e os estilos ocasionais da enunciação” (op. cit. 114)

<sup>6</sup> Sobre o assunto ver Mikhail BAKHTIN. Tema e significação na língua. op. cit. p. 128 -136.

de idéias, mas também, uma dose de fantasia, imaginação, ‘busca de adequação’ que combine esforço intelectual e imitação, cópia de bons modelos, utilização de boas referências. Essa discussão poderia nos levar a outra: *critérios de economia* de fala Eco (2000, p.77) ao que colocaríamos lado a lado os *critérios de sabedoria* e de cegueira (MORIN, 2000) presentes em qualquer processo de conhecimento.

Retomando o Quadro-síntese, na coluna2, temos um levantamento de diversos tipos de textos exigidos dos alunos-professores, como parte das atividades acadêmicas a realizar. Teceremos a seguir algumas considerações sobre esta questão, no que se mostra do ponto de vista didático.

Mortatti (2006, p.11) destaca que a partir dos anos de 1980, com a expansão das idéias do cognitivismo construtivista no Brasil e a disseminação de seus pressupostos teórico-metodológicos, dentre os quais, “encontra-se a ênfase no aluno – aquele que aprende e como aprende”, em decorrência dessa idéia, amplamente divulgada por formadores atuantes nas universidades e em programas de *formação em serviço*, “funda-se uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização”, o que, por sua vez, gerou no nível de muitas apropriações, certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática, e, no limite, criou-se um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino – considerado este, aqui, como uma atividade com especificidade, como um trabalho profissional. Ressonâncias dessas concepções são encontradas nos discursos formadores do Programa em foco, como podem ser observadas nas consignas abaixo, retiradas das orientações didáticas aos alunos-professores, tais como:

- “*Em grupos de três, baseando-se em sua experiência docente e de vida, respondam [...]*”
- “*Apresentem suas respostas aos demais colegas da classe, discutindo-as com o grupo” [...]*”
- “*Apresentem suas conclusões para o restante dos colegas e discutam-nas. Se necessário, reformulem sua resposta.” [...]*”

- “Apresentem sua análise para os demais colegas e discutam-na com eles” (Atividades 1, 2, 3, 4, respectivamente etc).

Em nome, muitas vezes, de uma determinada concepção de *modernidade*, a aplicação de tais orientações didáticas, na ausência da crítica, pode converter-se numa armadilha com sérios prejuízos para alunos e professores. No que diz respeito ao professor, além de deixar em aberto o seu papel profissional na tríade didático-pedagógica, este mesmo pressuposto teórico, pode gerar dúvidas acerca da relevância do seu papel no ensino-aprendizagem, notadamente no nível universitário, e/ou, ainda, ser utilizado para justificar a desnecessária presença do formador.

Tentamos, a partir desses discursos, reconstituir a tríade didática no interior desse processo de formação. Porém, ao tentarmos reconstituir, didaticamente, o processo educativo/formativo, em andamento, os referidos dados projetam uma configuração triádica em que as inter-relações entre formadores/professores/ensino do objeto-escrita mostram-se fragilmente esgarçadas

Nesse sentido, é oportuno destacar que embora o Programa tenha como premissa pedagógica que qualquer ensino deveria partir dos conhecimentos prévios dos aprendizes, isso nos parece negligenciado na própria prática, quando exige dos alunos-professores domínio de uma diversidade de textos, cujas competências e conhecimentos requeridos para obter êxito na realização, deveriam ser objeto e objetivo da formação na qual se encontram, como por exemplo, os diversos tipos de textos do Quadro-síntese.

Dessa forma, onde seria conveniente, continuidade teórico-prática, o que saltam como evidências são rupturas: de um lado, quando se trata de mostrar aos professores o que é a linguagem escrita e como deveria ser ensinada às crianças, fala-se da escrita de modo genérico, utilizando conceituações abstratas, contrapondo como excludentes dimensões que são de fato inter-complementares no discurso escrito. De outro, quando se trata da *prática de letramento* no espaço da formação, evidencia-se na Pedagogia da

Escrita do Programa uma tendência em solicitar ao professor que escreva diferentes tipos de textos, porém, não aprofunda os conhecimentos que *discurso* envolve. Anuncia o que é preciso que o professor saiba, porém, desconsidera que apenas “discutir entre colegas” pode não ser suficiente para aprofundar concepções, desfazer equívocos teórico-práticos, enfim, para promover reconceitualizações. Deixando implícito *como* e *onde* aprofundar os saberes teóricos e didáticos referendados como relevantes no desempenho acadêmico e na prática profissional, instaura-se uma contradição entre a Pedagogia da Escrita ensinada e a Pedagogia da Escrita desenvolvida na licenciatura.

Uma demonstração de esforço na contramão do que dissemos acima, poderia ser explorar/trabalhar, além dos textos de crianças, textos de alunos-professores, textos de formadores, os próprios textos/documentos do Programa. Talvez, dessa forma, (que não é a única, trata-se de meros exemplos) na qualidade de formadores, se possa agregar diversificadas referências, a partir das quais os professores poderiam ser ajudados a compreender o que efetivamente se quer dizer com “práticas de letramento” e/ou “práticas discursivas sociais”. Talvez fosse útil começar por nós, começando por rever, criticamente, nossa formação e prática de formadores. Talvez os formadores pudessem ajudar aos alunos professores a fazerem as articulações teórico-práticas, tomando como referência a própria diversidade de textos/discursos que são usados no Programa.

O que tentamos fazer entender diz respeito à necessidade de alunos-professores e formadores assumirem didaticamente, de modo explícito e intencional, tanto a execução das práticas de linguagem previstas no Programa como suas articulações com outros conhecimentos e outras atividades – o que significa tomar as próprias atividades de leitura e escrita, amplamente utilizadas no Programa como objeto de ensino, ao longo da formação dos alunos-professores.

Concordamos com Morin (2002) sobre a necessidade de reforma do pensamento, para nós, a começar no campo da didática de formação de professores. Um pensamento *educado* a fragmentar ou a ver a vida ou a história da vida como episódios isolados, enfrenta dificuldades em estabelecer nexos entre o que vê em dispersão. A capacidade de aproximar e discernir conceitos, idéias, concepções e valores, assim como, de articular o disperso, estabelecer relações para identificar/distinguir, todas estas operações mentais necessitam ser, didaticamente trabalhadas, para evoluir.

Se, por um lado, concordamos com a proposição de Morin (1999) de que a *reforma do pensamento* depende de uma *reforma da educação*. Nessa mesma perspectiva, discordamos quanto à *só podermos começar* uma mudança de pensamento *pela escola*. Se, admitimos que, toda mudança que envolva transformações conceptuais, passa necessariamente, por *mudanças profundas nas instituições... pela reforma dos espíritos...* (espíritos que, mais que habitar as instituições, dão-lhes rumo), sem dúvida, tal reforma não se consolidará sem que as licenciaturas universitárias participem desse processo histórico, profundamente pedagógico. Apenas nesse sentido, faz sentido pensar um círculo vicioso se convertendo em um círculo virtuoso: educadores se educando, assim como formadores e professores, assumindo-se como partícipes ativos nesse movimento em espiral *ad infinitum*..

### **Alfabetização ou Letramento: e a Qualidade na Educação (?)**

A polêmica conceitual e metodológica acerca das práticas de Alfabetização e Letramento no âmbito da academia científica no Brasil tende a ganhar fôlego no jogo de forças teóricas entre os antigos (considerados *tradicionais*) e os modernos ou inovadores (assim considerados os “construtivistas” e os sócio-interacionistas).

De nosso ponto de vista, a *abordagem sócio-interacionista*, ainda, configura-se como um balbúcio – um “proto-discurso”, tentando conquistar espaço ante a hegemonia da Psicogênese da Linguagem Escrita no âmbito dos processos de Formação de Professores. Tudo nos faz pensar que as *fragilidades* teórico-metodológicas presentes nas discussões que envolvem “revolução conceitual” no ensino da escrita, “desmetodização da alfabetização”, assim como “alfabetização como prática discursiva, se convertem em *força* para justificar a emergência do conceito de Letramento. Parece estar nos *limites* conceituais dessas abordagens, a força (e também a fragilidade) do conceito de *Letramento*, mais precisamente, como justificativa, isto é, como algo mais amplo que a alfabetização”<sup>7</sup>. Fora dessa noção de *complementaridade* em relação à Alfabetização o conceito de Letramento, torna-se questionável. Ao se defender a educação como um direito social, já não se contemplaria o sentido de Letramento que se quer imprimir à aprendizagem escolar da leitura e escrita? Afinal, para justificar o conceito de Letramento, parece-nos necessário explodir o conceito de alfabetização para retirarmos dele o seu *núcleo essencial*, qual seja: aprender a ler exige aprender a *meditar* sobre o que se lê, e, dessa forma, compreender os mundos: os de fora e o dentro de nós mesmos.

De nosso ponto de vista, apenas nos interstícios de uma contradição criada entre *alfabetizar* ou *letrar* faz sentido pensar “letramento como algo mais amplo que a alfabetização. Dissolvendo-se essa contradição, focando-se na necessidade histórica de se **qualificar a educação** (o que passa, necessariamente, pela **qualificação da alfabetização**) o conceito de letramento “fica fora de órbita”, como diz Braudel (1972)

---

<sup>7</sup> “Conforme pode-se ler nos enunciados didáticos da Unidade 4.1, alfabetização é um processo que se insere em outro mais amplo, que é o letramento, do qual é parte constitutiva. Nessa perspectiva, a alfabetização pode ser entendida como o processo de compreensão do sistema de escrita, inevitavelmente inserido em outro, mais amplo, que implica a aprendizagem da linguagem escrita e de seus usos sociais possíveis – o letramento.”

um conceito fora de sua órbita não é mais um conceito porque perdeu os nexos. Um conceito fora de sua órbita torna-se sem sentido.

No que diz respeito ao perfil do letrado, na contramão do pensamento corrente, Proust sublinha que

ao contrário do que se supõe, o espírito do letrado não está perpetuamente aberto...o letrado, este lê por ler, para reter o que leu. Esse eu qualifico de doentio – porque o seu gosto é uma espécie de respeito fetichista pelos livros. Para o letrado, um livro não é o anjo que esvoaça assim que se abrem as portas do jardim celeste, mas um ídolo imóvel que ele adora pelo que é, que, em vez de receber uma dignidade verdadeira dos pensamentos que desperta, comunica uma dignidade fictícia a tudo que o cerca. (PROUST 2003, p.38)

Quando constatamos que 90% dos estudos sobre o ensino e aprendizagem da escrita, referentes à Unidade 4.3, do tema 4 – Língua Portuguesa são dedicados aos trabalhos da pesquisadora Argentina Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, parece-nos que, isto é signo de que a prática de letramento neste contexto de formação, tende a contribuir para a formação de professores, *senão com espíritos fechados*, no mínimo, relativamente convencidos, como diz Mortatti (2006) de que a solução do histórico “fracasso da escola na alfabetização de crianças” depende de uma certa apropriação do construtivismo”. Subliminarmente, o que está sendo afirmado não seria a legitimidade do conceito de Letramento e a necessidade de contrapor Alfabetização e Letramento. Afinal, compreender/explicar as complexas relações entre as crianças no mundo da cultura escrita, requer interpretar as linguagens (escrita, oral, e outras,) como realidades

enlaçadas: umas dentro das outras – o que coloca para professores e alunos o desafio do desenvolvimento de um *espírito livre* para vida que se abre *ad infinitum*.

### **Considerações provisórias**

Preocupa-nos as questões envolvidas com o ensino da escrita. A instrução escolar unicamente é válida quando precede o desenvolvimento, pois é a partir do ensino que podem ser mobilizadas e desenvolvidas uma série de funções psicológicas.

Nossos pressupostos inspirados em [...] (VYGOTSKI 1993, p.219-243).

- O ensino deve fazer avançar o desenvolvimento [...]
- O desenvolvimento cria as possibilidades, a instrução as realiza [...]”.
- Os professores têm se orientado a partir de uma linha de menor resistência. Isto é nas debilidades da criança, não nas suas forças [...].
- O ensino deve se orientar não no passado, mas sim no futuro do desenvolvimento infantil.

À luz dessas concepções teórico-metodológicas, cada vez mais cresce ante nossos olhos a inadequação do ponto de vista estrito da psicogênese e a sua insuficiência como teoria, para dar conta de explicar aos professores o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na infância. A unidimensionalidade do pensamento tem se revelado inconsistente na interpretação dos fenômenos e processos humanos de natureza multidimensional, dentre os quais se inscrevem os processos



discursivos-comunicativos, onde Homem e Palavra, se constituem como parte da cultura e adquirem sua natureza social.

Cada criança que escreve, (formalmente para aprender na escola, ou informalmente na vida) ela não está *a sós* nessa relação sujeito/objeto. Há um Outro que já iniciou esse processo, há muito tempo, antes dela. Há um Outro que participa desse processo na condição social de co-presença porque a prática discursiva de cada criança, apesar de sua singularidade, se articula ao processo discursivo da humanidade. Por sua vez, a criança comporta-se como intérprete ativo, e, por isso mesmo, participa do processo discursivo-social em andamento no curso da comunicação humana, na história. Conforme Eco (2000, p.184) “os humanos não produzem signos no vazio, eles “falam” em meio a e para outros sujeitos que, por sua vez, também falam”.

Nesse sentido, a criança que escreve, o faz passando pela mediação da leitura. Para Proust (2003, p.33) “a leitura é um ato psicológico original”. Para nós, a originalidade da leitura consiste em ser uma atividade psicológica que se funda no social para realizar-se e a retorna transformada pela atividade do humano. Assim, a criança que escreve recolhe de sua cultura e de seu meio social os elementos de que necessita para compor o seu texto/discurso. Porém, isso não se faz como “mera transcrição”, mas passando pela atividade mediadora/transformadora chamada leitura/interpretação que não é outra coisa senão a atividade mental do sujeito sobre o objeto-escrita (ou outro objeto que queira conhecer) transformando-o e imprimindo nele sua singularidade social. Como diz Eco (2000, p.33).

na leitura de um texto fazemos convergir o depósito de interpretações precedentes que nos foi consignado pela tradição. Esse aspecto da dialética interpretativa é, a um só tempo,

inevitável e fecundo [...] não podemos nos esquecer que, com as palavras podem-se fazer muitas coisas; e não uma coisa qualquer, mas aquelas coisas que aquelas palavras estão aptas a fazer.

Do ponto de vista didático, uma análise cuidadosa do jeito infantil de escrever pode nos confrontar com elementos muito criticados na pedagogia “tradicional” e também “construtivista”. A criança ao escrever, age com os signos (visuais, sonoros, gestuais, etc) e demais elementos de sua cultura. E sua ação discursiva, se tem *representações da fala*, têm também, representações da própria Escrita, como também imitação e fantasia, imaginação, invenção, memorização (Eco, 1989), codificação dos registros, sinais, e símbolos de sua cultura, para os quais tenta encontrar e construir sentido.

A aprendizagem da linguagem escrita (e oral) não só reestrutura o pensamento e lhe confere novas formas como dá a conhecer ao mundo um humano reconfigurado em um novo perfil – um humano com capacidade de buscar sentido para o que vê, ouve, percebe, sente, pensa. Interpreta o que lê/compreende, produz discursos e, dessa forma, tenta se incluir no processo discursivo social da humanidade. Talvez, esse possa ser um ponto de força para a Pedagogia da Escrita na formação universitária de professores, cujo papel central de sua docência consiste em ensinar/mostrar às crianças “isso é a Escrita”! *Afinal, “el camino resulta más fácil de comprender cuando se conoce su final; éste es además el que da sentido a cada etapa particular”.* (VYGOTSKI,1995)

Além disso, temos observado ainda que, apesar da ênfase dada à aprendizagem do *ato de escrever*, do ponto de vista da criança, como uma prática social de *letramento*, no bojo dessa discussão, (1) nem sempre, essa mesma premissa é considerada no processo de formação dos alunos-professores, (2) apesar de se falar de leitura e escrita

como práticas sociais, perde-se de vista a constituição social do objeto de conhecimento que se pretende ensinar *como e onde usá-lo*. Dessa maneira, negligencia-se que professores precisam ser formados para ajudar, didaticamente, crianças e jovens, nesse empreendimento, que não começa e nem termina no domínio das formas lingüísticas.

Trata-se de apreender a linguagem escrita como um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio opera uma transformação crítica em todo desenvolvimento cultural e psicológico do aprendiz – o que lhe permitirá transitar em diferentes contextos comunicativos da vida cotidiana e participar de processos discursivos em graus variados de complexidade/simplicidade.

#### Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7.ed Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.. São Paulo: HUCITEC, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAUDEL, F. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, ( 1969/1972).

BROSSARD, Michel. Pratiques d'écrit, fonctionnements et développement cognitifs. In: MORO, C., SCHNEUWLY, B. ET BROSSARD, M. (sous la direction de). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Peter Lang S. A. Editions scientifiques européennes, Alemanha, 1997.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2ª ed. Trad. Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DROGUETT, Juan Guilherme. *Ortega Y Gasset: uma crítica da razão pedagógica*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002

ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3ª ed., Tradução de Beatriz Borges, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ECO, U. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel (1926-1984). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)*, São Paulo, UNESP:CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Seminário e Alfabetização e Letramento em debate.– Departamento de Políticas de Educação Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica- Ministério da Educação Cultura (MEC) Brasília (DF), 2006.

Morin, E. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto alegre: Sulina, 2002.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. de Carlos Vogt, 4ªed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

SMOLKA, Ana L. B. *Salas de aula, relações de ensino*. In: PEC- Formação Universitária Municípios – texto-base da Unidade 4.3 (p.913), Maio/2003.

\_\_\_\_\_. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas*. Tomo II. Madri: Aprendizaje Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. Pensamiento y Palabra. . In: *Obras Escogidas*. Tomo II, Madri: Aprendizaje Visor, 1993.