

DIDÁTICA E LINGUAGEM: Algumas Questões

Maria Eliana Cavalcante Matos¹

Leitor 1:

"Quando Lúcia Peláez era pequena, leu um romance, escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lúcia, enquanto se passavam os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lúcia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela" (Galeano, 1991, p.20).

Um brevíssimo começo!

Nossa intenção não é, em tão pouco tempo, fazer um debate conclusivo de um tema, para nós tão complexo e apaixonante. E nossa intenção, entretanto, examinar algumas questões que nos chegam, do cotidiano universitário, ora embutidas no dizer das professoras do ensino fundamental, de estudantes matriculados no curso de formação de professores do Centro de Educação da UFPE, ora nas letras da literatura emergente.

¹ Professora do Centro de Educação da UFPE.

No nosso entender, este espaço de interlocução que se fez na I Semana de Estudo das Linguagens, é indispensável à nossa criatividade, porque aspiramos ver, juntos, colegas e alunos, a pertinência social das questões aqui levantadas e contribuir, claro, para a superação das dificuldades científicas e pedagógicas com as quais, hoje, nos deparamos no nosso ambiente educacional.

1. Equidade e Qualidade: como não perder de vista este norte!

A ação contra os diversos tipos de fracasso escolar, observados em relação às desigualdades e à desqualificação, e a resposta do sistema educativo às evoluções científicas, tecnológicas e culturais de nosso tempo exigem um fértil esforço de inovação da pesquisa sobre as práticas pedagógicas, os conteúdos de ensino e a formação profissional do professor, seja esta inicial e/ou continuada (aqui incluídos os diversos cursos após a graduação).

Entretanto, ao se buscar uma redefinição para o lugar da "escola/educação" na sociedade, não se poderia optar pelo rumo do imediato, nem cair na armadilha de criar o novo pelo novo, como se o passado pudesse ser descartado magicamente. Seria, pois, conveniente, usarmos o bom senso, na tentativa de evitar a confusão entre o novo e os modismos e distanciar a consciência do desejo. Assim, um olhar sobre o significado do conhecimento poderia indicar alguns caminhos, e nestes, quem sabe, a "escola" e seus atores se superariam, descobrindo, pouco a pouco, quais as mudanças a projetar, a partir do sentido que emprestariam às noções de "qualidade" e de "equidade", em oposição às diversas formas de "exclusão" e de "opressão" que vêm entremeando o nosso tempo e se fazendo presentes também em nosso cenário educacional (Lerner, 1993).

2. A Revisão da Didática.

Além das fontes citadas abaixo, o artigo de Magda Soares (1985), ainda que elaborado há doze anos atrás, parece-nos completamente integrado ao debate da reconstrução da Didática, iniciado no Brasil a partir de 1980, como também registra Oliveira (1993, 90). "Essa história inusitada, em termos de constituição de uma área do conhecimento, é que me parece ser o problema fundamental da Didática e deve ser o ponto de partida para a sua revisão" (Soares, 1985, 31). E continua: "A Didática poderia ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas a aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre" (Soares 1985, p. 36-37).

No livro "A Reconstrução da Didática", de Ma. Rita N.S. Oliveira, podemos-se encontrar uma ampla discussão sobre o esforço de profissionais e estudiosos da área de Didática para a reconstrução dessa disciplina e de seu papel no curso de formação do educador. As questões suscitadas na trajetória dessa disciplina são numerosas e merecem ser examinadas, isoladamente e no seu conjunto. A partir de 1980, já há, contudo, um certo entendimento do objeto de estudo da Didática - o ensino - que se realiza na aula. Este ensino seria tratado nas suas dimensões histórica, antropológica, ideológica e epistemológica, diz o texto. Este processo de reconstrução parece apontar, no dizer da autora, para duas linhas de pesquisa que deverão ser implementadas na área: a) a história da Didática enquanto uma disciplina escolar, cotejada com a história de outras disciplinas curriculares; b) os estudos de sala de aula, em que se possa "desvelar a especificidade do conteúdo das mediações e das contradições do ensino, tal como se desenvolve no dia-a-dia da escola pública de 1.º e 2.º graus " (Oliveira, 1993, p.135).

O "Repensando a Didática", coordenado por Ilma P.A. Veiga, nos oferece também um relato do itinerário percorrido pela disciplina Didática. Os estudos recentes de Oliveira (1993), são reiterados por Veiga (1991, p. 40), ao final de seu artigo. "É preciso uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor, e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. Não resta dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida de uma Didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor".

Finalmente, não poderíamos deixar de registrar o surgimento de uma outra linha de pesquisa, no elenco de três já existentes no Mestrado de Educação do CE/UFPE (Ver Folder: Seleção de Candidato/1996), que se propõe a investigar a ação de ensinar e aprender nas diversas áreas do saber (Matemática, Linguagem e Ciências) e que provavelmente irá formular idéias que redundarão em questões, neste momento improváveis, que nos ajudarão a ler o hoje no "texto" anteriormente lido, seja este "o texto" que nos precedeu historicamente, seja "o texto" nosso contemporâneo.

3. A consciência da especificidade do conhecimento.

O tema dos conteúdos e dos modos de transmissão do conhecimento diz respeito, pois, a um vasto conjunto de problemas, para os quais a pesquisa, até o momento, não nos tem dado muitas respostas. A pesquisa, no âmbito da didática, poderia, pois, identificar quais os conteúdos de ensino que resultam dos vários tipos de condições não independentes entre si (Vergnaud & Colomb, 1985). Por exemplo:

- . a evolução dos conhecimentos e da cultura;
- . a evolução das qualificações profissionais em geral e das qualificações em pedagogia dotadas de características específicas, tais como as das empresas, dos órgãos públicos, dos sindicatos, dos partidos, dos movimentos sociais, das ONGs, dos hospitais e das escolas (Saviani, D. 1985);
- . os limites ligados ao desenvolvimento cognitivo e às representações dos alunos - crianças, jovens e adultos - e, no plano mais geral, dos educadores, dos professores em formação;
- o jogo complexo das relações entre os parceiros da educação: usuários do público e do privado, professores e formadores, pais e gestores;
- além dessas, as condições históricas, políticas e ideológicas do conhecimento.

4. Didática dos Conteúdos Específicos: um campo de pesquisa.

Entendemos que a pesquisa sobre os conteúdos e sobre o que eles deveriam ser, sobre a maneira como são ensinados ou como deveriam ser ensinados, é o coração da pesquisa em educação. Esta pesquisa visaria, de um ângulo, à análise dos conteúdos e dos processos de transmissão e de apropriação dos saberes e do saber-fazer. Por um outro ângulo, tal pesquisa analisaria as características específicas do ensino e as consequências cognitivas e didáticas desta especificidade. Os estudos em Epistemologia e Cognição, no âmbito da Matemática, por exemplo, têm apontado para o teor determinante da natureza desta disciplina, tanto nos seus métodos investigativos - produção do conhecimento Matemático - quanto nos métodos de sua transmissão - transposição didática (Tavignot, 1994). A Epistemologia e a Psicologia das Aquisições Cognitivas e Didáticas, no campo do saber matemático,

se interpenetram e são de fato disciplinas que se nutrem e se esclarecem entre si. À luz dessas informações alusivas ao âmbito da Matemática, pode-se hipotetizar que aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, entre outras) correspondem diferentes procedimentos de investigação e de transposição didática (Lima, 1995).

Além disso, seria um equívoco pensar em isolar a abordagem didática de outras abordagens, tais como as sociológicas, culturais, psicológicas e, sobretudo, pedagógicas etc, porque aquela se apóia, em parte, nestas (Vergnaud, 1985).

5. Didática dos Conteúdos Específicos na Licenciatura em Pedagogia e nas Licenciaturas Diversas.

A didática, como disciplina, estuda os processos de transmissão e aquisição dos conhecimentos relativos ao domínio específico de certa disciplina ou das ciências afins com as quais ela interage. Ela descreve e analisa as dificuldades encontradas e propõe meios para ajudar os professores e os alunos a superá-las, especialmente para fazer do saber ensinado um saber vivo, funcional e operatório. A didática, como opção de pesquisa, não se refere a um modelo para o ensino, mas consiste em produzir um campo de questões que permita avaliar qualquer que seja a situação de ensino, reparar ou melhorar aquelas que se produziram e lançar questões sobre o que ocorre em sala de aula. Em síntese, a vasta literatura da pesquisa em didática dos conteúdos específicos nos convida a questionar em profundidade os saberes e o saber-fazer a transmitir, hajam vista as diferenças importantes entre os saberes dos especialistas e aqueles que são selecionados para o ensino (Brousseau, 1989). Muitos dos aspectos da pesquisa em didática são específicos do conteúdo dos conhecimentos nos quais a aquisi-

ção é objetivada: isto se mede mais pela natureza dos problemas científicos aos quais responde tal ou qual conceito, do que pela natureza das dificuldades vistas pelos alunos e estudantes "(Brousseau, G.1989). É, pois, necessário converter o saber sistematizado em saber escolar. "Nós diríamos que aqui reside a especialidade do saber escolar. Se os professores das diferentes disciplinas dominam o conhecimento próprio de sua área, isso, entretanto, não é garantia de que eles tenham clareza da realização do processo de transmissão/assimilação do saber. Por isso, para se licenciar, eles devem adquirir formação pedagógica através da qual, supõe-se, eles chegariam ao domínio das formas de ensino. E, aí, eles dependem do concurso dos pedagogos. Na prática, porém, tal formação tem sido deficiente porque, se o bacharelado se concentra nos conteúdos, ignorando as formas, a pedagogia, por sua vez, tem-se concentrado em formas esvaziadas de conteúdo (Saviani, 1985, p. 28).

A pesquisa, em didática, poderia ser desenvolvida em torno dos problemas relativos às condições de apropriação de um conteúdo particular (didática aqui, ao contrário da pedagogia, que tem um sentido mais geral) próprio à escola de 1.º e 2.º graus, contemplados no currículo vivo da formação inicial de profissionais em pedagogia e nos cursos de licenciaturas diversas. Licenciaturas estas à espera, visionamos, de uma formulação pedagógica comum e de didáticas peculiares.

6. O estudo do desenvolvimento cognitivo em face do estudo de problemáticas do funcionamento cognitivo do sujeito em situação.

É bom que se trate aqui das questões que vêm, já há um certo tempo, emergindo no seio da psicologia cognitiva a respeito das dificuldades de interpretação dos fenômenos de deslocamento

temporal do sucesso, como, por exemplo, aqueles do domínio das conservações, da proporcionalidade, da seriação, da inclusão ou da intersecção, desvelados pelas tarefas ditas isomorfas. Claude Bastien, introduziu uma problemática mais fina sobre o funcionamento cognitivo em face da dificuldade acima referida (Vergnaud, 1987).

A intenção de melhor compreender o fracasso ou o sucesso escolar como um fenômeno circunstancial levou os pesquisadores da escola de Genebra a investigar cuidadosamente as condutas do sujeito em situação e considerar toda situação como uma resolução de problema. Sabe-se, então, que as situações mostraram traços distintivos do objeto das aprendizagens escolares ou extraescolares.

Uma outra razão, qual seja a modelização informática do pensamento-inteligência artificial -, proposta por Newell e Simon, há trinta anos - citados por Vergnaud, 1987 - somada à problemática do desenvolvimento cognitivo, dispersou um pouco as pesquisas, que não mais focalizaram os estágios gerais de desenvolvimento nem linhas de certa amplitude. No entanto, "se o modelo dos estágios totalmente ordenados, caracterizados pelas estruturas lógicas muito gerais, é hoje superado, esta não é uma razão para renunciar a descrever e analisar a estrutura de ordem parcial das competências e das concepções das crianças, e a marcar as filiações e as rupturas" (Vergnaud, 1987, p. 3). O que seria inadmissível porém, é reduzir-se ao desenvolvimento de estruturas lógicas gerais as conceituações específicas próprias à matemática, à física e a outros campos do saber e saber-fazer. A instrução alarga o potencial do desenvolvimento, pode acelerá-lo e pode exercer influência sobre a sequência de estágios do desenvolvimento do pensamento da criança, bem como sobre a natureza dos estágios (Vygotsky, 1985). Fica, portanto, claro que não seria fecundo separar a análise do desenvolvimento cognitivo da

análise da experiência do sujeito, particularmente das aprendizagens escolares.

Piaget (1977) atribui limitada significação ao papel da instrução no desenvolvimento da criança. Para ele, a instrução é subordinada ao estágio de desenvolvimento do pensamento manifestado pela criança ao longo de faixas etárias e relativamente independente das condições de instruções.

Por outro lado, se existem regularidades no desenvolvimento e estas existem em quantidade, declara Vergnaud (1987), é necessário, no entanto, ter outros quadros teóricos para estudá-los. Este fenômeno poderia ter como suporte a teoria dos campos conceituais; mas para se compreender o funcionamento de um sujeito em situação, é preciso ter disponível uma análise do repertório das condutas e das representações possíveis e de sua hierarquia eventual e, portanto, de um certo quadro de desenvolvimento. "Os sistemas simbólicos, em particular a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significações compartilhadas que permitem interpretações dos objetos, eventos e situação do mundo real" (Vygotsky, 1985). Assim, quando uma criança ou um grupo de crianças são postos diante de um problema complexo, elas podem recorrer a uma grande variedade de esquemas. Estes esquemas podem conduzi-las a elaborar procedimentos que levem ao sucesso ou, ao contrario, a obstáculos às descobertas ou à compreensão da solução do problema. Uma abordagem desenvolvimentista é indispensável para situar as tentativas das crianças e para compreender as suas significações. Assim, não se poderia compreender o desenvolvimento, sem analisar como, em situação, condutas e representações podem ser modificadas e sob que condições cognitivas e sociais. O grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve produz adultos que operam psicologicamente de acordo com os modos culturalmente construídos de orde-

nar o real. A cultura é uma espécie de "espaço de negociação" em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reintegração de informações, conceitos e significados (Vygotsky, 1985).

O desenvolvimento e a aprendizagem dos conhecimentos em matemática e em física, hoje, conduzem à rejeição do simplismo de certos estudos que reduzem a algumas etapas um processo que passa pela formação de um grande número de competências e conceitos distintos, na qual a apropriação se desenvolve de fato num longo tempo.

Como podemos ver, mesmo que muito rapidamente, a psicologia está em plena evolução, ou mesmo em crise, e com quadros teóricos sofrendo perturbações por fora, em face de questões vindas das neurociências, da inteligência artificial e de outras ciências, e por dentro, pelas releituras do maior psicólogo de nosso século - Jean Piaget - e pelas contribuições de outros. Contudo e apesar de tudo isso, temos que reconhecer que a psicologia deveria abandonar certas ingenuidades (Vergnaud, 1987, p. 16), reconhecendo os seus avanços de hoje: a importância que ela hoje atribui aos significantes lingüísticos e simbólicos; o desvelamento do conhecimento pertinente a todas as disciplinas, incluindo a educação física e esportiva e as disciplinas artísticas, ainda que a pesquisa em didática tenha avançado mais em matemática (Goigoux, 1993; Tavignot, 1994); o estudo dos conceitos, das representações e das competências dos alunos em situação, à luz da teoria dos campos conceituais; as pesquisas sobre os novos estatutos das tarefas escolares; a dimensão social e interpessoal presentes à escola (Vergnaud, 1987, p. 16). Avanços que, neste tempo, são o conhecimento possível, feito e refeito a partir do exercício da crítica e das realizações.

7. Didática da Linguagem/Língua Portuguesa

a) A Noção de Dupla Articulação da Linguagem

Num sistema de escrita alfabética o escrito é um código do oral que se realiza pela mediação das letras. Estes elementos, pouco numerosos, são unidades distintivas vazias de sentido -as letras-pertencentes a segunda articulação. Em oposição, temos as unidades da primeira articulação (frases, sintagmas, palavras) que são em número indefinido (Martinet, 1968, 31-34). Este duplo sistema permite um funcionamento econômico da linguagem escrita pois que seria suficiente, somente, conhecer as letras do alfabeto, assim como os princípios que regem sua combinação, para poder ler qualquer texto. Esta característica diferencia os sistemas de escrita alfabética dos sistemas logográficos e tem um efeito positivo sobre a aprendizagem, evitando certas sobrecargas para a memória. Além disso, uma escrita alfabética, além de se basear numa análise mais abstrata das unidades de som que formam a palavra, tornam-se mais complexa porque tem como outra característica certas irregularidades das relações grafo/fônicas, maior ou menor, conforme se trata do espanhol, do francês, do português etc... (Sprenger-Charroles, 1989).

Em português temos pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Podemos sublinhar que quase não há equivalência direta "letra/som". Exemplos: a letra **S** representada diferentemente em quatro ambientações, **SALA**, **CASA**, **RESTO**, **RASGO**. Assim, pronunciamos **S** no início de palavra, **Z** intervocálico, **S** diante de consoante surda e **Z** diante de consoante sonora. Na palavras **CAMPO**, temos a pronúncia nasalada do **M** depois da vogal e dinte de **P** e **B** diferentemente pronunciado no ambiente **MALA**, onde o **M** é colocado antes da vogal (Lemle, 1990, 16-25). Há casos em que um fonema só tem

uma realização possível. Por exemplo, /b/ sempre se realiza como b (Lemle, 1990, 16-25).

Vejamos os casos **SAL** e **SALEIRO** que no dialeto paulista são pronunciados - sal (SAU) e saleiro (SALEIRU), respectivamente. Temos aqui, para dois sons distintos, uma mesma representação ortográfica. Podemos dizer que o fonema l se realiza em posição final de sílaba como (u), e em posição inicial de sílaba como (l). Há ainda casos em que a representação ortográfica é aplicada recorrendo à história da língua. É o caso da palavra **HOMEM** que tem H porque a palavra que lhe deu origem, em latim, também tinha H mudo (Kato, 1986, pp. 17-20).

A descoberta de nosso sistema de escrita pelo iniciante na leitura deve ser a descoberta de um sistema de duas articulações, apresentando vários microssistemas (Goigoux, 1990). Todavia, dificuldades de aprendizagem da leitura se concentram em geral nas dificuldades de compreensão, por parte das crianças, dos elementos da primeira articulação. Ao mesmo tempo, entra ano e sai ano, o ensino da leitura se organiza predominantemente em função da segunda articulação, sobretudo nas duas primeiras séries do 1.º grau, pela utilização de métodos de leitura que ensinam a partir das letras ou dos fonemas, das sílabas etc... Noutras palavras, qualquer que seja a metodologia utilizada, a preferência pela segunda articulação é evidente, em desprestígio da primeira, que é a via da leitura do sentido do texto (Charmeux, 1994, p. 92).

Assim, a questão que nós nos pomos é a da postulação da pesquisa didática que articule as condições de aparição de fenômenos que poderiam explicitar práticas pedagógicas de utilização da dupla articulação da linguagem, por exemplo. Por que um certo conhecimento X é superior ao um outro conhecimento Y ?

Como compreender, enfim, que a aprendizagem da combinatória, da relação grafia/fonia, é ao mesmo tempo totalmente necessária e totalmente secundária à didática da leitura ? Como distinguir um método de aprendizagem da leitura de uma abordagem da língua escrita ? (Bajard, 1993) E como redirecionar a didática da leitura, a partir dessa distinção?

b) As Tarefas Escolares

Uma lacuna na investigação sobre a leitura, que vem se tornando um obstáculo à formação de leitores, é que esta pesquisa nem sempre vem sendo realizada em situação escolar. Apesar de a aprendizagem e o ensino da leitura ocorrerem em classe, é em geral nas situações de teste, de laboratório ou de tarefas diferentes daquelas utilizadas pelos professores na aula de leitura, que esta é estudada. Percebe-se, assim, aí, um risco, um caminho, que vai do laboratório à classe, poderia não vir a contribuir para as transformações das práticas dos professores. Indaga-se, então, seria pertinente observar os alunos nas atividades pedagógicas existentes em sala de aula, para testar o grau de validade "ecológica" das concepções teóricas? (Rieben & Perfetti, 1989). Ainda neste mesmo tom de debate, indaga-se, os instrumentos metodológicos, utilizados em pesquisas, seriam reutilizados como tais no cenário didático, até mesmo como instrumentos de diagnóstico? Ora se cuidadosamente distinguimos e diferenciamos tarefas de investigação e metodologias de ensino não se trataria de um novo método para ensinar a ler e escrever, mas, sim, de um estudo a respeito da criança que aprende, como afirma Lúcia L.B. Rego (1986,49). Por outro lado, se as tarefas didáticas constituem um foco de inquieta-

ção escolar, à espera de um outro estatuto (Matos, 1995), os psicólogos têm um importante papel a desempenhar nas nestas pesquisas; mas, é preciso pagar o preço da necessária colaboração com os especialistas das disciplinas ensinadas para nos libertarmos de nossa própria ingenuidade sobre os conteúdos de ensino (Vergnaud, 1988, 15-21).

c) As Técnicas de Ensino

Ainda na agenda das atividades didáticas..., a banal tarefa de "cineminha", por exemplo, confeccionada em papelão e aplicada em classe num momento de comunicação e linguagem, teria relação com a cultura do cinema, ou ela é uma "técnica" destituída de qualquer significação cultural para os professores e alunos? "Cada um convive com a escrita e utiliza as técnicas necessárias a essa convivência de acordo com um estatuto. Assim, esta não seria uma questão de técnica, é sempre uma questão de leitor. De estatuto de leitor. (Foucambert, 1994, p. 26). Que espaço de importância didática teriam esta "técnica" e as técnicas utilizadas em sala de aula na formação dos profissionais em educação, ocupados com a linguagem?

d) Escrita e Usos Funcionais

A questão das "práticas sociais de referências", segundo a expressão de J.-L. Martinand (1986), está no centro da reflexão sobre os conteúdos e os métodos, não somente para o ensino profissional, mas igualmente para os conteúdos gerais, como as práticas de linguagem, nas modalidades orais e escritas. Poder-se-ia afirmar que, na maioria dos casos, não há relações sólidas entre as práticas escolares e as práticas de linguagens verdadeiramente fun-

cionais na vida social. O modelo de transposição didática das práticas de linguagens seria o mesmo para as licenciaturas específicas? O que haveria de geral e de específico nesta formação? A pesquisa em didática da linguagem ou das práticas de linguagens poderia analisar e comparar estes fenômenos no âmbito da licenciatura em pedagogia, no âmbito de outras licenciaturas e até no âmbito da formação profissional em outros ambientes educacionais não-escolares? "Transpor na classe os conhecimentos sociais e historicamente datados (ciências, técnicas e artes) não é coisa fácil. É, portanto, uma das questões essenciais, se se quer alunos aprendendo verdadeiramente os saberes e saber-fazer transmitidos pela escola" (Vergnaud, 1988, p. 16 & Chevallard, 1985). Afinal, hoje, para ser admitido, em Recife, como trocador de ônibus é solicitado do candidatos o 1.º grau concluído. As exigências feitas aos jovens nos diferentes "locais" de trabalho nos parece mostrar que o debate em torno da formação profissional em geral, parece ser um tópico da agenda da universidade e dos centros de educação.

e) Tipos de Textos e Diferentes Leituras

Prestemos atenção ao seguinte: "...todo texto, qualquer que seja, está necessariamente inserido em uma situação social, carregada de um passado que lhe determina as formas atuais..." (Charmeux, 1994, p. 67). Um problema de matemática, uma poesia, um boletim meteorológico, um guia de cidade, todos estes textos podem ser reconhecidos, de imediato, pelo vocabulário particular, e sobretudo pelas estruturas sintáticas específicas, muitas das quais vem se constituindo num dos obstáculos a não-compreensão de leitores. É estranho que, em geral, os leitores iniciantes não gostem de ler estes tipos de textos! Para que haja leitura de diferentes mensagens, pensamos ser necessário que as situações didáticas levem em consi-

deração estas variações de linguagem, ligadas aos dados sociais da situação na qual o texto emergiu. A prática pedagógica de acesso a textos fora de uma situação de comunicação efetivada num curso de formação de professores repercutiria na prática de leitura levada a cabo no ensino fundamental?

f) Leitura e Escrita, Duas Práticas Sociais.

Uma análise recente de práticas de ensino da língua escrita na América do Sul, e mais particularmente no Brasil, mostra o uso significativo de atividades de escrita no cenário didático, sobretudo na 1ª série, em detrimento de um trabalho com a leitura de textos. Além disso, observa-se a ausência de livros e de bibliotecas nas escolas públicas, o que dificulta a prática social de leitura (Bajard, 1992). Indagamos se isto teria sido decorrente de uma certa distorção a respeito das pesquisas de Ferreiro (1989) no campo da pedagogia, com a criação de um "método construtivista", através do qual a produção de textos seria quase que exclusivamente incentivada (Goigoux, 1993, p. 26). A questão que se põe a partir

deste questionamento é a de se entender que a escrita não substitui a leitura e que, ambas, leitura e escrita, são distintas entre si e necessárias para que sejam, distintamente, exercidas o mais cedo possível. "Escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para um leitor, ou seja, é antecipar esse funcionamento para torná-lo possível e essa antecipação apóia-se numa experiência pessoal de leitor" (Foucambert, 1994, p.76).

g) Biblioteca e Centro de Documentação

Para finalizar, mais uma pergunta, uma política educacional de qualidade e para todos poderia prescindir de medidas efetivas a

respeito de bibliotecas e centro de documentação nas escolas públicas e nos bairros? Que papel a biblioteca escolar desempenharia junto ao ensino da leitura e da escrita? Como as ações da professora e do bibliotecário se complementariam no ambiente pedagógico da escola? Os espaços pedagógicos da sala de aula se ampliariam nos espaços pedagógicos da biblioteca, e estes, na sala de aula? Enfim, como tecer o conhecimento buscando as complementações, a circularidade nos espaços da sala de aula e da biblioteca também funcionando como centro de documentação? "No âmbito da escola, seu lugar é específico, como abrigo dos materiais informativos e de lazer, ao mesmo tempo que foco irradiador de debate, criação e comunicação de idéias. Nesse sentido, está em constante intercâmbio com a sala de aula, faz com que o saber ultrapasse a palavra única do professor e seja buscado pelo aluno na efervescência das idéias de vários autores, ao mesmo tempo que é provocado pelas exigências da sala de aula, que cobra atualização e dinamismo" (Teixeira, 1982, p. 99-103).

Buscando não fechar o escrito

"Extraí-se o sentido de uma palavra do contexto no qual ela aparece; nos contextos diferentes, ela muda de sentido. A significação permanece estável através de todas as mudanças de sentido. A significação de uma palavra que dá o dicionário não é nada mais que uma pedra no edifício do sentido, nada mais que uma potencialidade que, na linguagem, encontra atualizações diversas" (Vygotsky, 1962, in Schneuwly & Bronckart, 1985). Estas idéias do autor sobre a linguagem são um convite apaixonante àqueles que desejam ir a fundo no debate a respeito da formação do educador. *Pedagogia, Didática, Metodologia, Ensino, Aprendizagem, Licenciatura, Técnicas, Conteúdos, Específico e/ou Geral, Teoria e Prática, Socialização, Informação, Conceito, Noção, Imaginário,*

Representação, Sala de Aula, Cultura, Educação à Distância, Coletivo, Desenvolvimento Cognitivo, Prática de Ensino, Relações Sociais, etc, todas estas são as nossas palavras, e bem nossas conhecidas, pois nós as cunhamos, as repetimos... Umas, mais do que outras, nos são as mais caras porque são a nossa própria cara, a nossa realidade e a nossa construção pedagógica, subjetivamente realizada nas ações que empreendemos em nosso cotidiano de trabalho. Pesquisar o sentido delas no contexto atual da universidade é uma tarefa que não se faz no tempo de um relâmpago... É possível distinguir dois tipos de propostas de mudanças, aquelas que são produto da busca científica de soluções para os problemas que enfrentamos, e aquelas que pertencem ao domínio da moda. As primeiras enfrentam resistências para expandir-se, porque afetam o núcleo da prática didática vigente; as segundas se difundem como o raio, porque se referem a aspectos superficiais e muito parciais da ação docente. (Lerner, 1993, 4). Mas há algumas janelas, das perguntas, dúvidas, polêmicas e argumentos nascerão novos sentidos e novas realidades, se quisermos abrir a caixinha de surpresas da linguagem e dormir sobre os livros de leitura, tal qual a Lúcia de Galeano. E nós queremos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJARD, E. Mais où est donc la lecture? (Tradução de um relatório do MEC). São Paulo, Secretaria de Educação, 1992.
- _____. Ler e Dizer. São Paulo, Atica, 1993.
- BASTIEN, C. Schèmes de stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris, PUF, 1987.

- BROUSSEAU, G. Qué pueden aportar a los enseñantes dos diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? Ensenanza de las Ciencias. Barcelona, 9(1), 1991.
- CHARMEUX, E. Aprender a Ler, Vencendo o Fracasso. São Paulo, Cortez, 1994.
- CHEVALLARD, I. La Transposition Didatique. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986
- FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- GALEANO, E. O Livro dos Abraços. Porto Alegre, L&PM, 1991.
- GOIGOUX, R. L'Apprentissage initial de la lecture. Thèse de Doctorat. Université René Descartes, Paris, 1993.
- KATO, M.A. No Mundo da Escrita. São Paulo, Atica, 1986.
- LEMLE, M. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo, Atica, 1990.
- LERNER, D. Capacitação em Serviço e Mudança na Proposta Didática Vigente. Bogotá, 1993.
- LIMA, J. M. F. Didactique et Psychologie de la Fraction. Thèse de Doutorat. (fase conclusiva). Université René Descartes, Paris, 1995.
- MARTINAND, J.L. Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques. Berne, Peter Lang, 1986.
- MATOS, M.E.C. O ditado numa situação de comunicação à distância. Tópicos Educacionais, 1995 (prelo).
- MARTNET, Á. (Dir.) Le Lenguage. Bruges, Gallimard, 1968.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. A Reconstrução da Didática. São Pulo, Papyrus, 1993.
- PIAGET, J. The development of thought - Equilibration of cognitive structures. NY, Viking, 1977.

- RIEBEN, L. & PERFETTI, C. L'Apprenti Lecteur. Paris, Delachaux et Niestle, 1989.
- REGO, L.L.B. Desenvolvimento Cognitivo e Prontidão para Alfabetização. In CARRAHER, T. Aprender Pensando. Petrópolis, Vozes, 1986.
- SAVIANI, D. Sentido da Pedagogia e Papel do Professor. ANDE, Ano 5, Nº 9, 1985.
- SOARES, M. B. Didática, Uma Disciplina em Busca de sua Identidade. ANDE, N. 9, 1985.
- SPRENGER, CHARROLES. L'Apprentissage de la lecture. Revue Française de Pédagogie, 1989.
- SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.P. Vygotsky Aujourd'Hui. Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- TAVIGNOT, LABORDE, GRAS & ARTIGUE. Vingt Ans de Didactique des Mathématiques en France. Paris, La Pensée Sauvage, 1994.
- TEIXEIRA, V.A. Leitura em Crise na Escola. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- VEIGA, I.(Coord.) Repensando a Didática. SãoPaulo, Papyrus, 1991.
- VERGNAUD, G. & COLOMB. Rapport Introductif. Recherches pour Demain. Paris, CNDP/INIP, 1985.
- VERGNAUD, G. L'élève face à tâche, problèmes à résoudre, difficultés à surmonter. European Journal of Psychology of Education, 1988.
- VERGNAUD, G. Questions vives de la psychologie. Colloque D'aix en-Provence, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. A Função Social da Mente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.