

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA MARIA SAWAYA

**Cooperação Internacional e a Psicologia na Educação: a história de um projeto  
de cooperação em “psicologia do ensino”**

Tese apresentada como exigência parcial do concurso  
para obtenção do título de livre-docente junto ao  
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da  
Educação da Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo

São Paulo

2021

## **AGRADECIMENTOS**

Aos Professores Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly por terem me acolhido com toda a generosidade na Universidade de Genebra, auxiliado no desenho do projeto de pós-doutorado e concedido entrevistas, além da doação de suas publicações, livros, artigos, documentos, vídeos e tudo o que estava ao seu alcance.

Aos Professores Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Glaís Sales Cordeiro por suas longas entrevistas concedidas e imensa generosidade na oferta dos seus artigos, livros, documentos e etc

Ao meu orientando Wellington Henrique Ferreira pelo enorme trabalho de organização dos documentos, elaboração dos arquivos eletrônicos, além da dedicação com que tem há vários nos auxiliado nas atividades didáticas.

Ao Lucas George Pedroso Almeida pelo trabalho cuidadoso de revisão do manuscrito da tese.

A Luci Mara pelo apoio acadêmico e a Daniela Moraes pela organização, digitalização e sistematização eletrônica dos documentos, arquivos, livros etc.

Aos meus orientandos pelas nossas discussões em nosso Grupo de Estudos e pelo apoio nesses meses de preparação da tese.

Aos meus irmãos, meus cunhados, minhas cunhadas e meus amigos por todo apoio e paciência com que têm acompanhado toda a minha trajetória.

Ao Paulo, pelo apoio e pelo carinho com que todos esses anos acompanhou a elaboração deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo busca contribuir com a história recente da presença da psicologia na educação e mais especificamente no ensino da leitura e da escrita através da história, da memória e da escrita de um grupo de consultores internacionais da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Desde os anos 90 esse grupo tem assessorado à formulação de propostas de ensino da escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias Curriculares de língua Portuguesa. A colaboração culminou com as formulações de proposições didáticas e metodológicas do ensino e da aprendizagem da escrita na escola básica em São Paulo. A pesquisa analisou alguns dos principais documentos e artigos dos autores genebrinos divulgados no Brasil e de pesquisadores brasileiros, cujos trabalhos se apoiaram nos modelos teóricos e didáticos desse grupo. A investigação se inspirou nas contribuições de uma metodologia histórica e se debruçou sobre a compreensão das ideias, conceptualizações e proposições da psicologia na sua interface com a educação, tomando como dado empírico, a análise dessa colaboração a partir do exame dessa construção conceitual e prática das contribuições da psicologia ao ensino. A tese em discussão é a de que se trata de uma nova fase da história da psicologia na educação, a da construção de uma “psicologia do ensino” cujos modos de conceptualização, de produção de saberes e de suas apropriações, precisam ser resgatados pela reconstituição histórica da interface entre psicologia e educação e suas questões atuais. O estudo procurou cartografar essa rede de colaboração, mediante o conhecimento do modo com que ela se operacionalizou, os saberes produzidos, as maneiras com que foram sistematizados, difundidos e transformados, na perspectiva dos assessores e suas apropriações por alguns autores brasileiros. Os resultados mostram não apenas a perpetuidade e grande influência da psicologia genebrina nos discursos pedagógicos, mas também suas apropriações, transformações e reorientações a partir de demandas político-pedagógicas de ensinar o professor a ensinar na escola básica, mediante a oferta de modelos e sequências didáticas que definiram o texto como a unidade básica de ensino da escrita.

**Palavras-Chave:** história da psicologia; psicologia educacional e ensino da escrita.

## **International Cooperation and Psychology in Education: History of a Cooperation Project in “Psychology of Teaching”**

### **ABSTRACT**

The present study seeks to contribute to the recent history of the presence of psychology in education and more specifically in the teaching of reading and writing through the history, memory and writings of a group of international consultants from the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Geneva. Since the 1990s, this group has been advising on the formulation of teaching proposals for writing in the National Curriculum Parameters and the Portuguese Language Curriculum Guides. The collaboration culminated with the formulation of didactic and methodological proposals for the teaching of writing in basic schools of São Paulo. The research analyzed some of the main documents and articles published in Brazil by the Genevan authors, as well as by Brazilian researchers, based on the theoretical and didactic models of that group. The quest was inspired by the contributions of their historical methodology and focused on the understanding of the ideas, conceptualizations and propositions of psychology in its interface with education, taking as empirical data the analysis of this collaboration based on the examination of this particular conceptual and practical view of the contributions that psychology brought to teaching. The thesis under discussion is that a new phase in the history of psychology in education has emerged: that of the construction of a “teaching psychology” whose modes of conceptualization, knowledge production and its appropriations need to be recovered through the historical reconstitution of the interface between psychology and education and its main issues. The study sought to chart this collaboration network by means of the knowledge of how it became operational and produced new knowledge, how it was systematized, disseminated and transformed, from the group’s point of view and their appropriation by some Brazilian authors. The results show not only the continuity and great influence of Genevan psychology in pedagogical discourses, but also its appropriations, transformations and reorientations from the political and pedagogical demands regarding the process of enabling teachers to teach in the basic school, as well as providing them with models and didactic techniques which assume that texts are the basic units for the teaching of writing.

**Keywords:** history of psychology; educational psychology and teaching of writing.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO.....  | 4  |
| INTRODUÇÃO.....  | 9  |
| 1. O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DA REFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 90 E O LUGAR DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO .....   | 16 |
| 1.1 Psicologia na educação, as demandas dos organismos internacionais e a reforma educacional .....  | 17 |
| 1.2 Da psicologia do indivíduo à complexidade das formações sociais e da historicidade dos processos psíquicos: as contribuições da psicologia para os processos de humanização.....   | 21 |
| 2. A PSICOLOGIA COMO SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DAS REFORMAS CURRICULARES NO ÂMBITO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....  | 35 |
| 2.1 A nova racionalidade no neoliberalismo e as reformas educacionais: um novo modo de governo dos indivíduos .....  | 40 |
| 2.2 A educação e suas funções pragmáticas: perspectivas e críticas na construção do sujeito neoliberal .....   | 48 |
| 2.3 A reforma curricular nos discursos dos textos, documentos oficiais e as contribuições internacionais da psicologia à educação .....  | 51 |
| 3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS HISTÓRICOS E A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS OFICIAIS DA REFORMA CURRICULAR: AS APROPRIAÇÕES DA PSICOLOGIA PELA EDUCAÇÃO .....   | 55 |
| 3.1 A análise dos documentos, textos, artigos e livros como trabalho historiográfico: o caso das contribuições internacionais dos autores e sua recepção no Brasil .....   | 57 |
| 4. AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, A RECONSTRUÇÃO DO LUGAR DOCENTE E A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS COMO SUJEITOS DE APRENDIZAGEM: O PROGRAMA “LER E ESCREVER, PRIORIDADE NA ESCOLA” ..... | 64 |
| 4.1 A psicologia e o Programa “Ler e Escrever”: a formação de professores na escola .....  | 64 |
| 4.1.1 Ensino e a participação da psicologia na configuração do campo de saberes na educação: as diferenças individuais como um dos eixos do processo formativo .....   | 66 |
| 4.1.2 O Guia de Estudos para o Horário Coletivo de Trabalho e o lugar da psicologia ...  | 68 |
| 4.1.3 O documento impresso dado à leitura dos professores .....  | 69 |
| 4.1.4 A criança nos discursos e nas propostas práticas de ensino .....   | 73 |
| 4.1.5 Rupturas e repetições .....  | 76 |
| 4.1.6 As teorias psicológicas como fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem .....  | 79 |
| 5. SUJEITOS, NORMAS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: A CULTURA ESCOLAR E A PSICOLOGIA.....   | 82 |

|  |            |
|--|------------|
| 5.1 Cultura Escolar e contradições no cotidiano escolar: a investigação das relações entre normas e práticas .....   | 85         |
| 5.1.1 Os sujeitos, as práticas escolares de leitura e escrita e seus modos de apropriação.   | 87         |
| 5.1.2 Por uma leitura crítica das Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Fundamental I .....   | 89         |
| <b>6. PROJETO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E AS COLABORAÇÕES CONCEITUAIS, METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS DA ESCRITA NO ÂMBITO DOS TRABALHOS EM PSICOLOGIA DA LINGUAGEM: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO .....</b> | <b>99</b>  |
| 6.1 As contribuições teóricas e didáticas no ensino da língua escrita do Grupo de Genebra e suas relações com o Brasil .....   | 113        |
| 6.2 As relações com acadêmicos paulistas e sua recepção: os livros traduzidos, os temas dos orientandos e a presença nos Guias Escolares das Sequências didáticas.....                               | 124        |
| 6.2.1 A psicologia da linguagem e a linguística do texto: a proposição de técnicas de intervenção e modelos de ensino.....   | 126        |
| 6.2.2 O compromisso com a cientificidade e o trabalho empírico, experimental com os textos .....   | 137        |
| 6.2.3 A função instrumental do ensino: adaptação e usos sociais do texto.....  | 142        |
| 6.3 As apropriações brasileiras das concepções desses autores: uma primeira aproximação .....  | 150        |
| 6.3.1 A transposição didática de diretrizes e conteúdos mínimos: a reforma curricular e as práticas educativas em sala de aula no caso brasileiro.....   | 160        |
| 6.3.2 Apropriações e caminhos distintos.....   | 173        |
| 6.4 A necessidade de se repensar reformas curriculares baseadas apenas na didática e metodologia dos textos para que o aluno-sujeito possa ocupar o centro da formação .....                         | 194        |
| <b>7. CONTRIBUIÇÕES INTERNACIONAIS, CONTRADIÇÕES E APROPRIAÇÕES DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA: À GUIA DE CONCLUSÕES .....</b>  | <b>211</b> |
| 7.1 O discurso competente, o silenciamento docente e a produção da competência.....  | 211        |
| 7.2 A produção das habilidades e competências e o predomínio de uma visão psicopedagógica.....   | 212        |
| 7.3 O “abstracionismo pedagógico” e a produção das dificuldades da reforma pedagógica .....  | 218        |
| 7.4 Os especialistas, a internacionalização e as contribuições da psicologia à educação: algumas reflexões .....   | 220        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>  | <b>224</b> |

## APRESENTAÇÃO

O sistema educacional brasileiro, apesar das inúmeras reformas pelas quais tem passado ao longo das últimas décadas, segue tendo dificuldades de cumprir seus objetivos de conceder a todos os cidadãos brasileiros o direito à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática e dos conhecimentos que só a escola pode propiciar. Os resultados precários da maioria das crianças e jovens brasileiros nos domínios da leitura e da escrita, são atestados pelas provas nacionais e internacionais. Mas, os fracos resultados escolares da população têm sido uma constante na história da educação brasileira, permanecendo praticamente inalterados, apesar das reformas sucessivas da escola (LOUREIRO, 1997; FERRARO, 2004; PISA, 2018).

É conhecido o fato de que a psicologia historicamente tem fornecido as explicações para o fracasso escolar das crianças e dos jovens no Brasil. Desde o início do século XX, a psicologia tem se constituído no fundamento científico da educação brasileira e das suas explicações para os problemas de escolarização do alunado (PATTO, 2015; 1984; ANTUNES, 2001; dentre outros). Todavia, apesar dos esforços teóricos da psicologia educacional e das diversas formas de intervenção na educação empreendidas no decorrer de todos esses anos, que culminaram com as reformas que propuseram uma verdadeira revolução nas concepções e práticas da leitura e da escrita, a perpetuidade do baixíssimo aproveitamento escolar atestado pelas avaliações nacionais e internacionais do alunado brasileiro nos colocam ainda diante da tarefa de dar continuidade a uma revisão permanente da psicologia em suas contribuições à educação. Nesse sentido tornou-se necessária a realização de duas tarefas: examinar a presença da psicologia enquanto campo teórico e prático nos discursos pedagógicos que desde os anos 90 está presente nos documentos oficiais das reformas educacionais nessa área de estudos; e uma segunda tarefa, a de dar continuidade aos estudos na área de história da psicologia que tem buscado compreender as raízes históricas das ideias, das concepções que estão na base dessas reformas desde esse período. Reformas essas que levaram à uma reformulação das concepções de ensino e aprendizagem, tendo colocado os processos de aprendizagem infantil no centro do trabalho pedagógico nas escolas (BRASIL, 1996; MELLO, 2004; CARVALHO, 2001, dentre outros). A tese em discussão é a de que a teoria e a prática dessas reformas se deram em continuidade a uma tradição de estudos e concepções que marcaram presença na produção da psicologia nacional desde os seus primórdios e em estreita vinculação com as questões educacionais apesar de apropriações distintas de suas contribuições pelos discursos educacionais. Dentre essas influências, ganhou

destaque as contribuições da Escola de Genebra, que como um dos berços das propostas escolanovistas em educação, dá continuidade a uma longa tradição que de maneira ininterrupta nas últimas três décadas tem contribuído para estabelecer os fundamentos dos discursos e reformas educacionais no Brasil. Mas, como se irá verificar, essas contribuições também passaram por reformulações em suas apropriações no Brasil. É o que buscaremos mostrar.

O objetivo do presente estudo é, portanto, o de contribuir para a compreensão da presença da psicologia na educação, nas formas da sua apropriação pelos discursos pedagógicos e para a elucidação do que tem levado à produção de dificuldades na escolarização da grande parcela do alunado brasileiro. Recentes contribuições da psicologia à educação têm evidenciado que o fracasso escolar é um processo psicossocial cuja complexidade não pode reduzi-lo nem a uma questão individual, de cada aluno, de cada professor e nem pode ser reduzido a problemas decorrentes de metodologias ou práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita, tidas como não científicas. A tese em discussão é a de que ainda imperam visões insuficientes na abordagem da questão pelos discursos pedagógicos. Também as apostas de que mudanças conceituais, metodológicas e didáticas da leitura e da escrita na escola, inspiradas na psicologia infantil e no seu desenvolvimento mental e, uma adequada formação do professor para implementá-las na escola permitiriam solucionar o problema do fracasso escolar têm se mostrado limitadas.

Na medida em que está em curso uma mudança dos processos de formação escolar dos nossos alunos do campo da cultura para o campo das técnicas, dos procedimentos didáticos e metodológicos em nome de uma cientificidade apoiada nas contribuições da psicologia, coloca-se a necessidade de estudos que possam contribuir para o entendimento da questão.

Com base nessas premissas serão em parte retomados resultados de pesquisas anteriores em que buscamos analisar as contribuições da psicologia à educação principalmente a partir dos anos 90 e as formas por meio das quais ela vem sendo apropriada pelos projetos de reforma curricular na área da leitura e da escrita e nas propostas de formação de professores de alguns dos documentos oficiais destinados às escolas nas últimas décadas. Os artigos analisam alguns dos principais documentos de ampla circulação da rede escolar destinados à formação em serviço dos anos iniciais, as novas concepções teóricas de ensino e aprendizagem baseadas na psicologia do desenvolvimento infantil e sua transposição didática na área da leitura e da escrita. No primeiro artigo (SAWAYA, 2012) a investigação se debruçou sobre alguns dos documentos do Programa Ler e Escrever e buscou compreender os modos mediante os quais as concepções inspiradas na psicologia foram apropriadas no



documento em suas formas de conceber as crianças, a aprendizagem e o projeto de iniciação delas na cultura escrita. Os resultados examinaram os discursos pedagógicos tal como aparecem nesse documento e as transposições didáticas das contribuições da psicologia no intuito de que se produzisse uma ruptura com as premissas conceituais e práticas do ensino tradicional da leitura e da escrita (SAWAYA, 2012). Em um outro artigo (SAWAYA, 2018), partimos de um outro ângulo de análise da questão, isto é, das contribuições da história cultural, da historicidade das práticas pedagógicas nas instituições escolares, seus compromissos políticos, sociais e históricos em cada momento da vida em sociedade e seu caráter modelador da ação dos sujeitos via educação. A análise do documento oficial, *Orientações Curriculares dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997)* mostrou que a aposta do documento normativo de superação das práticas pedagógicas tradicionais em prol das mais modernas desconsidera a existência de uma cultura escolar constituída das “formas escolares” que são aquelas que caracterizam as práticas de leitura e escrita das sociedades modernas, fruto de modos de imposição social, histórica, de dominação cultural que conformam e hierarquizam os leitores. Mostramos também, que a ampliação do conceito de cultura como *práxis social* revela a necessidade de estudos que deem conta de conhecer as práticas docentes efetivamente desenvolvidas nas escolas e os conhecimentos propostos como objetos de ensino, pois elas ultrapassam as normatizações e as “formas escolares” (LAHIRE, 1993) da produção das práticas pedagógicas. Ao evidenciar que, ao se resgatar os sujeitos sociais que fazem história e são feitos por ela (HELLER, 2019), já não é possível desconsiderar a heterogeneidade das práticas sociais, de tradições culturais diversas que colocando resistência às formas de imposição escolar, se fazem presentes na escola, mas são pouco conhecidas devido à escassez de estudos.

A partir dessas investigações torna-se necessário retomarmos, ainda que de maneira breve, o contexto social, histórico, político e econômico em que essas propostas e seus discursos pedagógicos foram produzidos. O intuito é o de que, partindo do modo materialista histórico de pensar, tornou-se necessário compreender a filiação histórica das explicações que vieram justificar as mudanças conceituais e metodológicas nas práticas pedagógicas de leitura e escrita e que transformaram a aprendizagem na questão central do processo formativo escolar. Nessa direção e, para além do estudo das apropriações que os discursos pedagógicos fizeram das contribuições da psicologia do desenvolvimento infantil nos textos normativos, tornou-se necessário conhecer a origem das propostas de reforma curricular e os caminhos trilhados para a sua consolidação nos discursos normativos dos guias curriculares destinados às escolas e à formação dos professores. Sabemos que não é suficiente conhecer as razões

sociais, políticas e econômicas que recolocaram a educação e a formação escolar no centro das preocupações governamentais, como estratégia política para colocar o Brasil entre as economias globalizadas. Todavia, sem a elucidação desse contexto não é possível compreender as raízes de certa forma de pensar que levaram à proposição das ideias e das práticas e reformas educacionais. Ademais, vários estudos em educação têm apontado a presença, nas últimas décadas, das orientações e reformas neoliberais no campo da educação (GENTILE; 2005; FONSECA, 2001; SAVIANI, 2007; DUARTE, 2001, dentre outros). Mas faltava, a nosso juízo, buscar compreender como se materializou, no contexto do neoliberalismo, a construção da reforma curricular da língua escrita enquanto política pública e apoiada nas contribuições da psicologia e sua transposição na escola. Tornou-se necessário conhecer a história, a trajetória das ações que produziram as novas orientações teóricas e que conduziram as reformas curriculares na leitura e na escrita após a chegada das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da psicogênese de língua escrita a partir dos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos anos 80. A pergunta que guiou a investigação nesse momento e o recorte escolhido da história recente da psicologia na educação passou a ser: como certa produção teórica em psicologia e psicolinguística, fortemente inspirada na escola de Genebra (cujos precursores foram Claparède, Piaget e seus discípulos, dentre eles a própria Emilia Ferreiro) e orientada pelos trabalhos do Grupo de Pesquisa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra se fizeram presentes na reforma curricular da língua escrita em nosso meio? Faltava então compreender a questão da transposição didática de certos saberes da psicologia em práticas de ensino, em orientações psicopedagógicas destinadas aos professores e a sua proposição enquanto práticas pedagógicas nas escolas.

A partir dos estudos das contribuições desse grupo de psicólogos em suas relações com o Brasil, nos propusemos contribuir com a “escrita da história” (CERTEAU, 2017) da constituição dos discursos, das ideias, das representações que definiram as práticas pedagógicas nos documentos oficiais a partir das reformas dos anos 90 e cujas investigações apontavam a perpetuidade delas como orientações nos guias curriculares (SAWAYA, 2018) a despeito de orientações políticas diversas e da diversidade de apropriações. Como parte das atividades de pesquisa que vimos realizando em projeto ainda em andamento e intitulado “Cooperação Internacional e a Psicologia na Educação: a história de um projeto de cooperação internacional em psicologia” (2019-2021), começamos então a traçar a trajetória, cartografar a produção dos saberes em “psicologia do ensino” (COLL, 1987) e a história dessa presença nos discursos educacionais; das suas justificativas para as reformas didáticas e

metodológicas na área da língua escrita. A oportunidade aconteceu a partir de um estágio pós-doutoral em setembro de 2019 junto ao grupo de psicólogos e educadores da Universidade de Genebra que desde os anos 90 têm assessorado a formulação dos PCN, dos Guias Curriculares e do BNCC (2018) de Língua Portuguesa.

A investigação tem procurado elucidar e discutir a origem das ideias, das conceitualizações, das formas de apropriação e transformação dos saberes e dos modelos baseados no referencial teórico da psicologia do desenvolvimento e da linguagem de orientação piagetiana e vygotskiana e nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido pelo psicólogo e psicolinguísta Jean-Paul Bronckart e seu grupo de pesquisa. Bronckart foi o coordenador de um convênio firmado com a PUC de São Paulo em um projeto de colaboração internacional no campo do ensino da escrita, que se estendeu para várias outras ações de colaboração e que se seguiu sob a orientação de outros membros da equipe, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Galis Cordeiro, dentre outros. O grupo, sob sua coordenação passou a colaborar com as equipes de educação de universidades brasileiras na orientação das reformas curriculares e na elaboração dos guias curriculares no campo da psicolinguística dos gêneros textuais. Como é sabido essas orientações passaram a ter uma influência decisiva no trabalho com gêneros textuais e com as sequências didáticas nas escolas brasileiras a partir dos anos 1997 e ainda em vigor (cf. BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 2007; SÃO PAULO, 2010; BNCC, 2018). A partir desses trabalhos e de outras contribuições e assessorias internacionais (COLL, 1999; BUENO e REZENDE, 2015) as contribuições da psicologia à educação escolar assumiram um direcionamento para o ensino em um viés mais didático e metodológico que se estendeu à necessidade de formação dos profissionais da educação.

No presente trabalho e no intuito de contribuir com a compreensão no âmbito da psicologia dessa transposição e suas consequências sobre o projeto de formação escolar dos alunos brasileiros, o que buscamos foi darmos início ao trabalho de elucidar as formas de produção, recepção, os mecanismos de circulação e apropriação, ao nível transnacional, das contribuições e transformações que implicam a circulação de teorias, modelos e metodologias dos trabalhos (HOFSTETTER, 2017) do grupo de conselheiros genebrinos com os projetos de reforma curricular e formação de professores nas didáticas da escrita no Brasil.

## INTRODUÇÃO

O Projeto se insere no campo da história da psicologia e sua participação na educação e busca trilhar a produção das ideias, das representações e das práticas pedagógicas que deram origem aos discursos pedagógicos do ensino e aprendizagem da escrita nos documentos oficiais desde os anos 90, década que empreendeu uma das mais extensas reformas educacionais no Brasil. Nesse sentido a investigação procura elucidar, - dando continuidade aos nossos estudos sobre a presença da psicologia enquanto campo teórico das reformas pedagógicas do ensino fundamental -, as contribuições que deram origem aos saberes e modelos didáticos e metodológicos do ensino da escrita nas escolas brasileiras. Nessa direção, não apenas retomaremos resultados de investigações anteriores, mas buscaremos as origens das propostas mediante a análise de alguns dos trabalhos do grupo de assessores da Universidade de Genebra que inspiraram essas reformas e de alguns autores brasileiros diretamente vinculados às suas divulgações no Brasil. A análise incide sobre aqueles trabalhos mais citados nos documentos oficiais e que inspiraram os saberes pedagógicos, os modelos didáticos e metodológicos da língua escrita ainda hoje em vigor nas escolas públicas de São Paulo. São eles: “Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo” de Jean-Paul Bronckart, traduzido por Anna Raquel Machado, cuja primeira edição é de 1999, a segunda edição é de 2007 e com reimpressão em 2012; da coletânea de artigos “Gêneros Orais e Escritos na Escola” de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz e col., 2004 e em 3ª edição, 2011, traduzidos e organizados por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. E da coletânea de autores brasileiros cujos trabalhos foram inspirados nos trabalhos do Grupo de Genebra: “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs” (2000 e 5ª reimpressão, 2008) organizado por Roxane Rojo e que reúne trabalhos da equipe de pesquisadores brasileiros do Programa de Estudos Pós-Graduados de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) nos anos de 1998-1999 em que teve início o convênio.

O estudo dos trabalhos desse grupo e sua recepção no Brasil se dará a partir do resgate dos seus referenciais teóricos, das temáticas privilegiadas, da utilização dos conceitos, da interpretação dos fenômenos educacionais e da formulação de proposições e saberes que levaram à necessidade de uma reformulação das concepções, das práticas escolares da língua escrita e da formação dos professores. A nossa hipótese é de que a reforma curricular no ensino da escrita que teve início na década de 90 no Brasil e suas práticas didáticas e metodológicas dirigidas à formação dos professores e atividades de sala de aula está baseada

nos trabalhos desses autores e na experiência suíça, dentre outras. Assim, o intuito foi o de buscar compreender a origem dos saberes que, ancorados em uma concepção experimental da psicologia e da linguagem de inspiração piagetiana e skineriana levou o grupo à aproximação dos estudos linguísticos e da psicolinguística do desenvolvimento da linguagem nas crianças, aos trabalhos de Vygostky e à necessidade de reformas dos programas e dos métodos de ensino da escrita (BRONCKART, 1995).

O estudo dessa produção escrita do grupo e da sua recepção no Brasil teve como preocupação também começar a cartografar e compreender a história dessa rede de colaboração, o contexto, o momento histórico, os modos e as finalidades em que ela se deu. Além dos saberes produzidos, buscamos nos aproximar das maneiras através das quais eles foram disseminados, sistematizados, difundidos e transformados, buscando os modos de sua recepção pela retomada dos resultados de pesquisas anteriores e pela presença desses autores na publicação já referida “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs” (2000; 2008) organizado por Roxane Rojo.

Uma das teses em discussão é a de que a reforma curricular dá continuidade à longa tradição entre a Universidade de Genebra e o Instituto Jean Jacques Rousseau com o Brasil cujas apropriações, neste caso, se fizeram principalmente mediante a proposição das práticas pedagógicas destinadas às escolas públicas.

A investigação se baseia, portanto, em fontes documentais analisadas em pesquisas anteriores, como já referido e nas três obras mais citadas em documentos oficiais, como os PCNs. Trata-se, portanto, no primeiro caso, da análise de alguns dos principais documentos oficiais de ampla circulação entre os profissionais da rede municipal e estadual da educação, destinados à formação em serviço do professor da escola básica e sua proposta da reforma curricular (SÃO PAULO, 2006; 2007; 2010; BRASIL, 1997). Neles analisamos a presença das contribuições da psicologia do desenvolvimento infantil, suas concepções de aprendizagem e suas transposições didáticas para o planejamento das situações de sala de aula da leitura e da escrita. E, no segundo caso, do exame das três obras que inspiraram essas propostas curriculares cujos autores fazem parte do projeto de colaboração internacional que vem orientando a formulação da reforma curricular iniciada nos anos 90. No primeiro caso, retomamos criticamente resultados de pesquisas anteriores e analisamos como comparecem os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem em alguns dos discursos oficiais da educação, enquanto referencial teórico que definiu a aprendizagem e suas relações com o objeto de conhecimento da língua escrita e leitura. No segundo caso, analisamos as concepções teóricas dos saberes e modelos didáticos que inspiraram as reformas curriculares das escolas

brasileiras das últimas décadas. A análise se deu a partir do estudo da presença das contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento humano em alguns dos trabalhos do grupo, principalmente daqueles em que os autores expõem conceitualmente o modelo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e que justificou a proposta de transposição pedagógica dos seus resultados de pesquisa em psicolinguística em prol das reformas dos programas e métodos do ensino do francês e do português.

A abordagem teórica está baseada nos trabalhos críticos em psicologia, nas contribuições dos estudos em antropologia histórica na educação de Elsie Rockwell (2009), na história e na sociologia da leitura e escrita (CHARTIER, 1990; 1993; CERTEAU, 2017; BOURDIEU, 1990), além de outras referências que revelam a necessidade de escrever uma história da colaboração internacional no âmbito da psicologia educacional, seguindo os passos, as narrativas daqueles que participaram na construção das reformas no ensino da leitura e da escrita, da elaboração dos guias curriculares, do trabalho didático e metodológico com os gêneros textuais e das sequências didáticas, nas últimas décadas.

O que buscamos, recorrendo às contribuições dos historiadores e sociólogos da cultura Roger Chartier, Michel de Certeau e Pierre Bourdieu são de um lado, nos aproximarmos dos modos de ler, narrar e interpretar as contribuições da psicologia à educação, na leitura desses assessores, no que se refere a aprendizagem da língua escrita pelas crianças e nas apropriações que deles fizeram aqueles que foram por eles coorientados em teses de doutorado e pós-doutorado. E, também, como as contribuições desses assessores comparecem nos guias curriculares orientadores das práticas escolares das escolas públicas em São Paulo.

Na medida em que a questão central do ensino passou a ser a promoção da aprendizagem dos alunos cujos conteúdos escolares passaram a ser considerados meios para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (MELLO, 2004), a aprendizagem escolar passou a ser vista como uma decorrência da natureza construtiva da mente infantil e o trabalho do professor teria se tornado o de eliciador dos processos cognitivos no intuito de produzir o desenvolvimento intelectual a patamares mais avançados em termos cognitivo e linguístico dos alunos. Todavia, o nosso estudo (idem, SAWAYA, 2012) se perguntava em que medida esse novo modo de compreender a aprendizagem teria levado a uma ruptura do chamado ensino tradicional (p.157). Seria possível ignorar a longa tradição histórica da cultura escolar, as práticas de ensino, a partir de uma “forma escolar” de ensino da língua escrita (VINCENT, 1994)? E para responder à questão evocamos, dentre outros referenciais, as contribuições da história da leitura de Roger Chartier (1993) e dos historiadores da cultura escolar (JULIA, 2001), cujos textos impressos constituíram um *corpus* de investigação fundamental.

Esses autores, haviam revelado a necessidade de ler os textos impressos, buscando neles a reconstrução histórica das ideias e de suas apropriações. Como produto dos diferentes discursos que circulam no campo da educação, os textos impressos, assim como seus organizadores e escritores, foram considerados em nossas pesquisas, portanto, porta-vozes das ideias e representações que têm configurado os projetos de educação destinados à melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Mas faltava conhecer a história da escrita e dos escritores dos documentos norteadores da reforma da educação na área de leitura e escrita, pelo recorte das contribuições da psicologia, e a partir da leitura que delas fizeram os pesquisadores e consultores internacionais, diretamente vinculados a essa produção, do ponto de vista conceitual e da proposição das práticas de ensino.

O nosso estudo se insere, também, no campo das pesquisas (AZANHA, 2001; 2006; FONSECA, 2001; SAVIANI, 2007, dentre outros) que têm analisado, desde os anos 80 e mais concretamente a partir da difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 90, os documentos oficiais, normativos e orientadores das mudanças que passaram a ser demandadas nas unidades de ensino em todo o território nacional. Esses autores e nossos resultados dão conta de mostrar que as reformas visaram operar uma mudança de mentalidade e da prática pedagógica, na educação e no magistério, que se estendeu às próprias unidades de ensino a partir da difusão dos trabalhos inaugurais das pesquisadoras em psicologia Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. As pesquisas dessas autoras com escolares e suas contribuições em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente a partir dos estudos piagetianos da inteligência humana e da psicogênese da língua escrita, como é sabido, passaram também a reorientar o modo de olhar para o passado da educação, para as práticas pedagógicas, produzindo uma reescrita da educação escolar e da sua história a partir dessas ideias.

Ao difundir um novo modo de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças, isto é, como um processo conceitual e evolutivo e, apesar das diversas apropriações que a abordagem psicogenética teve no campo da educação, os conhecimentos por ela trazidos passaram a reorientar o trabalho escolar, substituindo-o por essa outra referência curricular para todo o país (idem, AZANHA, 2001, p.3). Sob o argumento da necessidade de mudanças nas práticas e nas concepções pedagógicas vigentes nas escolas, os discursos educacionais oficiais passaram a considerar que as atividades de ensino dos professores em sala de aula deveriam ser superadas e modificadas tendo em vista as contribuições psicogenéticas dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Foi nesse contexto que as contribuições dos trabalhos do Grupo de Genebra na área da escrita e dos trabalhos da área

da leitura sob a assessoria de Max Butlen passaram a contribuir no campo das didáticas e metodologias do ensino, ampliando as contribuições da psicologia na produção dos **saberes para ensinar**. Assim, a participação da psicologia como um dos fundamentos científicos na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação passou nas décadas subsequentes a se constituir em uma das principais referências na organização do ensino, da didática e das metodologias na área de leitura e escrita. E para tanto, a educação escolar se viu diante da necessidade de profissionalizar e “universitarizar” os professores brasileiros para dar conta da tarefa de ensinar.

As contribuições teóricas, trazidas por essa visão científica da psicologia como fundamento da educação, tornaram as atividades do ensino algo “tão complexo que demandaria um alto nível teórico e prático” (idem, BUENO e REZENDE, 2015, p, 553). O que tornou urgente a necessidade de formar o professor para adquirir saberes acadêmicos e saberes profissionais.

Segundo Max Butlen (BUENO e REZENDE, 2015) foi nesse contexto que se formou no MEC um comitê científico com pesquisadores internacionais, principalmente de língua francesa e pesquisadores de universidades brasileiras, convidados pelo Ministro da Educação Paulo Renato, para não apenas assessorar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, mas para impulsionar a construção de saberes profissionais a partir de uma nova vertente de estudos e pesquisas – **o campo teórico da análise das práticas de ensino**. E foi no bojo desses trabalhos que surgiram as colaborações do grupo de pesquisadores em psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, dentre outros). Os seus trabalhos inspiraram a elaboração das didáticas do ensino da língua materna com gêneros textuais e as sequencias didáticas para a aprendizagem da Língua Escrita, que seguem sendo referências nos programas oficiais do ensino básico. Um novo capítulo da psicologia na educação estava para ser escrito a partir da produção de pesquisas em uma área da ciência psicológica que estava em vias de sistematização - a da “**psicologia do ensino**” nas palavras de Coll (1999). E desde o ano 2000, em conformidade com as demandas dos organismos internacionais, as reformas educacionais passaram a privilegiar não mais os conteúdos do ensino, mas os processos de aprendizagem do aluno, transformando os conhecimentos em meios para o seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. A questão central com que a psicologia da educação passou a se deparar foi com as formas de ensinar para promover a aprendizagem de cada aluno em suas diferenças, habilidades e competências.



Ao passar a privilegiar a aprendizagem de cada aluno, analisado individualmente, nas suas diferenças e capacidades de aprendizagem, como a questão central que deve dirigir as ações pedagógicas e a atuação do professor para promovê-las (cf SÃO PAULO, 2008) a psicologia educacional se depara com a presença de concepções distintas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, proveniente de tradições diversas. Assim, a nossa hipótese é a de que estão em disputa no campo educacional contribuições provenientes de tradições diversas. De um lado, encontram-se os estudos da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento de competências e aptidões dos alunos, cujas raízes teóricas remontam os estudos da psicologia das primeiras décadas do século XX, que dotavam os conhecimentos psicológicos de um caráter funcional na medida em que permitiam analisar os processos mentais por meio dos quais as crianças assimilam os conhecimentos acumulados pela humanidade e que constituíam as disciplinas curriculares (COLL, 1999, p. 25; COLL, 2003). Essas ideias remontam as contribuições de autores como Claparède e suas propostas da escola sob medida. E uma outra tradição de estudos, marcada pela presença das contribuições histórico-críticas em psicologia e que ganharam novas contribuições e adesões no meio educacional com a chegada dos trabalhos de autores como Vygotsky, na década de 80. Nelas, ao se problematizar o viés psicologista e, portanto, reducionista do indivíduo concebido de forma abstrata, que desconsidera o caráter histórico da realidade social e de seus determinantes das realidades psíquicas dos indivíduos, uma psicologia mais crítica passou a reconstruir teoricamente, a natureza essencialmente social da individualidade psíquica (LOUREIRO, 1997, p.452). A superação da visão reducionista do indivíduo tem levado a psicologia à compreensão dos processos escolares, da sua participação na constituição psíquica da individualidade e ao estudo de como operam as relações de poder, de imposição simbólica e cultural, via instituições escolares, na formação dos indivíduos.

Para além da elucidação das formas de imposição cultural via escolarização foi preciso também buscar pelas apropriações distintas das contribuições e/ou imposições de modelos teóricos e pedagógicos de ensino e formação, que caracterizam de forma concreta, historicamente a escola e a sociedade contraditória, heterogenia em que vivemos. Tornou-se necessário compreender as “resistências às mudanças” e às inovações pedagógicas para além de possíveis recusas como traço de personalidade, dificuldade de compreender as contribuições científicas, comumente atribuídas aos professores devido a sua precária formação. A produção científica em psicologia em perspectiva crítica tem revelado que, ao voltar seus estudos para o fazer miúdo das instituições escolares, mediante o olhar de como concretamente se desenvolvem as ações escolares, a partir da análise dos indivíduos, já não é

possível ignorar, para além das formas de dominação e imposição cultural que histórica e socialmente caracterizam as instituições escolares, tal como Foucault e também Bourdieu vieram caracterizar, as contradições que a presença da sociedade civil, na sua heterogeneidade e nas formas de resistência que caracterizam a escola como espaço de reprodução social mas também das possibilidades de sua transformação (PATTO, 2015; ROCKWELL, 2009).

Sabemos que, desde as contribuições de uma visão materialista histórica, toda a construção de conhecimento e a natureza das ideias e concepções que permitem a sua produção, não são o resultado puro e simples do esforço de uma elaboração teórica, de puros conceitos nascidos de uma elaboração científica sem laços de dependência com as condições sociais e históricas. Antes, como nos ensina Chauí (2006), são o resultado de um processo social e histórico que precisa ser resgatado e compreendido, uma vez que é a história que explica e permite entender e interpretar o presente, conferindo-lhe sentido. Assim, a presença da psicologia na educação no Brasil tem sido marcada por ideias e concepções distintas, mas também pela continuidade de algumas de suas concepções teóricas que se tornaram hegemônicas no campo educacional, tal como a história da educação e da psicologia têm se encarregado de mostrar (SAVIANI, 2001; PATTO, 2015; ANTUNES, 2001). Ademais, as ideias que se tornaram hegemônicas produziram e fizeram circular certos discursos mediante procedimentos a partir dos quais essas visões foram produzidas, difundidas e inculcadas, como nos ensina Bourdieu (1998). Esses discursos hegemônicos construíram uma história da psicologia cujas raízes, cujos procedimentos, precisam ser resgatados para que se possa compreendê-las em toda a sua complexidade, em seus conflitos, contradições e as formas de resistência que geraram.

Além do mais, os historiadores da psicologia dão conta de mostrar que a psicologia na educação no Brasil tem sido marcada pela intensa presença de assessores, consultores internacionais e de modelos, programas, projetos educacionais desenvolvidos na Europa e EUA e suas tentativas de implantação no Brasil (PATTO, 1984; CAMPOS e NABUMOCENO, 2018; VIEIRA e GONDRA, 2015). Assim, uma preocupação em dotar a educação de orientações científicas tem sido marcada pela busca de contribuições internacionais, seja de orientações teóricas e práticas, seja de modelos didáticos, metodologias de ensino e saberes que dão continuidade a uma tradição cultural no Brasil da forte presença da produção científica internacional.

## **1. O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DA REFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 90 E O LUGAR DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

Nas últimas décadas, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais o Brasil tem se alinhado aos movimentos reformistas que visam promover uma revolução dos modelos pedagógicos e curriculares nas escolas. As justificativas vêm ao encontro do papel estratégico que a educação passou a ocupar no desenvolvimento das competências consideradas indispensáveis a partir das transformações do sistema produtivo no contexto das economias globais. Nelas, a reforma do ensino tornou também necessária a qualificação dos professores para efetivá-las na escola. Os professores passaram então a ser considerados peças-chave na construção da sociedade do futuro (NÓVOA, 1999).

Vale ainda lembrar que o ingresso do Brasil nas novas regras de uma economia globalizada, cujas diretrizes internacionais demandaram as grandes reformas na educação foram sedimentadas no plano das ações com a promulgação da nova LDB (Lei 9394/96). Desse modo, não só as colaborações internacionais têm se dado através da importação de teorias, como também pela transferência de modelos e orientações didáticas.

Para alguns autores brasileiros como Mello (2004) as orientações internacionais que estabeleceram a necessidade de que a educação escolar e o ensino se voltassem para a constituição de competências individuais, tornaram-se, segundo essa autora, uma espécie de consenso entre políticos, reformadores, educadores e pesquisadores de vários países, inclusive do Brasil. Assim, o ensino passa a ter como meta o desenvolvimento das capacidades e competências afetivas, cognitivas, linguísticas, de cada aluno, que ao se tornarem o centro das preocupações pedagógicas criam a necessária de formar o professor para conhecer as capacidades, as habilidades de cada aluno para propor intervenções no ensino (BNCC, 2018). Aos professores passam a ser demandados conhecimentos principalmente aqueles provenientes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e modelos pedagógicos que possam instrumentalizá-los para conhecer os alunos, cada aluno de modo a promover suas capacidades e habilidades para “aprender a aprender”, “aprender a ser” e a “aprender a fazer”.

É a psicologia que passa a ser convocada para fornecer os fundamentos teóricos às concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil (BRASIL, 1997). E desde os anos 90, de forma mais intensa e decisiva, ela tem inspirado as reformulações conceituais do ensino, da aprendizagem do alunado brasileiro e a formação dos professores, redefinindo as didáticas e as metodologias de ensino nas escolas brasileiras. A sua participação na educação

e no ensino passou ao definir nas palavras do psicólogo espanhol, Cesar Coll, um novo capítulo da contribuição da psicologia à educação, denominada “**psicologia do ensino**”, marcando de forma contundente as reformas curriculares.

### **1.1 Psicologia na educação, as demandas dos organismos internacionais e a reforma educacional**

A psicologia, em sua participação na educação, é considerada por esse autor, que foi um dos assessores internacionais na constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), como uma área de conhecimento e de atuação profissional que vem “contribuir na elaboração de uma teoria educativa e na fundamentação de uma prática pedagógica de acordo com ela”. E nessa perspectiva, esclarece que, “o efeito da psicologia na educação é justificado na natureza desta última. De fato, educar implica, entre outras coisas, em exercer uma influência sobre os destinatários da ação educativa com a finalidade de orientar as suas ações e seus comportamentos à uma determinada direção” (COLL, 1999, p.v).

Ao recorrer a uma tradição conceitual que marcou a psicologia como uma ciência do indivíduo, da identificação de suas diferenças, habilidades e capacidades, esse autor recorda que ela se constituiu capaz de fornecer a compreensão e a explicação para os fenômenos educativos e permitiu assim planejar ações educativas em um esforço para resolver as dificuldades e os problemas que surgem nas relações interpessoais, nos processos de comunicação, tornando-se portanto, não apenas o fundamento científico da educação mas também do ensino (p.vi).

Os esforços de elucidação dos ganhos, mas também dos limites de concepções de indivíduo, de aprendizagem, de desenvolvimento humano e da própria participação da psicologia como um dos fundamentos da educação tem se dado no âmbito da própria psicologia e a partir de diversas contribuições teóricas. Assim, uma retomada da história da psicologia na educação no Brasil, em uma perspectiva crítica tem revelado o viés psicologista que marcou a sua presença na educação escolar em nosso meio (PATTO, 2015; ANTUNES, 2012; LOUREIRO, 1997). As críticas empreendidas no âmbito da própria psicologia têm apontado os limites de uma visão parcelar do indivíduo em seus processos cognitivos, socioafetivos e a constituição do psiquismo humano, porque desconsidera as relações complexas, de dominação cultural e exclusão entre os indivíduos, a sociedade e os processos culturais. Decorreu daí a necessidade de estudos que permitissem elucidar os determinantes sociais e culturais da constituição do psiquismo dos indivíduos a partir de uma visão social e

histórica de suas produções, na complexidade que essa constituição comporta em uma sociedade de classes e do modo que ela tem comparecido no campo da educação escolar, da produção de saberes e de modelos educacionais. Daí também a necessidade de se retomar o contexto histórico, social, cultural e político em que se definiram as reformas curriculares das últimas décadas e os discursos hegemônicos que as justificaram. A breve retomada do momento histórico e político se dará recorrendo às análises críticas que buscaram discutir as novas formas de “colonialismo” presentes no tipo de projeto social e do projeto educativo que foi a ele associado e articulado de “forma ativa, consentida e subordinadas aos organismos internacionais” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003) As análises críticas do período, que se inicia com o Governo de Fernando Henrique Cardoso e que ainda perdura após 25 anos do PSDB à frente do governo do estado de São Paulo e atualmente também no município, nos autoriza a falar em uma continuidade das políticas educacionais da escola básica, que controla uma parte do Ensino Fundamental I e II e principalmente todo o Ensino Médio no estado de São Paulo.

Nas últimas décadas e sob a influência das demandas dos organismos internacionais por uma reforma da educação no Brasil, como é sabido, a educação escolar passou a privilegiar não mais os conteúdos do ensino, mas os processos de aprendizagem infantil, tornando os conteúdos escolares apenas meios para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioafetivo dos alunos (SÃO PAULO, 2007; MELLO, 2004). A “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que se tornou a questão central do ensino, recolocou na pauta uma noção pragmática da aprendizagem, fazendo retornar aos discursos pedagógicos, o tema do trabalho no processo de instrução, a preocupação com a instrução técnica e profissional e a teoria da psicologia infantil como guia na compreensão e condução das aprendizagens do alunado. Inspiradas no movimento de renovação pedagógica que se desenvolveu no início do Novecentos, na Europa e na América, as mudanças propostas passaram a ser dirigidas “em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva” (FRIGOTTO e CIAVATTA, op. cit. 2003, p.99). Associada ao mundo do trabalho, a educação básica, que passa a ser a prioridade deve ajudar a reduzir a pobreza pelo aumento da produtividade do trabalho dos pobres, pela redução da fertilidade e melhora das condições de saúde, mediante o desenvolvimento, via educação, de uma maior participação na economia e na sociedade.

Esses autores recordam então, o fato de que no Brasil, desde os anos 90 se registra uma forte presença dos organismos internacionais, de assessorias técnicas, da promoção de eventos, seminários, projetos de cooperação transnacional que passam a fazer parte de

propostas da educação e também das pedagógicas do nosso sistema de ensino. Essa forte presença se fará sentir na própria definição da reforma curricular da escola básica das décadas subsequentes em termos de “satisfação das necessidades de aprendizagem” e que, segundo esses autores, se orienta claramente a partir das diretrizes internacionais, o que se pode notar na citação:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p.157).

Quem define as necessidades básicas de aprendizagem? Com a descentralização das decisões estatais que caracterizam o projeto econômico e social a partir dos anos 90, principalmente assumidos pelo Governo Cardoso que segue as diretrizes do Consenso de Washington, são os especialistas, como nos recordam Cunha (1995), que definem o projeto de educação básica, isto é, técnicos, tecnocratas, especialistas em planejamento. Os especialistas chamados a colaborar com a elaboração dos projetos educacionais passaram a ser em sua maioria intelectuais com especialização, pós-doutorado e formação em universidades do exterior, alguns com passagem nos organismos internacionais. É o caso do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, Guiomar Namó de Mello, Claudio de Moura Castro e Maria Helena Guimarães de Castro, todos eles assumiram e continuam a assumir ao longo das últimas décadas cargos no MEC, no Conselho Federal e Estadual da Educação, no FINEP etc. Ou seja, para esse autor, não se tratou de uma subordinação das elites brasileiras aos organismos internacionais uma vez que grande parte dos intelectuais e tecnocratas brasileiros responsáveis pela reforma pertenciam a esses organismos e propuseram reformas em acordo com essas diretrizes.

“É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado” (FRIGOTTO e CIAVATTA, *idem*, p. 107). Objeto de disputas por hegemonia do empresariado no campo da formação e qualificação profissional em âmbito educacional, desde os anos 30, a educação escolar passa a ser objeto de reformas para que possam se ajustar à reestruturação produtiva, às mudanças organizacionais e dar sustentação técnico-

científica à nova divisão do trabalho. Definidas através de seus agentes especialmente designados para essa função, tecnocratas e especialistas passam a ter presença maciça, como é sabido, na definição e condução das diretrizes da educação escolar.

A ideologia que veio dar sustentação às reformas, que Bourdieu e Wacquant (2002) já identificavam como uma “nova língua” que reunia em um pensamento único as justificativas e as necessidades de mudanças e de reformas demandas não só do Estado, mas também no plano educacional, deveria ainda promover uma reforma da escola e da educação. A “sociedade do conhecimento”, as novas demandas do sistema produtivo por “flexibilidade”, “cooperação”, “aprendizagem ao longo da vida”, que a expansão generalizada do universo mercantil e das relações mercantis da vida cotidiana passou a demandar, implicava, não apenas uma reorganização do sistema produtivo, mas um trabalho escolar, educacional da formação das consciências dos indivíduos nessa direção. As contribuições formuladas por Immanuel Wallerstein (2007) nesse sentido, apontavam que era necessário, para que o projeto se implantasse, um trabalho de introjeção desse ideário pelos indivíduos, uma retórica que justificasse para as consciências de cada um o “valor mercantil” e as “relações mercantis” com os outros e o mundo como padrão dominante de interpretação e relação com o mundo. Coube à escola e à educação exercer esse lugar e para que isso pudesse vir a ocorrer foi necessário propor uma reformar escolar, como Gentili já havia apontado, que se materializasse a partir de uma “reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade” (GENTILI, 2005, p.244). Para ele, “duas estratégias discursivas caracterizaram a modernização conservadora na esfera educacional”:

- (a) O discurso da qualidade e o conteúdo específico atribuído a ela quando a remetemos à análise das políticas educativas e dos processos pedagógicos,
- (b) o exacerbado discurso dominante de articulação do universo educacional e o do universo do trabalho que, definindo no plano teórico pelos que postulam uma neoteoria do capital humano, se tem expandido como a única nuance a partir da qual se pode (e deve) avaliar os efeitos “práticos” da educação no mundo contemporâneo (p.245).

No primeiro caso a falta de qualidade não foi assumida como um assunto do Estado (a precariedade das condições de trabalho do professor na escola, os seus baixos salários, a precária formação ofertada em grande parte pelos cursos de magistério ou em faculdades privadas ou públicas subsidiadas com verbas públicas) mas como um desvio cuja correção poderia ser alcançada com as reformas nas propostas curriculares de leitura e escrita (SÃO PAULO, 1990; BRASIL, 1997; BNCC, 2018). No segundo caso, a articulação entre o mundo

do trabalho e o mundo educacional se fez sobre um discurso que vinculou o ensino à promoção das aprendizagens individuais dos alunos das competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho: saber preencher uma ficha, fazer um relatório, redigir um currículo, saber adequar a linguagem escrita ao contexto específico de uso.

Mas não bastava a reforma no âmbito das ideologias e da mudança cultural consubstanciada nas retóricas da competência e do desenvolvimento das habilidades. Os projetos de reforma precisavam adentrar as próprias relações pedagógicas e dentre elas as próprias maneiras de se conceber o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita até atingir os indivíduos, estruturar seus modos de pensar, ser e agir, a partir da constituição estrutural das mentes, dos comportamentos e das atitudes dos indivíduos. Resta então perguntar como este projeto ganhou materialidade. Era necessário também compreender a trajetória histórica em que se deu a constituição dessas orientações no Brasil no campo escolar, os agentes envolvidos, os discursos produzidos e seus desdobramentos nas ações educacionais. Em nosso entender, era preciso saber como se deu a constituição desses saberes e dos modelos pedagógicos, seus desdobramentos nas instituições escolares e de que modo a psicologia se fez presente enquanto referencial teórico de um discurso científico que passou a redirecionar as ações da educação e que se voltaram nas últimas décadas para as ações do ensino da leitura e da escrita. E que reações entre resistências, adesões acríticas e transformações foram estabelecidas e, principalmente, que lugar a psicologia ocupou nesse movimento.

E nesse sentido é preciso perguntar quais foram as matrizes teóricas cujas apropriações deram sustentação aos discursos das reformas da escola e do currículo desde os anos 90? Como a psicologia comparece para dar sustentação científica às reformas curriculares?

## **1.2 Da psicologia do indivíduo à complexidade das formações sociais e da historicidade dos processos psíquicos: as contribuições da psicologia para os processos de humanização**

Desde os anos 80 no Brasil vem se produzindo no âmbito da psicologia uma crítica às visões reducionistas das concepções da psicologia do indivíduo e de suas diferenças, que desconsideram o caráter histórico de toda a realidade social e, portanto, humana e que revelam que as relações de poder, os interesses sociais, políticos e econômicos que caracterizam de forma concreta a sociedade de classes se materializa nas relações intersubjetivas, que caracterizam as relações humanas em seus projetos de constituição das



subjetividades pela imposição de modos de ser, pensar e agir. Essa compreensão decorre das contribuições de Marx que afirma que “a essência humana não é uma abstração inerente a um indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1977, p. 13). E, também das contribuições da filósofa húngara Agnes Heller que a partir de uma releitura das obras de Marx e sob a influência do filósofo Lukács, esclarece que para reproduzir a sociedade, os indivíduos precisam se reproduzir como indivíduos e essa reprodução ocorre na vida cotidiana de cada um deles (HELLER, 2019). E para que essa reprodução ocorra, cada sociedade produz os mecanismos simbólicos, materiais, como as instituições e dentre elas a escolar, cuja formação se encarrega de produzir os indivíduos necessários a cada sociedade em cada momento histórico. Assim, as práticas que se encarregam da formação dos indivíduos nas instituições formativas, isto é, as próprias relações pedagógicas têm papel central na constituição dos homens e, portanto, das suas identidades individuais e sociais, como também mostraram, em nosso meio, os psicólogos Bohoslavisky (1997) e Leite (1997). Essa perspectiva crítica ao ensejar esforços no âmbito da própria psicologia em um movimento que visa superar a concepção de indivíduo abstrato, a-histórico que marcou a própria origem da psicologia como ciência e que passou a direcionar os discursos educacionais no Brasil e as ações pedagógicas, tem apontado as questões e os desafios que o professor tem de enfrentar nas instituições escolares e no exercício do seu trabalho junto aos seus alunos. Uma visão insuficiente e parcial do indivíduo, que os apreendeu a partir de uma noção abstrata de seus processos cognitivos e socioafetivos conduziu a psicologia aos descaminhos em suas ações na vida social e escolar cuja crítica levou às suas problematizações e às compreensões que permitissem apreender os indivíduos na complexidade das formações sociais, dentre elas as escolares, em uma sociedade autoritária, excludente e dividida como a nossa.

Nessa direção foi preciso fazer a crítica aos estudos experimentais e a visão biológica do desenvolvimento e dos comportamentos humanos que alimentaram a produção teórica em psicologia e que se tornou hegemônica em nosso meio; lembra Mecacci, a partir de uma “psicologia crítica”, um particular destaque foi dado pelas análises histórico-críticas das bases ideológicas nas quais se apoia a psicologia experimental, comportamental do século XX. As críticas, empreendidas no âmbito da própria psicologia revelaram que os processos cognitivos e linguísticos que caracterizam os seres humanos não podem ser apreendidos em toda a sua complexidade pela fisiologia, pelos estudos em laboratório ou em situações experimentais controladas e dirigidas pelo pesquisador, mesmo que eles ocorram em situações escolares programadas. Assim, o historiador da psicologia, Luciano Mecacci, recorrendo ao conceito de

historicidade das funções psíquicas, recorda que não existe o desenvolvimento da memória da criança mas existe o desenvolvimento de uma memória de uma língua particular, da sua comunidade linguística, de uma sintaxe particular, que é aquilo que se faz na escola, isto é, o desenvolvimento de uma memória da escrita, do texto e que cada momento da história definiu à sua maneira em função da cultura, das relações sociais, das mentalidades e das diversas formas de racionalidade que caracterizaram cada período da história (MECACCI, 2005, p. 332) e das produções humanas.

Para esse autor o conceito de historicidade das funções psíquicas que está presente nas perspectivas histórico-culturais como em Vygotsky, por exemplo, não implica apenas que o desenvolvimento ontogenético dos processos psíquicos seja influenciado pelo ambiente social e cultural no qual o indivíduo cresce. Significa que a mente humana, apesar de não ter se modificado ao longo dos séculos no que diz respeito às funções para as quais é geneticamente dotada, como por exemplo a linguagem que é uma função própria da mente humana, tem transformado seu modo de raciocinar, memorizar e representar a realidade, tal como os estudos em uma psicologia histórica têm revelado (MEYERSON, 1948 citado por MECACCI, 2005, p. 332). Como recorda esse historiador da psicologia, as contribuições da psicologia histórica e da nova história, através dos trabalhos dos historiadores Jean-Pierre Vernant e Marcel Detienne sobre a mentalidade do homem grego, sobre a historicidade da memória como em Halbwachs, têm mostrado que já não é possível aceitar uma concepção a-histórica das funções mentais, cognitivas e linguísticas no homem.

Vale recordar que para o historiador Vernant, que estuda a “mentalidade” dos homens do passado, a “psicologia histórica”, a partir das contribuições de Meyerson, veio revelar a historicidade da mente humana. As relações estabelecidas entre os estudos históricos e as contribuições da psicologia desse autor têm tornado possível mostrar que os processos cognitivos, como a memória, as inteligências, as formas de raciocínio são manifestações da mente humana que se estabelecem de distintas maneiras, não em função da evolução ou do progresso material ou civilizacional, mas em razão dos distintos processos históricos, sociais e culturais em cada época, momento da história e da cultura de um lugar. Todavia, para que seja possível a compreensão dos processos históricos na constituição das diferentes manifestações da inteligência humana é preciso compreender os processos psíquicos de uma forma distinta daquela da psicologia experimental, baseada nos cânones de uma ciência positiva, que estuda o comportamento dos indivíduos colocados em situação de laboratório, ou em situação experimental nas próprias instituições educativas sendo medido como ele se comporta, buscando as leis do seu funcionamento.

Assim, as contribuições da psicologia histórica, dos estudos históricos da Escola dos Annales dedicados à história das mentalidades e das perspectivas críticas de uma ciência psicológica de cunho positivista e pragmático, têm tornado possível uma outra abordagem dos processos cognitivos nos homens cujo entendimento não pode se dar sem a análise histórica e social de cada período e lugar, e das relações entre os indivíduos e a sociedade.

Ao conceber assim a psicologia como uma ciência distinta daquela da psicologia experimental herdeira da psicologia animal, que foi a base da psicologia como ciência, esses estudos, dentre outros, apontaram os limites operados pela psicologia experimental ao transferir para o estudo do homem o estudo do comportamento animal, mediante a análise, como no macaco, da utilização dos instrumentos. Para Mecacci, Meyerson faz algo completamente diferente da psicologia experimental ao se colocar frente a outras questões para a compreensão do humano: ele busca compreender a complexidade das formas da atividade humana, simbólica ou material na medida em que busca compreender o humano através das suas ações no mundo e da produção das suas obras. Ele busca os determinantes sociais na constituição dos homens em cada momento da história e da cultura que os constituíram humano, que nos humanizaram. Na esteira do pensamento marxista, recorda Vernant, o homem não está diretamente no mundo, mas constrói para viver, entre o mundo e ele, um universo de mediadores que são sistemas de signos e de linguagem como as ciências, as instituições sociais, as religiões, as línguas, a arte, que constituíram aquilo que chamamos de civilização. Mas, como esclarece esse autor, não há “a civilização”, como também não existe “a razão”, porém, diferentes formas do pensamento e das racionalidades, vinculadas ao domínio de cada agrupamento humano em cada momento da história. Desse modo, a análise dos homens não pode se dar fora da história, apartado da análise de cada período histórico e do exame das suas ações como o trabalho e seu contexto social, político e econômico, pois como um fato humano de múltiplas dimensões, a apreensão do humano e sua análise requer o estudo de múltiplos níveis. Assim o estudo dos homens nas suas ações requer também uma história da técnica, uma história econômica, social e psicológica do trabalho que precisa ser conhecida para que se possa compreender os homens que lhe correspondem (VERNANT, 1988, p. 259).

Esses e outros estudos vinculados à uma perspectiva crítica da ciência psicológica de cunho pragmático e funcional, vieram mostrar que, em lugar de se estudar comportamentos humanos, de buscar compreendê-los em situações experimentais pré-definidas, de apostar que o funcionamento mental é universal e atemporal ou identificar os comportamentos linguísticos, verbais ou escritos e sua evolução temporal, como uma decorrência do

desenvolvimento das capacidades pelo uso de instrumentos, o caminho e os referenciais teóricos e metodológicos foram outros. Inclusive porque os objetivos não são os de promover e dirigir essas capacidades e seus usos na sociedade e na cultura, mediante o trabalho escolar. Desse modo, o ponto de partida é outro e seu enfoque teórico e metodológico também: trata-se, antes, de compreender os homens através das suas atividades humanas, nas suas relações com os outros e o mundo, em cada momento da história e da cultura; das suas ações tomadas como inseparáveis das relações sociais, da história e da cultura na sociedade em que os homens vivem, onde se desenvolvem e onde elas ganham sentido e constituem formas de pensamento, ação e interpretação do mundo. Para esses autores, aqueles, portanto, que se interessam pelo estudo dos homens como seres sociais e históricos se encontram em uma situação diferente dos que buscam avaliar comportamentos (cognitivos, linguísticos, afetivos, morais) e buscar neles leis gerais manipuláveis em circunstâncias determinadas. O que se busca é outra coisa, isto é, buscam compreender os homens através das suas manifestações humanas na cultura, mediante o estudo das suas atividades que foram materializadas em suas obras e em suas relações com o mundo e os outros em contexto sociais, históricos que precisam ser conhecidos e analisados pois são eles que permitem compreender as significações atribuídas.

A crítica à psicologia pautada nos estudos experimentais, sejam eles executados no laboratório ou na escola, não é nova, portanto, no âmbito da psicologia. Desde os anos 20 tem início uma outra tradição de pesquisas em psicologia distinta daquela dedicada aos estudos experimentais e empíricos que a caracterizaram como uma ciência positivista, pragmática, experimental e amparada pelas concepções e metodologias provenientes das ciências biológicas e físicas. Essa nova corrente da psicologia vai se dar, segundo Mecacci (op. cit p.317.) em estreita relação com as transformações sociais e políticas do período e dá origem a uma nova psicologia sob a base dos princípios do marxismo e do materialismo histórico. Distintamente da outra perspectiva psicológica que se desenvolve nos primeiros decênios de 1900 nos laboratórios e em situações empíricas e que se tornou hegemônica na Europa e nos EUA, como nos ensina o autor, essa nova psicologia tem como orientação teórica a filosofia, que não era nem o positivismo, nem o pragmatismo que toma o psiquismo como uma entidade ideal, mas que se baseia em uma filosofia que tem por tarefa, como em Marx, não apenas conhecer o mundo mas sobretudo transformá-lo. Assim, suas preocupações se voltam, como em Marx, para a tarefa de conhecer os homens no mundo, nas suas relações sociais, no trabalho, na escola e busca compreender o psiquismo dos homens em um preciso contexto social e histórico no seu confronto com a prática. É esse historiador da psicologia quem

esclarece que essa nova psicologia passa a assumir uma perspectiva histórico-cultural no estudo da psique humana na medida em que busca compreendê-la como se constituindo sob a influência dos processos históricos, sociais e culturais em cada momento da história e da sociedade.

Essa nova psicologia se coloca então diante da tarefa e da sua importância no mundo contemporâneo e seu dilema se torna: ou conceber-se “enquanto ciência humana que pode servir de instrumento de controle do desenvolvimento psíquico individual no momento em que se estabelecem os critérios normativos” na sociedade em seus projetos políticos, econômicos e sociais ou na tarefa de se tornar uma ciência capaz de “desmascarar o condicionamento que a sociedade opera sobre a personalidade” dos indivíduos (p.318), dentre eles, o da própria formação escolar e por esse intermédio pode contribuir para a transformação social. Essa perspectiva resgata, portanto, o lugar da escola, da formação escolar como possibilidade de transformação dos homens para transformar o mundo. Nessa tradição de pesquisa, a psicanálise, lembra esse autor, teve um papel fundamental nas primeiras tentativas de explicitação dos processos de condicionamento social da psique que se estabelece no confronto entre os homens e a sociedade, tal como havia explicitado a tradição marxista. A opressão econômica teria seu corolário nas determinações sociais da formação psíquica dos indivíduos através dos modos de operar da família e da própria escola, justificando, por intermédio do trabalho formativo, a opressão a que estão submetidos os indivíduos e a estruturação da sua psique pelos condicionamentos sociais e culturais, alienando o homem da sua condição humana.

Mas essa nova psicologia caracterizada pelo encontro entre a psicologia e o marxismo, segundo Mecacci, não prosperou na Europa e nos EUA. Como já mencionamos em outro trabalho (SAWAYA, 2018), mais preocupada com os efeitos das ações do que com as suas origens e, em consonância com a sociedade tecnológica pragmática, os conhecimentos e aplicação da psicologia na prática buscava a eficiência. E ela tem ganho novo fôlego com o neoliberalismo. Segundo esse histórico da psicologia, é essa visão pragmática, cuja fonte filosófica é dos filósofos norte-americanos William James (1842-1910), Charles Peirce (1839-1914) e John Dewey (1859-1952), que deu sustentação ao behaviorismo como teoria psicológica e ao ideário da Escola Nova na educação. É ela também que tem tido continuidade na atualidade a despeito de seu ideário democratizante e emancipador e ao qual veio se somar uma visão instrumental do conhecimento, acrescida das contribuições do positivismo e do empirismo lógico que “se propôs a definir as características da linguagem científica como um sistema de enunciados conectados a regras lógicas precisas e verificáveis

secundo procedimentos definidos” (MECACCI, 2004, p.181). A atualidade e a hegemonia desse ideário podem ser constatadas nas reformas escolares ao afirmarem que as ideias e os conceitos só têm validade se permitem ao indivíduo operar sobre a realidade de tal modo que “os processos mentais são considerados instrumentos para tornarem mais eficazes a adaptação do organismo-homem ao seu ambiente físico e social” (p.181).

A crítica a essa visão instrumental do conhecimento e do humano já vinha sendo também realizada pela Escola de Frankfurt, em um projeto de integração entre a psicanálise e o marxismo que buscava evidenciar, como em Horkheimer, em princípio, a relação entre os processos e as estruturas sociais que mediam os valores, as regras da sociedade e o modo que se dá a transmissão do social no individual via família (citado MECACCI, op. cit. p 324) e via a própria escola.

Entre as temáticas enfrentadas pelo movimento de psicologia crítica uma particular ênfase foi dada a análise histórico-crítica da base ideológica da perspectiva deste século. No caso do comportamentalismo, se colocou em evidência a natureza mecanicista do sujeito humano, um objeto experimental colocado no interior de rede de estímulo e resposta, privado da própria iniciativa, mas predisposto implicitamente a responder com funcionalidade e eficácia aos estímulos de um determinado ambiente (escolhido pela classe dominante). A crítica do submetimento da ciência psicológica ao poder foi também estendida à psicologia social norte-americana, que forneceu modelos de relações sociais em acordo à sociedade burguesa (p. 331-332, tradução nossa).

No caso brasileiro, o movimento de reorientação teórica, que se constituiu em uma perspectiva crítica das formas tradicionais com que a ciência psicológica se desenvolveu em nosso meio, se articulou com as Ciências Sociais, com a História e a Filosofia em busca de uma compreensão da complexidade das formações dos indivíduos na nossa sociedade. Esse movimento vem contribuindo com a constituição de uma nova ciência psicológica que busca não apenas as determinações sociais da constituição dos fenômenos psíquicos e das individualidades na contemporaneidade a partir das orientações do materialismo histórico, mas também, no resgate dos sujeitos em busca de suas formas de resistência às determinações sociais e suas possibilidades de transformação via formação escolar, como é o caso dos trabalhos de M. H. Souza Patto, entre outros. Esse movimento busca, portanto, no resgate do sujeito-humano, as formas singulares com que os indivíduos e os grupos humanos se constituem entre formas de reprodução, resistência e transformação, a partir das contribuições teóricas baseadas nos trabalhos de Gramsci e Agnes Heller. Isto é, não perde de vista os sujeitos nas suas individualidades sob o peso das formas de dominação, antes, busca compreendê-lo nas diferentes situações concretas em que se dá a reprodução dos indivíduos

em nossa sociedade burguesa. E, na atualidade, em suas orientações neoliberais, busca fazer a crítica e apontar as possibilidades de transformação mediante um projeto escolar que visa a emancipação do humano em suas formas de ser, de pensar e agir; que busca a explicitação das representações do humano, das suas formas discursivas e seus dispositivos que apostam na conformação do humano, da sua ação no mundo pelas novas arquiteturas da mente e pelas características que elas assumem a partir dos indivíduos concretos em suas formas de reprodução. Nesse movimento a tarefa que cabe à psicologia é a identificação dos mecanismos de que lançam mão para essa reprodução e as formas de resistência em situações concretas da práxis social e que permitem apontar as direções necessárias à transformação social. Mas esse movimento de reorientação teórica, como explica Loureiro (1997),

longe de traduzir um consenso, dá-se no seio de um embate político nem sempre manifesto, no qual diferentes concepções de mundo, de indivíduo, de sociedade, de educação, de teoria e de prática tentam afirmar-se sob a hegemonia das concepções liberais em Psicologia, ainda longe de ser abalada; ao contrário, é hoje mais do que nunca, reforçada. Tal fato deve-se a que esse movimento insere-se na correlação de forças atuantes na sociedade e, de forma alguma, encontra-se imune a ela. Diferentes concepções de Psicologia traduzem diferentes visões de mundo e, quer disso se tenha consciência quer não, com isso concordamos ou não, traduzem diferentes concepções, necessariamente políticas, dos fins a que essa Ciência visa e dos meios de que lança mão na busca dos seus objetivos ( p. 452).

Dentre os movimentos de construção desse campo teórico de reorientação da psicologia, as contribuições têm se debruçado sobre o cotidiano das instituições escolares, buscando apreender a complexidade das relações escolares e suas questões, e como aponta Loureiro (1997), fazendo uma inversão do lugar da teoria no campo dos estudos em educação. Ao invés de dar continuidade ao movimento tradicional da ciência psicológica em seu vínculo com a educação que é o de orientar teoricamente a prática pedagógica na eminência de ver cumprida a sua transposição em didáticas e metodologias de ensino, considera que o papel da teoria é outro. No lugar de partir de modelos teóricos de como a mente humana se estrutura e funciona em busca de uma formação dos indivíduos que visa a sua adaptação ao meio e à sociedade sem questioná-la, buscando dotar os alunos das competências que supostamente os levariam à saída da pobreza e inserção em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente, passa a questionar o tipo de educação que se oferece na escola, a serviço de quem, com que objetivos e de que procedimentos se utiliza. E mais, concebe que é por essa via da crítica do que se é, na positividade das ações e das suas contradições e limites que se pode caminhar rumo ao projeto de emancipação do humano.

Ao lançar mão da décima tese sobre Feuerbach, (Marx, 1978, p.51) a perspectiva crítica em psicologia, faz também a crítica da concepção iluminista de transformação social como obra eminentemente educativa pelo discurso esclarecido da ciência e abre, portanto, a possibilidade de se repensar as contribuições da psicologia à educação de um outro modo, como por exemplo, o da compreensão das formas de imposição simbólica e material operada pela escolarização sobre os indivíduos. Mas ela permite também, ao apontar suas contradições, trilhar caminhos para a transformação social. Trata-se de inverter a lógica da relação teoria e prática presente na teoria psicológica experimentalmente orientada pela ciência que, pressupondo conhecer as leis universais de funcionamento da mente humana acredita orientar a prática educacional com vistas a determinar a atuação humana no trabalho e na vida social. Essa crença tem se revelado insuficiente e provocado resistência de diversas ordens. O caminho proposto é outro e o ponto de partida também, que é o da compreensão crítica, filosoficamente orientada, das práticas, das relações dos indivíduos na sociedade, na escola, cuja teoria é posta à prova na sua capacidade de examinar, compreender e transformar as condições e circunstâncias da práxis social em que os homens se acham envolvidos. Por isso, a importância de recordar Marx, para quem a transformação do homem e da sociedade não se dará pela via pedagógica, mas pela ação e reflexão sobre as ações promovidas pelo trabalho de formação na direção da emancipação do homem rumo à sua humanização.

Nessa direção Adorno tem sido lembrado como aquele que mostra que o conhecimento, a formação, deve se colocar à serviço da compreensão e da crítica de uma realidade social tida como natural, neutra, a-histórica, na medida em que seja capaz de operar criticamente sobre a realidade para compreendê-la e transformá-la na direção dos valores humanistas da liberdade e da emancipação do homem. E nessa direção, uma distinção se faz necessária, em que é preciso não confundir conhecimento e pensamento, como esclarece Chauí:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim, negada, enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão (2016, p.73).

Essa nova psicologia inspirada em uma tradição de pesquisa distinta dos estudos experimentais, ao se orientar pelas teorias críticas para compreender os fenômenos educacionais passa a analisar as produções humanas mediante análise das relações que constituem a formação na “cotidianeidade” da vida escolar, na sua positividade, a partir de



todos aqueles que constroem cotidianamente a vida da escola, sem perder de vista, como diz Patto (1993), os sujeitos que fazem história e são feitos por ela. Nessa direção, passou a ser necessário conhecer os sujeitos concretos que fazem a história na sua concretude cotidiana, junto aos seus alunos em instituições formativas cujas relações precisam ser analisadas, bem como suas ideias, concepções e as próprias teorias psicológicas que buscam informar suas ações e orientar suas práticas pedagógicas na eminência de vê-las executadas pelos professores na escola.

A construção desse conhecimento novo em psicologia pressupõe uma volta aos conhecimentos que informam as práticas pedagógicas da escola em busca das suas origens, das suas orientações e dos seus objetivos, uma vez que eles exercem um importante papel na informação e constituição de uma representação da realidade escolar e das suas dificuldades, que pede exame. Nessa direção, as críticas às concepções evolutivas e adaptacionistas da mente humana que apelaram à particularidade individual e situaram nas condições de cada indivíduo ou grupo social, no estágio do seu desenvolvimento psíquico, as possibilidades de inserção social satisfatória ou as razões da sua condição de pobreza têm revelado seus limites, colocando a necessidade de rever seus pressupostos, como parte da produção necessária para todo avanço de conhecimento. As críticas a essas perspectivas teóricas têm revelado que elas foram marcadas pelo conservadorismo, conformismo a uma ordem social que não é questionada em seus pressupostos e que tem sido guiada por interesses imediatos, pragmáticos na produção de conhecimento em Psicologia, como mostra Patto (2015). Essa produção seguiu, na sua história, as formas de produção de conhecimentos das sociedades burguesas, tal como já haviam sido identificadas por Agnes Heller (1992, p.54). Mas como veremos, ela também tem assumido novos rumos e direcionamentos no contexto do neoliberalismo.

Na medida em que, o que todos almejam é “uma nova ordem social na qual a igualdade, a liberdade e a fraternidade sejam mais do que uma mera ilusão” (PATTO, 1995, p.11) tornam-se necessárias análises que permitam elucidar os avanços e os limites para que a Psicologia possa se colocar à serviço da transformação social. O que demandou da parte dessa autora e de outros historiadores em perspectiva crítica uma revisão dos pressupostos teóricos e metodológicos em psicologia e colocou a necessidade de dar continuidade a esse trabalho, analisando como vêm se constituindo os discursos psicológicos que se colocaram à serviço da educação e da formação, em seus pressupostos, seus referenciais teóricos, seus objetivos, os meios para alcançá-los e quem os informam.

Dentre a tradição de estudos críticos em psicologia, Mecacci (2005) recorda os estudos de Politzer (1902-42) que já apontava que o limite maior da psicologia consiste no estudo de uma psique universal, abstrata, que ignora as condições sociais e culturais na qual os indivíduos atuam. Essa visão desconsidera, segundo Politzer, o homem como “um ator” que age em um mundo concreto cuja vida psíquica é um “drama” só compreensível pelas ciências morais como a econômica, a política e a própria psicologia na medida em que ela seja capaz de romper com os limites dos modos redutivos impostos pela herança das ciências naturais. Estas levam apenas às indagações da psique humana como uma estrutura, buscando nela sua funcionalidade, delimitando sequências de ações sem entender os significados do “drama narrado”, só acessível através das ciências morais que permitissem indagar as relações interpessoais para chegar nos indivíduos. Para Politzer, essa individualidade deveria ser reconquistada através de um programa de intervenção psicológica na escola, no ambiente de trabalho, no consultório em oposição à pressão exercida pelos grupos dominantes que impõem aquilo que o povo deve crer para que o regime social possa subsistir (POLITZER, p. 138, citado MECACCI, 2005, p.326)

Em um esforço de propor em outras bases epistemológicas os estudos dos processos cognitivos e linguísticos nos homens na cultura, trabalhos em psicologia social em nosso meio (BOSI, 1999), ao se debruçar sobre as capacidades humanas como a memória, revelaram que a memória só pode ser apreendida a partir do sujeito concreto que lembra, tendo como substrato a sua experiência e o seu trabalho de recordar. Segundo essa perspectiva, a memória, como uma capacidade cognitiva em si e intrínseca ao indivíduo, assim como a aprendizagem, é uma abstração quando desvinculada da experiência do sujeito que lembra e que aprende em condições históricas, sociais determinadas e na cultura que lhes atribui sentido e materialidade. Assim, esses estudos permitem colocar em questão a prioridade que vem sendo dada na formação escolar à aprendizagem individual, como se ela pudesse ser pensada como uma atividade intelectual intrínseca ao indivíduo, como um valor em si, isto é, desvinculada do que se ensina, de como se ensina, com que objetivos e em que condições se dá essa relação, de natureza intersubjetiva e psicossocial, em um contexto específico como as instituições escolares e que, portanto, não se restringe a alguém que ensina e ao outro que aprende.

No caso da memória estudada pela autora, o estudo de Bosi (1999) mostra que ela só pode ser apreendida no ato de lembrar do sujeito, pois está ancorada em uma “substância social – a matéria lembrada”. Isto é, é sobre as lembranças rememoradas que a memória pode ser apreendida, como materialidade de uma experiência vivida e no trabalho do sujeito que

lembra. Assim, explica Chauí no prefácio do livro de Ecléa Bosi, que “o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e como lembra, faz com que fique o que signifique” (p.xxx). A memória do sujeito que lembra situa um tempo que é social, “não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar” (BOSI 1999, p.xxx). Ao se debruçar sobre as lembranças de velhos recolhidas por Bosi (1999) essa autora revela que o tempo das suas memórias é o da intensa vida cultural de São Paulo do período – a opera, o teatro, o cinema, as festas cívicas e religiosas, tudo está ali, constitui a matéria e o trabalho da memória pelo sujeito que recorda (p.xxxi). Sem essas referências a memória seria um exercício de devaneio sem substância e materialidade.

A partir dessa perspectiva, tratar a memória, a percepção, a inteligência, a aprendizagem, como uma faculdade cognitiva em si, intrínseca ao indivíduo, mesmo que o seu desenvolvimento e sua estrutura dependam das condições materiais do meio, tem se mostrado limitada e insuficiente. A construção do conhecimento novo em psicologia não toma, portanto, a aprendizagem, os processos cognitivos do sujeito como ponto de partida, mas os sujeitos em seus processos de escolarização, em seus projetos formativos, seus objetivos e em suas atividades para alcançá-los, buscando identificar o tipo de racionalidade que se almeja alcançar para a reprodução dos indivíduos e da sua subjetividade em tempos de neoliberalismo e seus projetos de reforma educacional. Não se trata de julgamento prévio, mas da necessidade da sua compreensão e entendimento dos seus compromissos, objetivos, a serviço de quem e com que propósitos a reforma educacional vem sendo delineada, proposta e executada.

Sabemos que a escola está historicamente à serviço de um determinado modo de pensar, de ser, de aprender, de falar, de escrever, um certo tipo de racionalidade necessária ao desenvolvimento e a manutenção de uma ordem social hegemônica burguesa, mas que é tomada como uma decorrência de uma evolução civilizacional, como se se tratasse da racionalidade e do desenvolvimento da inteligência humana em progresso contínuo. É em prol da compreensão desses processos e práticas e das contradições que essas perspectivas encerram, apesar da proposta de construir uma sociedade democrática, que essa nova psicologia se coloca.

Todavia, já sabemos desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975) em sua teoria sobre o sistema de ensino, que as práticas pedagógicas respondem não a uma natureza intrínseca do desenvolvimento humano e da aprendizagem, mas a um arbitrário cultural cujo

projeto de inculcação se faz por meio das práticas, das relações pedagógicas que se constituem, em uma de suas tentativas, em metodologias e propostas didáticas de ensino. Isto é, por esse intermédio visam a formação de atitudes, valores, a introjeção de modos de raciocínio, julgamento, que se reproduzem nas formas de comunicação, percepção, nos usos da linguagem e nas formas de expressão, cujo objetivo é a reprodução dos indivíduos concretos, modelando a representação que passam a ter de si, do mundo e dos conhecimentos.

Para além dessa perspectiva que buscou apreender os modos, as formas através das quais se dá a reprodução dos indivíduos sociais via processos de socialização escolar, as novas perspectivas da ciência psicológica, inspiradas nas contribuições de Heller, têm buscado construir uma compreensão dos indivíduos *como seres sociais concretos em suas atividades na vida cotidiana* (HELLER, 2019). Nessa perspectiva, a psicologia voltada às questões da educação tem procurado produzir conhecimentos acerca da historicidade das ações dos indivíduos e dos seus processos formativos, indagando a escola concreta e as pessoas que cotidianamente a produzem. Essa caminhada, ainda inconclusa do ponto de vista de seus referenciais teóricos e metodológicos, tem nos aproximado do conceito de *apropriação* tal como desenvolvido pelas autoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (2007) para entender as políticas públicas, os projetos de reforma escolar e a própria escola enquanto construção social inserida em uma estrutura social marcada por relações antagônicas, pelas contradições e embates entre a sociedade civil, formada por grupos heterogêneos e as políticas governamentais em seus projetos de reforma. Para essas autoras, o conceito de *apropriação* revela que foi preciso superar as concepções que veem a escola apenas como reprodutora das formas escolares, das ideologias homogeneizantes de que foi revestido o projeto de dominação cultural via escolarização e resgatar os sujeitos sociais como indivíduos em busca da sua humanização (alunos, professores, família, equipe escolar). A aproximação dessas autoras com o pensamento de Heller, com as contribuições de Gramsci, dentre outros referenciais, permitiu apreender a presença da sociedade civil na escola e cunhar o conceito de *apropriação* que incorpora a concepção do indivíduo enquanto sujeito social que ao mesmo tempo em que é feito pela história, isto é, incorpora os determinantes sociais e torna seus, as visões de mundo, os valores, os conhecimentos, os comportamentos e atitudes socialmente estabelecidas. Todavia, também faz história na medida em que ao tornar seus esses valores, atitudes, o faz de forma singular, reproduzindo, mas também resistindo, transformando, recriando e rejeitando normas, formas de imposição cultural e exploração, a partir de experiências singulares e em atenção à preservação do seu eu e de suas “necessidades radicais”, isto é, em suas buscas pela sua “humanização”, pela sua

“individualidade” (de participação na vida civil, de direito à palavra, aos conhecimentos que lhe permitem compreender a si, aos outros e o mundo em que vive).

O retorno ao sujeito enquanto questão fundamental da psicologia não é a do sujeito abstrato cuja ação seria a manifestação da fisiologia da mente e do exercício lógico e racional de suas funções psíquicas, tidas como naturais, psicogenéticas e universais, como propõem as análises mentalistas (ABBAGNANO, 2000) construídas no marco de uma ciência positivista e em concepções funcionalistas da sociedade e suas demandas de formação escolar. Mas a dos sujeitos singulares e coletivos, alunos, professores, equipe escolar, famílias, isto é, indivíduos que voltados para as atividades cotidianas necessárias à sua sobrevivência, dentre elas as vinculadas às aprendizagens, ao ensino e à formação escolar, colocam em funcionamento todos os seus sentimentos, capacidades intelectuais, paixões, ideias, modos de pensar, de ser e de agir enfim, as suas ideologias na apropriação dos projetos pedagógicos, normativos, das propostas de ensino - aprendizagem da leitura e da escrita e constroem a formação.

Assim, essa perspectiva crítica em psicologia e a partir do conceito de *vida cotidiana* como a concebe Heller e o conceito de *apropriação*, nos oferecem ferramentas para indagar a produção dos discursos, das representações que se fazem presentes nos documentos oficiais, nas políticas de reforma educacional, buscando nelas as interpretações, as formas de recepção que os diferentes leitores fizeram das teorias, dos saberes e suas escritas, expressando formas de interpretação, de pensamento e da produção de conhecimentos. Produzidos em um contexto histórico, social e econômico que pede elucidação e compreensão na medida em que, como ensina Chauí (2016), as ideias e discursos produzidos, as representações sobre o ensino, a aprendizagem, os seus conteúdos e propostas curriculares para serem compreendidos demandam a análise do momento histórico, social, econômico e político que explicam, justificam a produção das ideias e concepções e suas orientações para a reforma educacional.

Foi buscando contribuir com a reflexão crítica sobre a presença da Psicologia na educação escolar e sobre os fundamentos políticos, econômicos e sociais que justificaram os projetos de reforma, no contexto das reformas neoliberais, que nos debruçamos sobre a sua presença nas reformas curriculares das últimas décadas.

## **2. A PSICOLOGIA COMO SUSTENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA DAS REFORMAS CURRICULARES NO ÂMBITO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Para alguns estudiosos (MELLO, 2004; GATTI e NUNES, 2009; dentre outros) da presença das teorias e concepções da psicologia e das suas contribuições científicas à educação, que têm marcado de forma contundente as políticas, as propostas de reforma curricular e a formação dos professores, principalmente nas últimas décadas, ela tem se dado de forma precarizada nos cursos de formação inicial dos professores e a partir de orientações divergentes e sem vínculos com a prática. Segundo esses estudos, a presença das contribuições da psicologia na educação tem sido marcada por um hiato entre as concepções teóricas e as suas aplicações na prática educacional, tal como pode ser demonstrada, na perspectiva desses estudos, pela precariedade dos cursos de formação analisados por essas autoras. E que tem levado a não incorporação satisfatória dessas contribuições à educação, levando à resistência dos professores às mudanças, às inovações pedagógicas e às dificuldades para assimilar os novos conhecimentos, representados pelas inovações trazidas pelas ciências psicológicas e suas contribuições à educação.

Para outros autores, como Azanha (2001) e Carvalho (2001), as dificuldades de operacionalização de teorias e programas educacionais fundadas no construtivismo de Piaget e seus seguidores, que teriam dado origem às reformas educacionais nos anos 90, não seriam decorrentes de um “desvirtuamento das ideias originais” (CARVALHO, 2001, p.10) mas seriam uma decorrência das limitações e problemas advindos de uma transposição acrítica de conceitos e perspectivas teóricas para um outro campo de conhecimentos e saberes, aqueles que caracterizam a cultura escolar e as práticas pedagógicas. Para esses autores, as “bases do projeto construtivista” que tiveram origem no amplo movimento de renovação pedagógica a partir principalmente dos trabalhos das autoras argentina e espanhola, Emilia Ferreiro e Ana Terberosky (1979) e de seus estudos com a psicogênese da língua escrita de base piagetiana padecem da pretensão de fundar discursos e programas educacionais baseados em campos distintos de saberes e com objetivos diversos (p.11). Assim, as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a gênese dos conceitos e operações mentais e suas transposições ou aplicação à educação, à prática educacional que estão na base das reformas curriculares, tem se dado sem que a complexidade e a natureza que envolvem a educação e a formação escolar estejam devidamente consideradas e, ignoram o contexto, as questões e os problemas característicos das instituições escolares (p.11). A aposta de que uma teoria sobre as estruturas

cognitivas do indivíduo permita derivar as técnicas, os procedimentos do ensino ou as maneiras de ensinar, desconsiderando a complexidade das relações institucionais na escola e as questões do ensino e da aprendizagem nelas, traz na perspectiva desse autor, uma série de problemas em suas pretensas implicações educacionais ao propor uma “pedagogia pretensamente centrada na criança e em seu desenvolvimento que esquece do professor, do aluno e da própria escola” (p.12).

Assim, faltam estudos que permitam elucidar de maneira crítica as relações entre o conhecimento psicológico do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e as atividades de ensino, tal como proposta pelas reformas curriculares. A tarefa, é cheia de percalços e dificuldades na medida em que, como alerta Carvalho, a “própria noção de ensino comporta uma enorme diversidade de concepções alternativas, que se expressam em diferentes definições programáticas, enfatizando diferentes aspectos e objetivos para caracterizá-las” (p.73). Uma didática fundada na psicologia do sujeito que aprende, na transformação dos conhecimentos em meios de ensino, tornando o desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito a questão principal e não a aquisição de conhecimentos herdados de uma tradição cultural, comporta uma enormidade de questões de natureza conceitual, prática, histórica e social que pede elucidação e compreensão.

Ademais, os estudos sobre a presença de uma certa vertente da psicologia nos discurso da educação têm revelado o caráter dogmático, por vezes retórico, por meio dos quais tem se dado a presença de conceitos e teorias que, inspirados em contribuições da psicologia psicogenética deram origem a um conjunto de discursos e representações sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos e suas transposições didáticas e metodológicas na área de alfabetização (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2001) e pedem exame. Conhecida nos meios educacionais como “pedagogia construtivista”, o termo, como mostram esses autores, reúne um conjunto de orientações teóricas e concepções dispare, até mesmo conflitantes entre si que são unificadas sob a forma de slogans, isto é, símbolos unificadores como se tratassem todos das mesmas ideias e atitudes (p. 25). Reunidos em documentos, textos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares e Guias Didáticos, essas orientações, como sabemos, foram transformadas em doutrinas oficiais, elaboradas a partir de vários dispositivos linguísticos, retóricos e que ganharam influência sobre os educadores não apenas a partir de cursos de formação sobejamente oferecidos aos educadores, equipes escolares e também, como lembra esse autor, mediante versões popularizadas, de textos de divulgação destinados aos professores. A crítica aos documentos de divulgação e circulação entre os educadores, que foi objeto da tese de doutorado de

Carvalho (idem, 2001) baseado em autores como Scheffler e Ryle, dentre outros, procurou evidenciar que “o discurso pedagógico construtivista” lançava mão de slogans, metáforas, imagens e conceitos com a pretensão de oferecer à ação educativa “bases científicas”, considerando-os capazes de promover renovação das práticas e concepções docentes (idem, CARVALHO, p. 12). O foco da sua análise foram os discursos formalizados como textos educacionais, sugestões programáticas dos documentos norteadores da ação educativa e seus textos de vulgarização aos professores e profissionais da educação. Neles, o autor evidencia que uma perspectiva psicologizante se estabeleceu, buscando estabelecer uma pedagogia centrada em uma concepção de criança e no seu desenvolvimento, ou seja, aquela fornecida pelas teorias psicológicas sobre as estruturas do pensamento e sua funcionalidade na ação e no seu desenvolvimento, tal como formulada pelos teóricos da psicologia infantil. E como recorda esse autor, a expectativa de aproximação entre o discurso educacional, que passa a ser dotado de uma linguagem proveniente dos discursos científicos principalmente das teorias da psicologia do desenvolvimento infantil e dos procedimentos operativos das práticas educacionais por elas propostas, é a de que eles promoveriam uma renovação nas técnicas e procedimentos didáticos. E por esse intermédio, ao dotar a pedagogia de um caráter científico, esclarece o autor, os seus fundamentos foram considerados capazes de orientar as ações pedagógicas de forma competente e eficaz, a partir do estabelecimento das intervenções docentes, das suas análises, ações programáticas e procedimentos de modo a conduzir a aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, o que ocorreu foi o estabelecimento de uma associação entre as ideias e concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, provenientes da psicologia e o ensino, acreditando assim dotar as ações do ensino de uma racionalidade e lógica científica e assim, apostaram na garantia da sua eficácia e na qualidade da sua formação. Segundo esse autor, o caminho escolhido foi o da apropriação dos resultados das atividades científicas, como a descrição das fases do desenvolvimento da inteligência infantil resultantes dos estudos empíricos de Piaget realizados em outros contextos que não os escolares, e a produção dos discursos pedagógicos que, reproduzindo essas atividades e procedimentos, se serviu deles para dirigir as ações pedagógicas, aplicando esses conhecimentos seja nas análises das próprias crianças pelos professores, seja na condução das atividades de ensino delas decorrentes. E o autor sugere que o tipo de apropriação que os discursos pedagógicos fizeram dos resultados das investigações científicas tiveram um caráter aplicacionista, correndo os riscos de uma simplificação e até mesmo da sua inadequação para compreender os processos de aprendizagem infantil que ocorrem nas situações específicas, concretas em que efetivamente ela se dá no contexto da sala de aula.



O resultado dessa transposição de campos teóricos para à prática pedagógica, esclarece o autor, foi o de adaptar, transformar ou até mesmo eliminar práticas pedagógicas que constituíram a pedagogia como um conjunto de saberes e procedimentos práticos, éticos e escolhas, que se constituíram histórica e socialmente, esvaziando as ações de suas características originárias baseadas em valores, em transmissão de certos conhecimentos e projetos culturais de formação dos indivíduos em situações históricas (CARVALHO, 2001).

Para outros autores ainda, (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2007; VASCONCELOS, 1996; entre outros) a própria presença das concepções teóricas e das suas apropriações por autores brasileiros, que têm servido de orientação para as reformas educacionais nas últimas décadas tem sido marcada por controvérsias conceituais presentes, seja nas próprias obras de autores como, Piaget, seja em Vygotsky e na sua divulgação no Ocidente. As controvérsias marcaram não apenas as apropriações que delas foram feitas não só no âmbito da psicologia como ciência, como também nas tentativas de transformá-las em orientações para a prática pedagógica e a reforma curricular.

A chegada ao Brasil das contribuições do psicólogo russo L.S. Vygotsky representou, para esses estudiosos, de um lado a superação dos limites conceituais trazidos pelos trabalhos de Piaget e as questões pedagógicas, e de outro, a possibilidade de rever conceitualmente as contribuições da psicologia à educação na medida em que se recuperou, nas obras desse autor e seus discípulos, a tradição marxista, suas contribuições ao pensamento educacional e às propostas de formação escolar. É sabido que a divulgação no Ocidente das contribuições teóricas de Vygotsky foi marcada por interpretações divergentes, presentes não apenas na tradução das suas obras como também na divulgação e na apropriação do seu pensamento no Ocidente, como esclarece Mecacci (2004).

De todo modo, as contribuições dos estudos do psicólogo russo L.S. Vygotsky, principalmente no âmbito da educação marcaram forte presença nos discursos educacionais no Brasil. Em um movimento que buscou superar o caráter universalista e a-histórico que para alguns críticos caracterizou os trabalhos de Piaget e seus seguidores, essas contribuições mais críticas têm encontrado nos trabalho de Vygostky a possibilidade de se resgatar o caráter social e histórico dos estudos sobre a mente humana, seu desenvolvimento, sua estruturação e uso das capacidades humanas, a partir da compreensão desses fenômenos em suas vinculações com o materialismo histórico.

Para Duarte (2001), Vygostky buscou ultrapassar a visão abstrata que tem caracterizado os estudos nesse campo, ao compreender o psiquismo humano como uma construção social e histórica. Mas ele adverte que, nem sempre essas contribuições

comparecem nas apropriações das obras de Vygostky pelos discursos pedagógicos. As razões comumente apontadas, segundo este crítico, são apropriações da obra de Vygostky que têm se dado de forma descolada das concepções teóricas que as fundamentam, levando até mesmo ao desvirtuamento de suas ideais e limites às suas contribuições à educação e à prática educacional. A sua apropriação, segundo esse autor, deu-se principalmente por intermédio de uma apropriação neoliberal da psicologia histórico-cultural, distante de que foi inaugurada por esse autor, ao eliminar do seu pensamento e das suas contribuições à educação, a dimensão histórico-cultural e as suas raízes no materialismo histórico (DUARTE, 2001). O que produziu uma visão mecânica e instrumental das suas contribuições à educação a partir de uma perspectiva limitada e até mesmo distorcida da constituição do psiquismo humano como produto da cultura e da história.

Todos esses aspectos têm colocado a necessidade de se ampliar a análise da presença da psicologia na educação, identificando seus desafios e questões na medida em que, após mais de 30 anos decorridos dessa grande reforma conceitual e prática nas ações do ensino, continua-se questionando se as ações levadas a efeito resultaram nos objetivos pretendidos, ou seja, em melhorias das práticas pedagógicas que se desenrolam no cotidiano das instituições escolares.

Concepções e interpretações divergentes, mas também orientações a partir de interesses sociais, políticos e econômicos contrastantes e a necessidade de superar as noções de indivíduo abstrato, que faz também abstração das instituições escolares e da complexidade das relações que as caracterizam, têm colocado a necessidade de se ampliar a análise da presença da psicologia na educação e das suas formas de apropriação pela educação. Ou seja, na esteira dos estudos que advogam o caráter revolucionário em termos pedagógicos e didáticos da proposta em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira e aqueles que apresentam ressalvas e críticas dos seus discursos, o nosso trabalho busca contribuir com essas discussões e compreensões no intuito de fazer avançar os conhecimentos na área para que seja possível ultrapassar os limites para a transformação da educação em nosso país. Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir, a partir de um estudo de caso circunstanciado, com a história de um projeto em psicologia, de colaboração internacional com o Grupo de Didática e Francês e da Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, resgatando algumas de suas diversas inserções no campo educacional e formativo no Brasil e suas apropriações por alguns pesquisadores brasileiros.

O marco da inserção dessa forte presença no Brasil em tempos recentes, como já referido, foram os anos 90 com o governo de Fernando Henrique Cardoso, período em que o Brasil abraça as políticas econômicas inspiradas no neoliberalismo, as ideologias que o sustentam e leva avante as reformas educacionais e curriculares para atender as exigências dos organismos internacionais, dentre eles, as reformas da educação e dos currículos da educação básica e universitária. A forte presença de colaborações internacionais principalmente no campo da educação que leva à uma reformulação curricular radical, ao menos no plano dos discursos oficiais, demanda, portanto, a busca de referenciais teóricos que permitam compreender, para além das mudanças econômicas propostas pelo neoliberalismo, os modos com que seu ideário adentrou a formação dos indivíduos e que lugar da educação passou a ocupar nessa transformação. É nesse contexto e na presença dessas ideias, que sem dúvida tiveram apropriações particulares, transformações e recusas, que é preciso buscar compreender a chegada das contribuições internacionais, principalmente no campo da formação das crianças e jovens no campo da leitura e da escrita e da língua materna.

## **2.1 A nova racionalidade no neoliberalismo e as reformas educacionais: um novo modo de governo dos indivíduos**

Para críticos do neoliberalismo (DARDOT e LAVAL, 2016), ele não é apenas uma proposta de reforma econômica de diminuição do Estado e da desregulamentação das regras, das instituições e dos direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades que levaram à mudanças na forma da nossa existência, isto é, “na forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (p.16). Ou seja, o neoliberalismo ao definir certa norma de vida, certa *racionalidade* que passou a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas as próprias condutas dos governados (p. 16-17), foi preciso pensar também numa reforma pedagógica, de formação dos indivíduos para atender às necessidades das mudanças preconizadas.

Como construção histórica e norma de vida, o neoliberalismo é definido por esses autores como “um conjunto de discursos, práticas e dispositivos” que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT e LAVAL, 2016, p.17). Na esteira do conceito de “racionalidade política” elaborado por Foucault, esses autores chamam a atenção para a necessidade de se compreender o neoliberalismo, não apenas na maneira simplista das análises que apontam a diminuição do

Estado e dos benefícios conquistados pelas sociedades de bem estar social, mas no sentido de se compreender **as técnicas e os procedimentos que produziram nos indivíduos certos tipos de racionalidade** que visam não apenas dirigir as ações do Estado na sociedade civil mas também as suas condutas e seu “autogoverno”. Essa constatação nos permite compreender o lugar fundamental que a educação e principalmente, a educação escolar, passou a ocupar na sociedade e justificar os discursos e as razões das reformas educacionais preconizadas no período. As políticas intervencionistas e a entrada em cena na promoção das reformas educacionais dos organismos internacionais como o Banco Mundial, FMI e a União Europeia e outras instituições multilaterais, dão provas dos modos com que os modelos empresariais e das leis do mercado, pela via da intervenção do Estado, das suas políticas reformistas e avaliativas se infiltraram no campo da educação até atingir as reformulações das relações formativas nas instituições educacionais. Daí o caráter transnacional de que ao menos no discurso essas políticas foram revestidas e da chamada à participação maciça de contribuições internacionais nos rumos da educação brasileira.

As maneiras com que esse ideário foi apropriado no Brasil e passou a orientar as reformas educacionais e as práticas pedagógicas, já vem sendo objeto de vários estudos, como já referido e em outros estudos como os de Tomaz Tadeu da Silva (1996; 2010). Na esteira das contribuições dos estudos foucaultianos, as suas reflexões e de outros abriram novas perspectivas no estudo da presença do neoliberalismo e seus desdobramentos no campo da educação e da reforma educacional, abrindo um campo de análises críticas e revisões conceituais e metodológicas fundamentais, o que nos dispensa de resumir seu pensamento aqui.

Todavia, para Dardot e Laval (idem, 2016), em uma perspectiva que vai além das contribuições foucaultianas e também das formas de aplicação de medidas econômicas ditadas pela Escola de Chicago, recorrendo às contribuições marxistas de que as conquistas se fazem pela “violência”, pelas tentativas de “submetimento”, de “subjugação” e lembram, portanto, que elas ocorrem em meio à uma guerra em que dependem das circunstâncias locais, das relações de força e das fases da história: podem tanto empregar a força militar, como todas as formas de sedução como a promessa de empregabilidade, do crescimento econômico e o apelo à necessidade de ajustes e reformas em decorrência de déficit orçamentário, dívidas etc (p.20). Dentre os métodos particulares de que historicamente os grupos hegemônicos lançaram mão para justificar suas ações e reformas estavam os preconceitos que culpabilizavam os indivíduos, os grupos sociais específicos, pobres, indígenas, negros, mulheres, pelo fracasso escolar, pela pobreza, pela não inserção satisfatória na sociedade, no

mercado de trabalho. Nos tempos atuais, e na perspectiva desses autores, no neoliberalismo, trata-se do emprego de procedimentos e técnicas para “governar os indivíduos, isto é, conduzir sua conduta”, não pelo submetimento à disciplina, mas pelo tipo de racionalidade que propõe na condução das formas de pensar, ser e agir, em que, atingindo de modo mais íntimo os indivíduos leve-os a se *autogovernarem* mediante um certo tipo de relação consigo mesmo e com os outros (p, 18). Desse modo, já não basta, nessa perspectiva denunciar a violência simbólica, a “coerção muda inserida nas palavras e nas coisas”, como advertem esses autores. Trata-se de compreender como “a governabilidade neoliberal escora-se num quadro normativo global que, em nome da liberdade, apoiando-se nas margens de manobra concedidas aos indivíduos, orienta de maneira nova as condutas, as escolhas, as práticas dos indivíduos” (idem, p.21).

Nesse sentido, para esses autores, não se trata de combater “teorias falsas, ou condutas imorais”, antes é preciso dismantelar a lógica, a racionalidade que mantém para os próprios indivíduos as razões do quadro normativo que busca se implantar na vida cotidiana. E nem é possível deixar de considerar que o Estado é “coprodutor voluntário das normas de competitividade”, “parte interessada nas novas formas de sujeição” (p.31) já que, como explicam esses autores, tratou-se de “alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental” (p.190), o que tornou necessário o trabalho das ciências humanas e da psicologia no “exame das práticas e dos dispositivos encorajados pelos governos”, a escolha dos “meios para chegar a determinados fins” (p.191) que tem buscado implementar essa nova forma de racionalidade e o faz por meio da produção da subjetivação dos indivíduos. Por “meios” esses autores designam um conjunto de “estratégias” empregados para chegar a determinados fins: discursos, práticas, dispositivos de poder destinados à “instauração de novas condições políticas, modificação de regras de funcionamento e alteração de relações sociais de modo a impor seus objetivos”, dentre elas, nas palavras desses autores, uma luta ideológica (p.191) de desqualificação do Estado e das medidas de bem estar social. E que também adentram o mundo da escola, da formação do sujeito. Assim, todo um conjunto de discursos de políticos que alimentou as ações do Estado e as políticas públicas em direção às mudanças e as justificou, estabelecendo novas regras e normas, técnicas e dispositivos que levaram a mudanças de comportamento e às reformas na educação para implementá-la.

Nesse quadro a educação desponta como uma questão central. As críticas à ineficiência da escola pública brasileira para dar conta da escolarização em massa, de reduzir a desigualdade e promover a superação da pobreza usou como um dos argumentos-força a obsolescência de suas práticas tradicionais, pouco científicas e descoladas das necessidades

do presente, de uma sociedade globalizada e do conhecimento. Por essa via passam a justificar as mudanças e a direção das reformas. Ou seja, a escola ineficiente, obsoleta e tradicional deve ser transformada inclusive como meio de proteção do indivíduo ao prepará-lo para enfrentar a escassez de emprego, a flexibilidade do mercado de trabalho e prepará-lo para a livre concorrência no mercado de trabalho cada vez mais restrito. Libelo do liberalismo clássico visto como o motor do progresso das sociedades, a livre concorrência assume para esses autores, novos sentidos com o neoliberalismo, isto é, a necessidade de adaptação da conduta individual no combate à sobrevivência. E a escola, dotada de uma “nova moralidade” deve formar indivíduos capazes de adquirirem um “capital social” que os tornem empresários de si mesmos e que os permitam se autogovernarem.

O que está em jogo, portanto, para esses autores é uma “concepção de homem como capital”, que por intermédio da educação escolar e da formação, deve dirigir suas ações a partir do cálculo individual na “estruturação do campo da ação que varia conforme a situação em que se encontra” (DARDOT e LAVAL, *idem*, 2016, p.216). Nessa lógica, não se trata mais de uma questão disciplinar coercitiva, nos explicam esses autores, pois os indivíduos são dotados de “liberdade de escolha”, passam a adquirir sistemas de controle, autocontrole individual e de avaliação que funcionam como freios de seus instintos e orientam seus desejos, levando-os a adaptar seus interesses aos da organização que o emprega, condição da garantia de empregabilidade. As estratégias semânticas de que se servem nos remete ao uso das expressões e dos conceitos que estiveram na raiz das concepções do behaviorismo em psicologia: “dispositivos de recompensas e punições, sistemas de estímulo e desestímulo substituirão as sanções do mercado para guiar as escolhas e condutas dos indivíduos” (p.217). Trata-se de uma perspectiva em que a racionalidade individual se baseia, como revelam esses autores, em um modo de raciocinar que deve arbitrar entre as possibilidades existentes, a melhor oportunidade em face da conjuntura e as satisfações pessoais. São essas mesmas expressões e ações que justificam os novos lemas da formação nos discursos educacionais como a necessidade de “aprender a aprender” para saber como agir diante da flexibilidade exigida nas novas formas de empregabilidade.

Para esses autores a grande ofensiva neoliberal não se deu pela “retirada do Estado”, mas pelas mudanças nos seus modos de intervenção em nome da “racionalização e da modernização” da administração pública e das reformas nas instituições como a escola e a empresa. A via escolhida, ressaltam esses autores, se deu por intermédio dos especialistas e administradores públicos, chamados a intervir, propor reformas em busca de “resultados benéficos para todos” – tudo em nome da melhoria da qualidade da educação e da resolução

do fracasso escolar do alunado. “Intelectuais orgânicos” tanto de direita como de esquerda tiveram um papel chave na naturalização e implementação dessas práticas e na neutralização ideológica dos seus sentidos e interesses (DARDOT e LAVAL, idem, 2016, p. 231). Para sedimentar essas práticas, pesquisas, colóquios, colaborações externas foram propostos de modo que pudessem justificar as mudanças, a formação de quadros e de especialistas, “a produção e difusão de um léxico e de uma semântica produtora de consensos entre reformadores e as elites modernizadoras”. Tudo em nome do planejamento eficiente, da racionalidade dos recursos e dos gastos, da eficiência, da competência e até mesmo da “democratização” da escola e do sistema público de ensino. Como esclarecem os autores: “As elites convertidas à racionalização das políticas públicas desempenharam o papel principal, com a ajuda, evidentemente, do conjunto dos aparelhos de fabricação do consentimento que transmitiram seus argumentos a favor da modernidade” (p.232).

É ainda preciso recordar com esses autores, que a virada neoliberal se deu, também, pela mudança de orientações das antigas elites de esquerda, em que a luta deixou de ser contra a desigualdade para ser substituída pela luta “contra a pobreza”, não pela igualdade entre todos, mas pela “equidade”, a “responsabilidade individual” ou grupal (as famílias, a comunidade, o bairro, o território) que devem tomar para si a tarefa de superar a pobreza por meio de ações coletivas (DARDOT e LAVAL, 2016, p.235). Para justificar suas posições, segundo esses autores, “assumiram um tipo de discurso normativo, baseado em escolhas racionais” que pedem análise, ao tornar inteligível a realidade a partir, na verdade, de algumas premissas tornadas consensos sob a força de argumentos valorativos, morais e puritanos, tais como: o “espírito empreendedor”, “crítico”, a “autonomia”, a “iniciativa”, a capacidade de adaptação, a resiliência; mas também, pela retórica da organização planejada das ações, o estabelecimento de normas e competências, a definição precisa dos papéis, dos lugares de cada um, da profissionalização, da elaboração de planos de metas, projetos e relatórios de atividades, das práticas de avaliação e mensuração de resultados, todos apoiados na razão, na ciência e no domínio das ferramentas práticas de observação, investigação, julgamento e resultados práticos. Eis aí uma das razões para a ênfase desmesurada de reformas escolares e baseadas na formação docente para planejar, elaborar projetos e planos de ação, fazer pesquisas, elaborar avaliações e redigir relatórios, testar as crianças e concentrar as atividades didáticas de todo o ciclo escolar nas atividades básicas de ler, escrever e contar.

Mas os paradoxos e as contradições decorrentes do que os autores chamam de “refundação administrativa da ação pública” baseada no controle, na avaliação numérica das ações e na “revolução das mentalidades” pela “construção de um sujeito neoliberal”, se revela

na insuficiência da aposta que espera que as condutas, os comportamentos, sejam guiados por esses procedimentos. Daí é preciso perguntar pela interiorização dessas normas de desempenho e autovigilância pelos sujeitos e seus desdobramentos nas ações e nas práticas cotidianas das repartições públicas, nas instituições escolares que têm se dado por todos os lados, cujos autores tomam como exemplo o caso das autoridades britânicas sob os governos neotrabalhistas. Neste caso, assim também como no brasileiro, para atender aos controles administrativos os professores, coordenadores pedagógicos, passam grande parte do tempo redigindo relatórios complexos, repetitivos em que não apenas se perde de vista a dita objetividade da avaliação, como o que se avalia é o que é predeterminado pela avaliação e não a experiência e as dimensões não quantificáveis do trabalho realizado. Distorções, alterações, recusas e transformações das próprias normas são então produzidas em decorrência dessas formas de controle: no caso brasileiro, os professores nas escolas concentram-se apenas nos indicadores de desempenho, na fabricação de resultados e na produção de uma retórica de legitimação da eficiência para “inglês ver”. O resultado é o “faz de conta” que se instala, descompromisso com a apuração dos dados, com a avaliação dos resultados, muitas vezes forjados, a perda de compromisso profissional, o surgimento da desconfiança e a volta dos indivíduos para a satisfação dos seus interesses particulares em detrimento do bem comum.

Esses autores, fortemente marcados pelas contribuições dos conceitos de biopolítica de Foucault, mas que o ultrapassa para pensar as formas de subjetivação nas sociedades neoliberais, a “fabricação desse sujeito neoliberal” permite então abrir caminhos para a análise dos projetos de reforma da educação e examinar os sentidos dos discursos dos legisladores e os inúmeros dispositivos de que se servem em nome da racionalidade e cientificidade da política adotada e da sua gestão através das avaliações, das proposições normativas, da regulamentação dos procedimentos mas também das reformas educacionais, dos projetos de formação docente e seus objetivos. E que nos leva a indagar como se desdobraram no exercício das formas de pensar, pela introdução de técnicas didáticas e metodologias de ensino, visando estruturar e modelar as formas de pensar e agir, em uma formação baseada em meios e fins. Ademais, eles chamaram a atenção em suas análises para o lugar da psicologia com suas teorias e seu arsenal de saberes psicológicos em suas contribuições ao entendimento dos processos de “fabricação do sujeito neoliberal” na medida em que, na perspectiva desses autores, “a concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.321). Nessa perspectiva, o que vem sendo produzido é um novo discurso sobre o homem e as instituições



destinadas a “fabricá-lo”, que passou então a enunciar o que é o homem, o que ele deve fazer, como ele deve ser para se tornar produtivo, consumidor, flexível, hipermoderno. E tudo em nome de uma pretensa “autonomia” na produção de si e do destino de cada um.

A partir da produção de um discurso científico, normativo, das práticas institucionais formadas por uma rede de sensões, estímulos e procedimentos, o que se colocou em marcha com a contribuição da educação foram expectativas, consubstanciadas em reformas pedagógicas, de desencadear, mediante práticas educativas, os processos de produção de funcionamentos psíquicos de um novo tipo. Isto é, a “formação do homem competitivo” decorrente das mudanças das relações humanas, da transformação das práticas cotidianas induzidas pelas novas relações econômicas, mercantis, formativas e seus efeitos sobre as subjetividades. Para eles, trata-se de “um tipo de educação da mente, do controle do corpo, da organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem (...) indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.324). Na base dessa produção eles recordam o surgimento de uma psicofisiologia das sensações que já no século XVIII buscava a aproximação entre “a mecânica econômica” e a psicologia das sensações humanas no equilíbrio entre os prazeres e as dores em prol das tentativas de promoção da nova economia do homem governado a partir do “princípio de utilidade” (p.325).

O “sujeito neoliberal” dos tempos contemporâneos é, na perspectiva desses autores, o produto das novas práticas de fabricação desse novo sujeito mediante a “gestão das mentes” a partir de dispositivos destinados à estruturação do seu pensamento e das suas ações, conduzindo seus modos de ser, pensar e agir, a “partir de técnicas refinadas de motivação, estímulo e incentivo” (p.328). Orientado por uma releitura dos velhos moldes da ciência psicológica experimental, mas agora refuncionalizados, já não se trata, como explica Chauí (2016), das mesmas orientações provenientes das ciências naturais que buscavam as leis de funcionamento e as estruturas subjacentes, trata-se agora, do caráter disciplinar dos discursos e das técnicas gerenciais que acreditam possível controlar mentes e autogovernar as próprias condutas, fazendo, segundo esses autores, o “eu agir sobre si mesmo” para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. As “técnicas de gestão” e “autogestão” são para esses autores a nova racionalização burocrática que já havia sido identificada no capitalismo por Weber: avaliação, projeto, planejamento, normatização dos procedimentos e descentralização. Ou seja, “modos de objetivar a adesão dos indivíduos à norma de conduta que se espera dele” e que se desdobra nas várias formas de verificação do seu cumprimento: a avaliação permanente a partir de dispositivos dito objetivos – ferramentas de registros, testes, que

passam a guiar suas ações e seu cumprimento e justificar as sanções no emprego, no salário e na carreira. E ademais, na manipulação, sob a capa da objetividade e cientificidade, de categorias psicológicas que levam os sujeitos a se estruturarem a partir de esquemas de ação, pensamento e de conduta, as interiorizarem e se culpabilizarem pelo seu desempenho insatisfatório. Ou seja, em nome de uma racionalidade objetiva, neutra, trata-se para esses autores do desenvolvimento de uma nova ética: por intermédio do trabalho educativo, pedagógico, o surgimento de uma “nova força moral pessoal” em que, ao invés da coação externa, um autogoverno interno por intermédio do planejamento de suas ações, dos projetos, dos métodos de formação profissional na ilusão do domínio sobre a própria vida e da utilização de recursos próprios, internos, para vencer a concorrência em vantagem competitiva. “O homem neoliberal é o homem *competitivo*” (p.322). Daí a necessidade de reformas educacionais prescritivas e o auxílio da ciência psicológica, dos saberes psicológicos rumo ao desenvolvimento das potencialidades de cada um (por exemplo, como se verá nos guias curriculares: saber se comunicar em instâncias públicas e privadas, ajustando as formas de comunicação ao contexto e suas exigências), das aprendizagens para se tornar um “sujeito ativo, autônomo na e pela ação”, mas obtidas através do desenvolvimento de uma atitude pessoal, social a ser adquirida pelo desenvolvimento de um modo de agir (CHAUÍ, 2016, p.337). Daí a necessidade de reformas pedagógicas que se estendam à formulação de procedimentos das maneiras de falar, de se mover, de se expressar por escrito, interpretar um texto, construir os argumentos, ter domínio das práticas e regras de comunicação dando lugar a um “discurso gerencial”, na expressão desses autores. A aposta é a de que por intermédio da formação e de seus dispositivos didáticos é possível produzir as práticas a partir do que foi proposto no discurso e na sua interpretação da teoria que lhe dá sustentação. E por esse intermédio acredita assegurar um bom desempenho individual no mercado de trabalho, na capacidade de persuasão e convencimento, na busca de emprego, na flexibilização dos modos de agir em função das circunstâncias e do controle das formas de comunicação e expressão oral e escrita. Há a busca, nesses discursos, portanto, de um sentido positivo que acredita que dotar de habilidades e competências os discursos orais e escritos de cada cidadão pelo trabalho escolar conduzido nessa direção, permitiria que cada um se tornasse capaz de operar esses discursos de forma competente e racional, adquirindo assim os instrumentos e as técnicas para sua inserção social satisfatória.

## **2.2 A educação e suas funções pragmáticas: perspectivas e críticas na construção do sujeito neoliberal**

A educação retoma sua função pragmática na expectativa de conformar e dirigir as ações, visando a orientação para as soluções da pobreza, da falta de emprego, da intolerância, já não visa a transmissão da cultura, dos conhecimentos nem as explicações do mundo e das coisas, mas como deve agir e pensar. E por esse intermédio busca produzir as condições técnicas e subjetivas para a eficácia do desempenho nos diferentes domínios da vida social, para que, diante da escassez de emprego, os indivíduos disponham dos meios concretos para se comunicar eficazmente para encontrar um novo emprego, permanecer nele e se desenvolver. Daí a retomada das teorias do capital humano e a educação destinada à empregabilidade como mote das reformas curriculares; da ciência psicológica não apenas enquanto teoria a ser aplicada à educação na condução de um melhor aproveitamento dos alunos, nas tentativas de solucionar suas dificuldades, mas de uma relação nova da psicologia com a educação: construir, a partir dos discursos psicológicos sobre o sujeito, sobre as leis do funcionamento psíquico, das formas cognitivas, linguísticas, socioafetivas, os procedimentos práticos que vão levar à construção das estruturas mentais, das formas do pensamento e da ação no mundo social planejado. Tornou-se necessário certos tipos de educação da mente para guiar as ações. Passam assim a definir as metodologias, as didáticas como os eixos centrais das reformas pedagógicas das últimas décadas, a condução do ensino da leitura e da escrita enquanto condutas, atitudes leitoras, escritoras, dos indivíduos e suas capacidades de manejar seus competentes usos em instancias públicas para arrumar emprego, para ler instruções, elaborar relatórios.

Trata-se, na perspectiva desses autores, não de um “adestramento dos corpos” ao modo foucaultiano, mas uma “gestão das mentes” (DARDO e LAVAL, idem, 2016, p. 325) por intermédio dos conhecimentos e saberes que a ciência psicológica produziu, de “fabricar os indivíduos produtivos”, pela estruturação dos seus modos de pensar e agir mediante o trabalho racional das técnicas de construção do sujeito competente e adaptado às novas condições sociais. O sujeito já não vale pelos seus diplomas, experiência acumulada, especializações, trajetória escolar e profissional, mas “pelo valor de uso da sua força de trabalho” (p.352), pelo emprego de suas capacidades e dos seus resultados no trabalho, sua competência e eficiência,

(...) é pela combinação da concepção psicológica do ser humano, da nova norma econômica da concorrência, da representação do indivíduo como “capital humano”, da coesão da organização pela “comunicação”, do vínculo social como “rede”, que se construiu pouco a pouco essa figura da “empresa de si” (...) O discurso “psi”, entendido como “tecnologia intelectual” permitiu que os indivíduos fossem conduzidos a partir de um saber relativo a sua constituição interna. Fazendo isso, formou indivíduos que aprenderam a conceber-se como seres psicológicos. A julgar-se e modificar-se por um trabalho em si mesmos, ao mesmo tempo que deu às instituições e aos governantes meios de dirigir a conduta desses indivíduos. Concebendo o sujeito como lugar de paixões, desejos e interesses, mas também de normas e julgamentos morais, pode-se compreender como as forças psicológicas são móveis de conduta, e como agir tecnicamente no campo psicológico por meio de sistemas adaptados de estímulos, incentivo, recompensa, punição. Todo um conjunto de técnicas de diagnóstico e “ortopedia psíquica”, no campo educacional, profissional e familiar, foi integrado ao grande dispositivo de eficácia das sociedades industriais. A ideia diretriz era a da adaptação mútua dos móveis psicológicos e das coerções sociais e econômicas. (...) “motivação” no trabalho apareceu, então, como o princípio de uma nova maneira de conduzir os homens no trabalho, mas também os alunos nas escolas (DARDOT e LAVAL, 2006, p.358-359).

Porém, como ensinam esses autores, já não se trata de lamentar a crise das instituições como a escola, mas de compreender como os valores e atividades que passaram a fazer parte dos discursos e das práticas em prol das mudanças, em nome da modernização da escola e da constituição das novas subjetividades, são produzidos e “incorporados e transformados em dispositivos de desempenho”; trata-se de “examinar as tecnologias de controle e vigilância de indivíduos e populações (...), o registro dos seus comportamentos, inclusive os mais precoces; e melhor analisar como disciplinas médicas e psicológicas se articulam com o discurso econômico e com o discurso sobre segurança pública para reforçar os instrumentos de gestão social” (p.375).

Trata-se de compreender como essa nova forma de construir a “subjetividade neoliberal” ganhou acolhida nas políticas educacionais no Brasil. Para Carvalho e Duarte, já mencionados, as políticas se apoiaram em um discurso científico inspirados principalmente na psicologia e em nome da razão passaram à administração da formação escolar da existência humana, a internalização do seu sistema de normas e valores morais.

A constituição da “subjetividade neoliberal” e do próprio neoliberalismo em nosso meio, segundo Chauí, (2016) se caracterizou pelo “encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado” (p.88). E ele teve acolhida entre nós porque, como ela explicita, para além do,

conjunto de constituições materiais (...) corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas de exploração e dominação. Esse imaginário social é o neoliberalismo como ideologia da competência e cujo subproduto principal é o pós-

modernismo, que toma como ser da realidade a fragmentação econômico-social e a compressão espaço-temporal gerada pelas novas tecnologias e pelo percurso do capital financeiro (CHAUI, 2016, p.91).

Para essa autora, a racionalidade no neoliberalismo e no pós-modernismo “renunciou aos conceitos modernos de racionalidade, liberdade, felicidade, justiça e utopia” e provocou mudanças na visão da própria ciência que já não é a da ciência moderna que

acreditava que a realidade existia em si mesma, separada do sujeito do conhecimento e que este apenas podia descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio de técnicas. A ciência contemporânea, porém, acredita que não contempla nem descreve realidades, mas a constrói intelectualmente e experimentalmente nos laboratórios. Essa visão da ciência como engenharia e não como conhecimento, desprezando a opacidade do real e as difíceis condições para constituir as relações entre o subjetivo e o objetivo, leva à ilusão de que os humanos realizariam hoje o sonho dos magos da Renascença, isto é, ser deuses porque capazes de criar a própria realidade e, agora, a própria vida (p.109).

Para Chauí, não estamos mais sob a égide da ideologia burguesa tal como a ela se referia Claude Leford e “que era um pensamento e um discurso de caráter legislador, ético e pedagógico que definia para toda a sociedade o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o justo e o injusto, o normal e o patológico, o belo e o feio, a civilização e a barbárie. Punha ordem no mundo” (CHAUI, 2016, p.54). Desde os anos 30 estamos diante de uma mudança no discurso ideológico que introduziu com o “fordismo” “uma nova prática das relações sociais, conhecida como a *Organização*; nessa nova forma de conceber o discurso ideológico, não são os agentes que produzem as ideias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas “leis do mercado” (p.54). Os sujeitos já não estão em questão, já que se trata, de em nome da organização racional e científica, identificar-se com ela, com seus objetivos, em que cada um deve colocar-se a serviço dela, uma vez que, como esclarece a autora, é ela que possui o conhecimento das ações a serem realizadas, das competências a serem adquiridas e que designa as pessoas competentes para realizá-las. E ela esclarece: “organizar é *administrar*, e *administrar* é introduzir racionalidade nas relações sociais” (p.55) dentre elas, está a própria escola e seu projeto formativo, em que já não se trata de discutir os *fins* de uma ação (com que objetivos, a serviço de quem, com que interesses) mas estabelecer os *meios* eficazes para a obtenção de um objetivo determinado, tomado como consenso: científico, racional, eficaz e, portanto, indiscutível.

A “lógica inerente à própria organização”, afirma a autora, inverteu o próprio estatuto das ciências até então concebidas como “teorias puras que, na prática, podiam tornar-se

ciências aplicadas por meio das técnicas” como a produção de instrumentos e ferramentas para o trabalho. Já não se trata, portanto, para essa autora, de conhecimentos científicos e suas aplicações na prática, mas de uma inversão, uma vez que é a “*organização* como a administração racional do trabalho” e a “absorção das ciências pela tecnologia” que produziu o discurso da competência e não o da ciência, que passou a ensinar a cada um como se relacionar com o mundo e os outros. “E esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver”, a falar, a escrever, a comunicar e expressar em cada circunstância e situação da vida social “cada um de nós aprende a ser relacionar (...) com a criança por meio do discurso da pediatria, da psicologia e da sociologia (...). Na medida em que somos invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado “cientificamente” (CHAUI, 2006, p.57).

### **2.3 A reforma curricular nos discursos dos textos, documentos oficiais e as contribuições internacionais da psicologia à educação**

Decorre desse quadro conceitual traçado, a necessidade de examinar o caminho e as formas de apropriação que, por intermédio dos textos, dos discursos, dos guias curriculares, dos projetos de formação docente, se estabeleceram as contribuições da psicologia à educação e suas transposições em práticas pedagógicas no ensino básico na área de leitura e escrita. Na busca pelas contribuições, as análises desse percurso se dará a partir do exame de alguns documentos oficiais e livros acadêmicos dos autores diretamente vinculados à difusão das ideias e propostas de autoria do Grupo de Genebra e de alguns de seus principais difusores no Brasil. Na medida em que eles têm orientado a reforma curricular da leitura e da escrita das últimas décadas, o seu exame permite, portanto, uma aproximação daquilo que propõem, dos seus objetivos e dos caminhos traçados para a sua efetivação. À análise dessa produção também é preciso indagar o que os especialistas brasileiros foram buscar nos modelos e saberes do Grupo de didática da língua materna da Faculdade de Ciências Psicológicas da Universidade de Genebra? Como se deu a trajetória dessa colaboração? E que contribuições do Grupo foram priorizadas pelos legisladores e autores brasileiros? Que vínculos e contatos estabeleceram com o Brasil? O objetivo é o de compreender as apropriações que foram feitas das contribuições do Grupo de Genebra, que inspiraram as reformas curriculares no Brasil e buscaram se disseminar pelas atividades pedagógicas das salas de aula.

Na medida em que não se trata de uma simples transposição de propostas, modelos e saberes, o estudo nos remete às dificuldades que envolvem toda a forma de apropriação de modelos, teorias, saberes e suas transposições teóricas e didáticas, para outras realidades e

contextos (BOURDIEU, 2002; SCHRIEWER, 2004; CARUSO, 2008). As formas que assumem suas apropriações e construções locais dessas proposições devem ser objeto de análises e investigações. Assim, esses estudos têm revelado a complexidade que envolve a importação de modelos e a necessidade de estudos que permitam dar continuidade aos esforços de elucidar os conceitos teóricos em circulação, os objetivos, os interesses sociais, econômicos, políticos que definem as escolhas das abordagens teóricas, as necessidades formativas e seus modos de difusão, circulação, modos de apropriação e transformação de saberes construídos em um campo e sua transposição para outros contextos e realidades. Nesse sentido, após as sucessivas reformas no campo da leitura e da escrita nos anos iniciais e da intensa produção científica no âmbito da psicologia educacional, nos debruçaremos sobre alguns dos discursos oficiais da educação, mais especificamente nas propostas de reformas curriculares e didáticas, na natureza das ideias e concepções e suas apropriações no Brasil, que buscando romper com teorias e métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita nas escolas propuseram alterações conceituais, metodológicas e didáticas.

Nesse sentido o trabalho de investigação buscou empreender, ainda que de maneira preliminar, a história dessas contribuições na perspectiva dos consultores internacionais, do Grupo de Genebra e nas apropriações de suas contribuições através de alguns dos trabalhos desenvolvidos pela sua rede de parceiros na PUC/SP, em São Paulo, pela presença das suas contribuições nos Guias Curriculares de São Paulo, no PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). A reconstrução histórica, ainda em processo, que tem se dado a partir da cartografia dessa colaboração mediante a recomposição da gênese do seu pensamento, das formas que assumiram a implantação da internacionalização da proposta com o Brasil e o Grupo da PUC/SP; o modo com que essa parceria se operacionalizou, isto é, o seu substrato, o desenrolar das suas ações e a forma, as finalidades, as retóricas em que se deram a produção, circulação, difusão, condições de transferência, transformação e ressemantização desses saberes, enfim, as formas de sua apropriação, e os paradoxos, as contradições e as transformações por que passam os projetos que visam transferências culturais, a internacionalização de saberes e práticas, a implementação de políticas e suas diversas formas de resistência (DROUX, HOFSTETTER, 2015). No presente trabalho apresentaremos, no entanto, uma parte dessas análises, cujo exame da documentação ainda está em curso.

Os trabalhos do Grupo de Genebra, como já referido, têm um impacto importante na definição das proposições metodológicas e didáticas para o ensino da língua escrita; eles estão presentes nos Guias Curriculares para o ensino da língua escrita e na formação dos professores e a presença das suas propostas com os gêneros textuais nas salas de aula é

também uma questão para as investigações no âmbito da própria psicologia como área científica.

A proposição de que estamos diante de novas contribuições da psicologia na educação, mediante as formulações e a condução das formas de ensino, e nas palavras de Cesar Coll, de uma “psicologia do ensino”, nos remete ao exame de suas conceitualizações, da produção dos saberes e de suas apropriações pela educação. Ademais, estudos têm mostrado que é preciso analisar a história não documentada da participação da psicologia na educação (ROCKWELL, 2009), percorrendo a história dessa participação a partir da complexidade social, histórica, política que a envolve e por intermédio das pessoas que fazem a história. Todos esses aspectos precisam ser considerados pois conduzem a apropriações distintas, recusas, transformações e interpretações dos projetos originais; a diversidade de apropriações, a heterogeneidade de interpretações a despeito das tentativas normalizadoras de teorias, saberes e modelos de pensamento e ação caracterizam a história das relações humanas e sociais em geral e a formação escolar em particular. Daí a necessidade de pesquisas que se debruçam sobre uma parte dessa complexa rede, ouvindo o grupo de consultores internacionais da faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, suas experiências de colaboração com o Brasil, suas práticas, suas vinculações teóricas, suas construções e vínculos com o campo da pesquisa e da formulação de políticas educacionais no Brasil.

Sabemos que compreender os modos de difusão, recepção, circulação dos saberes e suas apropriações pelos países diretamente envolvidos torna-se imprescindível para a compreensão das formas que assume a produção de conhecimentos, sua difusão transnacional e seu impacto nas realidades nacionais, portanto, transcendem o campo da disciplina e das investigações em História da Educação, em um momento em que a “internacionalização e mundialização constituem hoje noções-chave, tanto do léxico educativo como das ciências humanas e sociais (entre as quais a história da educação), elas mesmas apreendidas dentro do processo de globalização” (CAILLE e DUFOIX, 2013 citado por HOFSTETTER, 2017). Além do mais, na medida em que essa difusão de conhecimentos estava atrelada às demandas internacionais aos países signatários dos acordos multilaterais, dentre elas as reformas no campo da educação, transcendendo as econômicas, essas orientações não ficaram restritas à sua divulgação acadêmica, à proposição de orientações e reformas curriculares, de gestão e avaliação escolar. Elas também adentraram o campo da formação profissional dos educadores e gestores educacionais. Para atender essa demanda, o objetivo proclamado nos discursos educacionais foi a necessidade de profissionalizar os profissionais da educação, dotando-os de saberes que vinham ao encontro das demandas preconizadas pelos organismos internacionais,



isto é, o “saber teórico, o saber-ser, o saber-fazer” (DELORS, 1998). A proposta não se restringiu à disseminação de conhecimentos produzidos em outros países, mas teve sua contrapartida na busca por saberes e modelos educacionais entre os próprios acadêmicos, gestores e formuladores da política educacional brasileira, com o objetivo de que os professores brasileiros, muitas vezes responsabilizados injustamente pelo fracasso do sistema educacional, adquirissem conhecimentos científicos sobre o ensino e para ensinar, aprendessem como e o que ensinar, o que demandou, inclusive uma reformulação dos cursos de Licenciatura, de Formação de Professores e de várias iniciativas de “universitarização” dos professores em exercício na escola básica. Ou seja, a proposta se estendeu a todos os professores brasileiros da escola básica, sem formação universitária, para que através de inúmeras iniciativas como o PEC- Formação Universitária de São Paulo (2006), adquirissem tanto os “saberes a ensinar como saberes para ensinar”.

Nesse sentido, fomos estudar um dos mais longevos e significativos acordos de cooperação internacional no campo da educação e da psicologia da educação no Brasil. A tradição de pesquisas e construções teóricas provenientes daquela que foi a gênese da institucionalização da internacionalização no campo educativo com influência direta sobre o desenvolvimento da psicologia da educação no Brasil (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2018), isto é, o *Bureau International d'Education* (BIE), fundado por iniciativa do Instituto Jean Jacques Rousseau, como um “laboratório de internacionalização educativa” (HOFSTETTER & SCHNEWULY, 2012), não só marcou a colaboração ininterrupta com o Brasil, como essa colaboração se estabeleceu principalmente no campo da psicologia da educação. A extensão e complexidade dessa colaboração que demanda estudos de diferentes áreas de conhecimento e já conta com várias iniciativas nesse campo, foge, portanto, do escopo deste trabalho, o que nos levou à delimitação do campo de estudos e seu recorte temporal, de forma circunstanciada. Assim, o recorte metodológico e temporal deste estudo, como já referido, são alguns dos trabalhos e textos acadêmicos de colaboração do grupo genebrino no campo da Psicologia do Ensino da Língua materna e sua relação com a educação escolar no Brasil. A influência do BIE na constituição da psicologia na sua interface com a educação no Brasil remonta a uma longa tradição de pesquisa e colaboração que se estabeleceu a partir das contribuições de Claparède e Piaget, para citar os mais conhecidos em nosso meio educacional.

### 3. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS HISTÓRICOS E A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS OFICIAIS DA REFORMA CURRICULAR: AS APROPRIAÇÕES DA PSICOLOGIA PELA EDUCAÇÃO

Parafraseando o historiador da cultura Michel de Certeau (2017), a história da psicologia na sua interface com a educação é um campo de confronto, contradições, adesões e assimilações. Em décadas mais recentes, como mostramos no início deste trabalho, a psicologia tem tomado o lugar principal nos discursos pedagógicos. E assim fazendo, transformou a prática pedagógica nas instituições de ensino em um problema de ensino do professor e de aprendizagem do aluno, entrelaçando as teorias psicológicas com a ideologia da produção didática da qual a psicologia passou a tomar a linha de frente.

Na medida em que mais do que nunca a psicologia e a educação se entrecruzam na orientação e na produção da principal *matriz conceitual* do discurso educacional e adentra, não apenas a formulação oficial da legislação, das normas, das avaliações de seus resultados em termos educacionais, mas se estende à formulação técnica e didática das práticas de ensino e de aprendizagem nas escolas, cabe à psicologia, cujo trabalho crítico nesse campo em tempos recentes tem se dado de maneira ainda tímida, a busca da elucidação, da compreensão e da produção de reflexões e análises sobre esse fato. Nesse sentido, as contribuições de Michel de Certeau, historiador da cultura e suas contribuições teóricas e metodológicas de um fazer historiográfico, como uma das contribuições para um trabalho que busca resgatar a história de uma colaboração internacional em psicologia, pareceu-nos fértil e pertinente. É ele que nos ensina que não se pode falar da história apenas através dos “discursos construídos sobre os fatos” porque eles mesmos estão sempre situados na história, e, portanto, são históricos, ligados a um “fazer história”, às operações, às práticas e seus modos de funcionamento, já que, o que dizem está vinculado à prática de que resultam: o fazer história, o ato produtor e suas significações. Decorre daí que o seu entendimento e sua contribuição define a história, não como o estudo do fato, do acontecimento, mas como essa prática que resulta na produção de um discurso, de uma interpretação e sua significação (p.5).

“Fazer história”, segundo Certeau é, portanto, conferir sentido a um discurso e à sua fabricação, de modo a apreender melhor a natureza das relações que eles mantêm com o real. A história remete, portanto, a uma prática, a uma realidade e ao texto, ao discurso que organiza e encerra um modo de inteligibilidade (p.6). Assim, esclarece o autor, toda a análise dos documentos é dirigida por uma leitura do presente ainda que se trate de textos antigos, pois ela se organiza em função de problemáticas impostas por uma situação, se conforma às

premissas e aos “modelos” de interpretação ligados a uma situação presente. No nosso caso, os documentos em análise são, em um certo sentido, a expressão das questões contemporâneas da educação brasileira e, portanto, se inscrevem nos discursos e sentidos que circulam nesse campo, no contexto da sua produção e significação.

As razões das escolhas e das suas justificativas temáticas encontram seu sentido na realidade educacional na qual se inscrevem e da qual são o produto, isto é, elas representam as visões da educação, da formação de professores, do ensino da leitura e da escrita em circulação no campo educacional e assumem um discurso hegemônico nesse campo: o da reforma da educação, que apesar das suas diversidades internas no campo, estabeleceram a hegemonia das narrativas nesse campo, constituindo, como é sabido, “um discurso pedagógico” que “procura descrever, orientar ou fundamentar as práticas educativas em geral” (CARVALHO, 2001, p.13). Mesmo que o que se convencionou chamar de uma “pedagogia construtivista” ou “sociointeracionista” não se reduza às ideologias que circulam nesse campo e nem sejam apreensíveis apenas pela busca de suas diferenças de sentido desvendadas pela realidade observada, a compreensão dos seus fundamentos, suas concepções e filiações teóricas e práticas necessitam de operação científica e do trabalho de interpretação das ideologias, das formas de produção de sentido do qual são tributárias e que colocam em análise para o historiador as opções ou as organizações de sentido implicadas por operações interpretativas (CERTEAU, 2017, p.19). E para os estudiosos das questões educacionais e da psicologia, como no nosso caso, coloca-se a necessidade de reconstruir os sentidos que justificaram as reformas educacionais em alguns dos textos legislativos e acadêmicos.

Assim, já não se trata de desvelar uma realidade observada e seu sentido oculto, mas da

análise das opções ou das organizações de sentido implicadas por operações interpretativas. Isso não significa, de forma alguma, que a história renuncia a realidade e se volta para si mesma, contentando-se em observar os seus passos. Quer dizer, antes, nós o veremos, que a relação com o real mudou. E, se o sentido não pode ser apreendido sob a forma de um conhecimento particular que seria extraído do real ou que lhe seria acrescentado, é porque todo fato histórico resulta de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido. Este resulta dos procedimentos que permitem articular um modo de compreensão num discurso de fatos (p. 19).

Sob esse aspecto, os modos de compreensão dos fatos históricos e suas contribuições para o estudo em tela, no qual se toma um caso de colaboração internacional no campo psicopedagógico, encontram nos ensinamentos de Certeau contribuições fundamentais, na medida em que chamam a atenção para o fato de que é preciso primeiramente “tornar

pensáveis os documentos que o historiador faz um inventário, obedecendo à necessidade de elaborar modelos que permitam constituir e compreender séries de documentos: modelos econômicos, modelos culturais etc” (p.26). Isto é, o trabalho de compilação e organização dos documentos, já como parte do trabalho de interpretação historiográfica, permite o levantamento de hipóteses metodológicas e sua revisão através de intercâmbios de várias disciplinas e não apenas das que remontam à história das ideias psicológicas, às teorias psicológicas em circulação, mas também dos discursos que as interpretam e que as operacionalizam nas ações pedagógicas, para que assim seja possível buscar os princípios de inteligibilidade e produção dos “fatos”, isto é, reforma pedagógica na área da leitura e da escrita. E, para ele, trata-se também de “fazer reviver ou ressuscitar um passado”, “restaurar o esquecimento e encontrar os homens através dos traços que eles deixaram” (p.27), isto é, resgatar os homens e as marcas que produziram.

### **3.1 A análise dos documentos, textos, artigos e livros como trabalho historiográfico: o caso das contribuições internacionais dos autores e sua recepção no Brasil**

Na pesquisa em tela várias fontes documentais foram levantadas, desde documentos impressos, tais como os artigos e livros do grupo, aqueles destinados à divulgação científica no Brasil bem como as teses orientadas pelo grupo e que neste momento não serão objetos de análise. Os documentos oficiais, assim como os guias curriculares já haviam feito parte, como mostramos, de nossos estudos anteriores e foi a necessidade de buscar a origem das ideias e propostas neles contidas que nos levou ao grupo de assessores internacionais. Eles que fizeram parte dessa história, foram ouvidos, consultados e analisaram suas próprias trajetórias, reconstruíram através de narrativas a história do trabalho de cooperação internacional com o Brasil sob sua perspectiva. No lugar do trabalho historiográfico de imaginar um passado vivido por outros, se buscou resgatar entre os próprios sujeitos a memória passada e presente do trabalho que se iniciou em 1990 e se estende até os dias atuais. Trabalho que permite confrontar interpretações e ressuscitar acontecimentos, histórias esquecidas e antigas e o trabalho de diferenciação, como diz Certeau, entre acontecimentos, entre períodos, entre dados, entre formas de interpretação etc. Assim, para elucidar o trabalho de construção da compreensão tal como realizada pelo grupo e suas obras, foi preciso confrontá-las com os acontecimentos que as transformaram, seja nos trabalhos de seus orientandos ou pesquisadores, seja nos trabalhos sobre os guias curriculares. Estes já haviam feito parte de

nossos trabalhos anteriores (SAWAYA, 2012; 2018) e serão parte deste trabalho. Os outros, serão analisados nesta pesquisa.

A análise dessa documentação, nos dizeres de Certeau, busca elucidar aquilo que foi transformado “em códigos ou os problemáticas de pesquisa” e torná-los “pensáveis”, isto é, colocam questões que uma vez identificadas permitam elucidar o modo de compreensão dos envolvidos e seus predecessores (ideias e concepções de que são originários); permitem revelar suas relações com outros elementos da mesma época e de tornar sua historiografia objeto da própria historiografia, inclusive porque a inteligibilidade do presente (dos documentos da reforma, dos textos acadêmicos que as propõem e justificam) deve ser compreendida a partir de outros quadros de referência, de onde são originários. Assim, esclarece esse autor, o que se busca no presente é o sentido histórico de uma referência e o sentido que hoje permite compreendê-lo (CERTEAU, 2017, p.25). Mas, como adverte Certeau, nem por isso essas narrativas podem deixar de considerar a ordem e o efeito do discurso construído pelo pesquisador acerca deles, o seu próprio trabalho sobre os fatos relatados, bem como as imposições sobre as suas práticas historiográficas de reminiscências que se originaram bem antes do seu presente, que remontam a organizações anteriores e, também marcam presença na prática do pesquisador. Nessa perspectiva, não se trata de relatar fatos e submetê-los ao julgamento, apontando apenas limites e insuficiências, as visões ideológicas falsas que o trabalho do esclarecimento das lacunas e insuficiências virão resolver. Trata-se de antes de compreender as condições da produção desses discursos, torná-los inteligíveis, levando-se em conta as condições no quais se elaborou o “pensável”, os seus sentidos, que remetem, no dizer de Certeau, a um “lugar”, isto é, o presente, “a situação que o torna possível, determinando-o, e a partir “das condições nas quais tal ou qual sociedade deu a si mesma um sentido através de um trabalho que é também ele, determinado” (p.36).

Assim, o trabalho de tornar pensável um acontecimento ou um fato coloca a necessidade de definir um procedimento interpretativo que possibilite um modo de compreensão, mas este, esclarece Certeau, se torna “possível”, isto é, se torna pensável em razão de situações econômicas e socioculturais que o permitiram. Ou seja, para esse autor, o discurso historiográfico é uma *práxis social*, ao mesmo tempo que é uma forma de compreensão, de tornar inteligível um fato que é determinado pela sociedade, pela cultura que designou à história seu lugar particular, tornando inteligível uma representação do acontecimento. Enquanto *práxis social*, a história se refere, necessariamente “à organização social do agir naquela ordem política” (CERTEAU, 2017, idem, p.42). O fazer histórico, ao buscar atribuir sentidos, significados ao fato ou acontecimento narrado, explica esse autor,

constrói uma discursividade, ou seja, uma forma de entendê-lo e de interpretá-lo, tributária do lugar de onde falo, o lugar acadêmico, que é social, daquela sociedade a que pertencço e do campo de sentidos que circulam no domínio em que realizo a pesquisa, as ideias, concepções ou seja, a um sistema de referências a que recorro para poder interpretar os acontecimentos analisados. Citando Paul Veyne, Certeau mostra que se trata então, ao fazer história, de mostrar a relação entre os produtos (um discurso) e os lugares da sua produção (p.45). Isto é, trata-se de evidenciar as relações entre os fatos, tais como as práticas educativas e suas teorizações, ou seja, os conhecimentos e métodos que buscam apreendê-las, levando-se em conta os lugares sociais que as produziram e tornaram-nas compreensíveis enquanto “atividade humana que faz parte da realidade da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada enquanto atividade humana” (p.46). Daí, nos alerta o autor, é preciso analisar o “lugar da sua produção”: o contexto histórico, as instituições que produziram suas explicações, seus discursos e/ ou representações que “as deram a ler” de determinadas formas, determinando suas inteligibilidades em nossa sociedade: a academia, as associações organizadoras de pesquisadores, os congressos por onde circulam as ideias, as revistas de sua circulação e difusão, que constituindo-se em um sistema de referências, “infiltram-se no trabalho de análise”, organizando-o à revelia do historiador. E mais, que deixam a impressão, como alerta o autor ao se referir aos tempos do positivismo, de que se está analisando de forma objetiva, fatos e ideias, que na verdade são “escolhas anteriores, que não resultam, pois, da observação – e que não são nem mesmo verificáveis, mas apenas falsificáveis graças a um exame crítico” (p.48). Trata-se, na verdade, de tornar explícito, aquilo que foi “deixado em branco” quando se afirma que, o estudo, a análise, se detém entre o sujeito individual e o objeto de conhecimento, fazendo abstração da instituição do saber que guia sua análise, sua interpretação e o próprio objeto do estudo, que é uma construção social e histórica. É esse autor que esclarece que as disciplinas, os conhecimentos são criados por grupos, por decisões, instituições políticas, pela “instauração de um saber indissociável de uma instituição social (uma sociedade de estudos de...) permanece como a condição de uma linguagem científica (a revista ou o Boletim)” pois, para esse autor, um mesmo movimento que organiza a sociedade, organiza as ideias que nela circulam (p. 53). O que se explicita uma vez mais é a não neutralidade da ciência e necessidade de se explicitar a serviço de quem, a partir de que lugar, com que interesses e de que modo “se organiza silenciosamente”, nas palavras desse autor, uma determinada disciplina. E mesmo que o que se almeja seja sua renovação e a superação de seus limites, eles não decorrem simplesmente da modificação de seus conceitos pela sua

superação, mas necessitam de uma “teoria crítica” que seja capaz de revelar a lógica e o lugar em função da qual ela se organiza como saber e que ganha legitimidade entre seus pares.

No caso em análise, o programa de cooperação internacional foi objeto de uma decisão política, que optou por determinados saberes e modelos didáticos de ensino da língua escrita, em detrimento de outros. E, em nome de uma cientificidade de seus propósitos e princípios, como declara o documento oficial dos PCNs ao fazer a opção pelas teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, tem deixado de lado a necessidade de explicitar os vínculos, as diversas racionalidades em jogo na decisão que teve motivações políticas, sociais, econômicas que pedem explicitação para que seja possível o trabalho de compreensão e sentido. Essas motivações também definiram os rumos que o projeto assumiu nos documentos, nos guias curriculares e nos seus desdobramentos nas práticas pedagógicas nas escolas no Brasil. “Fazer história” na concepção de Certeau é uma “operação que faz de uma organização (social, literária, etc.) a condição e o lugar não apenas da produção de sentidos mas também de uma transformação”. Assim, ao separar, reunir, transformar em documentos certos objetos distribuídos de uma outra maneira ela produz saberes de acordo com novas pertinências sociais, intelectuais (CERTEAU, 2017, idem, p.71).

O projeto de reforma curricular de língua portuguesa que teve oficialmente sua proposta escrita nos PCNs de 1997 e reescrita em 2018 inspirado nos trabalhos do grupo de consultores de didática da língua escrita da faculdade de psicologia da Universidade de Genebra (Schneuwly, entrevista concedida em 2019), não só foi fruto das apropriações que dele fizeram os legisladores brasileiros, mediante os inúmeros procedimentos e práticas de decomposição, recomposição de textos, de material didático, dos exercícios, das suas reescritas, mas de suas transformações, redistribuindo-os de outra maneira, que também redefiniram seus saberes.

Segundo essa perspectiva, já não se trata de explicitar apenas sentidos ocultos, desvelar seus compromissos ideológicos e suas apropriações desviantes, suas modificações de sentido e suas deformações ou simplificações, mas de buscar que novos sentidos podem aí ser produzidos, as questões e as respostas que vieram trazer para a compreensão dos problemas e questões da educação escolar e para a psicologia na educação e suas contribuições. E o que, a despeito de seus justos propósitos, ficou a meio caminho, a significativa melhoria da educação e da formação escolar oferecida aos alunos brasileiros.

A opção foi então a de investigar, nesse momento do trabalho de pesquisa, não as práticas concretas desenvolvidas nas instituições escolares que pudessem revelar o que efetivamente teria ocorrido com o projeto de reforma proposto e que vem fazendo parte de

outros projetos de pesquisa por nós orientados (NEVES e SAWAYA, 2018; FEITOSA e SAWAYA, 2019). O ponto de partida e o ângulo de análise foi outro, isto é, partindo da história de um programa de cooperação, das pessoas envolvidas mais diretamente e da produção bibliográfica do grupo, dos livros e artigos que no entender deles melhor explicitam suas contribuições, analisamos suas proposições e as raízes teóricas de sua produção, dando ênfase à participação da psicologia nessa construção e às razões que os levaram, enquanto psicólogos e pesquisadores em psicologia às contribuições dos estudos linguísticos e à formulação de proposições didáticas da língua escrita destinados à escola e a formação dos professores. O objetivo foi compreender em um primeiro momento a produção intelectual, a gênese do seu pensamento que culminou com a construção das contribuições do Interacionismo sociodiscursivo enquanto vertente teórica de uma concepção de aprendizagem da escrita pelos alunos e da necessidade aí gerada da reforma do ensino da língua escrita e da formação do professor para efetivá-la na educação (MACHADO, 2004, p.312). Ao focalizarmos nossa atenção sobre as contribuições da psicologia que comparecem nesses estudos, o intuito foi contribuir com uma reflexividade crítica sobre o campo de estudos da participação da psicologia na educação.

As contribuições da psicologia à educação ganham, portanto, uma nova dimensão que até então não havia comparecido na história da psicologia na sua relação com a educação: a da proposição direta de modelos didáticos, tendo por base a modernização, racionalização dos projetos e métodos de ensino e da reforma dos programas e da criação de novos meios de ensino, visando uma melhora do ensino, das aprendizagens e a profissionalização do professor como “trabalhador do ensino” (COLL, 2003).

Como é sabido, esses conceitos e suas interpretações levaram a um modelo de trabalho do ensino com os textos e gêneros textuais na escola, às pesquisas sobre as atividades do ensino da escrita, às propostas didáticas delas decorrentes e à formação universitária do professor. Mas também a formas diversas de apropriação, as resistências, as diferenciações, as transformações, recusas e aos usos diferenciados de suas proposições, colocando em questão o fato de que a melhoria da qualidade da educação, pode ser alcançada com a profissionalização docente a partir de um saber científico e, traz à baila questões controversas. Questões essas não só decorrentes da premissa já discutida por autores que colocam em questão o fato de que a ação pedagógica deve ser orientada por um saber teórico (CARVALHO, 2001), mas também da necessidade de conhecer as bases científicas nos quais se apoiam esses saberes e se elas dão conta de compreender a complexidade das questões que toda a práxis social demanda, tendo em vista a necessidade de se evidenciar seus



compromissos políticos, econômicos, sociais e a serviço de quem e com que objetivos realiza suas proposições. Se a função da história é a de ser uma crítica, nas palavras de Certeau, revelar as diferenciações, evidenciar as diferentes interpretações do modelo e, portanto, os vários sentidos e rumos que o projeto pode ter levado, são um momento necessário da produção da compreensão dos fenômenos investigados. Assim, a identificação das divergências de interpretação e de apropriações teóricas e práticas que levam a que não se alcance os objetivos justos almejados, bem como a identificação das insuficiências e limites de teorias psicológicas e, da sua aplicação aos projetos didáticos da educação escolar, são um passo fundamental da crítica, eles não são suficientes para explicitar, a partir de um conceito mais alargado de apropriação, o que fizeram, como reproduziram, transformaram, reconstruíram a proposta, os vários sujeitos envolvidos e a partir de outras lógicas, de outras racionalidades e sentidos que é preciso explicitar. Daí, na esteira de Certeau, o objetivo da “operação histórica” é tornar presente uma situação vivida: que sentidos deram à proposta os pesquisadores brasileiros? Que transformações foram operadas, a partir do lugar social dos pesquisadores, dos escritores do PCN, dos formuladores dos guias curriculares paulistas dos “saberes ou dos modelos teóricos, culturais” propostos pelos assessores internacionais e como apreendê-las?

A partir das contribuições do “fazer história” em Certeau e a partir das narrativas dos próprios envolvidos, buscamos, em um primeiro momento, conhecer a produção e a gênese do pensamento desses autores, os espaços de circulação desses saberes no Brasil e o lugar que sua produção acadêmica ocupou na produção da escrita dos PCNs e nos materiais didáticos que vêm sendo destinados aos professores na rede municipal e estadual de ensino em São Paulo. Parte dessa análise já havia sido feita por nós em artigos anteriores que serão revisitados à luz dos estudos realizados no pós-doutorado em Genebra (SAWAYA, 2012; 2019). E em um segundo momento da pesquisa, estudaremos as formas de recepção dessa proposta através de algumas das publicações de pesquisadores brasileiros, sejam eles os participantes do grupo que mantém o convenio PUC – UNIGE e sejam as teses de doutorado e pós-doutorado em orientação com membros do grupo de consultores genebrinos. A nossa hipótese é a de que as referências didáticas e os métodos de ensino baseados nos gêneros textuais estão fortemente inspirados no modelo conceitual e didático do Grupo de Genebra, o que nos coloca frente à necessidade de compreender as formas com que se deram essa influência, seus modos de circulação e difusão desses conhecimentos, as diferenciações, transformações, bem como os interesses em jogo, as razões políticas e o contexto histórico e social em que se estabeleceram as colaborações.

O período histórico da investigação se inicia com as primeiras aproximações do grupo de pesquisadores paulistas da PUC na área de linguística aplicada no 1o Congresso de Pesquisas Socioculturais, Madrid, 1992.

Mas antes de retomarmos esse momento inaugural para analisar quais foram as demandas ao grupo de assessores genebrinos pelo grupo de pesquisadores brasileiros, principalmente aqueles da área de linguística aplicada à educação e que deu origem aos primeiros contatos com o Grupo de Genebra, iniciando assim uma longa parceria com o Brasil, cumpre-se retomar artigos anteriores. Neles, ao analisarmos alguns dos principais documentos oficiais que guiaram as reformas curriculares e que marcaram a presença de uma “psicologia do ensino”, principalmente aqueles voltados à formação dos professores em serviço, foi possível identificar as tentativas de transformar concepções teóricas de aprendizagem da língua escrita para crianças, inspiradas nas contribuições da psicologia em práticas de ensino e formação continuada de professores nas escolas. É do que trataremos nos dois próximos capítulos.

#### **4. AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA, A RECONSTRUÇÃO DO LUGAR DOCENTE E A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS COMO SUJEITOS DE APRENDIZAGEM: O PROGRAMA “LER E ESCREVER, PRIORIDADE NA ESCOLA”**

No bojo das mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem que tiveram início nos anos 90, o Município de São Paulo, na década seguinte, se vê às voltas com a necessidade de formar o professor da escola básica para uma vez mais buscar implementar as mudanças educacionais propostas pelo governo federal. A Secretaria Municipal da Educação propõe então o “Programa Ler e Escrever, Prioridade na escola. Projeto Toda Força ao 1º. Ano” (SÃO PAULO, 2006). O documento, elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo com o intuito de servir de “ferramenta de trabalho” para o coordenador pedagógico, foi lançado em 2006 como parte das ações do governo municipal em sua tentativa de “reverter o quadro de fracasso escolar associado à alfabetização” (SÃO PAULO, 2006). Integrando o “Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola” do qual fazem parte os projetos “Toda Força ao 1º. Ano”, “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC” e o “Projeto Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II”, o artigo abaixo analiso o Caderno: “Guia de estudos para o horário coletivo de trabalho”. O objetivo foi o de examinar um dos principais documentos do projeto de formação dos professores do município de São Paulo, buscando compreender as apropriações, no documento escrito, das contribuições da psicologia nas formas de se conceber as crianças, a aprendizagem e o projeto de iniciação das crianças na cultura escrita.

##### **4.1 A psicologia e o Programa “Ler e Escrever”: a formação de professores na escola<sup>1</sup>**

Alguns estudos, ao analisar a influência das ideias do psicólogo suíço Jean Piaget na educação no Brasil, têm mostrado que as próprias concepções construtivistas passaram por interpretações diversas e até mesmo por desvirtuamentos na sua aplicação às práticas educacionais (VASCONCELOS, 1996). Como já referido, também uma transposição acrítica de conceitos e perspectivas da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética desse estudioso para a educação tem caracterizado os discursos educacionais (CARVALHO, 2001). Outros têm empreendido uma crítica da apropriação neoliberal das ideias

---

<sup>1</sup> Artigo publicado em Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.157-180, mar.2012 p.157-180

construtivistas no Brasil e seus descaminhos na educação (SILVA, 1996; DUARTE, 2000). Entretanto, pouco se conhece como essas concepções foram “lidas”, “apropriadas” pelos legisladores e técnicos das Secretarias da Educação responsáveis pela transformação dessas concepções em propostas e práticas pedagógicas na formação dos professores nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletiva – HTPCs. O presente artigo tem por objetivo contribuir nesse sentido mediante a análise do documento impresso “Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho”, organizado como material de formação continuada dos professores do ensino básico nas próprias unidades escolares. O documento em análise - o “Guia de estudos para o horário coletivo de trabalho” é constituído por uma coletânea de mais de 15 textos destinados à leitura e estudo dos professores do ensino básico. Como mais uma das inúmeras estratégias que se sucedem em São Paulo de melhoria do ensino, a proposta, tal como se apresenta na sua introdução é a de comprometer os professores, de todas as áreas de ensino, a “criar condições adequadas de aprendizagem da leitura e da escrita para todos os alunos ao final do 1º. Ano do Ciclo I” e assim, “assegurar um melhor desempenho de seus alunos nas práticas de leitura e escrita, na produção de textos e compreensão do que leem” (SÃO PAULO, 2006b, Introdução).

Passados mais de 20 anos da difusão das ideias construtivistas na educação escolar no Brasil, o documento em análise permite examinar as apropriações múltiplas e variadas das teorias psicológicas dos textos que orientam as práticas e a formação dos professores no ensino básico. No momento em que está em curso uma revolução na educação pública a partir de reconceitualizações sobre a aprendizagem, ao considerá-la uma decorrência do desenvolvimento da mente infantil, em que medida essas ideias rompem com aquelas anteriores do chamado “ensino tradicional” ou mantêm traços de continuidade? Como se articulam, no documento, as novas concepções de criança e de sua aprendizagem trazidas pelas contribuições construtivistas e as propostas pedagógicas de leitura e escrita? Para responder a essas perguntas, apoiamo-nos em algumas das contribuições da história da leitura e da cultura proposta pelo historiador francês Roger Chartier (1999).

As contribuições de Chartier (1999), cujo pensamento tem influenciado algumas produções na área de educação no contexto latino-americano, têm mostrado a necessidade de ler os textos impressos, buscando neles a reconstrução histórica das ideias e suas apropriações. Nessa perspectiva, o impresso em análise é produto de diferentes discursos que circulam no campo da educação. Os seus organizadores são de alguma forma porta-vozes das ideias e representações que têm configurado os projetos de educação destinados às escolas públicas brasileiras. Como texto produzido no confronto entre a proposta de normatizações e

as apropriações singulares de sujeitos históricos, eles permitem vislumbrar as dinâmicas que estão em jogo nas percepções e proposições de ensino das crianças de camadas populares na atualidade. Ou seja, buscamos compreender e analisar os significados de criança e escola, que estão em litígio, e as práticas escolares propostas no projeto de formação.

#### **4.1.1 Ensino e a participação da psicologia na configuração do campo de saberes na educação: as diferenças individuais como um dos eixos do processo formativo**

É sabido que a questão central do ensino, nas últimas décadas passou a ser a promoção da evolução e da adaptação dos processos cognitivos de cada aluno, com vista a seu “aprender a aprender”, “aprender a ser” e “aprender a fazer”. Nessa perspectiva, a ênfase na aprendizagem, considerada como uma decorrência dos processos construtivos da mente infantil, passou a demandar ao professor a identificação dos estágios de desenvolvimento cognitivo de cada aluno e da sua construção individual de conhecimento como eixos centrais dos processos pedagógicos. Vale lembrar que, nesse contexto, ocorreu também um revigoramento das explicações para os problemas escolares de uma grande parcela do alunado como decorrentes de dificuldades de aprendizagem devido aos diferentes estágios cognitivos e linguísticos em que os alunos de camadas populares iniciam sua escolarização (BRASIL, 1997).

Contudo, não é nova a preocupação de se identificar a diversidade no funcionamento psíquico dos alunos de camadas populares e, a partir dela, propor situações de ensino. Os historiadores da psicologia no Brasil recordam que a educação sempre esteve preocupada com a identificação e a intervenção na heterogeneidade que caracteriza, desde o descobrimento, a nação brasileira (PATTO, 1997). Desde o século XIX, a miscigenação racial e a composição étnica e antropológica, singular da sociedade de “raças cruzadas” (ROMERO, 1895, apud SCHWARCZ, 2001, p. 11), que serviu de explicação para o atraso da nação e para a tomada de medidas educacionais e médico-higienistas (GONDRA, 2002), constituíram o tema das diferenças individuais ou grupais em um dos objetos caros ao campo das ciências sociais e da psicologia nascente no país. Vale ainda lembrar que a presença da psicologia na educação aconteceu não apenas por meio das contribuições das teorias da aprendizagem, da motivação, da percepção e da memória, mas principalmente por ter fornecido os meios para identificar, explicar e propor modelos de intervenção no enfrentamento das diferenças na população. Na busca das causas da diversidade entre os indivíduos ou grupos, a questão não se colocou como uma decorrência da desigualdade social inerente ao modo de produção capitalista, mas

encontrou suas justificativas nas teorias das desigualdades raciais, pessoais ou culturais (PATTO, 1997, p. 29). Como enfatiza essa autora, sem se colocar em xeque a existência de igualdade de oportunidades na ordem social vigente, as teses explicativas sobre a heterogeneidade da população encontraram sustentação numa tradição em ciências como a psicologia, cuja tendência foi atribuir à pobreza, num primeiro momento, uma inferioridade inata, posteriormente como uma decorrência de desencontros culturais devido à escassez, privação ou exclusão dos benefícios da civilização moderna.

Para Saviani (2007), essa tendência estava presente até mesmo entre os primeiros educadores e intelectuais brasileiros sinceramente comprometidos com a democratização do ensino no Brasil na década de 1930. Os seus adeptos, introdutores das ideias de Piaget no Brasil, tendo chamado a atenção para as especificidades psicológicas dos alunos, propuseram já nesse período, a reformulação dos métodos de ensino e das propostas pedagógicas. O lema, recorda o autor, era o de promover o desenvolvimento ao máximo das potencialidades de cada indivíduo e, para tanto, era preciso identificar o estágio do desenvolvimento cognitivo dos educandos no ato de aprender de modo a promover sua evolução e desenvolvimento. De um lado, o que se propunha era uma educação inspirada nas ideias biopsicológicas acerca do desenvolvimento infantil e suas aplicações no funcionamento da educação. Nela, um ensino de tendências individualistas centradas em cada criança e em seu desenvolvimento para a organização da escola fazia recorrência à “escola sob medida” de que falava Claparède, em que a cada um a educação que lhe convém. De outro lado, uma concepção mais nítida do papel da escola como instituição social, e a consciência mais viva de articular a escola com o meio da criança e de adaptá-la às condições de uma nova civilização. Esta, de orientação mais social, partia da comunidade para a formação do indivíduo. A infância, nessa acepção, não era apenas desenvolvimento, mas iniciação, isto é, fruto de um trabalho e até mesmo de uma violência à natureza da criança e do adolescente, cujas necessidades não são as do indivíduo, mas aquelas que se apresentam por meio da comunidade e da organização da escola como comunidade de vida. A outra de tendências individualistas tomava como ponto de partida o indivíduo para a organização da escola, a dinâmica do ensino e os métodos do trabalho escolar (Azevedo, 1971, apud SAVIANI, 2007, p. 213).

É sabido que esses educadores, cujos projetos visavam a uma revolução do ensino no Brasil, “perderam a disputa doutrinária para os conservadores” na década de 1930. Todavia, Saviani (2007) faz notar que essas ideias foram ocupando os espaços na burocracia educacional, infiltrando-se na administração pública e exercendo sua influência no aparato técnico das escolas. Sedimentando, portanto, no plano das ações, concepções e ideias que

emergiram e submergiram inúmeras vezes na história da educação no Brasil. A permanência de muitas das contribuições da psicologia do período e dos debates em torno da escolarização de grande parcela da população brasileira no pensamento e nas reformas educacionais da atualidade indicam que a educação escolar brasileira se vê às voltas com concepções divergentes e ainda não resolvidas. Sabemos que as contradições ou limitações nas orientações pedagógicas criam dificuldades aos avanços para uma escolarização de qualidade. Ademais, as análises recentes sobre a situação do ensino básico no Brasil (BROCK e SCHWARTZMAN, 2005) revelam que, apesar das conquistas cada vez maiores no plano político e no plano das ações sociais promovidos pelo avanço da democracia no Brasil, os mecanismos perversos de exclusão social ainda se fazem presentes. Basta lembrar o baixo desempenho obtido pelos alunos brasileiros nas provas internacionais e a constatação da baixa qualidade da oferta formativa.

Diante desse quadro e das medidas educacionais para enfrentá-lo, cabe investigar a articulação, no documento impresso, das contribuições da psicologia em material de formação de professores em serviço.

#### **4.1.2 O Guia de Estudos para o Horário Coletivo de Trabalho e o lugar da psicologia**

O documento Guia de Estudos para o Horário Coletivo de Trabalho, como dispositivo de formação dos professores, é um dos lugares de constituição das transformações e normatizações pedagógicas propostas pelos órgãos públicos. Desse modo, a análise do material impresso permite relacionar as apropriações teóricas e as propostas doutrinárias produzidas no campo normativo da educação às questões pedagógicas e políticas postas no processo de formação do professor.

A pesquisa historiográfica (CERTEAU, 1982) tem nos ensinado que o trabalho de conferir inteligibilidade aos textos recolhidos na documentação e narrados no impresso é sempre um trabalho de apropriação, isto é, um trabalho de recriação. Assim, a metodologia historiográfica, ao chamar a atenção para o fato de que os documentos escritos são uma forma de reunir, interpretar e de construir sentidos, revela um duplo movimento que é preciso analisar: o trabalho de compilação e sistematização dos documentos já como trabalho interpretativo e sua recriação narrativa como um trabalho de apropriação dos autores. Desse modo, analisar a presença da psicologia como campo teórico na definição das práticas escolares e na formação docente, nessa perspectiva trazida pelos estudos historiográficos, coloca-nos diante de um duplo desafio: o de buscar os modos de pensar e de agir difundidos

na organização do projeto de formação dos professores em serviço; e analisar como eles se constituíram em texto-documento de formação dos alunos-professores. Nesse sentido, como em qualquer material impresso, encontra-se um perfil de um leitor desejado e um protocolo de leitura que define as formas por meio das quais o texto deve ser lido (CHARTIER, 1993, p. 8). A própria estruturação interna do documento impresso, a série de recursos gráficos utilizados, bem como a sucessão dos capítulos e o uso de subtítulos já são material a ser analisado, pois todos esses recursos conduzem os cortes de leitura, dirigem as formas de pensamento e ação de um leitor desejado e, por fim, buscam determinar suas formas de apropriação.

#### **4.1.3 O documento impresso dado à leitura dos professores**

Desde os primeiros documentos oficiais escritos nos anos 1980, é possível identificar a ideia de que é “preciso mudar”, “revolucionar o ensino e suas práticas” tidas como obsoletas e antidemocráticas (SÃO PAULO, 1986). O documento em análise não foge à regra e dá continuidade à tradição de textos e conceitos que, inspirados nas teorias psicogenéticas do desenvolvimento da escrita nas crianças, pretende implantar práticas pedagógicas identificadas com ações mais democráticas e de inclusão social. O caminho eleito é uma vez mais o de que é preciso mudar as concepções de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e substituir certas práticas pedagógicas, qualificadas nesses discursos como autoritárias e seletivas, porque, dentre outras razões, desconsideram as características cognitivas e linguísticas da clientela que passou a frequentar a escola com a democratização no acesso (BRASIL, 1997). Ação democrática e inclusão social se traduzem no documento como a formação de leitores e escritores, levando-se em consideração as “diferenças individuais” e a “dosagem do ensino” conforme as capacidades e possibilidades dos alunos (SÃO PAULO, 2006). Com esse intuito, o documento foi organizado sob a forma de uma coletânea de 40 textos entre excertos, entrevistas, trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, listas de atividades, além de textos reescritos por uma equipe da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal da Educação em São Paulo. Recorrendo à repetição de textos de ampla difusão na rede pública, a preocupação parece ter sido a de enfrentar a “resistência dos professores à mudança” (cf. MELLO, 1988).

Uma série de “estratégias de leitura” e de escrita, como se procurará demonstrar, conduz o documento a fazer frente àquele que tem sido considerado um dos maiores problemas quando se trata de explicar a ineficácia das modificações nas “práticas tradicionais



de ensino”. Para quebrar as resistências de um professor que é percebido como quem ainda precisa ser convencido a mudar suas práticas pedagógicas, a “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, o documento se organiza, seja do ponto de vista gráfico, seja textual, como mais uma das inúmeras tentativas de persuadir o professor e o coordenador pedagógico a “vestir a camisa” e a aderir pessoalmente ao projeto de mudança. Assim, o uso abundante de recursos gráficos como desenhos no cabeçalho e no pé da página, a exposição dos temas por blocos e dos textos correspondentes parecem buscar, dentre outras razões, facilitar a leitura e a consulta imediata de informações e das atividades didáticas. Com um desenho gráfico que lembra um diário, de aspecto quase juvenil, o documento parece ter como preocupação sensibilizar o leitor e suavizar sua leitura através de um recurso paradoxal: distanciá-lo do texto acadêmico, cuja densidade textual, no trato e exposição dos argumentos, exige empenho e dedicação do leitor. A ideia subjacente é a de que a razão do sucesso ou fracasso das mudanças propostas depende da adesão pessoal do professor ao projeto ou, como já se disse em outros lugares, “do seu compromisso com o ensino”, assim é preciso conquistá-lo. O discurso da responsabilização docente pela precariedade do ensino (SOUZA, 2006) se repete com nuances mais ou menos evidentes no uso de estratégias de convencimento e tentativas de trocar em miúdos conceitos e direcionar as ações. À semelhança de um grande diário, o impresso busca criar uma sensação de intimidade mediante o apelo à troca de experiências entre pares, à formação por aproximação e ao “faça como eu faço”.

O documento é dividido em 12 blocos temáticos cujo sumário explicita a proposta formativa em curso: o que é planejar, por que, como; o que é e como aprender a ler e a escrever; o que é aprender a falar na escola; como avaliar; como organizar o espaço, o tempo e os conteúdos por projetos didáticos; e, por fim, como enfrentar temas polêmicos, tais como a questão da heterogeneidade na sala de aula, como e quando corrigir.

Na página introdutória do “Bloco I”, intitulado “Vamos começar pelo... PLANEJAMENTO!”, um conjunto de textos extraídos de entrevistas e ensaios faz um apelo à necessidade de planejamento e como fazê-lo:

Vamos começar pelo... PLANEJAMENTO!(...) Planejar, planejar... Todo início de ano é a mesma coisa, a mesma conversa. O que ensinar? Como ensinar? Que critérios utilizar para planejar, o que considerar para o planejamento do ano, do bimestre? Como planejar sem conhecer bem os alunos? O guia de planejamento, que compõe este material, faz sugestões que pode ajudar muito e acalmar sua ansiedade (São Paulo, 2006, p.13).

Mas a estratégia utilizada - o texto de uma entrevista com uma professora experiente - deixa transparecer os sentidos e o caminho exemplar da leitura e das reflexões. Mais do que convidar à reflexão, a proposta é a de explicitar o rumo das mudanças que devem ser consideradas pelo professor-leitor, mediante a condução das perguntas e das respostas da professora entrevistada para uma “prática educativa de qualidade e de uma rotina adequada”.

Rosinalva Dias, professora da escola pública, no ensino fundamental há 24 anos, vinte na 1ª.série, fala sobre seu trabalho na sala de aula e nos conta um pouco da sua história profissional, na busca de uma prática educativa de qualidade e de uma rotina adequada para o trabalho pedagógico de alfabetização. PROFA: Como voce planeja o trabalho nas primeiras semanas de aula? Rosinalva: Todo inicio de ano, nos professores, ficamos ansiosos não só para conhecer nossos alunos, como também para organizar a rotina de trabalho. Alguns anos atras, isso não era muito tranquilo para mim e nem para os meus colegas, não só porque não tinhamos claro que atividades desenvolver, mas porque os objetivos não eram discutidos pela equipe escolar (...). PROFA: E quais são seus objetivos, em Língua Portuguesa, para a sua classe de 1ª. Serie? Rosinalva: O que espero é que meus alunos cheguem alfabetizados ao final do 1º.ano, isto é, que saibam ler e escrever com autonomia, mesmo que cometam ainda muitos erros. Há alguns anos, venho utilizando em meu plano de trabalho os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E tenho contado com a parceria da coordenadora pedagógica da minha escola, que tem me ajudado a compreender o real significado desses objetivos e a expressá-los de fato no meu planejamento (...)PROFA: Você diz que hoje faz um trabalho diferente. O que provocou essa mudança? Rosinalva: Sem dúvida o conhecimento teórico que fui construindo ao longo do tempo.Eu sempre fiz os cursos que a Secretaria da Educação oferecia;(....). PROFA: Conte-nos: o que você e seus colegas fazem nas primeiras semanas do ano letivo? Rosinalva:(...) listamos todas as atividades que julgamos importantes para os alunos realizarem e que podem nos dar informações sobre quais são seus saberes em cada área a ser trabalhada. PROFA: E que atividades são essas que vocês listam? Rosinalva:(...). \*leitura e escrita dos nomes dos alunos; \*escrita de diferentes tipos de texto curto; apresentação do alfabeto (...). (SÃO PAULO, 2006, p. 15-19).

O uso de inúmeros recursos gráficos como desenhos, negrito, mudanças de letra, uso de diferentes gêneros textuais, bem como a organização do conteúdo e dos discursos se coloca a serviço de mais uma das inúmeras tentativas de ensinar o professor a planejar, a propor e a identificar os processos infantis de leitura e escrita. Assim, em um outro texto intitulado “Planejar é preciso”, a advertência é clara no excerto selecionado:

(...) Mas, e na escola, como é o planejamento?  
Para muitos é o cumprimento de uma exigência burocrática de diretores e supervisores de ensino. Muitos professores reclamam pelo tempo que “perdem” elaborando um plano de trabalho e muitas vezes nem chegam a consultá-lo ao longo do ano. Um documento preparado com esse espirito com certeza não tem função no cotidiano, pois não atende a uma necessidade prática. E o que acaba acontecendo? De tudo um pouco.  
Alguns professores dão aulas de improviso: Na hora eu resolvo o que vou trabalhar com os alunos.  
Outros transformam o livro didático em plano de trabalho e dizem: é mais prático, não tenho que ficar inventando novidades. (...)

Um planejamento de verdade

Mas não podemos deixar de falar dos professores que, para elaborar seu planejamento, levam em conta:

o tipo de aluno que a escola pretende formar;

exigências colocadas pela realidade social;

(...)

Para esses professores, o planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos. Vejamos como isto acontece com Fátima, uma professora da 1ª série.

Fátima é professora há dezoito anos e, a cada ano, sente necessidade de aprimorar seu trabalho. Além disso, apesar de dar aulas em duas classes, sempre achou tempo para ler materiais que considera significativos para a sua prática e, com frequência, participa de cursos de atualização. A certa altura, achou que era preciso pensar em uma nova forma de planejar o trabalho. Compartilhou sua insatisfação com seus colegas e todos, juntos, resolveram que o plano daquele ano não seguiria o esquema convencional.

E o que fizeram de tão diferente? Na verdade, não mudou muita coisa aparentemente; como qualquer plano, esse também incluía objetivos, conteúdos procedimentos didáticos e avaliação. Mas Fátima não estava tão preocupada com o conteúdo do plano, e sim com a maneira de elaborá-lo, de forma a torná-lo útil de fato para ela e seus colegas. (SÃO PAULO, 2006, p.23-24).

Relatar os procedimentos adotados e o rol de atividades proposto foi o meio encontrado para descrever a operacionalização do planejamento:

(...) Na escola em que Fátima trabalhava, os professores tiveram dois dias de reunião, antes do início das aulas, para discutir os objetivos da escola e preparar as atividades dos primeiros quinze dias de aula. Nessas duas semanas, os professores teriam a chance de conhecer seus alunos, identificar suas dificuldades e seu nível de conhecimento. Feito isso, haveria cinco dias de planejamento da série.

(...) Por fim, decidiram fazer uma lista do que achavam fundamental utilizar e produziram um relatório, com tudo o que haviam discutido. Objetivos, conteúdos, atividades e propostas de avaliação. Estava pronto um plano de ensino útil. (...) Em seguida, planejaram como distribuir o trabalho de Língua Portuguesa dentro do horário previsto. Além de especificar o gênero de texto (...), precisaram definir as atividades – ler, ouvir, escrever de memória, reescrever, criar, revisar. Ficou assim: leitura pelos alunos – inclusive propostas para alunos ainda não alfabetizados.

Produção de texto (oral ou escrito) coletiva e individual.

(...) A tabela que fizeram pode servir de exemplo:

2º feira. Leitura pelo professor de textos narrativos. Leitura pelos alunos de textos poéticos. Produção de texto individual. 3ª feira Leitura pelo professor de textos poéticos etc. (SÃO PAULO, 2006, p.26).

Sob o título “Bons resultados”, o texto conclui que “organizar o trabalho a partir desses critérios foi um exercício difícil, mas os professores acreditavam no que estavam fazendo e isso garantiu o envolvimento de todos” e os bons resultados (p.26).

Além de uma série de exemplos e relatos de práticas, listas de atividades a serem realizadas etc., não há propriamente uma proposta curricular, mas exposição teórica das formas de construção, explicação dos processos mentais na aquisição dos conhecimentos e a

apresentação de um rol de atividades e procedimentos educativos orientados para propiciarem a convivência com as práticas de leitura e escrita e ativarem processos de pensamento.

#### **4.1.4 A criança nos discursos e nas propostas práticas de ensino**

Na medida em que a nova concepção de aprendizagem a considera como dependente do estágio evolutivo dos processos lógicos da mente infantil, tornou-se necessário o conhecimento por parte dos professores dos níveis de conceitualização do escrito de cada aluno, ou seja, as suas hipóteses de escrita. Associada a essa compreensão, o documento difunde também a ideia de que o conhecimento produzido sobre os esquemas cognitivos infantis em cada etapa do seu desenvolvimento é capaz de mapear, descrever o funcionamento mental da criança e definir as ações de intervenção ou ensino, e que, portanto, a promoção da aprendizagem do aluno requer a identificação e o desenvolvimento dos seus esquemas mentais. O excerto abaixo esclarece este ponto:

Se o professor desenvolve sua prática tendo por referência teórica a ideia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações de interação, ele precisa dispor de estratégias que ajudem a compreender o que cada um de seus alunos já sabe. No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Para isso é necessário em primeiro lugar que o professor estude (...) discuta com seus pares e construa para si mesmo o conhecimento hoje disponível sobre as hipóteses, as ideias que as crianças (...) constroem em seu esforço para aprender a ler e a escrever. Infelizmente quando isso não acontece da forma adequada, o que vemos são equívocos que podem causar problemas. Alguns inaceitáveis, como pensar que silábicos são alunos que leem de forma silabada. (...). Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos (SÃO PAULO, 2006b, p.129).

Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – através de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético (p.48).

É a partir dessa compreensão que a questão das diferenças individuais e a heterogeneidade dos processos de aprendizagem das crianças ganham destaque no documento. Tornou-se indispensável, dentro do modelo teórico adotado, identificar as diferenças, mapear “o que sabem as crianças sobre o sistema escrito” para poder “dosar o ensino” (SÃO PAULO, 2006). Nele, as diferenças foram identificadas como diferenças quanto ao ritmo da aprendizagem, aos estilos cognitivos e aos níveis de conceitualização do escrito (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 2006).

A noção de heterogeneidade, diversidade ou diferença do alunado são conceitos historicamente polêmicos e sujeito a muitas imprecisões e que têm conduzido a preconceitos sociais e culturais. No documento, eles foram retomados como uma das questões centrais, inclusive porque se tornaram imprescindíveis na organização das práticas de ensino. A questão é abordada por meio de um pequeno texto intitulado “A heterogeneidade na sala de aula”. Nele, a heterogeneidade dos alunos aparece sob a forma de apelo à diversidade humana, à natureza e à singularidade de cada indivíduo que deve ser considerada na constituição das práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2006, p. 197). Impreciso e vago, o termo diversidade reflete a ambiguidade com que o conceito vem sendo comumente tratado em âmbito pedagógico (BRASIL, 1997) e que conduz no texto, por vezes, à noção de diferença como atraso, ausência de competência esperada para o início da alfabetização ou à ideia abstrata de diferenças inerentes à natureza humana:

Vivemos em um momento na Educação em que a ordem é incluir (...). A escola regular, até então, demarcava (...) suas fronteiras, procurando colocar para dentro apenas alunos capazes de acompanhar seu currículo, deixando de fora os que não possuíam essa competência.(...) A questão da inclusão escolar parece colocar uma lente de aumento naquilo que é próprio aos seres humanos: o fato de que nós todos somos singulares, únicos, marcados pelas nossas diferenças, e que a humanidade se faz por cada uma dessas singularidades (p. 198).

Assim, a “heterogeneidade da clientela” passou a ser diretamente associada às fases da evolução da mente infantil na compreensão dos conhecimentos escolares e considerada como indicador do desempenho escolar. No caso da aquisição da escrita, a diferença entre os alunos se traduz em diferença nas suas hipóteses de escrita, que pode levar no limite aos problemas de aprendizagem e, por fim, ao fracasso escolar. O fulcro da argumentação é o mesmo de vários textos oficiais: a precária relação com o escrito, fora da escola, não permite às crianças, principalmente aquelas provenientes de meios populares, chegarem às instituições de ensino num patamar de desenvolvimento cognitivo esperado para o início das aprendizagens escolares (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 2006).

Como o documento esclarece, o planejamento das atividades e das intervenções deve ser proposto, portanto, em função “daquilo que as crianças já sabem”, ou seja, dos níveis de conceitualização do sistema escrito em que se encontram (SÃO PAULO, 2006b, p. 129). Decorre daí a necessidade de “avaliar” permanentemente as crianças como condição para propor atividades de ensino que conduzam à evolução nos processos de aquisição das habilidades de ler e escrever. A avaliação, identificada como “sondagem” tem, no entanto, um alcance restrito, pois não se trata de conhecer o aluno na complexidade das relações que

envolve seu processo de escolarização, mas “as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral” (SÃO PAULO, 2006, p.35). Não se trata de conhecer as crianças por meio de suas histórias; histórias escolares; relações com a classe e a escola; representações e práticas cotidianas que se estabeleceram entre a escola, a família e o aluno. Nada disso tem relevância na compreensão dos seus processos de aprendizagem, uma vez que o conhecimento do aluno que importa é aquele fornecido pelas fases do seu desenvolvimento cognitivo. O “conhecimento teórico que foi construído ao longo do tempo”, no dizer de uma professora, é que vai “instrumentalizar o professor” na definição das atividades do ensino do aluno (p. 16). O princípio é o de que as leis de funcionamento da mente infantil são aplicáveis em todos os alunos da classe. O ensino assim compreendido assume, no entanto, um sentido ambíguo e problemático: as práticas pedagógicas devem ser propostas em conformidade com os esquemas lógicos da mente infantil, cuja teoria expressa no documento pretende identificar, descrever e conduzir o trabalho, dirigido ao seu desenvolvimento e adaptação. Todavia, ao se pressupor que todos os alunos reagem dentro de uma gama limitada de possibilidades com o escrito, deixa os professores sem saber o que fazer quando seus alunos não se encaixam no esquema preestabelecido. Assim, a apresentação do modelo teórico que deve dirigir o conhecimento do aluno pelo professor e cujo documento procura trocar em miúdos para facilitar sua compreensão e uso acarreta problemas. Toma-se como exemplo o texto “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado” (SÃO PAULO, 2006b, p. 133-139) da Profa. Telma Weisz, já bastante conhecido, cujo original foi substituído, no documento, pelos excertos explicativos de cada etapa esperada do desenvolvimento infantil. A proposta é clara, não se trata de conhecer as crianças, mas de identificá-las. O texto, publicado pela primeira vez em 1987, sofreu, no documento, várias modificações com vistas à leitura rápida e concisa dos estágios de desenvolvimento da escrita nas crianças<sup>2</sup>. Foram suprimidas as três primeiras páginas e as quatro últimas, além de alguns parágrafos do texto original, as notas de rodapé e a bibliografia. Entretanto, é intrigante notar que, na supressão de mais de seis páginas do texto original, que não sabemos se teve o aceite da autora, os fundamentos que sustentam a teoria psicogenética de aquisição da língua escrita foram eliminados. Ou seja, ao suprimirem o arcabouço teórico que explica os estágios de escrita ali

---

<sup>2</sup> Visando à sua rápida consulta durante a avaliação da sondagem, como pode ser comprovado em outro documento (São Paulo, 2006b, p. 36), um *box* à margem da página lembra ao professor de recorrer a “essas etapas” para analisar aquilo que os alunos produziram na sondagem.

propostos e que indicava, no texto original, os tipos de problemas de aprendizagem das crianças, as orientações para as intervenções do professor também foram eliminadas.

#### **4.1.5 Rupturas e repetições**

É preciso recordar, entretanto, que o foco do ensino no aluno das camadas populares, partindo de suposto atraso nas suas capacidades de aprendizagem, já faz parte da tradição de estudos que exerceu grande influência no pensamento educacional desde os anos 1970 no Brasil: as teorias da privação ou marginalidade sociocultural (ref. POPPOVIC, 1972). O lugar hegemônico dessas concepções no pensamento educacional brasileiro foi determinante das maneiras de se pensar a escolarização das crianças e dos adolescentes das camadas populares no Brasil (PATTO, 1997).

A teoria da marginalidade cultural, que se utilizando de conceitos piagetianos, principalmente aqueles vinculados ao desenvolvimento da inteligência e o papel do ambiente, foi alvo de inúmeras críticas nos anos subsequentes. Apesar das críticas e revisões a que foram submetidas, essas teorias no plano conceitual (PATTO, 2015) deixaram marcas profundas no discurso educacional como se pode constatar. O documento em análise abre possibilidades de interpretação a partir de matrizes conceituais provenientes dessas teorias. No trato de certos temas, na proposição de atividades práticas e de procedimentos didáticos, ambiguidades e contradições abrem brechas às leituras concordantes com a teoria da privação cultural, mas também divergentes e em alguns momentos até conflitantes entre si. Uma das marcas dessa tradição no documento é a que propõe avaliar previamente as capacidades de aprendizagem das crianças para poder planejar o ensino, pressupondo a priori problemas de aprendizagem. Para identificá-los, os recursos são as sondagens baseadas num rol de respostas esperadas, consideradas normais e exemplares. Um dos principais problemas, identificados pelos estudos críticos na área (MOYSES e COLLARES, 1997; PATTO, 1997b) é que, como na teoria da privação cultural, o que se analisa é a proximidade ou a distância das aprendizagens infantis de certo padrão cognitivo e linguístico considerado a norma, o que conduz à confirmação da existência de atrasos nos níveis de desenvolvimento cognitivo e linguístico e não permite a compreensão da complexidade das relações que as crianças estabelecem com as atividades escolares nas quais a leitura e a escrita se acham inseridas (suas questões, dúvidas e formas de pensar e de viver a experiência escolar e não escolar). Sabemos, desde Bourdieu (1980), que nas relações escolares estão em jogo interesses e implicações sociais específicas que definem e organizam a produção de bens cognitivos em

diferentes esferas de produção simbólica e material: as relações de poder entre professores e alunos na sala de aula, as representações que a instituição escolar e o professor produziram de cada aluno e das suas capacidades de aprendizagem. Sabemos que todos esses aspectos interferem no tipo de resposta das crianças às perguntas sobre o sistema escrito.

Também não é possível compreender as formas por meio das quais os alunos estabelecem relações com as práticas de escrita, mediante apenas o levantamento de suas hipóteses cognitivas sobre o sistema escrito como proposto no documento. É preciso considerar as histórias das relações que os alunos estabeleceram com os materiais escritos fora da escola, que sentidos e representações construíram. Desde os trabalhos do antropólogo Jack Goody (1986), se sabe que, em todas as sociedades onde a burocracia e as relações sociais são mediadas por relações escritas, onde os “papéis” e a “lógica escrita” fazem parte da vida de todos, não há grupos urbanos que não tenham sido submetidos à sua influência. Reafirmando essa tese, estudos têm mostrado que, mesmo entre grupos sociais de baixa escolaridade, as relações que estabelecem com os materiais escritos permitem afirmar que já se trata de práticas de leitura e escrita (CERTEAU, 1990; CHARTIER, 1993; SAWAYA, 2000). Na medida em que a avaliação não é o conhecimento das crianças concretas, porém dos seus supostos potenciais de aprendizagem, identificados por intermédio de protocolos prévios, conhecer os alunos nessa acepção significa identificar em que estágio se encontra em seu desenvolvimento psicogenético e deduzir, das respostas dadas, as suas possibilidades de aprendizagem. Assim, a decisão sobre como introduzir as crianças na cultura escrita, apesar das informações contrárias de que se deve introduzir e trabalhar em classe com todos os tipos de textos, passa a ser condicionada pelas avaliações sobre as suas capacidades de aprendizagem. O que cria contradições no interior do próprio documento, prejudicando sua compreensão e o seu projeto de formação.

Toma-se como exemplo um dos textos (p. 53-75), escrito sob a forma de uma entrevista com uma pesquisadora renomada, L. Tolchinsky. A proposta de ensino é a de introduzir todas as crianças em atividades programadas cujo objetivo é desenvolver uma série de “condutas linguísticas” – a “alfabetização linguística” (p. 53). O ponto de partida do trabalho pedagógico é um conjunto de procedimentos didáticos assumidos pelo professor que se expressa tanto na fala, nas conversas, na linguagem oral das crianças em situação comunicativa em sala de aula, como na linguagem escrita. O objetivo dessas atividades é desenvolver nas crianças os meios para “ascender a conteúdos culturais”, para que elas aprendam a formular questões e a debater sobre o que se passa ao seu redor (p. 55). Recuperando a antiga distinção entre saber ler e saber escrever como atividades separadas,



que requerem conhecimentos e recursos distintos, o trabalho do professor, nesse texto, é o de recuperar a função da escola como espaço separado dos outros espaços sociais no trato com a linguagem. Ou seja, o ponto de partida para o ensino não é o conhecimento das crianças a partir de critérios prévios do que deveria saber e do que não sabe, porém a ação propositiva de conteúdos didáticos, a promoção do conhecimento daquilo que se chamou de “aquisição de uma série de condutas linguísticas”, que fazem com que a própria linguagem oral passe a ter outras características, promovidas pela escolarização, nos alfabetizados. Assim, nessa concepção, não se define a priori o que a criança que chega à escola deveria saber. A proposta parece indicar um caminho diverso do precedente, esboçando projetos e conteúdos de ensino, e delineia uma proposta de socialização das crianças por meio do desenvolvimento de projetos culturais (a criação de uma biblioteca a partir do levantamento de temas e interesses), em que o ler e o escrever se colocam como ferramentas de trabalho. Por isso, a proposta é priorizar o “despertar do interesse para ler determinado texto”, a partir da pesquisa docente e do levantamento prévio de seus conteúdos, seus pontos de interesse, identificados pelo professor. A distinção conceitual está no fato de que o que é determinante no processo de aquisição da linguagem escrita não é a capacidade cognitiva prévia das crianças, que passam a ser apenas hipóteses de trabalho, mas a promoção da entrada da criança na cultura escrita, mediante o desenvolvimento de um projeto que visa à construção de certa “organização mental”, por meio de uma série de “dispositivos intelectuais” promovidos pelo trabalho dirigido para essas finalidades na escola.

Sob a forma de entrevista dirigida por perguntas prévias, o texto não chega, no entanto, a se constituir numa proposta pedagógica de trabalho como seria de se esperar em um projeto de formação. Recheado de sugestões e propostas de atividade e seguindo a demanda do entrevistador, pressupõe uma compreensão do trabalho pedagógico a ser desenvolvido que não foi solicitado a explicitar.

A leitura do conjunto dos textos que compõem o material revela, portanto, uma busca em dar respostas à demanda por atividades práticas e a transformar as concepções teóricas em instrumentos de trabalho. No entanto, elas acabaram por se constituir em normatizações sem que as razões dos procedimentos propostos sejam plenamente explicitadas. É o caso das hipóteses infantis do sistema escrito transformados em testes para sondagem dos níveis conceituais das crianças. Apesar do esforço de apresentação de um conjunto de conceitos e propostas que visa principalmente instruir o professor em serviço na proposição de atividades com a leitura e a escrita em sala de aula, o material não chega a se constituir em um projeto pedagógico de introdução dos alunos na cultura escrita. Uma das razões para isso é que o

conjunto de definições, princípios, fundamentos e procedimentos que deveria compor a organização pedagógica e curricular de cada unidade de ensino transformou-se em um conjunto de proposições teórico-práticas que buscou responder a demandas que nem sempre são aquelas que a formação para a transformação das práticas dos professores requer. Na medida em que as mudanças nas formas do agir implicam mudanças nos esquemas referenciais dos indivíduos (BLEGER, 1979), é preciso se perguntar se a resistência à mudança dos professores não é resultado não de recusas ou distorções teóricas, mas das contradições e ambiguidades geradas pelo próprio documento. Identificamos no material ideias enraizadas na cultura escolar de se relacionar e compreender as camadas populares, ao lado de propostas pedagógicas que requerem outras concepções de escola e de alunos.

#### **4.1.6 As teorias psicológicas como fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem**

Já não se pode aceitar a ideia de que a transformação da escola, do professor e da formação dos alunos possa se desenvolver somente como resultado da aplicação de novos conceitos de ensino e aprendizagem baseados na construção dos processos internos dos alunos, nem tampouco a reprodução das práticas e dos usos sociais da escrita na escola podem dar conta da introdução dos alunos na cultura escrita.

Estudos têm mostrado (ROCKWELL, 2001) que a pluralidade de usos, a multiplicidade de interpretações e de textos em circulação na escola, dentro e fora da sala de aula, definem os modos de ler e de interpretar, escrever, que caracteriza a cultura escolar como manifestação plural de formas materiais e simbólicas de leitura e escrita. A escola não é apenas um contexto em que se projeta as ações do ensino na expectativa de vê-las executadas, bem como a introdução das crianças no universo da “cultura escrita” não é um processo evolutivo e natural, de construção interna dos sujeitos. Nesse sentido, os trabalhos de Lahire (1993) têm evidenciado a existência de uma “forma escolar” da linguagem, que ao tratar a língua como objeto de conhecimento, demanda aos alunos a sua “conversão a outra lógica de relação com a linguagem”, distinta dos seus usos comuns. Contudo, não basta a exposição dos indivíduos às práticas e aos usos sociais da escrita e da leitura para adquiri-la. Essa outra forma de racionalidade no trato com a linguagem, distinta da lógica que caracteriza as culturas orais, demanda um trabalho escolar de “inculcação”. Ou seja, trata-se, no dizer desse autor, de conversão das relações com a linguagem que transformam as relações orais (aprender vendo fazer, imitando gestos e comportamentos) em relações de objetivação, decorrentes do processo de “escrituração das práticas sociais”. Cabe, portanto, à escola,

mediante um processo de imposição, de normatização e codificação, a conversão das crianças a modos de regulação e de aprendizagens determinadas.

É preciso, portanto, não esquecer dos inúmeros procedimentos que historicamente têm constituído as práticas escolares, sob o risco de “jogar a criança com a água do banho”, ao chamar todas elas de práticas tradicionais e tentar fundar novas práticas, baseando-se apenas na crença de que os usos e as práticas sociais da escrita são destituídos de um trabalho de “domesticação do pensamento”: formas de construção do texto que implicam a classificação e organização das ideias, da construção da sua narração, que não são processos naturais nem universais, mas demandam um processo de socialização específico. Nesse sentido, os professores não são apenas orientadores, mas aqueles que devem ajudar seus alunos a “domesticarem seus pensamentos” (LAHIRE, 2008, p. 151). Portanto, na escola, os professores precisam ser conduzidos a reassumirem seu papel no ensino e na condução da aprendizagem, na participação ativa na constituição dos processos que não se restringem aos aspectos cognitivos. A definição do trabalho pedagógico como de promoção do desenvolvimento do pensamento, da capacidade de aprendizagem do aluno, da resolução de problemas e do uso de habilidades, objetivos que, aliás, já estavam presentes nos precursores da “Escola Nova”, não pode ser uma decorrência direta da proposição de atividades. A insuficiência da proposta de atividades na condução do trabalho do educador não passa, no entanto, inadvertida entre os vários textos que compõem o documento. Toda vez em que se menciona a necessidade de intervenção psicopedagógica do professor – como no caso de alunos que, apesar das atividades propostas, não escrevem –, é o especialista que é invocado a intervir. Assim é que a própria proposta de formação previu contar com um aluno dos cursos de pedagogia nos HTPCs, além do coordenador pedagógico. Além do mais, a proposta exige uma formação docente que não se propõe a oferecer. A retomada, no documento, da divisão do trabalho docente entre aquele que pensa e aquele que executa não é um equívoco ou um aligeiramento nas proposições do documento. É o reflexo do novo perfil do professor e do pedagogo, que vem sendo gerado com a criação dos diferentes sistemas de formação, os primeiros nos institutos superiores de educação – ISE – e os segundos nas faculdades de pedagogia (CAMPOS, 2002). Além do mais, a divisão das tarefas entre o educador e o pedagogo que vem se delineando no sistema de formação é facilitada pelo fato de que os próprios conteúdos do ensino não ocupam um lugar importante. Ao professor, cabe executar as atividades propostas, pois estas serão analisadas e interpretadas pelo pedagogo-especialista. Não por acaso o modelo didático proposto assume a conotação própria de um discurso sobre as regras a se adotar para desenvolver a ação educativa com vista ao desenvolvimento

cognitivo. A ação pedagógica, como o próprio documento busca esclarecer, é a interação de natureza conceitual entre “aluno (o objeto do conhecimento), a língua e o ensino [...], concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento” (p. 33).

A prática educativa, nessa acepção, não é um processo intersubjetivo, psicossocial, sociocultural, no qual professor e aluno se acham intimamente implicados com suas histórias, percepções e práticas cotidianas. Sabemos que a ação pedagógica não é uma regra a ser aplicada, mas se desenvolve a partir de historicidade dos gestos, da memória das inter-relações pessoais e em meio a práticas escolares que constituem a escola como organização social e cultural.

Nessa direção, em um outro artigo (SAWAYA, 2018) buscamos trazer para a análise da questão, as tensões que as contribuições da história da cultura e das práticas escolares, no âmbito dos estudos históricos de Dominique Julia (1995), colocavam para a compreensão dos fenômenos educacionais na atualidade e o encontro do sujeito. Ao problematizar as relações entre sujeitos, normas e as práticas escolares nas instituições de ensino, nesse artigo buscamos apontar as tensões entre os textos normativos e as práticas escolares que se desenvolvem nas instituições de ensino, isto é, entre a cultura escolar, o cotidiano das instituições de ensino e o lugar dos sujeitos. Analisando suas contribuições históricas acerca dos “saberes escolares” que toda uma tradição já havia apontado não apenas em seu caráter normativo mas também chamava atenção para as resistências de que são feitas as práticas escolares quando se leva em conta o que fazem os sujeitos das propostas curriculares. Nesse artigo nos debruçaremos sobre o Documento Orientações Curriculares. Proposições de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007).

## 5. SUJEITOS, NORMAS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: A CULTURA ESCOLAR E A PSICOLOGIA<sup>3</sup>

A preocupação em captar o cotidiano das instituições escolares ao longo da história e os fazeres ordinários das escolas primárias e secundárias tem sido objeto de muitos estudos históricos em toda a América Latina. Inspirados pelos trabalhos pioneiros de Vincent (1980); Chervel (1990); Julia (1995); Viñao Frago (1995); Escolano (1998), entre outros, os estudos sobre os saberes escolares e as práticas de ensino na sala de aula, seja na vertente das “formas escolares de ensinar”, seja na vertente que advoga a existência de uma cultura escolar, têm chamado a atenção não apenas para a conformação histórica das práticas pedagógicas, como também seu caráter modelador da ação dos sujeitos da educação, ainda que permeável a distintas apropriações (VIDAL, 2005).

Buscando ir além dos estudos que na esteira dos ensinamentos de Bourdieu, Passeron e Foucault apontavam o caráter normativo das ações pedagógicas, Dominique Julia (2001) chamava a atenção, em um artigo seminal de ampla divulgação em toda a América Latina, para as práticas cotidianas que se desenvolvem na escola. Contrapondo as normas às práticas, esse autor denunciava o peso excessivo dado às normas no entendimento da vida escolar pelos estudos em educação, destacando a necessidade de investigações que se debruçassem sobre as práticas pedagógicas cotidianas que efetivamente organizam o funcionamento interno da escola. Ao definir o conceito de cultura escolar, Julia (2001) apontava para o fato de que a escola, como produtora de uma cultura própria, específica e singular, precisava ser conhecida e interrogada.

---

O estudo das normas e da documentação burocrática; o exame dos regulamentos que pretenderam uniformizar a vida escolar ao longo da história, dos conhecimentos a ensinar e das condutas a inculcar, não eram, para esse autor, suficientes para entender as muitas maneiras de recriar os procedimentos e usos de uma cultura material que orienta a vida da escola. Era preciso, segundo esse autor, examinar as diferentes formas de difusão e aquisição dos conhecimentos e das habilidades prescritas pelas normas; e também a heterogeneidade das práticas escolares e seus usos pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares e da sua inventividade na transmissão por parte dos professores.

---

<sup>3</sup> International Studies on Law and Education 28 jan-abr 2018  
CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto

O texto de Julia (2001) vinha, portanto, apontar para a necessidade de estudos que não se contentassem com o exame da legislação, dos programas de ensino ditados pelos órgãos oficiais e olhassem para as práticas, para as ações cotidianas que definiram o trabalho escolar do professor com seus alunos em classe. Ademais, que não se descuidasse, na análise das normas e das práticas, do “corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p. 11). Assim, os estudos históricos apontavam para o fato de que era preciso investigar não apenas as intenções normativas que visavam à inculcação das formas de relação com o escrito na escola, como também a diversidade no relacionamento com a escrita, as diferentes apropriações que os alunos e professores faziam dos exercícios propostos em função de suas origens sociais, religiosas etc.

Todavia, para que essas diversas apropriações pudessem vir à luz, esse autor advertia que era necessário olhar de outro modo as fontes disponíveis, buscar as mudanças até então imperceptíveis no interior da escola, indo além do exame dos documentos normativos escritos e investigar as produções escritas comumente ignoradas como as cópias, os exames, os ditados e os cadernos de notas produzidos pelos alunos. Segundo o autor, eram eles que permitiam reconstituir os usos, a “apropriação feita pelos alunos dos conhecimentos disciplinares ministrados” (p. 16). E através do exame dessas produções foi possível ao autor identificar a existência de escritas autobiográficas entre camponeses e operários, isto é, dos “novos leitores” até então ignorados ante as altas taxas de analfabetismo, permitindo assim evidenciar a presença e o lugar do livro e das práticas de leitura e escrita entre as famílias camponesas, pouco alfabetizadas e suas relações com as instituições escolares.

A escola revelava ser um espaço constituído pelas relações “conflituosas ou pacíficas” com as outras culturas que lhe são contemporâneas (p. 9). Mas para que fosse possível o entendimento das práticas cotidianas de leitura, escrita e seus modos de funcionamento na escola, o autor chamava atenção para o fato de que era preciso análises que permitissem revelar como os agentes escolares se utilizavam dos dispositivos pedagógicos destinados à aplicação das normas. Ou seja, era preciso identificar as tensões e resistências na execução, nos usos ou na recusa do cumprimento dos objetivos, dos conteúdos do ensino, das metodologias pedagógicas, que a análise das práticas permitiria evidenciar.

Ademais, a presença de diferentes tradições em relação ao escrito, como as aquelas familiares, profissionais ou religiosas que a história cultural tem se encarregado de revelar, permitia também desnaturalizar as práticas escolares, evidenciando a presença de formas de

leitura e escrita provenientes de distintas formações culturais, que contrastavam com a leitura silenciosa que uma tradição protestante veio instalar e que constituiu as práticas escolares de leitura onde um indivíduo solitário busca apenas no texto seus sentidos (CERTEAU, 1994). A existência de outras práticas e usos da leitura ao longo da história entre os diversos grupos sociais mostrou que a leitura nem sempre ocorreu a partir de um leitor solitário, que remete à individualidade do ato de ler (BOURDIEU e CHARTIER, 2002). Um conjunto de relações com o texto mostrou a existência de leituras coletivas, cujos leitores manipulam em conjunto o texto, decifrado por uns e outros, mas cujo sentido é construído coletivamente (CHARTIER, 2002, p. 233). Assim, já não é possível ignorar a diversidade das práticas escritas, as diferentes formas de leitura, suas tensões e presença na escola, pois elas têm marcado as apropriações que os alunos e os professores fazem das propostas curriculares.

Não obstante a diversidade de apropriações e suas tensões, Julia em seu texto (2001) chamava também a atenção para um fato comumente esquecido, que a imposição de práticas escolares se faz em meio à luta pelo domínio das formas de inculcação e pede exame. Ou seja, as práticas escolares se veem em meio a resistências que têm origem também nas lutas travadas nas disputas por hegemonias, entre métodos pedagógicos e conteúdos de ensino. Um caso exemplar na história é o documento *Ratio studiorum* estudado pelo autor. Ao chamar a atenção para a necessidade de não se descuidar das evidências e para a importância de historiar a origem das práticas, sua constituição e modificação no tempo histórico, o autor revela os vários contextos em que se produziram as inúmeras edições do documento que, em 1599, serviu de norma aos colégios jesuítas até a supressão da Companhia de Jesus em 1773. Nelas, o autor identifica não apenas os programas de estudo e lições, em que se “detalhava cada classe de autores a serem estudados, partes da gramática a serem aprendidas, exercícios a serem feitos” (p. 20), mas também as funções atribuídas a cada membro da Companhia que, definindo no texto escrito uma hierarquia de funções e poderes especializados, visavam através da leitura à inculcação de comportamentos e *habitus* que exigem uma ciência de governo” (p. 22). No entanto, apesar do excessivo controle, a imperfeição dessas formas de poder também se fazia presente, pois nessa distribuição de lugares, a subjetividade de cada agente, os diferentes interesses e as circunstâncias em jogo se manifestavam, mudando o rumo e o sentido prescrito no texto e suas orientações de leitura, obrigando assim o enfrentamento constante de formas de resistências. Recordava, portanto, que a escola não é apenas um local de aprendizagem de saberes, mas de inculcação de comportamentos e hábitos exigidos pela inculcação de formas de se autogovernar, que dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares, mas atravessada por resistências e contradições de diversas

ordens (JULIA, 2001, p. 22). A história se encarregou de mostrar o confronto entre o projeto jesuíta de direção das consciências, uma das maiores empreitadas educacionais do ocidente, e o projeto político de formação dos indivíduos via escolarização com vista à constituição dos estados modernos e suas hierarquias sociais. Na luta entre as diferentes orientações, as contradições presentes atestavam que o professor constrói seu trabalho em um espaço de disputas em que a reflexão e a ação “o preserva dos totalitarismos institucionais”. O que se evidenciava era que a escola não se constituiu em um espaço isolado da sociedade, cujo projeto de alfabetização sempre buscou forjar por intermédio de dispositivos pedagógicos, de suas normatizações, a inculcação de saberes e fazeres necessários à construção do projeto hegemônico de nação. Mas tratou-se de um trabalho cujos sujeitos sempre guardaram relativa autonomia, construído a partir das inúmeras contradições, recusas, resistências e adesões.

### **5.1 Cultura Escolar e contradições no cotidiano escolar: a investigação das relações entre normas e práticas**

A partir da complexidade em que se veem envolvidas as normas e as práticas pedagógicas na escola, Julia apontava a necessidade de que as pesquisas educacionais analisassem as relações que se estabeleciam entre a norma oficial e sua tradução em aula.

Trata-se da necessidade de analisar as tensões entre orientações e finalidades atribuídas à escola em cada momento histórico e as práticas dos agentes educacionais sem descuidar da análise dos contextos, das circunstâncias e dos interesses em jogo na sua execução. O caso exemplar analisado por Julia, do Documento *Ratio studiorum*, põe, no entanto, em tensão, ao longo do artigo, o próprio conceito inicial apresentado pelo autor de cultura escolar como um conjunto de normas e práticas. Como enfatiza Rockwell (2009) em seus comentários ao artigo de Julia, ao aprofundar as análises das práticas escolares, o próprio conceito inicial de cultura escolar é redesenhado pelo autor. Esta não se restringe a “um conjunto de normas que define os conhecimentos a inculcar e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” como inicialmente definiu o autor (cf. Julia, 2001, p. 10), mas se vê confrontada com as contradições do mundo exterior, as diferentes finalidades que regem a escola, os interesses opostos e as complexas e contraditórias práticas culturais que ocorrem na vida da escola (idem, ROCKWELL, 2009, p. 160). Como é possível depreender do texto de Julia, as próprias práticas escolares definidas a partir das normas ditadas nos programas oficiais que buscavam a difusão de modos de pensar, de agir e de ser, que estabeleceram as discriminações e



distanciamentos entre o modelo burguês e as práticas ditadas pelo poder da Igreja, se viram em confronto com a diversidade de práticas sociais, culturais da escrita, provenientes de diferentes tradições e presentes na escola. Ou seja, tornava-se evidente a imperfeição do poder, em conflitos com orientações e interesses políticos divergentes, em meio ao confronto com outras práticas provenientes de diferentes heranças culturais que se enfrentavam na escola, como a cultura popular.

Ao procurar evidenciar os processos formais de escolarização que visavam inculcar na sociedade ocidental os modelos cristãos de conduta, a moral religiosa, além do estudo do latim etc., como é o caso das missões jesuíticas de Ignácio de Loyola estudadas por Julia, o texto desse autor nos permite concluir que a cultura escolar é fruto de tensões, resistências e se caracteriza pelas contradições e conflitos entre normas e práticas instituídas na escola, em meio às “trocas e transferências culturais que se operam através da escola” (Julia, *idem*, p. 10). Ou seja, a escola é palco dos conflitos presentes nos processos de aculturação entre um modelo burguês, as diversas formas culturais e os interesses divergentes de poder em litígio: o estado e o clero no mundo antigo; o estado e a sociedade civil; e o mercado, os interesses dominantes em jogo e a sociedade civil em sua heterogeneidade que caracteriza as sociedades modernas. Não absorvendo nem reproduzindo literalmente as prescrições normativas, ela enfrenta cotidianamente as “realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais”, produzindo versões locais de movimentos mais amplos e construindo a escola e suas práticas pedagógicas (EZPELETA e ROCKWELL, 2007).

Essas contribuições têm colocado, portanto, não só inúmeras questões aos projetos de formação de professores e às reformas curriculares e instigado discussões sobre as propostas de transformação das práticas escolares como uma das questões centrais das atuais reformas para a melhoria da educação e da formação de subjetividades no âmbito escolar; tema caro ao campo da psicologia como ciência e da formação dos indivíduos via escolarização. Daí a necessidade de se perguntar como operam os indivíduos por trás das práticas escolares instituídas? Como resgatar o sujeito da ação nas práticas escolares, e mais especificamente nas práticas de leitura e escrita que na escola que se veem em confronto com as propostas normativas das últimas décadas?

Na medida em que uma psicologia histórico-crítica tem revelado que o sujeito não pode mais ser pensado como entidade separada das determinações sociais, das relações de poder e seus modos de imposição, já não é possível desconsiderar na análise das práticas os sujeitos que as produzem em suas histórias, experiências dentro e fora da escola que constituem a cultura escolar. O foco nas práticas escolares, na cultura escolar como campo de

estudos, tende a atribuir aos indivíduos o lugar de consumidores e usuários que se conformam ou resistem. Assim, deixam escapar a subjetividade dos envolvidos no trabalho de “apropriação” das normas e na produção das práticas escolares em um contexto, como o da instituição escolar que, como uma realidade social, também pede exame.

### **5.1.1 Os sujeitos, as práticas escolares de leitura e escrita e seus modos de apropriação**

A necessidade de se investigar o que fazem os sujeitos com as normas que lhe são impostas e a questão da leitura como trabalho do sujeito frente aos dispositivos impostos pelo poder, encontra em Certeau (1994) uma questão central. É mediante a busca das “maneiras de fazer” uma leitura que ele identifica a possibilidade de inscrever os indivíduos e seus modos de apropriação. Para esse autor, “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais” (p. 38). Ao elucidar a lógica das operações ou dos esquemas de ação que são mobilizados pelos leitores ao fazer uma leitura ele evidencia a presença de um conflito entre os dispositivos do poder, do qual faz parte a norma escrita e a instituição escolar regida por regras, em seu intento de disseminar e preservar estratégias de conformação dos indivíduos à sociedade – e o entendimento do que fazem ou fabricam os sujeitos leitores desses produtos impostos. Na busca em como operam os dispositivos do poder na constituição escolarizada dos leitores está a necessidade de sua desnaturalização para que seja possível, de um lado, evidenciar as práticas que buscam conformar os leitores e de outro, o encontro do sujeito leitor, que constrói os sentidos, as interpretações do escrito, recorrendo a uma memória social que antecipa o sentido do texto e conduz as formas de suas interpretações (idem, 1994).

Na análise das práticas e das estratégias de que se serviu o poder para impor as normas, as suas formas de leitura, de percepção e de ação dos indivíduos na sociedade, é preciso recordar com esses historiadores, que já não é possível ignorar na análise a instituição escolar com sua organização do tempo, do espaço, dos conteúdos e do trabalho escolar que passaram à conformação dos indivíduos sociais. Nesse trabalho de inculcação do qual fazem parte as práticas de leitura e escrita na escola, os próprios textos em sua materialidade escrita, em seus diferentes formatos e os vários dispositivos neles contidos conformam e hierarquizam os leitores, isto é, respondem às determinações sociais que, como relações de força, definem desde a produção dos textos, o suporte que o dá a ler, os sistemas e a classificação em gêneros textuais, enfim, as várias práticas que conduzem o leitor à leitura. (BOURDIEU e CHARTIER, 2002).

Denunciando o poder conformador do trabalho pedagógico que concebe os indivíduos como consumidores passivos e disciplinados que são a aposta do projeto escolar, Certeau (1994) resgata a presença de uma lógica das ações da vida cotidiana – as ações táticas – em que os leitores subvertem a produção cultural imposta pelos “produtores dos produtos culturais”, que caracterizam os “usos que os meios populares fazem das culturas difundidas e impostas pelas elites produtoras de linguagem” [...], “usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (p. 40). Por intermédio delas, os leitores “fabricam maneiras de usar, de ler os bens culturais” e inscrevem nela um lugar próprio onde se reconhecem, fazem valer suas experiências e desejos. Ou seja, trata-se de modos de apropriação em que os usuários fabricam outras maneiras de usar, de praticar, de ler os bens culturais, por meio de fazeres que subvertem os seus ordenamentos disciplinares.

Decorre daí a necessidade de se debruçar sobre as leituras dos sujeitos concretos presentes nas instituições escolares por onde circulam as normas, onde se materializam os currículos e as políticas educacionais (AZANHA, 2001). Torna-se também premente evidenciar os inúmeros mecanismos presentes nos próprios textos dados a ler e do poder imposto pelo escrito, pelos “produtores de informação”, “técnicos informadores” (legisladores, juristas, pedagogos, especialistas), para que seja possível perceber como os indivíduos, no ato da leitura, inscrevem seu lugar e modificam o texto, “tornando-o semelhante ao que se é” (CERTEAU, 1994). Isto é, resgatando o texto como produto dos sujeitos leitores mediante as práticas de subversão do projeto de transformar costumes e hábitos, de formatar corpos e mentes, a partir de procedimentos técnicos.

É, portanto, contra o projeto de formação que aposta na passividade do consumidor dos produtos culturais que lhe são impostos que Certeau (1994) se rebela. Os seus ensinamentos permitem fazer a crítica das estratégias que estão por trás dos projetos de formação escolar hoje que, a despeito da democratização do ensino, da eliminação dos processos de exclusão, determinam, mediante procedimentos técnicos, os usos funcionais da leitura e da escrita, o desenvolvimento de atitudes leitoras, as formas de ler, as maneiras de “assimilar” um texto que levaram o projeto escolar à passividade do leitor. A crença é a de que os leitores serão produzidos pelo texto escrito, pelos livros didáticos que passaram a determinar as ações do ensino, as formas de leitura e os usos que deles deverão ser feitos.

A eficácia da produção implica a inércia do consumo. Produz a ideologia do consumo-receptáculo. Efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica, esta lenda é necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra, “produtores” em face daqueles que não o são. Recusando o ‘consumo’, tal como foi concebido e (naturalmente) confirmado por essas empresas de “autores”, tem-se a chance de descobrir uma atividade criadora ali onde foi negada, e relativizar a exorbitante pretensão de uma produção (real mas particular) de fazer história “informando” o conjunto do país (CERTEAU, 1994, p. 262).

### **5.1.2 Por uma leitura crítica das Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Fundamental I**

A discussão trazida por esses autores coloca a necessidade de se examinar os discursos normativos, o que afirmam, o que negam, o que propõem, com que objetivos e de que modo definem as maneiras de fazer e as formas de pensar a educação nos documentos oficiais norteadores das ações na escola e nos programas de formação de professores na atualidade. Trata-se do primeiro passo para que se possa compreender as práticas e os sujeitos praticantes nas instituições escolares e seus resultados formativos. Desde a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que têm servido de guia curricular e didático do ensino básico, uma série de documentos, programas e medidas educacionais têm buscado implementar a proposta de reforma na alfabetização no Brasil nas escolas. O exame de um dos principais documentos que têm orientado as ações dos professores nas escolas municipais de ensino fundamental I em São Paulo, qual seja, o Documento Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007) deixa claro o objetivo da reforma em São Paulo, que é adequar conteúdos, metodologias e estratégias de ensino de acordo com “expectativas de aprendizagem” e seus procedimentos no uso funcional dos textos. Como esclarece o excerto do documento em suas primeiras páginas, trata-se de adequar o currículo aos

[...] conteúdos que os estudantes precisam aprender, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania [...] em consonância com o que se considera relevante e necessário em nossa sociedade, neste início de século 21, no contexto de uma educação pública de qualidade e referenciado em núcleos essenciais de aprendizagens indispensáveis à inserção social e cultural dos indivíduos (2007, p. 10).

A ênfase nos usos funcionais da leitura e da escrita do projeto de letramento das crianças e dos adolescentes das camadas populares tornou-se a estratégia privilegiada no documento e vem atender às reformas educacionais propostas desde os anos 1990 (Brasil,

1997). As razões para mudanças nos rumos da educação no Brasil desde esse período podem, no entanto, ser encontradas no papel estratégico que a educação passou a assumir nas agendas internacionais.

Em consonância com as demandas dos organismos internacionais, como já referido, as leituras dos textos oficiais, das suas propostas de reforma da educação dão mostras de que foram planejadas e orientadas em conformidade às políticas e aos acordos multilaterais estabelecidos pelo Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e que veem na instrução básica da população mais pobre do terceiro mundo a medida privilegiada no combate à pobreza. Essas demandas estão claras quando se analisam os textos normativos e o tipo de formação que tem sido privilegiado nesses documentos, definido em termos de competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, como esclarece os PCN (Brasil, 1997):

[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado [...]. Para que essa expectativa se concretize, **o ensino da língua portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados ao seu destinatário, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados** [...] possam compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar roteiros [...] valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais (BRASIL, 1997, p. 14, grifo nosso).

Fica também evidente que os problemas de escolarização de grande parcela da população brasileira em idade escolar não são percebidos em seu caráter político, mas são considerados um problema de natureza pedagógica que vieram justificar a reforma escolar. Assim, os inúmeros documentos e programas que se sucedem, independente das orientações políticas, permitem perceber a existência de um consenso que se consolidou na última década, de que os problemas na escolarização do alunado brasileiro se concentram na área de leitura e escrita além dos conteúdos da matemática. Ou seja, trata-se de um problema pedagógico que, segundo essa perspectiva pode ser resolvido pela formação do leitor competente mediante o treinamento dos usos sociais da língua escrita, isto é, em situações instrumentais demandadas pelo sistema produtivo e seus procedimentos técnicos de promoção escolar. É o que se pode atestar nas orientações curriculares descritas em tabelas de expectativas a serem asseguradas ano a ano.

Sabe-se que o acesso à cultura escrita é interdito a muitos brasileiros. Sabe-se também que há uma forte correlação entre o convívio com textos e as possibilidades de sucesso na construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Por essa razão, a escola pública tem o dever de impedir que as crianças com menos acesso à cultura escrita fracassem no início da escolarização. São elas que mais necessitam frequentar uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita. Por essa razão, tanto os objetivos quanto as expectativas de aprendizagem – apresentadas neste documento – são metas de desenvolvimento que se alargam e se aprofundam, progressivamente, conforme as possibilidades e necessidades dos estudantes. A cada ano do ciclo são exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem, mas em graus de complexidade crescentes, tal como se pode observar nos quadros [...], que explicitam a correlação entre as expectativas gerais descritas na coluna da esquerda e sua atualização nos anos do ciclo nas colunas da direita. Em cada ano, as expectativas recebem formulação e número próprios, mas se reportam às mesmas competências e habilidades referidas na redação original (SÃO PAULO, 2007, p.37).

A ênfase nas mudanças nas práticas pedagógicas de leitura e escrita como eixo central da reforma que vem se consolidando nas orientações às instituições educativas, apesar do intuito de “torná-las mais significativas para as crianças”, demonstra o fortalecimento de certas concepções do que é ler e escrever, que partem, no entanto, de visões limitadas sobre as práticas de leitura e escrita em nossa sociedade. De um lado, o pressuposto de que as crianças de camadas populares estão desprovidas de contato com a cultura escrita permanece, apesar das críticas e continua a ignorar a presença de práticas de leitura e escrita que escapam aos seus sentidos escolares ou meramente funcionais em uma sociedade administrada. De outro, a ideia de que é preciso treinar as crianças que passaram a frequentar a escola mediante a oferta de “modelos de textos e gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em sequências didáticas e projetos”, tais como “modelos de textos cotidianos como o bilhete, o recado, a receita; o escolar como o diagrama, verbete; o jornalístico; o literário como contos, cantigas, poemas etc.”, torna a proposta ainda mais dirigida a determinadas finalidades sociais (SÃO PAULO, 2007, p. 35). O combate ao analfabetismo se alia ao treino orientado por “expectativas de aprendizagem no uso competente dos textos e sua produção” como assevera o quadro que lista 97 competências, e que “explicita a correlação entre as expectativas gerais descritas na coluna da esquerda e sua atualização nos anos do ciclo nas colunas da direita” (p.37), que descreveremos de modo resumido abaixo a partir dos itens da Tabela. O ensino da leitura e da escrita se torna instrucional e destinado ao desenvolvimento de um “saber-fazer”, “saber-usar” dirigido pelas expectativas elencadas, como se pode constatar.

A preocupação central que norteia os principais documentos guia das ações da escola no Brasil (BRASIL, 1997; BNCC, 2018) é a de “transformar os alunos em leitores e escritores competentes”. Por competência, compreende-se aquele que sabe utilizar os diferentes gêneros textuais para as situações sociais variadas: “ser um usuário competente da escrita é, cada vez

mais, condição para a efetiva participação social” (BRASIL, 1997; p. 21). Como o texto acima explicita, para que isso ocorra, o trabalho da escola é o de conduzir, mediante o “treino competente”, o “uso eficaz da linguagem”, a proposição de “sequências didáticas”, de “intercâmbios orais ou da leitura e da produção de textos”, cuja finalidade formativa é do “reconhecimento dos sistemas de classificação textual e os tipos de leitura que devem ser ali mobilizadas” (p. 26).

O uso funcional da leitura e do texto escrito e a preparação do leitor e do escritor competente já apontavam para a função instrumental que o projeto pedagógico passou a assumir na escola, desde os anos 90. Os conteúdos tomados como meios que denotam seu uso como instrumento a serviço de determinadas finalidades, atestavam que, a despeito das intenções democráticas de um acesso à educação para todos, estávamos frente a um projeto que buscava uma adequação pedagógica às mudanças operadas no mercado interno para atender a demandas externas e suas exigências de subjetivação: flexibilidade, adaptação a situações novas e suas exigências a que se prestam certos usos do escrito e suas formas de leitura no mercado de trabalho. Mais recentemente, a leitura de documentos norteadores das práticas de sala de aula nas escolas paulistas é reveladora do modo com que o trabalho passou a ser conduzido, que toma como ponto de partida um “conjunto de expectativas de aprendizagem da língua portuguesa”, que definem a leitura pelas competências a elas associadas, ou seja, como ferramenta a serviço das habilidades de

[...] relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores [...]. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. [...] inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada ao verbete de dicionário ou de enciclopédia [...]. Localizar informações em gráficos, tabelas [...], correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado [...]. Articular episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados [...], identificar o conflito gerador [...], estabelecer sequência temporal (SÃO PAULO, 2007, p. 37).

E a produção escrita, à capacidade de:

[...] produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção [...], produzir novo texto a partir de modelo [...], escrever texto de memória [...], reescrever o texto a partir do modelo [...], revisar e editar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor [...], focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem [...], resumir artigo de divulgação científica (SÃO PAULO, 2007, p. 38).

[...] identificar, com o auxílio do professor, possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero; reconhecer, em relação à finalidade e ao

interlocutor, o nível de linguagem em uso: formal/informal; distinguir fala de personagens do enunciado do narrador para compreender alguns de seus usos; localizar palavras e expressões que marcam a progressão do tempo e as que estabelecem as relações de causalidade entre acontecimentos relatados para compreender alguns de seus usos; explorar o emprego de vocabulário técnico de acordo com o assunto tratado; [...] participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores [...] descrever itinerário, ajustando-o ao gênero, aos propósitos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto [...] explicar e ouvir instruções e assuntos pesquisados em diferentes fontes [...] compreender instruções orais para executar ações pertinentes [...] compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; reconhecer e nomear as letras do alfabeto [...] (p.39-41).

As orientações curriculares da leitura na escola, que apostam na identificação dos dispositivos do próprio texto na condução das formas de ler para que possam em seguida “escrever em conformidade com os padrões da linguagem escrita e respeitando as restrições impostas pelos gêneros” (p. 127), ao serem contextualizadas na história como mostramos, revelam uma visão insuficiente, normativa e mecânica do que é ler e do que é escrever. Ainda que sejam instruções necessárias sobre o que cabe à escola desenvolver nos alunos é preciso perguntar se elas levariam à almejada competência na produção escrita e na capacidade de fazer uso dela. É nesse sentido que Azanha adverte que o conhecimento das regras, dos gêneros, dos seus usos, das leis de funcionamento da escrita e suas aplicações aos contextos específicos não podem assegurar seu uso competente. Em uma passagem esclarecedora ele adverte:

[...] até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? É claro que há hoje, um saber acumulado sobre a situação de ensino-aprendizagem que pode até permitir a indicação de condições propícias à obtenção de um ensino com êxito. Mas isso não é suficiente, porque ensinar com êxito é diferente de ter posse de um saber proposicional, é um saber fazer, é uma habilidade. Do mesmo modo que escrever bem, argumentar bem, não se reduzem ao domínio de noções de gramática ou de lógica (2001, p.57).

As concepções subjacentes a essas propostas não se reduzem, contudo, ao seu uso instrumental e técnico, a serviço da seletividade, do projeto disciplinar e de inserção dos alunos no mercado de trabalho que exige “capacidade de aprender e de fazer” – classificar, comparar, selecionar e manejar informação etc. –, mas vai além. Inscreve o projeto de formação escolar em uma redefinição do “estatuto do indivíduo”, em que os investimentos do sujeito diminuem à medida da expansão tecnocrática, como alerta de Certeau (1994). A proposta é transformar os alunos em consumidores dos escritos produzidos por outros, treiná-los para o uso competente dos textos que uma sociedade administrada colocou em circulação.



Essa é a nova investida presente nos documentos que têm orientado as práticas pedagógicas na escola mais recentemente.

À medida que “os meios” ganham primazia sobre os fins, daí a definição clara na atualidade de que os conteúdos do ensino são meios e não mais fins da educação (MELLO, 2004), não só o corpo docente passa a um lugar secundário como promotor ou facilitador, “dosando o ensino” a partir das capacidades de aprendizagem do aluno (BRASIL, 1997), como os conteúdos do ensino perdem seu sentido. Não têm mais a função de possibilitar o acesso a mundos e campos de significação novos e desconhecidos, mas trata-se de um “peregrinar por um sistema imposto”, como nos ensina Certeau (1994). O efeito paradoxal é que os alunos não têm aprendido a ler e a escrever na escola como demonstram os baixíssimos resultados obtidos nas avaliações que se sucedem de todos os lados.

A contrapartida dessa formação técnica que tem por base o pressuposto de que é possível “moldar o público pelo escrito”, como nos fala Certeau (1994), tem então revelado suas contradições. A dificuldade das escolas brasileiras em encampar o projeto reformador da alfabetização, seja com aqueles que até então estavam alijados delas, seja com os professores que têm sido compelidos pelos inúmeros cursos de formação a “vestir a camisa”, tem transformado, a olhos vistos, a escola num campo de batalha e em inúmeras tentativas de disciplinar, submeter ou desqualificar, mediante mecanismos neutralizadores dos conflitos gerados por esse estado de coisas, mediante a atribuição de patologias, deficiências ou atrasos de toda ordem (PATTO e PEREIRA, 2007).

O desvelamento dessas estratégias é, portanto, o único meio de operar mudanças no projeto de formação escolar e nos mecanismos que lhe dão sustentação e de tornar visível a presença de outras narrativas da vida cotidiana, de tradição oral, que o predomínio de certas práticas de leitura e de escrita e de condução da leitura dos textos tende a fazer desaparecer do universo escolar: a construção coletiva de sentidos, as formas de interpretação que remetem a uma memória social compartilhada e a experiência dos indivíduos. Assim, a instrução pelo escrito, pelo texto e a associação entre as duas atividades historicamente separadas do ler e do escrever, que a escolarização artificialmente uniu (FURET; OZOUF, 1977), encobre que essa separação ocorreu sob a égide da Igreja e dos interesses sociais, políticos e econômicos que hierarquizaram essas práticas e produziram a separação entre o autor e o leitor. A “alfabetização é filha da escola”, recorda-nos esse autor, que passou a tratar o livro e o leitor como universos separados que ela deve unir. Os textos normativos, como mostramos, tendem então a manter a hierarquia entre o autor e o leitor em formação, em que o primeiro é produtor do discurso legítimo cuja competência para ocupar esse lugar foi autorizada pelos

legisladores, pelo mercado editorial. Os segundos, desautorizados, só terão acesso à leitura via escolarização, mediante o estabelecimento de divisões, distanciamentos e desqualificações das leituras tradicionalmente realizadas na comunidade e na vida civil. Nesse movimento, é preciso formar o professor para conduzir as práticas corretas de fazer uma leitura e extrair seus sentidos do texto de modo “eficaz” pelos alunos. Assim, os documentos que têm norteado as ações na escola, a despeito de terem buscado reverter a hierarquia estabelecida entre escritor e leitor, a partir de propostas que visam “produzir autores competentes de textos”, reinstalam essa clivagem ao afirmar e propor “critérios para a seleção de expectativas de aprendizagem e aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas U.E.” (SÃO PAULO, 2007). Nesse sentido o próprio documento é esclarecedor:

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos: relevância social e cultural [...], uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar, na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos da realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental (2007, p. 25).

Todavia, a aposta de “formatar e produzir cabeças bem feitas” a partir de um “aprender a aprender”, como um dos principais argumentos da educação contemporânea, ao mesmo tempo em que coloca um dos fundamentos da educação que é, nas palavras de Adorno (2003) “preparar os homens para se orientarem e se adaptarem ao mundo”, traz, no entanto, uma série de ambiguidades quando a busca de adaptação suplanta a autonomia. Isto é, quando submeter-se à realidade do mundo é de tal forma dimensionado na formação escolar que os espaços para a conquista da autonomia são quase suprimidos. O resultado é que a formação do sujeito para alcançar uma consciência e racionalidade fica comprometida pelo embotamento do desenvolvimento das capacidades que todos têm para aprender.

Não obstante os mecanismos de exclusão que as reformas atuais acabam por consolidar em um cenário cuja reestruturação produtiva tem conduzido ao aumento das formas de exclusão social e de injustiças, a leitura dos documentos oficiais está aberta a muitas interpretações na cultura escolar como vimos em Julia (2001). A trama de que é feita a vida cotidiana da escola revela resistências, interesses opostos e perspectivas de mudanças que só o trabalho teórico é capaz de apreender. A leitura dos documentos oficiais que tem

sido objeto de cursos de formação docente, de orientações das práticas pedagógicas nas escolas, passa por leitores como a equipe pedagógica, a direção, os professores que, de diferentes perspectivas, experiências, histórias pessoais e interesses em jogo, apropriam-se de modo diverso desses documentos normativos, o que coloca a necessidade de investigações sobre como eles se apropriaram destes: que leituras têm feito deles?

Já não é mais possível supor que as atividades leitoras daqueles que devem construir o trabalho pedagógico na escola se reduzam ao que os textos normativos propõem. Assim, diferentes tradições e formações pedagógicas convivem na escola, como nos ensina Rockwell (2009), e conduzem as formas de apropriação do texto normativo, seja sob a forma de resistência ou conformidade. Na leitura dos sujeitos, defrontam-se “representações estratégicas que são oferecidas aos destinatários” mediante as formas explícitas e implícitas que, na forma do texto, impõem a compreensão, com “diferentes tateios, astúcias pragmáticas” das quais se servem os leitores, para reinscrever seu lugar no escrito, confrontando e neutralizando os dispositivos que pretendem refreá-la (CERTEAU, 1994, p. 51).

É o que se pode identificar na própria produção gráfica dos textos escritos sob a forma de esquemas, itens, quadros e recursos gráficos com intenção clara de dirigir a leitura, definindo a progressão e o encadeamento das ações de modo a conduzir a compreensão do leitor. A forma esquemática e a disposição gráfica dos objetivos, dos temas a serem trabalhados em cada ano escolar e seus respectivos conteúdos dão mostras de que a proposta visa à condução *pari passu* das ações docentes. Em análise anterior de outros documentos (SAWAYA, 2012), já havíamos identificado procedimentos semelhantes nos textos destinados aos professores. O mesmo padrão vem se repetindo nas orientações curriculares atuais ao assumirem o formato de um diário de classe na expectativa de conduzir, à distância, por intermédio do texto, as ações docentes. Também a ênfase nas “proposições de expectativas de aprendizagem”, que dão subtítulo às Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2007) e que perpassam todo o texto, têm função diretiva clara: o professor deve direcionar a percepção, a identificação, o exame dos alunos para que saibam como utilizar a linguagem, como analisar os discursos. No entanto, como vimos, a escola é também lugar onde se defrontam interesses opostos, formas de resistência e práticas conflitantes, não absorvendo nem reproduzindo literalmente essas prescrições. É nessa direção que os estudos em psicologia e em história, apoiados em estudos etnográficos, têm buscado resgatar os indivíduos na vida cotidiana da escola, que não se reduzem à condição de consumidores, mas também são produtores da cultura escolar.

Se, de um lado, as contribuições históricas colocam limites às visões que tomam a escola como executora de saberes e fazeres construídos fora dela, de outro, também apontam problemas às visões que têm subtraído, das análises dos processos de ensino-aprendizagem, os sujeitos e a instituição escolar como organização social, isto é, como parte da sociedade, da história, em suas tensões e contradições. Assim, a escola não é nem um espaço de construção própria e singular de saberes nem reflexo e simples reprodutora de formas de dominação. Todavia, a superação dos limites de uma visão que concebe a instituição escolar somente como espaço de práticas coercitivas, de conformação dos sujeitos, ou daquela que vê a escola como espaço de construção de um saber-fazera-histórico, que toma o sujeito em seus processos cognitivos como dimensão de todas as coisas, só pode advir da análise das práticas escolares, recolocando-as em perspectiva histórica e dos sujeitos concretos que as praticam. Nessa direção, uma reconceitualização das práticas escolares como um momento da práxis social levou à necessidade de se recolocar o sujeito na sua história de vida, suas experiências dentro e fora da escola no centro da análise da vida da escola e dos processos de formação que nela têm lugar. Foi com essa perspectiva que Patto (1993) chamava a atenção sobre as dificuldades teóricas no estudo da escola focadas nas investigações das práticas, de um lado, e das características psicológicas dos alunos, de outro. As análises centradas apenas nas características psicológicas dos alunos, na formação do professor, na sua prática profissional ou nos métodos de ensino e avaliação da aprendizagem – mesmo quando queriam atingir a rede de práticas e processos escolares, as interações entre o aluno, o objeto do conhecimento e o professor – passavam ao largo do trabalho cotidiano de produção das ações na escola e suas contradições sociais. Nelas, argumentava, a questão do indivíduo como “sujeito social que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela”, isto é, constitui-se na articulação entre processos intersubjetivos, entre sujeitos e a estrutura da formação social se mantinha fora do foco da análise (p. 120). Como atingir a complexidade da produção das práticas e seus resultados em termos de formação sem alcançar o indivíduo? Como entender a complexidade do processo histórico, das práticas escolares, sem abarcar a subjetividade dos atores envolvidos? A recolocação do sujeito da vida cotidiana no centro das preocupações teóricas contemporâneas, tal como proposta por Patto e outros (2009) para o estudo dos processos de produção do fracasso escolar, e das apropriações escolares das normas e das suas práticas, de Ezpeleta; Rockwell (2007), apontava a necessidade de resgatar a historicidade da vida na escola e o processo de reprodução e produção das práticas por intermédio dos sujeitos concretos em suas ações cotidianas. Inspiradas nos trabalhos de filósofa húngara Agnes Heller (1972), ao buscarem resgatar, no estudo da escola, os processos de humanização e denunciar os de

coisificação, imperceptíveis, inconscientes aos sujeitos que as praticam, abriram para a perspectiva de transformação da escola pelos próprios sujeitos que cotidianamente constroem, em meio às contradições, a ação formativa. Dito de outro modo, suas contribuições vieram apontar que era preciso resgatar, no cerne do processo de formação e das práticas escolares, o papel e o lugar dos protagonistas na vida da escola e no projeto de mudança social. A heterogeneidade das práticas e dos modos de sua apropriação na escola não podiam mais ser compreendidos pelas avaliações superficiais tais como a resistência dos professores às mudanças e inovações. Para tanto, chamaram a atenção para o fato de que os processos de mudança da escola e da formação dos indivíduos não podiam deixar intactas as estruturas básicas de que é feita a vida cotidiana da escola, em uma sociedade marcada pela exploração econômica e dominação cultural (PATTO, 1993, p. 122). Nela, as práticas escolares também respondem à lógica pragmática que rege as ações cotidianas e as formas de pensamento do senso comum e que já haviam sido descritas por Heller (1972): o uso de juízos provisórios, de preconceitos, de ultrageneralizações e da ação por imitação. Assim, o próprio conceito de cultura escolar passava a demandar uma concepção de cultura que pudesse abarcar outras dimensões da relação entre norma e prática. Ou seja, que permitisse compreender os processos de apropriação dos sujeitos das normas e a construção das práticas, considerando as inúmeras lógicas que movem as ações de indivíduos, professores, equipe diretiva da escola, funcionários, alunos e pais em suas relações cotidianas nas escolas brasileiras: os interesses particulares, a necessidade de se proteger de conflitos, o conformismo, a burocratização das relações de trabalho, a rigidez das hierarquias, as relações de poder, as condições adversas de trabalho, os preconceitos sociais etc, como mostrou Patto (2000).

A partir dessa perspectiva, já não é possível ignorar essa dimensão da ação dos sujeitos da vida cotidiana na análise das práticas escolares e dos seus resultados nos indivíduos, o que levou autores brasileiros a revelar a necessidade de se considerar essas dimensões na análise das práticas e em como operam, produzindo formas de resistência e conformismo no corpo social na escola. Inclusive, por que é da crítica da própria prática no seu confronto diário entre seus praticantes que se encontra a possibilidade da sua superação em prol de uma formação a serviço da humanização, isto é, a superação do indivíduo da vida cotidiana, do indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência, rumo à promoção da sua humanização, isto é, da satisfação das necessidades historicamente geradas pelos ideais de liberdade, autonomia, igualdade, participação plena na vida social, cultural e política, como ensina Heller.

## 6. PROJETO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL E AS COLABORAÇÕES CONCEITUAIS, METODOLÓGICAS E DIDÁTICAS DA ESCRITA NO ÂMBITO DOS TRABALHOS EM PSICOLOGIA DA LINGUAGEM: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

O marco temporal do início da colaboração entre o Brasil e o Grupo de Didática da Língua da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra é relatada em entrevistas a nós concedidas em 2019 por Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, como sendo a *The First Conference for Socio-cultural Research* em Madrid, na Espanha, cujo evento foi organizado pela Universidad Complutense de Madrid. O ano era 1992 e Madrid havia sido indicada, por iniciativa da União Europeia, a Capital Europeia da Cultura. A iniciativa fazia parte dos esforços da Comunidade Europeia de promover o conhecimento mútuo entre os cidadãos dos países membros, que “acatando os princípios da Democracia, do Pluralismo e do Estado de Direito” e por um período de um ano, realizaria várias atividades culturais que permitissem tornar conhecido, pelos demais membros da comunidade, o modo de vida do país escolhido e o seu desenvolvimento cultural.

No âmbito da Conferência e especificamente do Simpósio sobre o tema da Escrita, organizado por Bernard Schneuwly, tem início um vasto movimento de trocas e colaborações entre o campo teórico desenvolvido pelo Grupo de Genebra – o “Interacionismo socio-discursivo” e inúmeros pesquisadores brasileiros, vários deles se tornariam, no período subsequente, orientandos de doutorado e pós-doutorados do Grupo, principalmente no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada. E em 1996 é o Grupo de Genebra que se encarrega de organizar a *Second Conference for Socio-cultural Research* na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação em Genebra, que tem como tema central as obras de Piaget e Vygotsky, e são os pesquisadores brasileiros que compõem o maior grupo de estudiosos presentes. A conferência seguinte, intitulada III Conferência de Pesquisa Socio-Cultural, será realizada pelo grupo de pesquisadores brasileiros da UNICAMP, USP e PUC, revelando uma parceria profícua e contínua. O coordenador do Grupo de Genebra, o psicólogo Jean-Paul Bronckart figura entre os conferencistas convidados para a abertura cujo título do trabalho apresentado *Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement*<sup>4</sup> traça as linhas gerais do seu trabalho para o público brasileiro do Interacionismo Socio-Discursivo.

---

<sup>4</sup> Tradução livre: Processos de socialização. Determinismo cultural e sua superação

Desse contato, que passa a ser sistemático e ininterrupto até a presente data surgem inúmeros trabalhos de colaboração e convênios, como é o caso do acordo Internacional do Grupo da Universidade de Genebra com o Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (cf. MACHADO, 2004). Essas colaborações que se estendem por todo o Brasil de norte a sul através de visitas sistemáticas, Cursos, Eventos científicos, Assessorias, Cursos de Formação de Professores, Elaboração de Materiais Didáticos e de Orientações, Teses, Publicações conjuntas, Obras traduzidas e etc., começam então a se fazer presentes de forma sistemática e decisiva na reforma curricular de língua portuguesa, com contribuições principalmente no âmbito do ensino e da aprendizagem da escrita da escola básica a partir dos anos 90 (BRASIL, 1997) e com sua continuidade nos BNCC, 2018.

Essas contribuições se voltam principalmente para a formulação das metodologias e didáticas do ensino da língua escrita e passam a se fazer presentes nos discursos oficiais da educação, na formação de professores e nas propostas de trabalho com Gêneros Textuais e Sequências Didáticas (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998; BRONCKART, 2015; MACHADO e CRISTOVÃO, 2009). Voltadas para o ensino da produção de textos escritos, as pesquisas no campo das metodologias e didáticas dos gêneros textuais passaram às orientações nas unidades de ensino como mostramos em capítulos anteriores. É o que se pode também depreender de uma publicação realizada na Revista D.E.L.T.A publicada desde 1985 pela PUC de São Paulo na área de Linguística e Linguística Aplicada:

A preocupação pedagógica acima mencionada também se manifestou na adesão imediata à abordagem de sequências didáticas como Auguste Pasquier, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly a conceberam e desenvolveram em Genebra (cf. em particular Dolz & Schneuwly, 1998). Um dos primeiros projetos do grupo ALTER CNPq foi precisamente o de desenvolver sequências didáticas que, embora estivessem em conformidade com os princípios gerais deste dispositivo, eram também objeto da necessária adaptação às realidades sociopolíticas e estruturais do ensino no Brasil e que poderia também - iniciativa original deste grupo de pesquisa - ser reconfigurado para se integrar aos processos de formação universitária (ver em particular Machado, 2000). Este enfoque nas sequências, cuja síntese de resultados e perspectivas foi publicada em “A construção de modelos didáticos de gêneros” (com Vera Lúcia Lopes Cristovão, 2006), não excluiu, no entanto, outras formas de elaboração material. Didáticas, como o evidenciam nomeadamente a série de manuais produzidos com Eliane Lousada e Lilia Abreu-Tardelli e publicados pelas edições Parábola de 2004-2007 (cf., por exemplo, Machado, Lousada & Abreu-Tardelle, 2004). (BRONCKART, 2015, p.XI, tradução nossa).

O trabalho se estende aos projetos de formação e atividades didáticas e se faz presente no campo pedagógico, de forma decisiva, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996 e mais diretamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa (1997). E mais recentemente, a sua influência tem se estendido ao BNCC (2018) e aos Guias Curriculares de Língua Portuguesa do ensino Fundamental nas escolas no Estado de São Paulo.

A ideia central de que o texto deveria ser a base do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e, também, da língua portuguesa no ensino fundamental, já estava, entretanto, presente no Brasil desde os anos 80 (ROJO e CORDEIRO, 2011) em um período que as concepções teóricas da psicogênese da língua escrita haviam começado a reorientar os discursos educacionais e redefinir as concepções de ensino, aprendizagem da leitura e da escrita. O destaque para a compreensão do aluno a partir das suas fases de desenvolvimento cognitivo e linguístico, inspirada na epistemologia genética de Piaget, foi acrescido na época das críticas ao que se convencionou chamar de ensino tradicional. Elas haviam apontado, como já referido, a necessidade de mudanças das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos diante das críticas à pobreza das cartilhas como texto destinado ao ensino da língua escrita e leitura. O linguista e professor da UNICAMP Wanderley Geraldi nos anos 80 chamava a atenção para a necessidade de focar no ensino da leitura e da escrita no texto, tomando-o como objeto de ensino e como material sobre o qual deveria se desenvolver o trabalho com a leitura e a escrita, já nos primeiros anos escolares. O texto seria a base da formação do aluno e da sua conformação cognitiva e linguística. Como veremos, é nessa direção que se orienta a reformulação das práticas de ensino e os objetivos ou “expectativas da aprendizagem”, termos chaves que povoam os documentos oficiais, como mostramos, e que passaram à condição de orientadores da prática docente e de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Diante dessas novas perspectivas que passaram a reorientar as formas de pensar a escola, as práticas pedagógicas e os agentes educacionais para implementá-las, a formação do professor passou a ser encarada como a grande medida governamental para a solução dos graves problemas de escolarização do alunado no Brasil. A formação docente se colocou então como uma necessidade ocasionada pela reforma educacional que pretendeu dotar os professores dos conhecimentos da ciência psicológica e da sua transposição para as práticas pedagógicas, no intuito de promover as mudanças na educação no Brasil e na solução para os problemas da educação no Brasil, que assumiu nos discursos oficiais a visão de que os problemas educacionais se resumiam à precária formação docente, à obsolescência das práticas tradicionais, decorrentes da ausência de uma base teórica, científica e metodológica consistente para o ensino. O objetivo da formação passou a ser o de dotar as práticas pedagógicas de um caráter científico derivadas das teorias psicológicas da aprendizagem, do



desenvolvimento e da linguagem, que já estavam consolidadas no pensamento educacional hegemônico, principalmente através das contribuições da teórica psicogenética da alfabetização e das suas interpretações que apostavam na existência de conhecimentos fidedignos de como a mente humana funciona, da possibilidade de prever seu desenvolvimento e funcionamento com vista à elaboração de um ensino que dirigisse sua estruturação mediante a previsão, antecipação, planejamento e execução das ações na direção almejada, bem como da avaliação dos seus resultados em termos de desenvolvimento e adaptação social. A divulgação dessas novas contribuições teóricas voltadas agora ao ensino e ao professor, se deu a partir de inúmeras publicações dirigidas aos professores e sua presença se faz decisiva nos projetos de formação destinados a promover a reforma curricular. Para além da divulgação das concepções teóricas e das orientações para as práticas docentes, as publicações passam também a buscar orientar e dirigir as próprias práticas pedagógicas.

Em uma das mais destacadas publicações destinadas à formação dos professores nos anos 90 e que vai justificar de forma decisiva e dirigir os rumos da formação docente nas décadas subsequentes se encontra o artigo do psicólogo Cesar Coll, que abre a coletânea de textos de Psicologia da Educação do curso magistério do CEFAM. Nele, o autor dá conta de explicitar o modo com que se passou a compreender o contexto escolar, o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno a partir das contribuições das teorias psicológicas à aprendizagem escolar e ao ensino e os rumos que o ensino e a reforma curricular deveriam assumir (COLL, 1990). Isto é, tratava-se de explicitar:

as aplicações educacionais da teoria genética, colocando-as em um contexto mais amplo das complexas relações existentes entre a psicologia, como disciplina científica, e a educação, considerada na dupla vertente de um conjunto organizado de princípios explicativos e normativos – teoria educacional – e de uma atividade humana com finalidades e características próprias – prática educacional. (...) A teoria genética, por sua natureza intrínseca e pelo período histórico em que foi elaborada, deu lugar a uma ampla gama de aplicações educacionais no campo da aprendizagem escolar (SÃO PAULO, 1990, p.11).

Dentre elas, o autor esclarece, estão as contribuições de Piaget e dos teóricos da Escola de Genebra ao conhecimento científico da construção do pensamento racional através das pesquisas psicológicas das operações do pensamento – espaço, tempo, causalidade, movimento, lógica das relações etc.,- além das descrições do pensamento concreto e formal, das estruturas lógico-matemáticas que refazem, nas palavras do autor “as esperanças sobre a possível utilização destes conhecimentos no campo educacional e, concretamente, na aprendizagem escolar” (p.19). Com entusiasmo o autor esclarece que a teoria genética dotaria

finalmente a educação de **uma teoria do conhecimento cientificamente fundamentada** na medida em que dela se poderiam derivar “os princípios metodológicos sobre os quais deve se basear o ensino das principais disciplinas” e que surgiram no contexto da “luta pelo desenvolvimento científico e tecnológico dos anos 60, quando os olhares se dirigem uma vez mais de forma insistente para a psicologia a fim de assegurar a reforma científica do sistema educacional” (p.20).

Na medida em que, nas palavras do autor, a psicologia viria dar uma resposta aos problemas da construção do conhecimento científico, sua relação com a aprendizagem escolar tornava-se uma decorrência da,

sua formulação de como se passa de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento (que) concerne diretamente à aprendizagem escolar; além disso, é uma teoria do desenvolvimento que descreve a evolução das competências intelectuais desde o nascimento até a adolescência através da gênese das noções e conceitos cujo parentesco com os conteúdos escolares – especialmente nas áreas de matemática e das ciências naturais – parece evidente; se a isto acrescentarmos que uma das primeiras tarefas assumidas pelo **Centro Internacional de Epistemologia Genética** é colocar a questão da aprendizagem das estruturas operatórias (...) temos todos os componentes para entender as razões do enorme interesse que a teoria desperta nos meios educacionais (p. 20, o grifo é nosso).

Além do mais, o autor recordava que, a redescoberta dos trabalhos de Piaget nos EUA nos anos 60 havia se dado em um contexto sociopolítico e econômico cujas circunstâncias desencadearam, desde então, **uma busca por aplicações pedagógicas e por uma revisão do currículo, dos métodos de ensino e dos programas de educação compensatória despertados pela ideia de que a psicologia e a epistemologia genética “tem a chave para solucionar, senão todos, ao menos os problemas educacionais mais importantes”** (p.21).

Mas o próprio autor apontava que a proposta havia sofrido um revés após um período de entusiasmo com a psicologia educacional e sua aplicação na educação nos anos 60, arrefecendo o interesse generalizado e a euforia, principalmente nos EUA, quanto às contribuições das teorias psicogenéticas para o planejamento e para as reformas educacionais, em nível nacional e internacional e, que haviam maciçamente recebido apoio dos organismos como a UNESCO (COLL, 1990). A ideia, como explica esse autor, de que a psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e das diferenças individuais, desenvolvidas no âmbito de uma psicologia educacional e suas técnicas de mensuração das capacidades individuais, seriam capazes de propor métodos de ensino mais adequados e eficazes e fazer a escola assegurar, por intermédio do trabalho educacional, a igualdade de oportunidades, não se comprovou na prática. A década de 70 na Europa e EUA, como recorda esse autor, foi,

portanto, marcada pelo desencanto com a psicologia da educação como área de conhecimento, com os projetos de reformulação da pesquisa educacional e com as propostas pedagógicas baseada na teoria genética. Uma das razões para esse desencanto foi a de que o **“impacto real da psicologia genética (...) sobre a prática educacional é surpreendentemente pequeno em relação aos esforços desenvolvidos”**; mas o autor passou a insistir no argumento de que esses esforços foram, no entanto, insuficientes e que seria preciso **“perseverar nas tentativas de aplicação e nos projetos de pesquisa”** (p.21). É com esse intuito que a Escola de Genebra com seus pesquisadores psicólogos e o próprio Cesar Coll, por ela formado, a nosso ver, se empenham, nas décadas subsequentes, em encontrar caminhos que pudessem levar ao estreitamente das relações entre teoria psicológica e prática educacional. Nas palavras desse autor o caminho a ser trilhado era outro, ao invés de transposição da teoria à prática educacional, a teoria genética deveria servir de instrumento de análise dos problemas educacionais (p.22). E é preciso recordar também, que foi por essa via, ou seja, a do encontro de soluções para os problemas da educação, que as teorias psicogenéticas, com a chegada dos trabalhos de E.Ferreiro e A. Teberosky, ganham novo fôlego no Brasil nos anos 80 e passam, nas décadas subsequentes, a dirigir a própria reforma curricular na área da leitura e da escrita dos anos iniciais da escola básica. E a nossa hipótese é a de que foi na esteira aberta pelos trabalhos dessas autoras e sob a influência do psicólogo Cesar Coll, dentre outros, que pesquisadores brasileiros na área educacional se reaproximam dos trabalhos da Escola de Genebra em busca de contribuições no campo da didática e das metodologias da língua escrita. Desde então e a partir das contribuições do “Interacionismo Sociodiscursivo” de Bronckart, o Brasil foi em busca dos modelos e saberes para promover as reformas do ensino da língua portuguesa e das práticas de ensino da leitura e da escrita baseadas nos gêneros textuais nas escolas na Suíça francófona. Por intermédio das contribuições da psicologia, da psicolinguística e de outros referenciais teóricos, o Grupo de Genebra havia se reconciliado com as preocupações originárias da teoria psicogenética em relação às questões do ensino, dos objetos do ensino, após os estudos sobre o funcionamento dos discursos e havia produzido uma obra coletiva que “apresentava um método de análise e diversas técnicas de tratamento de dados que deram base a uma proposta de classificação dos tipos de textos do francês contemporâneo e a uma descrição de suas características linguísticas específicas” (BRONCKART, 2012, p.11). O Grupo de Genebra ao analisar as características linguísticas de diversos subconjuntos de textos em francês, comparando-os com textos em outras línguas e explorar esses estudos “no quadro das pesquisas centradas nas etapas de desenvolvimento do domínio, pela criança, das operações de planificação e de textualização”, do desenvolvimento

pelas crianças das “marcas temporais e dos organizadores dos textos” em várias línguas, chegaram à elaboração de uma abordagem da didática dos textos, que se concretizou na criação de grades de análise e de avaliação das produções escritas, na elaboração de sequências de ensino ou sequências didáticas, assim como na concepção de manuais destinados aos professores do grau primário” (p.12).

E como esclarecem Rojo e Cordeiro (2011) no prefácio da coletânea por elas organizada com textos de Bernard Schneuwly, Dolz e colaboradores, destinada aos professores e formadores de professores, a intenção da obra foi a de oferecer procedimentos para o ensino de gêneros textuais na escola,

Bastante solidários e largamente inspirados nas ideias dos autores traduzidos neste volume, as orientações e referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores – à medida que, como referências que são, não apresentaram propostas operacionalizadas – geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-los de maneira satisfatória e traziam propostas de modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos (2011, p.11).

A presença da Escola de Genebra nas reformas educacionais no Brasil nas últimas décadas se faz sentir também em uma outra produção destinada aos professores e publicada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, intitulada *Ciclo Básico e a Reorganização do ensino de 1º. Grau* (SÃO PAULO, 1990). Nela as contribuições das autoras de um dos mais famosos trabalhos inspirados na Escola de Genebra no campo da educação escolar no Brasil, *A psicogênese da língua escrita* publicado pela primeira vez em 1979, surgem atreladas às justificativas de se resolver os problemas educacionais das crianças brasileiras. E para tanto o texto afirmava que era preciso promover uma revolução radical do ensino e da alfabetização dos anos iniciais da escola básica e que agora sabíamos como fazê-la a partir das contribuições trazidas por essas autoras e outros. E como é sabido essa revolução teórica e prática da educação escolar será promovida pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e nos anos subsequentes se estenderá a todo o Brasil com a publicação dos PCNs.

As contribuições teóricas no âmbito da psicologia psicogenética da leitura e da escrita passam então a oferecer uma compreensão para os problemas escolares de grande parcela do alunado brasileiro e pavimentam o caminho para as intervenções pedagógicas ao indicar os problemas individuais e educacionais a serem resolvidos. Como é sabido, essas contribuições passam a ser adotadas pelos discursos oficiais e direcionar as políticas públicas no campo da educação, da formação de professores e da reforma curricular do ensino de 1º Grau no intuito

de dar uma resposta adequada às “necessidades de aprendizagem da clientela e diminuir a distância existente entre o desempenho dos alunos de diferentes camadas da população, garantindo a todos o direito à escolarização” (p.15). Elas inspiraram a implantação da Política do Ciclo Básico como um ponto de partida para reorganização da escola pública de 1º Grau (SÃO PAULO, 1990).

Mas vale a pena recordar, ainda que de maneira breve, as raízes desse campo de conhecimento que definiu a psicologia educacional e o predomínio das contribuições da Escola de Genebra no Brasil em âmbito pedagógico. A psicologia educacional, segundo um breve histórico traçado no artigo já citado de Cesar Coll, revela que sua primeira sistematização se deu em uma publicação em 1903 por Thorndike (1874-1949). Considerada como o primeiro tratado de Psicologia Educacional (ref. op. cit. COLL, p. 12) a obra dá conta de mostrar a preocupação em dotar a pedagogia de uma base científica no campo da teoria e da sua aplicação na prática educacional. Em 1901, esse autor recorda que E. Claparède (1873-1940) do Instituto Jean – Jacques Rousseau em Genebra, que mais tarde se tornará a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra, já manifestava claramente a preocupação em fundamentar as propostas educacionais com base nos resultados de pesquisa psicológica de caráter experimental, partindo da tese de que os modelos e as metodológicas desenvolvidas pela psicologia da aprendizagem e da psicologia da criança, em campo experimental poderiam dotar a prática escolar dos métodos experimentais. A ideia fundamental é a de que uma transposição dos métodos e modelos experimentais para as práticas de ensino baseados em uma perspectiva biológica do desenvolvimento humano e na sua funcionalidade prática e social forneceria os modelos e os saberes necessários à formulação de atividades didáticas e metodológicas para o ensino, tendo em vista que o desenvolvimento das capacidades humanas ao máximo das potencialidades intelectuais de cada um é o objetivo fundamental da aprendizagem escolar.

Na medida em que a teoria genética teria demonstrado, segundo essa perspectiva, que o desenvolvimento humano consistiria na construção das estruturas intelectuais evolutivamente mais equilibradas e no pensamento consciente, ele permitiria a adaptação progressiva do indivíduo ao meio físico e social. Desse modo, ao prever a estrutura cognitiva em cada indivíduo e fase da vida que determinaria as possibilidades de aprendizagem na troca com o meio, a teoria genética permitiria à educação definir em cada momento evolutivo do desenvolvimento infantil, o que ensinar e como ensinar (os conteúdos, as tarefas, as atividades de aprendizagem, as intervenções do professor, enfim as decisões didáticas com vista à alcançar este objetivo) de modo a possibilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas e

linguísticas dos indivíduos. Coll reconhece que nessa perspectiva **os conteúdos escolares têm uma importância relativa e estariam na verdade à serviço do desenvolvimento das “competências intelectuais”, dos “instrumentos cognitivos” e do “amadurecimento da personalidade”** e, desconsideraria a função da escola em transmitir às futuras gerações, os conhecimentos e valores que a sociedade considera importantes (p.25). A visão pragmática e funcionalista da escola ganha destaque nessa abordagem. Esses parecem ser os argumentos que justificaram em alguns dos textos e programas oficiais nessas últimas décadas a transformação dos conteúdos escolares em meio para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos via escolarização e a ênfase na aprendizagem, nas “expectativas de aprendizagem” (cf. SÃO PAULO, 2007; 2010). Todavia, para esse autor, na medida em que a psicologia genética teria identificado como se constroem e se desenvolvem a competência intelectual, isto é, os esquemas, os modelos, as noções e as características do pensamento científico nos indivíduos e sua capacidade operatória para conhecer, compreender e atuar no mundo, transformando estes no objetivo da aprendizagem escolar, os conhecimentos deveriam ser ofertados de acordo com a capacidade cognitiva e linguística dos alunos de modo a possibilitar as condições intelectuais de cada indivíduo de fazer uso do pensamento consciente e formal. Este seria o fim último da educação: o desenvolvimento da capacidade de cada indivíduo para formular hipóteses, proceder sua verificação, controlando variáveis e podendo, portanto, compreender e fazer uso do método experimental para conhecer, isto é, assimilar os conhecimentos necessários à atuação consciente e adaptada à sociedade e à realidade cada vez mais tecnológica.

Nesse texto (op. cit, COLL, 1990) ofertado em um curso de magistério de formação de professores para a escola básica em São Paulo, como mencionamos, Cesar Coll, que foi um dos assessores das reformas educacionais e curriculares nas últimas décadas, vinha então justificar a necessidade de conhecer cada aluno para que fosse possível oferecer um ensino conforme suas possibilidades de aprendizagem e recorrendo para tal ao próprio Claparède como referência teórica, e à sua educação sob medida. Para tanto defendia a utilização de “provas operatórias, tarefas ou situações experimentais” com o objetivo de avaliar as possibilidades intelectuais dos alunos (p. 29). Coll, não apenas recordava as ideias de Claparède como também passa a dar-lhes destaque, dando atualidade e continuidade às suas orientações pedagógicas. Essas provas foram sucedidas pelas “sondagens”, largamente utilizadas nas escolas de ensino fundamental ainda hoje, como mostramos em capítulo anterior. Os resultados obtidos por cada aluno passaram a servir de critério para a montagem

da classe de alunos e para oferta dos conteúdos escolares. Mas o autor já advertia sobre as dificuldades da tarefa e a necessidade de que elas fossem aplicadas por especialistas.

Na perspectiva desse autor, formado pela Escola de Genebra e fazendo inúmeras referências às contribuições do Instituto Jean- Jacques Rousseau e seus continuadores, ao projeto de construção de uma Teoria da Educação baseada nos trabalhos desse Grupo em suas contribuições fundadas na psicologia genética, ressalta, que a finalidade da aprendizagem escolar consistiria em “favorecer o progresso operatório dos alunos”. Para eles a maneira mais adequada para isso seria a de “ensinar as noções básicas do pensamento, isto é, as noções operatórias” mediante as atividades de aprendizagem que se articulam em termos de noções como classificação, seriação, inclusão, conservação etc. e, também pela proposição de situações de ensino que reproduzissem na sala de aula as situações experimentais e as tarefas de aprendizagem operatórias (p. 29). Ele recorda que essas propostas foram reforçadas pelas pesquisas da Escola de Genebra dos autores Inhelder, Sinclair, Kamii, dentre outros, ao mostrarem não apenas que em determinadas condições se poderia acelerar o desenvolvimento operatório nas crianças, como a “aprendizagem de noções operatórias poderia compensar os déficits apresentados pelas crianças de meios sociais desfavorecidos” (p.30), tendo sido largamente utilizadas nos programas de educação compensatória dos anos 60. Não passa, no entanto, inadvertido para esse autor, o risco de se reduzir a aprendizagem escolar à aprendizagem operatória, isto é, ao exercício, ao treino mecânico das competências de classificação, seriação, causalidade etc. mas isso não chega a ser um problema já que nessa perspectiva, a “competência operatória é o pré-requisito para a aprendizagem de determinados conteúdos como o caso das ciências exatas, dentre outras”. Além do mais, como o desenvolvimento da competência operatória do aluno é a questão central da aprendizagem escolar nessa perspectiva, os conteúdos devem ser fornecidos, “dosados” ou até mesmo “adequados” às possibilidades intelectuais dos alunos, isto é, em razão do seu nível de competência cognitiva que deve também determinar a escolha do método e dos procedimentos didáticos mais eficazes para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, levando-se em conta seu nível de competência operatória. Vale recordar que esses mesmos termos e preocupações estão presentes quase que literalmente em uma famosa publicação, largamente citada neste trabalho que é o livro de autoria da consultora internacional, vinculada à Secretaria da Educação do Estado e do Município de São Paulo e ao Conselho Estadual e Federal da Educação por diversas ocasiões, Guiomar Namo de Mello (2004), o que dá mostras da consonância entre os modelos teóricos propostos e as orientações educacionais

que vêm dirigindo a reforma curricular nas últimas décadas, que tem assumido em décadas mais recentes um direcionamento claro às unidades de ensino como já referido.

E o autor esclarece no artigo em tela, que essa corrente de pensamento passa a ser encarada como uma “Teoria da Educação”, desdobrando-se agora em uma “psicologia do ensino”, em uma psicopedagogia, que deve até mesmo **determinar e servir de critérios para a escolha dos conteúdos a serem ensinados, em que sequências didáticas eles devem ser ministrados aos alunos, além de definir quais as competências operatórias os alunos precisam possuir para que possam assimilar esses conteúdos.** Nessa perspectiva, a teoria genética passa a transcender suas formulações iniciais no âmbito da ciência psicológica, do campo teórico para uma ciência das ações pedagógicas, uma psicopedagogia, que passa a determinar o ensino, a aprendizagem, em razão das supostas presenças ou ausências de “competências operatórias” de cada aluno. E para tanto, o autor define as novas áreas de pesquisa sobre as quais a psicologia genética deve investir, tendo em vista a necessidade de:

analisar os conteúdos escolares para determinar sua complexidade estrutural e definir as competências operatórias necessárias à sua assimilação. Deste modo, pode-se chegar, por exemplo, à conclusão de que é conveniente eliminar do programa de um curso os conteúdos que superam as capacidades operatórias dos alunos; também podem ser formuladas propostas sobre a ordem a seguir na aprendizagem dos conteúdos segundo uma hierarquia ou sequências das competências operatórias que lhes são semelhantes. Por exemplo, a psicologia genética estudou amplamente a construção do espaço representativo e revelou que as propriedades topológicas são as primeiras que a criança apreende e utiliza, para ter acesso em seguida às propriedades projetivas e euclidianas; desse fato pode resultar um programa de ensino de geometria que considere tanto as idades médias de compreensão dos diferentes tipos de relações espaciais como sua ordem de construção. Devido à natureza das noções cuja gênese foi estudada com maiores detalhes, a teoria genética é particularmente útil para a análise dos conteúdos nas áreas de matemática, ciências naturais e, em menor proporção, de ciências sociais (COLL, 1990, p. 31).

A preocupação passa a ser então, a partir das contribuições da teoria genética, em empreender pesquisas na área de ensino, das metodologias e das didáticas dos conteúdos escolares, tendo em vista a produção de conhecimentos que possam identificar de que maneira os “alunos constroem progressivamente tais conteúdos”, isto é, trata-se de

conhecer com o máximo de detalhes o caminho que o aluno segue para a construção desses conhecimentos específicos se desejamos realmente adequar os conteúdos escolares aos níveis de construção psicogenética, também será conveniente conhecer os procedimentos pelos quais o aluno vai se apropriando progressivamente destes conteúdos, se desejamos intervir eficazmente em sua aquisição (p.34).

E em outra passagem o autor acrescenta,



Contudo, como já apontávamos na apresentação quanto aos trabalhos de Vergnaud e Durand e Ferreiro, a psicogênese dos conteúdos escolares ainda não oferece uma proposta global enquanto metodologia didática; não só porque constitui hoje em dia um projeto que apenas começou a dar resultados, como também porque o objetivo fundamental continua sendo empreender e explicar como o sujeito constrói o conhecimento ainda que o sujeito seja o aluno e se trate de conhecimentos escolares mais do que verificar como se pode ajudar a construí-lo (COLL, 1990, p.34).

Essas afirmações apontam para aquelas que se tornaram o foco das pesquisas psicogenéticas subsequentes, para além dos saberes de como o aluno aprende, isto é, a produção de indicações sobre as exigências cognitivas dos conteúdos escolares para as formas pelas quais se dá a sua apropriação progressiva pelos alunos e para que se defina o estabelecimento dos procedimentos, das intervenções didáticas e metodológicas necessárias para promovê-las. Para além das tentativas de mera aplicação dos conhecimentos da psicologia genética à educação, tendo como meta adaptar o ensino em seus objetivos (promover o desenvolvimento cognitivo das crianças), métodos (ou meios para que esse desenvolvimento viesse a ocorrer) e seus conteúdos em conformidade às características evolutivas dos alunos, passou-se, como explica esse autor, a considerar a “teoria genética como uma concepção que considera os processos de ensino-aprendizagem como um objeto de estudo com características próprias” (p.35), isto é, um campo próprio de conhecimentos sobre o ensino. A proposta ia, portanto, ao encontro de uma perspectiva que estava presente nos estudos do Grupo de Genebra e que visou elaborar uma “psicopedagogia dos conteúdos específicos da aprendizagem escolar” (p.41) (cf. BRONCKART, J-P et al., 1985). É nessa direção de estudos que se inscrevem os trabalhos do Grupo de Genebra em tela, cujos principais autores são Jean-Paul Bronckart, Schneuwly, Dolz e Cordeiro, e colaboradores. Os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa passam, portanto, por uma reformulação radical e por uma readequação, focados no texto, nos gêneros textuais e nos conhecimentos teóricos produzidos sobre eles, em sua estrutura, funcionamento, características linguísticas, estruturando todo o ensino fundamental.

Em uma entrevista concedida à Revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP (BUENO e REZENDE, 2015), Max Butlen, pesquisador francês na área da leitura e assessor do Ministério da Educação de 1994 a 1998, recorda que o Grupo de Genebra trouxe contribuições no campo da construção de saberes profissionais e do ensino da língua escrita, do trabalho com os textos e gêneros textuais. E em uma outra entrevista concedida à Anna Raquel Machado (2004) por ocasião do XIV INPLA, realizado pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC de São Paulo, Bronckart, que atuou como conferencista da sessão inaugural e como debatedor de

simpósio, revela sua trajetória intelectual com uma formação em psicologia experimental, psicologia da linguagem e psicolinguística e suas pesquisas, em consonância às demandas a que fazia referência Coll e aos trabalhos da Faculdade de Psicologia de Genebra, rumo à preocupação de “fornecer um modelo de estrutura e funcionamento dos textos discursivos do francês contemporâneo” e, a partir desse trabalho, propor modelos de ensino. Bronckart, nessa publicação revela também a sua história de colaboração com o Brasil no campo da educação e linguística aplicada ao ensino da escrita e do trabalho com gêneros textuais, e as demandas dos pesquisadores brasileiros, que, focalizados nos estudos da linguagem e na sua aquisição pelas crianças, buscam respostas para os problemas do ensino da língua. O período culmina com a difusão em nosso meio dos trabalhos em psicogênese da língua escrita e a sua presença em campo pedagógico que se esboça em mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem em prol dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. E culmina também com as demandas por projetos que deem conta do desenvolvimento de práticas pedagógicas decorrentes do que se convencionou chamar de pedagogia construtivista.

O autor, como relata na entrevista concedida na PUC em 2004 (idem, MACHADO, 2004), tendo empreendido com outros membros da equipe o exame de milhares de trechos de textos, havia desenvolvido uma grade de análise para detectar e quantificar as unidades e estruturas próprias aos tipos de textos e produziu um modelo da estrutura e do funcionamento dos textos que poderia ser ensinado, revelando que suas preocupações teóricas vinham ao encontro daquelas que Coll já apontava na formulação de uma “psicopedagogia dos conteúdos específicos da aprendizagem escolar” (COLL, 1990, p.33). Mas os estudos e pesquisas não se mostraram plenamente satisfatórios nessa direção. E como adverte o próprio Bronckart, diante do fracasso em aplicar resultados de pesquisa psicolinguística em prol das reformas dos programas e métodos de ensino do francês, ele redefine os rumos das pesquisas: de “uma lógica psicopedagogia” para uma abordagem da “didática das disciplinas escolares”. Bronckart então se afasta de uma “lógica aplicacionista” de modelos experimentais na escola, para propor o estudo dos objetos do ensino em busca das suas estruturas e funcionamento, isto é, ele passou a estudar os objetos do ensino para que através deles, como também propunha Coll, pudessem se estabelecer os conteúdos do ensino, as sequências desse ensino, a serem administradas em função das estruturas cognitivas e operatórias dos alunos aprendizes.

Mas ele não abandona, como o próprio autor declara por ocasião do seu afastamento da epistemologia genética de Piaget e sua aproximação da abordagem interacionista de Vygotsky, as contribuições do behaviorismo metodológico ou seja, as raízes positivistas e pragmáticas da produção de conhecimento afinadas com a ciência que busca nos objetos

identificar suas leis e estruturas de funcionamento a partir de uma abordagem que os apreendem como objetos em si, apreendidos fora da história, do sujeito que conhece e de suas representações socialmente estabelecidas de conhecimento. Assim, este autor e sua equipe passam então a identificar nos textos, as estruturas e o funcionamento dos discursos orais e escritos e buscar compreender, através das produções textuais, as condições de suas aquisições pelas crianças, tais como, os tempos verbais; os organizadores textuais e os procedimentos de modelização pelos alunos dos 8 aos 13 anos. Para, por fim, proporem uma didática da língua que culmina com a proposta de reforma dos programas do ensino da língua na Suíça francófona. Mas ela, como veremos, enfrentou enorme resistência dos professores. Isto é, a reforma pedagógica passou a propor uma nova concepção de ensino da língua baseado no trabalho com os textos, considerando-os a partir dos gêneros narrativos, argumentativos e informativos. Esse trabalho leva a equipe à elaboração de Manuais para o ensino do francês para as 7<sup>as</sup>, 8<sup>as</sup>, e 9<sup>as</sup> séries, tendo como preocupação a “elaboração de sequências didáticas como atividades tipos estruturadas e centradas na maestria de um domínio específico do funcionamento da língua” (p.04/09). A proposta passa a ter como objetivo desenvolver uma “didática da língua como um projeto de racionalização dos projetos e métodos de ensino” e a proposição de reformas dos programas e criação de novos meios de ensino.

A entrevista deixa claro que as relações com o Brasil têm também a intensão de testar e avaliar os efeitos dos novos programas e dos novos métodos e em que medida trazem uma real melhora do ensino e das aprendizagens, mediante a análise do desenvolvimento efetivo das aulas, das dificuldades dos professores e a natureza desse trabalho. Como veremos posteriormente, grande parte dos trabalhos e publicações com o Brasil vão nessa direção, desde a difusão dos modelos teóricos, da inspiração nas reformas didáticas e metodológicas em língua portuguesa e estrangeira no Brasil, nas propostas de formação de professores, mediante estudos comparativos das experiências na Suíça francófona e nas diversas experiências em educação por todo o Brasil.

Por intermédio de contribuições intensas e contínuas do Grupo com o Brasil na formação de professores, na produção de materiais didáticos, em assessorias, cursos, eventos científicos, e orientações de teses, dissertações e publicações de livros (cf. MACHADO, 2004), a entrevista revela que as contribuições do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), seja como modelo teórico, seja em suas proposições práticas de análise dos textos e de intervenção na educação vieram ao encontro das demandas de dar respostas ao trabalho do ensino na perspectiva construtivista, isto é, “a exploração pedagógica

dos resultados de pesquisa em psicolinguística e em “psicopedagogia das línguas” (cf. idem, MACHADO, 2004, p.04/09). As contribuições foram disseminadas no Brasil em um movimento que visou o desenvolvimento de modelos e saberes para o ensino do texto, da escrita e, para a profissionalização e universitarização dos professores da escola básica.

### **6.1 As contribuições teóricas e didáticas no ensino da língua escrita do Grupo de Genebra e suas relações com o Brasil**

Bronckart, que coordenou de 1992 a 1998 as atividades desenvolvidas com o Grupo de Linguística Aplicada da PUC, - sucedido por Bernard Schneuwly até 2018, – na entrevista concedida a Anna Raquel Machado já referida (idem, 2004), ele recorda a gênese de sua trajetória intelectual originada na psicologia experimental, no Behaviorismo, na psicologia da linguagem de Piaget, Sinclair, Kamii e na aproximação com a psicolinguística de Saussure, que considerava que toda atividade de linguagem é um aspecto fundamental de toda a prática social e individual (p.03/09). Os seus trabalhos dão provas de uma continuidade do pensamento que já estava presente em Coll e que foi apresentado ao público brasileiro, principalmente aos professores da rede pública, tendo em vista eles terem se tornado o foco para a implantação da reforma curricular, como mostramos.

A tese de doutorado de Bronckart sobre o desenvolvimento nas crianças dos tempos verbais e do papel da linguagem na regulação do comportamento motor, revela não apenas a filiação teórica com Piaget, mas também sua vinculação com a psicologia experimental (cf. idem, MACHADO, 2004) e a continuidade das pesquisas da teoria psicogenética em consonância com as demandas de conhecimento para a produção das propostas de ensino. Inspirado nas teses piagetianas e também no Behaviorismo, a questão central dos seus trabalhos de investigação girava também em torno da preocupação em responder questões decorrentes das teses centrais dessas duas correntes de pensamento: a universalidade das condutas humanas e o seu caráter evolutivo/adaptativo ao contexto social, e para tanto, realiza estudos que buscam identificar as estruturas da linguagem e dos discursos nas crianças e o modo de seu funcionamento no humano rumo à evolução para à consciência. A relação entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento social o aproxima de Vygotsky em uma chave de leitura de um interacionismo social que buscava a historicidade do desenvolvimento humano como modelo teórico. Mas suas pesquisas também vinham ao encontro das demandas de construir conhecimentos sobre as estruturas e o funcionamento dos textos como objetos de ensino para poder ensiná-los, levando-se em conta a complexidade conceitual dos conteúdos

propostos, no caso, o texto e os gêneros textuais como objeto de ensino e as estruturas e competências operatórias demandadas aos alunos para as suas assimilações, a que se referia também Coll.

Assim, apoiado na tradição científica da psicologia e em suas metodologias experimentais, suas contribuições buscam uma “ciência das condutas humanas”, no caso, das unidades linguísticas, em busca de suas propriedades, condições de aquisição e modo de seu funcionamento (BRONCKART, idem, 2012 p.13). Ao estudar as “condutas languageiras” busca as descrições e as interpretações das unidades linguísticas tal como propostas pelas ciências linguísticas dos textos e discursos. O humano é nessa acepção o produto das suas determinações discursivas, textuais. Assim, como esclarece na entrevista, o Grupo buscou uma “ciência do humano, considerando os aspectos sociais, languageiros, psicológicos e educacionais”, tendo como questão central de pesquisa responder as perguntas: “quais são os processos que operam no desenvolvimento (histórico) humano?”; “como caracterizar as propriedades universais das atividades languageiras-textos e discursos produzidos no quadro da língua?”; “que papel desempenha a maestria dessas atividades languageiras na elaboração dos conhecimentos (tipos de raciocínio) e na formação da unidade de ação? ”, “como os processos languageiros mencionados podem gerar regras e normas que se cristalizam em instituições sociais e podem dar origem ao pensamento consciente humano? “Em que e em quais condições a atividade de trabalho e sua análise podem contribuir para o desenvolvimento e a formação das pessoas que trabalham?” (p.05/09).

Em outra exposição dos trabalhos do Grupo, o *Colloque en hommage à Bernard Schneuwly* realizado em 10 e 11 de setembro de 2018 por ocasião da sua aposentadoria da Universidade de Genebra, em sua conferência de despedida, intitulada *La construction de la didactique du français comme discipline scientifique*<sup>5</sup>, é possível identificar não apenas a sua trajetória profissional como a gênese do seu pensamento e dos seus trabalhos de pesquisa e formação acadêmica. Como pesquisador em psicologia experimental em seus primórdios, ele explicita que a aproximação das contribuições de Vygotsky se dá principalmente por intermédio dos estudos de como “os meios linguísticos e apropriação dos instrumentos existentes na sociedade permitem o desenvolvimento psíquico dos alunos” (vídeo, 2018). Em uma leitura dos trabalhos de Vygotsky ele concebe as capacidades humanas como construções sociais graças à apropriação de instrumentos semióticos que estão presentes na sociedade. Isto é, ao dar ênfase aos instrumentos na constituição do psiquismo humano, considera a

---

<sup>5</sup> Vídeo produzido em 2018 e cedido pelo autor, por ocasião da sua conferência de despedida, não disponível.

organização dos textos, as estruturas dos textos, os tipos de textos, como um conjunto de meios linguísticos que, uma vez disponíveis para os alunos, vão permitir a construção da sua linguagem e do desenvolvimento das suas formas de pensamento; para ele são esses instrumentos (como sistemas de signos) que fornecem, como sistemas estruturados de apropriação, a condição para a transformação dos processos psíquicos e seu desenvolvimento em formas de raciocínio. Assim, ao recorrer a algumas das questões centrais dos trabalhos do Grupo, Schneuwly, ao descrever a trajetória dos trabalhos de investigação coletiva destaca que, mais do que os estudos dos processos interativos dos sujeitos com os objetos, uma certa ênfase dominante dos trabalhos de Vygotsky, para eles são os **instrumentos** que vão permitir o desenvolvimento das capacidades humanas. Assim, em suas perspectivas são as estruturas dos objetos, dos instrumentos, seus modelos de organização interna que vão eliciar a estruturação do pensamento humano, definir suas formas de raciocinar, produzir sua estruturação e definir os usos das capacidades linguísticas e cognitivas. A sua aproximação com as ideias de Coll são claras: na medida em que é possível descrever as estruturas dos objetos é possível definir o ensino e sua didáticas, tendo em vista a sua recomposição pelo sujeito no processo da sua aprendizagem e uso.

Em uma outra publicação ele esclarece que o **gênero textual** é um instrumento psicológico, em suas interpretações do pensamento vygotskiano e, segundo ele, o seu estudo permite revelar a ontogênese da linguagem nos indivíduos, produzir uma teoria do desenvolvimento da linguagem na medida em que por intermédio do estudo do texto é possível descrever as formas mediante as quais se dá a aquisição/aprendizagem dos discursos pelos indivíduos e a estruturação do seu psiquismo. Em uma leitura de uma das obras de Marx e Engels, *A ideologia alemã*, ele esclarece que, o desenvolvimento das **capacidades individuais corresponde aos instrumentos materiais de produção**: são os instrumentos, o texto, os gêneros discursivos que, segundo essa perspectiva, apropriados pelos indivíduos (*apropriação* tomado aqui como sinônimo da aprendizagem, de assimilação, de aquisição, consumo e uso do instrumento, do objeto) irão estruturar e desenvolver as capacidades humanas (p.21). Nessa mesma direção, como esclarece o autor, a leitura e a escrita como atividades cognitivas desempenham um papel central na constituição de uma *ordem escriptural* pelos indivíduos, na medida em que através delas seria possível deduzir como o desenvolvimento humano ocorre (SCHNEUWLY, 2011, p.20). A partir dessa afirmação podemos concluir que ele compartilha e dá continuidade a uma certa tradição, controversa, de que é a escrita, o discurso escrito, como um objeto semiótico, assim como o objeto texto, que permite o desenvolvimento do pensamento racional, das formas lógicas que dão acesso ao

pensamento científico em uma certa acepção bastante discutível sobre o lugar da escrita na constituição da estruturação lógica do raciocínio humano. Nessa acepção a escrita não é uma das formas de representação do pensamento humano, de expressão na cultura das experiências e do pensamento dos indivíduos no mundo, que ganham sentidos e formas de expressão diversas, nas relações com os outros e o mundo, tal como em uma outra tradição dos estudos da linguagem e da cultura busca revelar. Mas é o instrumento que estrutura o pensamento e constrói as formas abstratas do intelecto humano. Assim, os indivíduos se estruturam psiquicamente pelo texto, oral ou escrito, o que como veremos funda então a perspectiva do trabalho educacional dirigido por uma didática de introdução e desenvolvimento do psiquismo infantil. Para dar conta da construção da proposta, como o autor esclarece, eles tomam como objeto empírico de estudo, os discursos e textos, buscando identificar, por intermédio das contribuições teóricas da psicologia da linguagem na esteira dos estudos de Piaget e Vygostky e, também, da linguística, como ocorrem os processos de funcionamento da linguagem e da sua produção. O exame desses processos, tem por base, além da psicologia da linguagem, as diferentes teorias linguísticas que permitem, segundo eles, identificar as transformações das capacidades psíquicas e o acesso às matrizes do escrito. A questão central do trabalho, não é apenas como em Piaget, o desenvolvimento ao máximo das capacidades humanas, mas a promoção de determinadas capacidades linguísticas e discursivas para que os alunos alcancem o desenvolvimento de certas formas de consciência e pensamento racional, só possível, segundo essa perspectiva, pelo trabalho do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do sujeito. Daí a necessidade, segundo essa perspectiva, de determinar o modo de gestão e de planificação da atividade de linguagem, fazendo emergir, por intermédio do trabalho pedagógico as relações das crianças com suas próprias produções verbais, promovendo determinadas formas de funcionamento da linguagem, da produção dos textos escritos e, por fim, na construção de um “sistema psíquico do escrito”, que segundo o autor, remetia ao que Vygotsky referia como “o sistema escrito é a álgebra da linguagem” (idem, SCHNEUWLY, 2018).

E nas palavras do autor, “buscamos como isso se dá, comparando os alunos de diferentes lugares, vimos concretamente como isso ocorre e como isso representa uma revolução do funcionamento linguístico e psíquico do sujeito” (vídeo, 2018) e como promover esse desenvolvimento por intermédio da didática, do ensino. Mas esse desenvolvimento, segundo esse autor, precisa se dar dentro de um contexto potencialmente estruturado (modelos de ensino e de intervenção previamente definidos), já que, segundo essa perspectiva, “a maneira com que se ensina a escrever define a maneira de escrever” (vídeo,

2018). Conclui o autor, que havia, portanto, o que ensinar e como ensinar; surgia a necessidade de uma “pedagogia do texto”, da formação do professor nessa direção, de materiais didáticos, do planejamento das ações do ensino a partir de uma produção teórica sobre um campo específico, o ensino do escrito.

Para Schneuwly (idem, 2018), tratava-se de criar um campo científico autônomo, como parte **das Ciências da Educação, formado a partir de um conjunto de saberes elaborados em torno de campos profissionais constituídos**, como esclarece em sua exposição: “é importante definir a situação de comunicação segundo certos parâmetros; precisar antecipadamente as marcas quanto as características dos textos; planejar o ensino da composição sob a forma de sequências didáticas a partir de objetivos delimitados”. Também se tornava necessário, continua o autor no vídeo,

caracterizar o profissional do ensino por sua capacidade de cumprir certas condutas no interior de diversos dispositivos de ensino; uma parte dessas condutas constituem dispositivos didáticos direcionados por um conjunto de saberes elaborados pelos e em torno de campos profissionais previamente constituídos em um processo de disciplinarização e a partir das demandas sociais, bem como na imbricação com outras disciplinas (2018, tradução nossa).

A trajetória intelectual do autor e sua Equipe se inscreve em uma preocupação clara de tornar as Ciências da Educação uma disciplina científica e autônoma, a partir das contribuições da psicologia e da linguística. As suas publicações e a de outros na mesma linha, no bojo das reformas da educação, vão dar origem à revista *Raisons Educatives* a partir do que se produzia em Ciências da Educação e daqueles que entraram nesse campo. Por esse intermédio, dentre outros, vai se dar a construção e a disseminação de um campo disciplinar, nas palavras do autor, novo e independente e voltado à construção da Teoria da Educação.

A proposta ensejou a reforma do ensino do francês na década de 90 na Suíça, como nos esclarece o autor, que vinha de uma forte demanda, em um contexto do neoliberalismo, por uma mudança de paradigma do ensino da língua materna que colocou a necessidade de comunicação, como esclarece o autor no vídeo – “aprender uma língua é aprender a se comunicar e para aprender a se comunicar, os professores diziam que lhes faltava os meios”. E, para dar conta da demanda, em um projeto coletivo que durou 10 anos, formado pela equipe de pesquisadores da UNIGE e professores da escola básica, eles produziram 35 sequências didáticas para todas as escolas francófonas obrigatórias do 1º ao 9º ano da escola básica. A proposta, explica Schneuwly (idem, 2018), deu origem a uma “teorização da relação entre profissionalização do educador da escola primária via formação universitária e as



didáticas como um campo disciplinar”. As didáticas da leitura e da escrita se recolocaram na formação dos professores, produzindo a aproximação entre o campo teórico das ciências da linguagem, dentre elas a psicologia da linguagem que deu acesso a um “modelo de produção da linguagem” e as ciências da educação como o campo das didáticas do ensino da língua escrita. E em 2000, no *Congress 2000 de la Societé Suisse pour la Recherche en Education (SSRE): Les sciences de l’éducation: transformation et defis* cujo intuito era, segundo o autor, o de propor e difundir mudanças nos modos de pensar da educação, a gestão dos sistemas educativos, a regulação da produção científica, na reestruturação interna de um campo disciplinar e na formação de uma nova geração de educadores. A tese central era a de que era preciso mudar o modo de pensar da educação a partir das Ciências da Educação e formar aqueles que estavam entrando nesse campo; tratava-se, nas palavras desse autor, de uma “conversão intelectual” e da produção das suas condições para isso: a produção de uma comunidade científica, engajamento nos debates das comunidades acadêmicas, produção de reflexões coletivas sobre o processo de disciplinarização. Tratava-se de dar continuidade, agora em um novo capítulo “da institucionalização do internacionalismo da Educação” (GONDRA, MACHADO e SIMÕES, 2017, p.69) através das contribuições do Interacionismo socio-discursivo e seus desdobramentos nas reformas da educação e das didáticas e metodologias do escrito. A escuta do vídeo de despedida e a análise dos livros traduzidos para o português mais citados no Brasil, nesta fase ainda preliminar da pesquisa, revelam as intenções de dar continuidade à “missão internacionalista” que se prolongou para além das colaborações com o Brasil de Claparède, Helena Antipoff, Ferrière e o próprio Piaget, dentre outros. É na condição de difusores e reformistas da educação sob a bandeira de uma Ciência da Educação como ciência autônoma e distinta das outras ciências que lhe deram origem, que esses autores se posicionam: trata-se de reformar as práticas e concepções de trabalho escolar com a escrita a partir da didática e de assegurar sua difusão e circulação transnacional.

Todavia, em 2006, a avaliação do *Conseil d’Etat Suisse* sobre as reformas promovidas no campo da educação na Suíça, protótipo do estudo e da promoção das Ciências da Educação, principalmente pela UNIGE e o Grupo de Genebra, revelaram que os professores não aderiram à reforma e os participantes dela foram atacados de todas as partes. A avaliação do Grupo de reformadores foi a de que o contexto era pouco favorável às reformas e elas foram interrompidas. E, diante dos resultados negativos, o Grupo passou a se dedicar às pesquisas que permitissem “teorizar a didática” nas palavras de Schneuwly, tendo como questão de investigação compreender e teorizar sobre “o que o professor faz quando

utiliza as sequências didáticas? Como ele as desenvolve?”, “O que o professor ensina quando ensina um texto argumentativo, um texto de opinião, um texto literário?” O Grupo de Genebra se deu conta de que sabiam muito pouco sobre o que e como se ensina e **era preciso analisar esse ensino**. E Bronckart, em uma outra entrevista, já referida, revela que o Grupo abandona a “lógica aplicacionista” de aplicar resultados de pesquisa psicolinguística em prol das reformas dos programas e dos métodos de ensino do francês, o que os levou à passagem de uma “lógica psicopedagógica” para uma abordagem de “didática das disciplinas escolares”; tratava-se, portanto, de avaliar os efeitos dos novos programas e dos novos métodos, mediante a análise do desenvolvimento efetivo das aulas, das dificuldades do professor e da natureza do trabalho desenvolvido (cf. idem MACHADO, 2004). A proposta de novas investigações propunha uma metodologia que permitisse ver como o professor ensina dentro da classe com uma câmera, um vídeo que pudesse registrar, transcrever e analisar o material. Os resultados apontaram que os professores lançavam mão de práticas e processos históricos, já que as pesquisas encontraram “camadas históricas misturadas do século XIX, XX e as inovações didáticas”, “as coisas se amalgamam, se transformam segundo lógicas diferentes no ensino da gramática, da redação, em um texto de opinião”. Os resultados levaram Schneuwly a retomar os conceitos de “forma escolar” de Guy Vincent, de “gramática escolar” e em uma publicação com a historiadora da educação Rita Hoffstetter, eles retomam o conceito de disciplinarização que já estava em Foucault e defendem o argumento da “disciplinarização para disciplinar” como o “cerne da continuidade estrutural da escola como tal, da idade clássica aos nossos dias” (HOFFSTETTER e SCHNEUWLY, 2018, p. 38).

Ao enfatizarem a validade do conceito de “forma escolar” de Guy Vincent (cf p. 38) como constituinte da “forma escola” e da sua função na sociedade, isto é, o assujeitamento dos alunos às regras disciplinares e a disciplinarização por meio da organização escolar dos currículos, dos exames que sancionam o acesso aos diplomas, por uma gestão dos fluxos escolares, esses autores defendem que elas “servem de modelo explicativo para desencadear aquilo que é a essência da escola hoje ainda”, isto é, a descrição minuciosa das prescrições elaboradas por aqueles que, se não inventaram ao menos sistematizaram e organizaram em larga escala a escolarização do povo” (HOFFSTETTER e SCHNEUWLY, 2018, p.27).

Para esses autores, o trabalho da formação escolar é um trabalho de inculcação necessária, de disciplinarização à uma forma de pensar, agir e se comportar dos alunos que se institucionalizou via escolarização como processo de socialização, acesso à cultura e que também permitiu o advento da escola republicana e democrática. Como vimos, ele é mais de socialização a uma forma de ser, pensar e agir, é a própria estruturação dessa possibilidade já

que é pelo trabalho com a linguagem por intermédio dos instrumentos (o texto, os gêneros discursivos) que se dá a arquitetura psíquica, o desenvolvimento do pensamento racional dos indivíduos.

Ao matizarem o sinal negativo do conceito de disciplinarização no qual Foucault (1977) reconstruiu a história da disciplinarização de corpos e mentes pelas instituições disciplinares como a escola, como relações de poder e submetimento, eles os retomam como “modo de organização dos saberes e de sua transmissão que constituíram a escola como instituição formativa”, de “socialização”, de introdução das crianças no mundo da cultura letrada e da sua democratização (idem, HOFFSTETTER e SCHNEUWLY, 2018, p. 28).

Assim, o conceito de disciplinarização por meio do qual Foucault (idem, 1977) traça a história do submetimento de corpos e mentes, com vistas a hierarquizar, vigiar, classificar e recompensar, para além da tarefa de ensinar da escola, para “construir máquinas que se submetem às novas formas de controle estruturadas para disseminar efeitos do poder” (p. 129), assume uma conotação positiva, necessária, tendo em vista a necessidade de atender as mudanças econômicas que ocorreram a partir do século XVIII e hoje com o neoliberalismo. A disciplinarização ganha para esses autores uma face contraditória. Trata-se de um sistema em que a disciplinarização de corpos e mentes são a condição de uma formação necessária e benéfica na medida em que são um modo de organização dos saberes e de sua transmissão por meio do submetimento às regras e às normas. Assim, para esses autores, sejam as regras de convivência, mas também as da gramática e da língua são elas que, nessa perspectiva levam à reprodução necessária dos indivíduos enquanto indivíduos sociais, além de servirem de critérios, de instrumentos para avaliar, orientar e selecionar os alunos, o que pode também contribuir para a sua segregação, submissão e exclusão. Para esses autores, essa mesma escola ou “forma escola” que se perpetuou, teve também um caráter necessário e emancipador na medida em que possibilitou o surgimento da escola republicana cuja mutação no curso do século XIX permitiu a negociação das condições da democracia moderna (HOFFSTETTER e SCHNEUWLY, 2018, p. 28).

Em uma outra passagem os autores esclarecem:

A reconfiguração da escola consiste também em uma redefinição do modo de organização dos saberes e de sua transmissão. Durante o século XIX, uma nova ordem curricular se impôs, alargando a panóplia de matérias a ensinar, via um rol de disciplinas escolares que visam transformar, disciplinando as maneiras de pensar, falar e agir dos alunos. Esse processo de disciplinarização – isto é - de didatização, formalização, escrituralização – se articula com uma seleção, redistribuição e transformação dos saberes para torná-los ensináveis e apreensíveis. O sistema disciplinar que se institucionaliza e se impõe no século XIX compreende suas

próprias contradições: se as disciplinas tem por função favorecer o acesso a todos a uma extensa cultura, elas constituem também um instrumento para avaliar, orientar e selecionar os alunos, contribuindo aos princípios de segregação (Simon), de exclusão e de governo (Popkewitz) como de submissão (Depaepe) (p.38).

Ao substituírem o conceito de “forma escolar” pelo da “forma escola” esses autores não apenas apontam a longevidade das “estruturas escolares que confeririam às práticas de transmissão de saberes” e o “assujeitamento às regras” como um dos aspectos do poder mas também seu caráter democrático de introdução dos indivíduos na cultura por intermédio da introdução do povo à essas regras que possibilitaram a sua escolarização.

Todavia, ainda que o respeito às regras, aos ordenamentos e convenções sociais sejam necessários ao desenvolvimento humano e condição para a sua convivência social, do argumento escapa a compreensão da não neutralidade dos processos de escolarização, das práticas educativas, da definição dos saberes a ensinar, das determinações dos seus conteúdos, seus significados, dos processos a serem considerados nas suas aprendizagens e da necessidade de questioná-los. E a necessidade de evidenciar os interesses políticos, econômicos, sociais que têm se servido da cultura, do ensino, da formação escolar para disseminar ideologias, modos de ser e de estar, de agir e de pensar. E mais, a escola, em seu papel de reprodução dos indivíduos sociais via escolarização e as contradições sociais de uma sociedade de classes antagônicas sob o advento da burguesia, que colocaram em conflito demandas, interesses divergentes, formas diferenciadas de tratar a escolarização de ricos e pobres e das suas práticas contraditórias de submetimento às logicas e a uma racionalidade homogeneizadora em nome de uma legitimidade universal e científica permanecem fora da análise. Assim, os seus argumentos não atingem a raiz dos problemas e das formas de dominação cultural (CHAUI, 2006), da violência simbólica (BOURDIEU, 1990) e da imposição das próprias práticas de leitura e escrita escolares, da negação de práticas distintas, mesmo entre os não escolarizados, mediante a imposição da produção orientada, da inculcação dirigida, mediante dispositivos de leitura constante, inclusive, nos próprios textos, que conduzem às formas de leitura, à produção dos significados que se quer veicular em sociedades autoritárias (CERTEAU, 1990; CHARTIER, 1991), em suas tentativas e presença na escola através de uma “forma escrita de relação com o mundo” (LAHIRE, 1993; GOODY, 1987); daí a não neutralidade e a face autoritária nas escolhas dos conteúdos a ensinar, dos sentidos atribuídos a esses conteúdos e da própria organização interna dos textos e da sua produção dos procedimentos gráficos na condução das significações almejadas, que não podem ser ignoradas. Todos esses aspectos, se revelaram formas de dominação que se

colocaram a serviço, como mostram esses autores, da definição das leituras que se quer veicular e que se apresentam sob a forma de neutralidade de conhecimentos científicos. Em Certeau, (1990) as formas de dominação cultural se fazem presentes nas próprias práticas de leitura que estabeleceram determinadas relações com os textos escritos e a produção das suas produções e significações, que como ele mostra, passaram a orientar as práticas escolares, as práticas de transmissão de saberes, com o surgimento das instituições escolares e que se difundem no tecido social.

Tratar os processos escolares como de dominação necessária e benéfica à existência social e à reprodução dos indivíduos é se restringir à sua denúncia enquanto mecanismo de exclusão, não acesso às lógicas e à uma racionalidade civilizadora, aos bens culturais. Corre-se o risco ainda de legitimar os processos de seleção, hierarquização constitutivos da divisão do trabalho como necessários à sociedade, que deixam de ser questionados em seus sentidos, suas finalidades e passam a ser tomados como objetivações inquestionáveis do acesso à alta cultura e seus benefícios. Nessa direção está a defesa, de modo contraditório, do internacionalismo educativo em favor da infância e da educação como instrumento na busca da paz no mundo, que já estava na base do *BIE - Bureau International de Éducation* de Genebra, calcado em uma abordagem resolutamente científica, como agência técnica, independente, objetiva e neutra do ponto de vista nacional, político, filosófico e confessional (HOFSTETTER, 2017, p. 51).

A questão assim proposta corre o risco de ficar reduzida ao combate aos processos de discriminação e exclusão e de sua superação ser vista como uma decorrência de políticas compensatórias de inclusão dos excluídos aos bens culturais, às formas de escrita e produção textual letrada. O pressuposto de que estariam excluídos encobre, no entanto, as formas de inclusão precária que se tornaram necessárias à nossa formação social e que se explicita em nosso meio pela oferta de uma escolarização insuficiente, precarizada, que dividiu a escola para ricos e pobres. E também, na aposta de que ao regrar/disciplinar os discursos por meio do trabalho com os textos concede aos excluídos o acesso à cultura letrada, como se o acesso a ela fosse garantido pela posse dos seus instrumentos de acesso. Ademais, seriam os termos dominação e inculcação justos para expressar a necessidade de todos às regras, às normas, às convenções sociais destinadas a assegurar a igualdade, a diversidade, a singularidade de indivíduos, povos, grupos sociais, necessárias à convivência social desde que justas? Ou as regras, as normas são referências necessárias a todos os indivíduos e constitutivas da sua humanização para viver com os outros e longe de poderem se constituir em processos de dominação necessária, são constitutivas das próprias necessidades humanas em seus

“carecimentos radicais” nos termos de Heller? (2019). Assim, não se nega aos “excluídos” o acesso às regras, ou se franqueia o seu acesso apenas por intermédio do processo civilizatório escolar, tido como a função da escola.

No discurso educacional hegemônico, marcadas pelas ideias do neoliberalismo, como mostramos, as reformas educacionais parecem retomar as formas de submetimento, a partir de um sinal positivo, das maneiras de pensar, agir e ser, que caracterizaram o advento da sociedade burguesa. Sob a bandeira da democracia, as novas formas que o projeto conservador assume sob a égide das ideias neoliberais passam a ser justificadas como uma condição necessária desde que direcionada às finalidades democráticas, tais como o direito de todos à educação como via de acesso aos benefícios do processo civilizatório, do qual parte da população estaria apartada, tida como ignorante e que lhes facultaria a inserção competente no mercado de trabalho cada vez mais seletivo. As formas de dominação são assim percebidas como não acesso, seja em razão da precariedade da formação ofertada, seja em razão das limitações decorrentes da condição da pobreza e suas supostas consequências cognitivas e linguísticas, sobre o desenvolvimento dos indivíduos, causando prejuízos às suas capacidades de aprendizagem da leitura e da escrita, que passaram a ser objeto de políticas educacionais inclusivas.

\*

A ideia, segundo Schneuwly (idem, 2018), vinculada ao processo de disciplinarização é que é possível identificar e teorizar o processo através do qual o aluno se apropria, no sentido de que aprende, adquire os meios postos à disposição e transforma, por esse intermédio, sua relação com o texto. E “por essa transformação na sua relação com o texto sua leitura se torna uma leitura literária e transforma o texto em texto literário, e é essa transformação que tentamos observar através de uma análise longitudinal por esse intermédio a transformação na sua relação com o texto sua leitura se torna uma leitura literária” (vídeo, 2018).

Schneuwly (2018), que passa a coordenar o convênio em Linguística Aplicada na PUC a partir de 1998, busca uma metodologia e uma didática para o ensino da escrita na escola. Ao tomar o texto oral e escrito como um material empírico de pesquisa e, sendo ele um conteúdo escolar, um objeto de ensino sobre o qual se desenvolve um conjunto de aprendizagens que estão na base do processo de ensino-aprendizagem da escrita, o grupo busca na aproximação com a linguística “desenvolver um modelo psicológico de produção de linguagem e do funcionamento do discurso, inspirado no interacionismo social de Vygotsky” (idem vídeo, SCHNEUWLY, 2018).

Em uma das primeiras obras do Grupo, intitulada *Le fonctionnement des discours* (BRONCKART et col., 1985), não traduzida para o português, eles definem, sob um primeiro plano teórico, as bases de um modelo de produção de linguagem que procura descrever “um conjunto de operações que um sujeito realiza em sua atividade discursiva”. Isto é, diante da pergunta de investigação: “Como se produzem os textos?” eles buscam apresentar, tendo em mira as atividades práticas de ensino, “um método de análise destinado a identificar as características essenciais dos textos”, a partir das contribuições da linguística, que permitiram, segundo essa perspectiva, colocar “em relação às unidades linguísticas aparentes com as operações psicológicas que o sujeito produz” em uma situação comunicativa determinada (idem, SCHEUWLY, 2018). O texto é, portanto, para esses autores, a materialização, em uma determinada situação de comunicação e sob a forma de signos organizados, das representações dos conteúdos, dos atos de produção e das situações em que a comunicação ocorre (SCHNEUWLY e BRONCKART, 1983).

## **6.2 As relações com acadêmicos paulistas e sua recepção: os livros traduzidos, os temas dos orientandos e a presença nos Guias Escolares das Sequências didáticas**

Os relatos e entrevistas realizadas com membros do Grupo de Genebra atestam que os primeiros contatos com o Brasil se deram principalmente pela via acadêmica, mediante convênio de pesquisa e orientações de doutorado e pós-doutorado com grupos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em um convênio já referido e em trabalhos realizados com a Universidade Federal de Minas Gerais, Federal do Rio de Janeiro, UNICAMP, Vitória, Rio Grande do Norte além de contatos mais esporádicos com outras Universidades por todo o Brasil. É interessante notar que seus trabalhos tiveram acolhida principalmente entre pesquisadores da área da Linguística Aplicada e é aonde se encontram grande parte dos seus orientandos. Assim é que as primeiras publicações para o público brasileiro dos seus trabalhos vão ocorrer em uma publicação de 1999 intitulada “*Atividade de linguagem, textos e discursos, por um interacionismo sociodiscursivo*” (BRONCKART, 2012) com tradução de Anna Raquel Machado, professora da PUC/SP e sua primeira orientanda brasileira. A obra, como esclarece o autor no prefácio, dá prosseguimento ao livro *Fonctionnement des discours: un modele psychologique et un methode d'analyse*, publicado pela primeira vez em 1985 e pertencente à coleção cujo título faz referência à relação estreita entre psicologia e pedagogia, que está em vias de construção - *Actualités pédagogique et psychologique*. Esta é a única obra

citada do autor nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, e em francês, já que não foi traduzida (BRASIL, 1997).

A publicação brasileira, cuja primeira edição saiu em 1999 é considerada pelo autor uma obra coletiva que tem por objetivo apresentar

um método de análise e diversas técnicas de tratamentos de dados que deram base a uma proposta de classificação dos tipos de textos do francês contemporâneo e uma descrição de suas características linguísticas específicas. Esses trabalhos empíricos foram articulados a um conjunto de proposições teóricas (Cap. 1, *Pour un modele de production des discours*), que considerávamos ser um esboço e um ponto de partida. As proposições técnicas e teóricas do “*Fonctionnement des discours*” deram margem a diversos desenvolvimentos. Primeiramente permitiram aprofundar a análise das características linguísticas e paralinguísticas de diversos subconjunto de textos franceses (...) e foram também adaptados para análise e classificação de textos do alemão (...) e do português (Machado, 1995; Mugrabi, 1997) (BRONCKART, 2012, p. 11).

O objetivo da obra é claro: expandir a análise e classificação dos textos e discursos pelos pesquisadores brasileiros a partir do referencial teórico proposto pelo *Interacionismo Sociodiscursivo* no marco da construção de um “quadro teórico (...) que trata, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática da sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento” (p.12). E, também, pretende dar novo fôlego às reformas curriculares e didáticas que já se faziam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) inspiradas nas suas proposições de trabalho com os textos como a questão central do ensino em língua portuguesa. Desse modo, a obra se voltou a duas preocupações: expandir suas pesquisas e metodologias de modo a incentivar estudos comparativos com o português e, a partir do conhecimento produzido acerca das etapas do desenvolvimento pelas crianças das aquisições das “operações de planificação e textualização” no trabalho do ensino com os textos e discursos, disseminar para o público brasileiro a “nova abordagem da didática dos textos” a partir do fornecimento de uma “grade de análise e de avaliação das produções escritas (...), na elaboração de sequências de ensino (ou sequências didáticas) assim como na concepção de manuais destinados aos professores do grau primário” (p.12)

A obra foi organizada em duas partes, sendo a primeira destinada à apresentação dos fundamentos teóricos da proposta de classificação dos tipos de textos, da descrição das suas características linguísticas, que levaram o Grupo não apenas a “um método de análise, como às diversas técnicas de tratamentos de dados, por meio das quais estabeleceram teoricamente um modelo de produção dos discursos e das análises das características linguísticas e paralinguísticas dos textos francês” (p.11). Essa proposta já havia levado, como referido no



prefácio, ao desenvolvimento de um trabalho similar dos textos em português realizado por Machado (cf. 1995, citado por BRONCKART, 2012, p.11) que se pretendia expandir.

E na segunda parte da obra, o autor apresentava aos professores e planejadores educacionais, após uma -“síntese intermediária”, que tinha como preocupação assegurar a compreensão das questões consideradas essenciais -, as didáticas e metodologias de intervenção no ensino do texto e dos gêneros textuais que resgatavam o papel do professor a partir do estabelecimento de procedimentos ou dispositivos didáticos contidos naquilo que dá título à Segunda parte do livro: a “Arquitetura interna dos textos”.

### **6.2.1 A psicologia da linguagem e a linguística do texto: a proposição de técnicas de intervenção e modelos de ensino**

A análise da obra de Bronckart (1999; 2012) traduzida para o português revela que, quanto às raízes teóricas da proposta, centrada na psicologia do desenvolvimento da linguagem e sua interface com a linguística do texto, a sua grande aceitação pelo público brasileiro atestada pelas várias reimpressões e edições em português do livro, que em 2012 já estava na 2ª edição e 2ª reimpressão, pareceu se dever ao fato de que ela vinha ao encontro das duas demandas que já se faziam presentes, como mostramos através dos trabalhos de Coll, no campo educacional e pedagógico no Brasil: a vinculação das contribuições da psicogênese da língua escrita que já estava presente desde os anos 80, na sequência de sua presença central nos PCNs, com a necessidade de propor técnicas e modelos de ensino mediante a proposição de procedimentos de trabalho com os textos e suas intervenções didáticas pelos professores. A partir de uma abordagem teórica mais próxima de Vygotsky do que de Piaget, a proposta buscava fornecer um quadro que permitia identificar as aquisições infantis no trabalho com o texto e vinha ao encontro das propostas que estavam se disseminando nos Programas e Projetos de Formação de professores em serviço: os procedimentos de análise e avaliação das condições de aquisição e funcionamento das condutas linguísticas nas produções escritas das crianças e a definição das intervenções do ensino (SÃO PAULO, 2008).

Bronckart (2012) e a equipe, ao definir um modelo de produção dos discursos a partir do conhecimento do que definiu serem as suas condições de aquisição e funcionamento pelas crianças, tomando como ponto de partida as proposições teóricas da psicologia da linguagem, ele busca identificar nas expressões verbais dos falantes e nos textos escritos as “dimensões discursivas e textuais”. Os textos e discursos, tomados como objeto de análises empíricas teriam permitido, segundo essa perspectiva, a definição e a descrição das “operações de

linguagem (operações em que se baseia a produção dos textos e/ou discursos), distinguindo mecanismos gerais ou comuns a toda a produção de linguagem e mecanismos condicionados pelas propriedades (necessariamente particulares) da língua natural em uso em uma formação social” (p.14). Ou seja, ele teria definido, estudando os objetos, textos e discursos, os modos por meio dos quais, segundo essa perspectiva, os indivíduos operam na produção da linguagem, dos textos e dos discursos, concebendo-os como procedimentos universais e desenvolvidos no tempo. Uma vez identificados pelo trabalho teórico sobre eles, tornaram-se objetos de conhecimento e das aprendizagens e, portanto, objetos ensináveis. Descritos em suas estruturas, funcionamento e tendo delimitado seus usos, tornou-os objetos de ensino e do desenvolvimento das aprendizagens nas crianças. A aposta foi a de que, na medida em que o trabalho teórico teria desvendado as estruturas intrínsecas e as operações cognitivas necessárias à produção (reprodução) pelos indivíduos dos textos e discursos, teria se tornado possível então identificar os procedimentos necessários à sua elaboração e condução do trabalho pedagógico. A identificação dos procedimentos, da ordem temporal das ações, como nas sequências didáticas predefinidas, poderiam então, nessa perspectiva, definir a condução, de forma competente, dos processos de produção de textos, por intermédio de um trabalho didático e metodológico do ensino nessa direção.

Vale recordar que a relação de ensino aprendizagem aí pressuposta recorre às noções clássicas de assimilação de competências e das habilidades: o objeto de ensino passa a dispor de uma série de normas, regras (de competências) que indicam e prescrevem aos alunos e aos professores o que devem fazer, como devem fazer, como devem pensar, o que devem valorizar e como proceder (de habilidades para seu uso). Um “corpo explicativo” de representações e de ações práticas (normas, regras) de caráter prescritivo, normativo e regulador define, regula, prescreve as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Mas é preciso que entre o sujeito e o objeto se interponha, como veremos, nas explicações do próprio Bronckart e recorrendo às ideias de Vygostky, a **linguagem**, isto é, as representações simbólicas que significam, explicam para os sujeitos os modos e os procedimentos simbólicos, discursivos que devem tornar seus, pois uma vez apropriados/assimilados passam à estruturação psíquica dos indivíduos para a produção dos textos e discursos. É aí também que se coloca a questão do ensino, que se interpõe nessa relação entre o sujeito e o objeto, não mais como um agente facilitador de processos intrínsecos do sujeito que aprende, porém, de quem deve se encarregar de conduzir, de explicar e levar a bom termo as formas dessa assimilação. A aprendizagem é, portanto, um processo de assimilação de regras, de normas prescritas, de formas de conduta, de pensamento, de representações que explicam e justificam

tais condutas, de modo a que produzam (reproduzam) discursos e textos, mas para que essa assimilação ocorra de forma competente é preciso a intervenção dirigida do professor na formação da capacidade cognitiva das crianças.

Apoiado nas teses de Vygotsky, o autor afirma, portanto, que o seu pensamento não rompeu com a epistemologia dualista herdada de Descartes, - a dualidade físico-psíquica -, cuja abordagem se inscreve na problemática confrontada pela ciência positiva, que considera, de um lado, que os objetos e os corpos estão inscritos na extensão material, física, do organismo biológico, da fisiologia humana e, de outro estão as ideias, os sentimentos do sujeito pensante, decorrentes da sua consciência e inteligência (BRONCKART, 2012, p.25), mas deu-lhes um novo direcionamento. Ambas, portanto, são nessa perspectiva pertencentes a substâncias diferentes, mas que em Vygostky, segundo esse autor, encontram um **conceito unificador**: as diferenças físico-psíquicas se organizam na ação e/ou atividade como unidades integradoras. Ou seja, a articulação entre o sujeito e o objeto do conhecimento se dá através do papel que exerce a **linguagem** na ação humana entre o **social** e o **psicológico**. “Para a psicologia interacionista, trata-se primeiramente, de se recorrer (e de fazer empréstimo) a uma conceitualização pertinente dos fatos sociais, em suas dimensões organizacionais e representacionais”, são esses fatos que constituem, nessa abordagem, os determinantes principais dos fatos psicológicos (p. 29). Visto como polos independentes, o social e o psíquico, segundo a perspectiva do autor, o que Vygotsky propõe é **conceitualizar** suas interações. E, para Bronckart, o que une os dois polos são as ações humanas em sua interação com o social: “é a **atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)” (p.30). Dentre essas atividades está a **linguagem** que constitui “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas”, isto é, as unidades verbais identificadas por Bakhtin, como os gêneros do discurso, consideradas como **atividades e ações constitutivas do psiquismo humano que passa a dotá-lo de uma racionalidade e de uma consciência das suas ações**, dirigindo-as, como ele explica:

Uma psicologia interacionista, portanto, deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem; nesse aspecto fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e, quando necessário elaborar uma conceitualização própria sobre ela. Mas, devido a seu questionamento específico, além dessa contribuição à descrição das organizações textuais e/ou discursivas, **deve, sobretudo, clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem)**. Deve também, em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos **como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o agir comunicativo em Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações**

**imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas** (BRONCKART, 2012, p.30, o grifo é nosso).

A tentativa é a de que ao se considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas se estaria rejeitando “os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que fundou a psicologia” (p.30), isto é, a dualidade que caracteriza a divisão mente e corpo e sua relação com o meio, buscando por meio da interação na linguagem uma sinergia e diríamos, uma tentativa de adaptação competente, entre o indivíduo e o meio. Todavia, o próprio conceito de atividade revela importantes avanços, mas uma ruptura incompleta com os fundamentos positivistas e seus limites. Por **atividade** o autor designa as “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (p.31). A atividade, nessa acepção, é a organização da ação administrada que “introduz racionalidade nas relações dos indivíduos com o mundo”. E Chauí esclarece: “a racionalidade administrativa consiste em sustentar que não é necessário discutir os *fins* de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer *meios* eficazes para a obtenção de um objetivo determinado” (2016b, p. 55), no caso, a produção competente da comunicação no texto, nos discursos orais e escritos adaptados aos seus usos funcionais.

A atividade não é, portanto, a manifestação, expressão dos indivíduos no mundo, na cultura, na relação com os outros cuja complexidade de sentidos e formas de manifestação não podem ser deduzidos da sua organização funcional e nem respondem sempre a fins determinados e que precisam ser objeto da reflexão, da análise, tendo em vista as condições materiais, contraditórias, bem como seus sentidos e finalidades (a serviço de quem, com que finalidade). É preciso recordar com Chauí, que são estas as características das ações em sociedades divididas em classes, onde imperam as divisões na esfera da produção econômica, da dominação política e exclusão cultural.

O autor em tela, também não abandona a visão evolutiva das atividades humanas que têm origem nas ações animais e no seu desenvolvimento às formas mais complexas de ação em decorrência da sofisticação no uso dos instrumentos e das cooperações dos indivíduos. Para ele, são as ações coletivamente organizadas que teriam levado às formações sociais e ao aumento da sua complexidade ao longo da história humana. Todavia, a concepção da atividade humana é insuficientemente compreendida na sua historicidade se não se leva em conta a complexidade das formações sociais, políticas e econômicas, bem como as

contradições que essas formações sociais trouxeram a partir da divisão social do trabalho na sociedade capitalista. A produção dos conflitos de classes que a divisão social do trabalho trouxe entre o trabalho intelectual e o braçal, a alienação trazida pelas formas de produção e a natureza das relações sociais histórica e socialmente determinadas em que os indivíduos se formam trouxeram contradições e a necessidade de eliminá-las pela veiculação de representações imaginárias calcadas na superioridade de uns sobre os outros, como nos ensina Chauí (2006).

A concepção de atividade apreendida em seu caráter funcional e instrumental, técnico e nessa condição, objeto de estudo empírico, experimental, com vistas a dirigir as ações humanas na constituição das sociedades democráticas, revela limites para dar conta do entendimento da atividade humana na complexidade social, histórica e econômica, que cada sociedade, cada cultura tem estabelecido. É possível tratar da atividade humana em condições abstratas? Isto é, sem se levar em conta os sujeitos e se referir a eles como seres concretos, reais, que vivem situações e contextos sociais e históricos determinados? Sem levar em conta que a produção das significações do mundo e dos outros que conduzem os modos de ação no mundo e relação com os outros tem origem nas formações sociais, nas condições de produção e na necessidade de justificar essas condições, como legítimas, para o conjunto da sociedade, o estado de coisas vigentes? Isto é, não é possível ignorar a divisão social do trabalho, as hierarquias sociais, as formas de poder, dominação e exclusão que as relações sociais assumem e que reestruturam as atividades humanas e suas formas de interpretação.

Os estudos em psicologia que tomam as ações sociais, concebidas como organizações coletivas que se tornaram possíveis pela emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, estudadas em suas funções no desenvolvimento e na evolução biológica da espécie humana e desta para a constituição das representações e da racionalidade que teriam levado às formas mais complexas da atividade humana como o trabalho e a organização da sociedade, são, portanto, um avanço relativo. Assim, explica o autor, foram as necessidades de sobrevivência (nutrição, reprodução etc.) que, conduzidas pela linguagem, levaram as atividades humanas à organização hierárquica da espécie, semelhante ao caso da distribuição das tarefas e dos papéis entre as abelhas. Mas a noção da atividade humana não rompe com a visão biologizada. Antes, concebe a atividade humana como sendo aquela que só se afasta das formas coletivas organizadas dos comportamentos animais em razão “da extrema diversidade e pela complexidade das suas formas de organização e de suas formas de atividade, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão

particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo” (BRONCKART, 2012, p.31). E o autor esclarece,

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, (...) regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo**. Mesmo que, por falta de dados empíricos pertinentes, esteja definitivamente excluído propor uma análise propriamente científica das condições filogenéticas da emergência dessa capacidade, é possível, entretanto, inspirando-se nesse autor, postular um processo evolutivo que integra os elementos abordados a seguir.

Para assegurar sua sobrevivência, os membros dos grupos humanos primitivos colaboravam concretamente (...) em atividades gerais relacionadas à sobrevivência (...). Entretanto, sendo biologicamente dotados de capacidades comportamentais mais poderosas que a dos outros mamíferos, devido principalmente à liberação das mãos, os seres humanos produziram instrumentos que reforçavam e prolongavam suas capacidades comportamentais. A exploração desses instrumentos no quadro de atividades complexas requeria, inelutavelmente, um mecanismo de acordo sobre o próprio contexto da atividade e sobre a parte da atividade que deveria caber aos indivíduos instrumentalizados. As produções sonoras originais teriam sido motivadas por essa **necessidade de acordo**; no início, temporal e deitivamente associadas às intervenções sobre os objetos, teriam se constituído, para os congêneres, em **pretensões concretas à designação** dessas mesmas intervenções. (...) A linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação praticada (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidas em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como **signos** (...). Signos que pelo próprio estatuto de formas oriundas de uma negociação, teriam necessariamente reestruturado as representações dos indivíduos, até então idiossincráticas, e as teriam transformado em representações pelo menos parcialmente comuns, compartilháveis, ou ainda comunicáveis. Assim, além do fato de ser constitutiva do psiquismo especificamente humano (...) a emergência do agir comunicativo é também **constitutiva do social** propriamente dito (p.33).

Na concepção desse psicólogo, e recorrendo ao conceito piagetiano de que a linguagem é fruto da aprendizagem do sujeito na interação com o meio, não um construto inato da espécie como concebe as teorias apoiadas nas teses de Chomsky, em que cada cultura e tempo histórico produziu práticas diversas como em Certeau (1990), Bronckart não abandona as suas raízes no pensamento de Piaget, que pertencem a uma perspectiva que segundo Mecacci (idem, 2005) já estava presente em J.B.Baldwin e, nem mesmo a tradição metodológica dos estudos behavioristas, como já referido pelo próprio autor. Ou seja, o seu trabalho se inscreve nos estudos que concebem a linguagem como uma evolução da estrutura dos organismos em relação à sua função adaptativa ao ambiente e transporta para o estudo da mente considerada como uma estrutura que se constrói e se reestrutura em razão dos impactos, desequilíbrios e das necessidades de adaptação do indivíduo em busca de meios de subsistência, como se pode ver no excerto acima. Assim, a relação entre organismo e

ambiente se estende à relação que um sujeito agente ou pensante, cognoscente, que dotado de linguagem estabelece por seu intermédio, interações com o objeto da sua experiência. Contrariamente aos linguistas como S.Houston e L.C. Cagliari (cf. SAWAYA, 2008) que na esteira das contribuições de Chomsky revelam que a linguagem é uma capacidade da espécie humana cujos processos cognitivos lhe são inerentes, isto é, as capacidades de abstração, de comparação, de classificação, de narração não são uma construção social que depende das características do meio físico para surgirem e se desenvolverem, mas são intrínsecas à própria linguagem e portanto, pertencentes a todos os indivíduos, independente das situações sociais e do desenvolvimento das necessidades humanas. Estas, no entanto, vão exercer influência sobre os usos, sobre as formas de expressão e produção das significações, das diferentes racionalidades e lógicas do pensamento como os estudos históricos sobre a história das mentalidades e da cultura têm vindo mostrar, como já apontamos.

Em 2008 (SAWAYA, 2008), recorrendo aos trabalhos desses linguistas e das contribuições do antropólogo Jack Goody, mostramos que seus argumentos e pesquisas colocam em questão as teses de que a linguagem é produto da aprendizagem do sujeito em situações de interação com o meio e, seu desenvolvimento e sua estruturação seriam uma decorrência da organização da sociedade ou das demandas de determinados grupos que exerçam um controle rígido e pré-programado dos comportamentos humanos. Essa perspectiva, que já estava presente na “psicologia skinneriana que projetava um desenvolvimento humano e uma organização da sociedade baseada sob um controle rígido e pré-programado do comportamento” foi objeto da crítica de inúmeros psicólogos e correntes da psicologia, não apenas como explica Mecacci (2005, p.228), mas no âmbito da própria psicologia em perspectiva crítica desenvolvida no Brasil a partir dos trabalhos de Patto (1984), e de vários historiadores da psicologia em nosso meio.

Mas buscando, como em Piaget uma articulação entre a estrutura da constituição da linguagem e sua evolução nos humanos rumos à constituição dos processos cognitivos, dentre eles os discursivos, Bronckart (2012) concebe “a linguagem humana como produto de uma produção interativa associada às atividades sociais”, sendo ela “um instrumento” cuja “função é de ordem comunicativa ou pragmática” (p.34). Isto é, ela surge “sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente nos **signos**, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo” (p.35). As produções verbais, nessa perspectiva são textos e discursos, “ações de linguagem” que se estruturam como tais, em razão das necessidades funcionais na relação do indivíduo

com o meio, nas palavras do autor: as “ações de linguagem” se desenvolveram como “**textos** considerados como um produto das condições de produção e funcionamento das formações sociais, articulados a interesses e necessidades, que definiram modos de fazer textos” e seus efeitos sobre os seus receptores ou intérpretes (p.71).

Todavia, o nosso discurso ou nossa escrita que são também formas de expressão de uma experiência individual e coletiva que cada sujeito, grupo social, que cada época e lugar definiu à sua maneira, pedem, como na escola e nas situações comunicativas, o trabalho da análise, da reflexão em suas múltiplas dimensões culturais, históricas, políticas e sociais; e portanto, não seria esse o trabalho da formação, que toma as formas de expressão das crianças, seus textos e discursos, não como o resultado do trabalho racional de produção, mas como ponto de partida da formação? Além, do mais, tomar o discurso verbal ou escrito na sua dimensão estrutural e funcional, não seria considerá-lo apenas, em um dos seus aspectos, aquele que Bourdieu se refere como o mais normativo (BOURDIEU, 1990)? O que significa dizer que a análise assim compreendida é apenas uma das dimensões analíticas possíveis, mas que não faz jus à complexidade que envolve a experiência comunicativa, narrativa dos sujeitos sociais em diferentes épocas e culturais. No dizer desse sociólogo, o que está em análise no texto são suas objetivações, isto é, aquilo que foi produzido pelo trabalho de teorização do pesquisador, a partir de um lugar particular – certas formas de interpretação do social, que buscou regularidades, funções, estruturas a partir do modelo teórico aplicado no exame. Como produto de construções sociais determinadas, de determinados textos e discursos, aqueles que foram objeto de escolhas para serem ensinados, eles impõem formas de percepção e ação por intermédio dos quais os indivíduos são socializados em suas tentativas de estruturar modos de ser, pensar e agir. Assim, quando os autores genebrinos afirmam que nossos modos de pensar, ser e agir são arquitetados nas formações sociais e em contextos determinados que estabeleceram os nossos discursos, a aposta é a de que as ações e as atividades humanas respondem sempre às regras, às objetivações que determinam nossas ações, às formas de dominação, como se fossem somente o reflexo das determinações externas internalizadas em forma de esquemas de ação e pensamento. Pensar assim é acreditar que os sujeitos respondem sempre às regras e às formas de funcionamento específicos, socialmente estabelecidos, ou acreditar que assim sejam. Afirmar isso não é invalidar as enormes contribuições que essas descobertas trazem para o ensino, mas apontar a necessidade de ir além das formas normativas para encontrar os sujeitos da ação na complexidade subjetiva e intersubjetiva que a produziu. De todo modo, como esclarece o autor, a aposta é a de que,



a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc. são considerados como textos, de tamanhos muito diferentes, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (...) a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguística organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (BRONCKART, 2012, p.71).

Os textos como “produto da atividade humana” e decorrente “das motivações sociais distintas no curso da história” têm sempre, portanto, para esses autores, “caráter adaptativo”, isto é, estão “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Assim, concebem os **gêneros textuais** como diferentes **espécies de textos** que correspondem a diferentes “**modos de fazer textos**” e “**formas discursiva**”, como se os sujeitos sociais respondessem a regras normativas nas suas ações, às “**regras linguísticas específicas**” e agissem verbalmente e por escrito respondendo “**às regularidades de estruturação linguística**” (p. 75). O pressuposto é que “quando produz um texto, o agente verbal dispõe de um certo conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso, que se constituem como modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação”, ou pelo menos é o que se espera que ele faça, isto é, que seja conduzido a elaborar o texto em referência aos “modelos sociais dos gêneros e dos tipos”, a partir do conhecimento das “modalidades particulares de aplicação dos modelos que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra” (BRONCKART, 2012, p.75-76). Na medida em que nessa perspectiva os discursos são gêneros discursivos já previsíveis e que devem ser executados como tal pelos sujeitos, passou-se, portanto, a definir o conjunto de procedimentos a ensinar para obter os resultados almejados, considerando o “nível de competência e de maestria de seus produtores”, bem como a “escolha de modelos socialmente valorizados” que o ensino, as didáticas e metodologias, enquanto procedimentos deveriam desenvolver didaticamente: os textos, passam a ser considerados em sua organização e funcionamento em função de parâmetros tais como, as situações de comunicação, os modelos de gêneros, os modelos dos tipos discursivos, as regras do sistema da língua, as decisões particulares do produtor, o tipo de suporte comunicativo, etc.” (p.77). Se busca adequar os discursos às regras para obter determinados efeitos e determinar seus usos, adequados às situações sociais delimitadas como no trabalho e suas demandas.

Os textos, como “modelos discursivos” são, nessa perspectiva, formas de normatizar as produções verbais, orais e escritas e as expressões do sujeito através da normatização da linguagem e seus usos adaptados a certas formas de comunicação e expressão que se quer socialmente veicular. O que parece estar em causa é a transposição para o nível dos discursos e da produção textual, da codificação por que passou as produções verbais, heterogêneas da prosa cotidiana, de que fala Bourdieu, das práticas verbais mediante o trabalho de “objetivação operada pela codificação (que) introduz a possibilidade de um controle lógico da coerência, de uma *formalização*” enfim de objetivação. Ela possibilita a instauração de uma normatividade explícita, a da gramática ou do direito” (BOURDIEU, 1990, p.100). Porém, para esse autor, a língua não é um código, mas se torna um código através da gramática “que é uma codificação quase jurídica de um sistema de esquemas informacionais”, que arregimenta os esquemas linguísticos dominados no nível prático pelos sujeitos, que passam a ser normatizados mediante o trabalho produzido pelo estudioso que visa à “disciplina e a normalização das práticas. Quine diz em algum lugar que os sistemas simbólicos *arregimentam* o que codificam. A codificação é uma operação de ordenação simbólica, ou de manutenção da ordem simbólica, que em geral compete às grandes burocracias estatais” (p. 101).

Assim, explica Bourdieu “falar de código a propósito da língua é cometer a *fallacy* por excelência, a que consiste em colocar na consciência das pessoas que estão sendo estudadas aquilo que se deve ter na consciência para compreender o que elas fazem” (p.100). Ou seja, na perspectiva em tela, tomar como texto, como determinados gêneros discursivos toda a produção de linguagem verbal ou escrita dos indivíduos, independente das singularidades individuais, grupais, do contexto, da história e da produção cultural, é acreditar que a fala e a escrita são o produto de determinações sociais e de normatizações. E nessa perspectiva, as subjetividades, os modos de falar e pensar são determinados e produzidos pelo trabalho de codificação, de objetivação, que levam a determinados usos da escrita (p. 101) adaptados às formas socialmente estabelecidas de pensar e falar. A aposta de que a constituição da individualidade, do psiquismo humano e da consciência são uma decorrência da obediência aos modelos linguísticos e textuais compilados pelo estudo experimental de suas ocorrências em uma determinada língua, isto é, à uma certa racionalidade tomada como a razão, encontra, no entanto, em Bourdieu uma problematização necessária: “a estatística, muito útil nesse caso, mostra que só excepcionalmente as práticas se conformam à norma (...) mesmo o que há de mais codificado (...) tem como princípio não princípios explícitos, objetivados e, portanto, também eles codificados, mas esquemas práticos” (BOURDIEU, 1990, p. 98). No lugar de

obediência às regras ele interpõe o conceito de *habitus* “como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo de regularidade das condutas”, mas, ele acrescenta que o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se em função das circunstâncias e não em conformidade às regras estabelecidas, “ele não tem a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo” pois ele “está intimamente ligado com o fluido e o vago. Espontaneidade geradora que se afirma no confronto improvisado com situações constantemente renovadas, ele obedece a uma *lógica prática*, a lógica do fluido, do mais-ou-menos, que define a relação cotidiana com o mundo” (p.98). Nesse sentido ele acrescenta “na maior parte das condutas cotidianas, somos guiados por esquemas práticos, isto é, princípios que impõem ordem na ação (...) *por esquemas informacionais*”. Trata-se de princípios, segundo Bourdieu, de classificação, hierarquização, de divisão que são também princípios de visão, de julgamento, de análise, de percepção, de compreensão que estão quase sempre implícitos nas ações dos sujeitos e que são marcadas por contradições (p.99).

Todavia, ao resgatar a historicidade, a dimensão política e social das formas de dominação cultural que se serviram da leitura e da escrita como dispositivos de poder e conformação dos indivíduos, Certeau (1990) revela a não neutralidade da produção textual, a condução das suas significações e do submetimento aos usos instrumentais da leitura e da escrita, que se impôs no corpo social sob o trabalho escolar do escrito e o treino orientado das técnicas de sua produção. Mas também suas formas de resistência, sua não conformidade às regras, que se expressam em formas de falar, dizer e fazer subversivas, que respondem a outras racionalidades.

Nessa mesma direção, Bourdieu também já havia evidenciado a imposição cultural das formas de comunicação e produção das suas significações (BOURDIEU, 1990) em que não é qualquer um que fala a qualquer outro, em qualquer lugar. Os modelos textuais codificados como gêneros discursivos certamente não escaparam dos processos de dominação cultural, mas como ensina Certeau, os textos são também o produto das leituras dos seus leitores que recorrem à memória social que antecipa a produção de sentidos do texto escrito, ou oral, fazendo do texto o lugar do confronto entre as formas impostas de leitura, de produção textual, inclusive pelos recursos gráficos que buscam impor a “leitura correta” e a produção das significações da cultura do leitor que resistem, modificam e ressemantizam seus sentidos. Ademais, para Bourdieu, o texto escrito teria arregimentado e subtraído as diferentes condições em que se dá sua produção, fazendo abstração das situações e das práticas de que ele é o produto e, a escolarização, por sua vez, na medida em que teria se tornado quase que a

via exclusiva de acesso à leitura e ao escrito, teria institucionalizado, naturalizado as formas de produção textual.

Desse modo, é preciso ultrapassar a impressão de neutralidade, universalidade e objetividade dos modelos discursivos impostos e interrogá-los a serviço de quem, com que interesses e de que modo eles vêm sendo propostos como “modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação” (BRONCKART, 2012. P.76) que passaram a definir, com a reforma curricular, o trabalho escolar da produção das práticas de leitura e escrita e dos seus usos sociais, da didática e das metodologias de ensino. Ademais, essas propostas, como vimos, têm produzido na educação, resistências de diversas ordens.

Também, os estudos críticos mostram que é preciso interrogar o que os sujeitos fazem com as normas que lhes são impostas (JULIA, 2001). E para tanto, é preciso retomar o sujeito da ação cotidiana (HELLER, 2019) e buscar compreendê-lo na sua experiência contraditória, como usuário da língua, como leitor e escritor, levando em conta o momento histórico, o contexto, as circunstâncias e a cultura. Assim, não foi suficiente apenas o desvelamento do trabalho da codificação, da “violência simbólica”, que buscou “dar formas ao pensamento e à ação”, como o trabalho pedagógico, de disciplinarização da leitura e da escrita, que se tornou “necessário” por razões políticas, sociais e econômicas. E que, pelo desconhecimento da sua “força” e sob a aparência da razão, justificou-se como “conveniente, legítimo, aprovado” (BOURDIEU, 1990, p. 106; CHARTIER, 1985). É preciso revelar o que tem sido silenciado na fala, na leitura, na escrita daqueles que têm sido impedidos de pronunciar a sua palavra na bela expressão de Paulo Freire, evidenciar as razões da produção do silêncio, mediante a análise das práticas de produção de discursos, de textos, das leituras no momento e nas circunstâncias em que elas ocorrem: na escola, na classe, na busca de trabalho, nas reivindicações por direitos, na denúncia de abusos, da discriminação, do preconceito, em fim em todas as circunstâncias em que a exclusão e conflito se tornam presentes.

### **6.2.2 O compromisso com a cientificidade e o trabalho empírico, experimental com os textos**

Para além das considerações teóricas na conceitualização do texto empreendidas por Bronckart, na obra em análise, no Capítulo 2 (BRONCKART, 2012), a preocupação é com as propostas metodológicas e didáticas para o ensino dos textos como ponto de partida do ensino da língua.

Os procedimentos de análise dos textos revelam a preocupação formal, objetiva que tomam o texto como dado empírico, como objeto passível de análise formal, estrutural e funcional e das suas aprendizagens pela criança-aluno. Considerado como um objeto de conhecimento, sob o qual se aplicam teorizações, objetivações provenientes do campo da linguística em busca dos ordenamentos linguísticos, as análises empíricas das produções verbais e escritas teriam permitido identificar “múltiplas espécies de textos” em um determinado grupo social, adaptados às situações de comunicação, adaptados às necessidades e às condições de funcionamento das diferentes formações sociais (p.72). O que teria levado, segundo o autor, a identificar diferentes “modo de fazer textos ou diferentes espécies de texto”, que apresentam características comuns que uma vez delimitadas e nomeadas, permitiram a elaboração de proposições de classificação em “gêneros de texto ou de discurso” (p. 73). Eles seriam então ensináveis e objeto de aprendizagem por parte dos alunos, tornando os gêneros textuais o foco do ensino da língua portuguesa, a partir de uma visão pragmática e tecnocrática (seus usos, modos de emprego, lugares e suportes). O texto passa a ser visto como um produto de um sistema de classificações e de categorias que podem ser identificadas pela observação e apreensão, através de suas características linguística, que possuem, para esse autor, certa ordem que é preciso identificar e reconhecer: “semântica” (a capa e a contracapa e seu efeito de significação em seu leitor – o tema tratado, do projeto no qual o texto se insere e o conteúdo semiotizado no texto); “léxico-sintática” (as modalidades de codificação lexical das unidades do conteúdo, o subconjunto de categorias e regras gramaticais mobilizadas nos textos) e “paralinguística” (unidades semiótica não verbais, como quadros, imagens, esquemas), ou seja unidades paratextuais e supratextuais (títulos, subtítulos, parágrafos etc.); procedimentos esses que também ocorrem de modo semelhante nos textos orais (silêncios, mudanças de tom etc); e, por fim, o texto é submetido à análise que vai permitir delimitar em que tipo de discurso ele se insere (p. 80-81).

O que não está em causa, apesar de ser um estudo em psicologia, é o sujeito, leitor, produtor de leituras e de escritas, isto é, o seu trabalho intersubjetivo, do sujeito no mundo e com o mundo, que toma a leitura como uma *práxis social*, isto é, uma ação, cujo leitor sempre recorre a uma experiência, a uma memória que é individual e coletiva e a sua leitura como fruto de um trabalho da interpretação e expressão; a leitura, como um trabalho que busca atribuir sentidos e construir significações no encontro e confronto do texto, nessa concepção, tomo o texto, para além de suas estruturas formais e funcionamento na comunicação, como uma das formas da expressão humana na sua relação com o mundo, que por sua vez busca impor significações, relações com o mundo e os outros, como ensina Certeau (1991).

Na obra em tela o sujeito é acessado apenas na condição de “agente”, “criança-aluno” mediante a análise dos seus estágios de desenvolvimento linguístico, dos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento informados pela psicologia do desenvolvimento infantil. É por intermédio dessas categorias que o pesquisador e o professor vão aferir os resultados cognitivos dos seus alunos em seus processos psíquicos e calibrar suas intervenções na direção correta para promover desenvolvimento e as novas aquisições conceituais, que os habilitará a se tornarem escritores competentes pelo domínio das técnicas, dos instrumentos e dos procedimentos de produção textual. Assim, explica o autor, na medida em que os “textos são considerados unidades de organização e funcionamento (que) dependem das situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares dos produtores etc.)”, a possibilidade de apropriação pela criança-aluno, isto é, de desenvolvimento de conhecimentos e práticas novas, só vai ocorrer, recorrendo aos trabalhos de Piaget e também de Vygotsky, mediante o contato com os modelos a serem adquiridos, pela sua internalização pelo aprendiz, por generalização e por conceitualização, isto é, pela construção de sistemas de representação sucessivos (BRONCKART, 2012, p. 87).

O sujeito, na proposta, não é o sujeito social inserido na cultura, mas é o aluno que deve ser formado, instruído, pois ele é produzido pelos discursos, pela linguagem cuja atividade linguística e por intermédio do trabalho pedagógico, é a que vai torná-lo leitor, uma vez que é ela que estrutura seu psiquismo, como esclarece o autor.

Bronckart (2012) explica que seus estudos, ao se centrarem na organização e no funcionamento dos textos, na busca da interdependência entre as situações de produção, as características dos textos e seus efeitos sobre os receptores ou intérpretes, teriam identificado os “modos de fazer textos” e os modos de fazer escritores ao se apropriarem dos “modelos sociais ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo” (p. 76). Assim, na medida em que, nessa perspectiva, os estudos teriam mostrado as “diferentes espécies de textos” que estariam relacionadas a diferentes motivações sociais, às “novas circunstâncias de comunicação” (como a emergência dos artigos científicos) e aos “novos suportes de comunicação” (os artigos de jornal, etc.), esses sistemas de classificação teriam definido diferentes “gêneros de textos” ou “gêneros de discurso” vinculados ao tipo de atividade humana implicada, ao “efeito comunicativo visado” e seu caráter adaptativo (p.73) às circunstâncias sociais, introduzindo e adaptando os alunos nos usos sociais da escrita. Todavia, não passa inadvertido o fato de que uma “reforma pedagógica não pode consistir em uma aplicação ou em transposição direta (...) de concepções teóricas ao campo prático”

(p.87), mas as razões apontadas ainda não fazem referência ao sujeito da ação, à instituição escolar e a complexidade das relações e processos educacionais que estão implicados. E, propostas como intervenção didática, elas apresentaram considerações importantes mas insuficientes, tais como, “a situação de ensino de uma matéria, isto é, a da história de onde ela provem, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que essa situação se insere”, e principalmente a resistência às mudanças das práticas que estão enraizadas “nas representações dos agentes do sistema (pais, professores, alunos) (que) ainda continuam profundamente marcadas pela concepção representacionista da linguagem”, (...) além disso, toda a proposta de renovação didática deve considerar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança-aluno” (p.87).

As advertências ao emprego de modelos teóricos da textualidade e do risco da desfiguração da proposta, dada a complexidade e especialização necessárias, demandam, segundo o autor, uma reforma na conceitualização das noções e das regras gramaticais pela Educação (p.88). Assim, as recomendações do planejamento das ações didáticas, de ensino, do emprego dos modelos de textos e dos procedimentos de inferência e codificação que devem levar a “uma sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo e um domínio pelo aluno das noções e regras do sistema da língua de análise” (p.87) passaram a demandar mudanças na formação do professor para dar conta das reformas didáticas. Ou seja, diante das dificuldades da tarefa, a proposta passou a defender e a demandar a formação do professor, as reformas nas didáticas do ensino dos textos para que o professor, ou o especialista tenha o domínio da série de procedimentos pré-definidos, que visam planejar o ensino para produzir as aprendizagens. O objetivo é levar os alunos a internalizarem os “instrumentos generalizáveis às atividades de produção e interpretação dos textos” (p.88).

A aposta que tem se mostrado problemática pelo próprio autor, como mostramos, aponta os limites de se derivar dos “modelos teóricos da textualidade que são necessariamente lacunares e simplificadores” as aplicações aos textos empíricos propostos em classe pelo professor e às análises das condições de leitura e de interpretação dos textos produzidos pelos alunos (p.89-91). Ou seja, apesar das críticas e limites da proposta, a ênfase nos ganhos dessas proposições teóricas como instrumentos de análise de aspectos da organização e produção textual levou, no Brasil, no entanto, aos projetos de reforma curricular nos anos 90, como é o caso dos PCN (1997;1998) e do BNCC (2018) e à obrigatoriedade da formação universitária dos professores da escola básica.

Todavia, é preciso então retornar ao sujeito em uma proposição formativa cuja complexidade não pode prescindir da compreensão dos processos sociais, históricos da sua constituição, que como ensina Bosi (1999) no estudo da memória como lembrança, que é este que lembra, que lê, que escreve, que se expressa e aprende. Para compreender o que ele faz “é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela (a lembrança) é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do passado” e, como explica a autora, das várias testemunhas, dos múltiplos fatores que interferem na memória, como o lugar que cada um ocupa se levamos em conta o seu grupo de convivência, onde “há desigualdade de pontos de vista, uma repartição desigual do apreço” (p.414). Assim, a leitura do texto, a relação do sujeito com o texto não é apenas fruto da aprendizagem dirigida e, aquilo que ele faz diante de um texto proposto não se reduz à matriz teórica aplicada pelo professor que busca explicar o que ele faz. Mas é também fruto das suas formas de expressão em condições e circunstâncias muito variadas, que são múltiplas e que, portanto, não podem ser reduzidas da verbalização do que ele faz, pois são a escolha de um ponto de vista, seja o seu, seja do interlocutor que o questiona, direciona o seu desejo de exprimir, de impressionar o interlocutor, ainda mais se ele for revestido de autoridade.

O pressuposto de que há um “o esquema ideal de ensino da língua”, ainda que “não possa ser **aplicável**” ao campo da prática, mesmo que tenha sido um avanço na percepção de suas limitações, como a impossibilidade de uma “reprodução guiada dos modelos sociais”, não chega a superar a visão limitada da aprendizagem. E recordando, Piaget e Vygotsky, o autor considera que “o desenvolvimento de conhecimentos e práticas novas exige, em primeiro lugar, o contato com os modelos a serem adquiridos, mas ele ocorre também, no aprendiz, por generalizações e por conceitualizações, isto é, pela construção de sistemas de representação sucessivos” (BRONCKART, 2012, p.87). O que leva o autor a definir que o ensino da língua deve ocorrer a partir de duas proposições pré-definidas:

um corpus de frases ou de enunciados selecionados, a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua por exemplo, as regras de estruturação dos grupos, as características da conjugação do verbo, as regras de construção de frase passiva, etc. De outro lado e simultaneamente, com base em um corpus de textos empíricos, também selecionados, a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização (por exemplo, as condições de emprego dos tempos verbais, dos organizadores, das unidades anafóricas etc. (p.88).



A proposta não rompe, portanto, com a visão de uma didática que deve ensinar como fazer, como produzir o texto ideal, daí a necessidade de propor que o ensino de textos deve ser estruturado a partir da premissa de que existe um “modelo geral das condições de produção dos textos assim como de sua organização interna”, do “domínio de certas técnicas de produção e sensibilização dos alunos” (p.89).

### **6.2.3 A função instrumental do ensino: adaptação e usos sociais do texto**

A leitura do livro de Bronckart (2012) em análise revela também a preocupação do autor em redirecionar suas contribuições em uma tentativa de retraçar a rota que suas proposições tiveram no Brasil, ou seja, a de uma visão aplicacionista da teoria à prática, e seus descaminhos, ao assumirem uma perspectiva técnica e instrumental, que o trabalho com o texto, eixo central da reforma curricular como mostramos, assumiu desde os PCNs e mais propriamente no BNCC em 2018.

O trabalho com os textos como eixo central da formação dos alunos na área da leitura e da escrita que deu continuidade à reforma curricular nos anos 90 e seus desdobramentos nas décadas seguintes, foi, portanto, disseminado por todo ensino fundamental, como se pode constatar nos inúmeros projetos e documentos destinados aos professores e às escolas nos anos subsequentes (SÃO PAULO, 2007; 2010; 2013; BNCC, 2018), e já apresentava várias resistências à sua implantação. Para responder a essas resistências e tendo em vista a complexidade da proposta, a legislação passou a demandar a necessidade de formação docente via *universitarização* do professor e com ela um investimento vultoso na formação dos professores em serviço para dar conta dos conhecimentos complexos, especializados, no campo da linguística e da psicologia, como foi o caso, em São Paulo, do Projeto PEC Formação Universitária (SÃO PAULO, PEC -2002; 2006), produzido pela Equipe da Secretaria de Estado da Educação em parceria com três universidades paulistas, USP, UNESP e PUC.

É preciso frisar ainda, que a proposta foi acolhida no Brasil não apenas por oferecer justificativas científicas para as reformas curriculares, mas porque abriu brechas para uma leitura pragmática da ciência aliada à tecnologia e para a instrumentalização das práticas docentes, ao oferecer modelos, ferramentas e procedimentos didáticos para a ação organizada, dirigida e planejada o que, segundo a visão em voga dos planejadores e gestores educacionais, levaria aos resultados almejados de produção de leitores e escritores competentes. Nessa direção já estavam as indicações dos próprios textos de Cesar Coll, dirigidos aos professores e

sua formação desde os anos 90, como mostramos, apontando os rumos para onde deveriam caminhar seja a pesquisa em psicologia da educação, sejam as didáticas e metodologias que dessem respostas às perguntas então formuladas: o que ensinar e como ensinar. Assim, as propostas didáticas e metodológicas do trabalho com gêneros textuais inspiradas nas contribuições do Grupo de Genebra tiveram acolhida porque davam sustentação, materialidade e vinham de encontro às demandas “do que fazer e como fazer”, e mais, davam também um novo direcionamento às propostas pedagógicas, centradas agora no desenvolvimento de habilidades e competências. A “pedagogia das competências” vem substituir a “pedagogia construtivista”, voltada à preocupação de como produzir o ensino e como preparar o professor para executar essas ações no intuito de atingir os resultados almejados. E nessa direção, como iremos demonstrar ao longo da análise dos próprios textos dos colaboradores brasileiros, o que se identifica é um redirecionamento, não sem conflitos, inclusive de natureza conceitual, no campo educacional, das novas perspectivas na reorientação da reforma educacional. As mudanças propostas, como veremos, vinham responder às necessidades didáticas e metodológicas geradas nas formas de pensar a educação e as práticas pedagógicas na escola que já circulava no campo educacional desde os anos 80, como mostramos. Após as críticas aos discursos que inspirados em certas contribuições da psicologia culpavam as crianças e as famílias pelo fracasso escolar de milhares de crianças e jovens brasileiros acolhidos na escola depois de décadas de não acesso, os discursos educacionais oficiais passaram a apontar a insuficiência e a desqualificação docente como uma das principais causas do fracasso escolar (SAWAYA, 2019). Ademais, a visão disseminada pelo “discurso pedagógico construtivista” de que viria “revolucionar o ensino, a aprendizagem” e as próprias explicações para os “problemas de aprendizagem das crianças de camadas populares” (SÃO PAULO, 1990) passou, nos anos subsequentes, por uma reformulação e a demandar modelos de ação, de práticas que qualificassem o professor e suas ações pedagógicas.

É preciso recordar que, culpabilizados pelo fracasso do sistema escolar, os professores passaram a ser vítimas de desqualificação, gerando insegurança em relação aos seus saberes, construídos no contato com os alunos na instituição escolar e, a necessidade de qualificação e de mudança das práticas. Como revela Azanha (2001), as práticas pedagógicas historicamente construídas na experiência docente e nas relações escolares cotidianas do trabalho de formação, como é sabido, pouco conhecidas, passaram a ser objeto de desqualificação, gerando a necessidade de transformação e justificando assim, como revelado nos discursos oficiais, as reformas didáticas e metodológicas do ensino da língua escrita.

Esse modo de proceder que acabou por gerar uma representação negativa sobre o trabalho docente e seus saberes, passou também a adiar a necessidade de se interrogar e compreender de outro modo as razões de não se ter alcançado de forma decisiva, como era a intenção, a melhoria da qualidade e do desempenho acadêmico do alunado no Brasil após inúmeras e custosas reformas pedagógicas. Assim, é preciso buscar os modos de pensar e os procedimentos que apesar das boas intenções e das contribuições trazidas, levaram às dificuldades da proposta. Tem sido necessário examinar as apropriações feitas da proposta do Grupo de Genebra no Brasil, as intenções dos que selecionaram os textos traduzidos de suas obras, os temas priorizados e as abordagens das questões enfatizadas nas obras traduzidas.

A análise, ainda que preliminar das ideias do Grupo de Genebra se deu principalmente a partir de sua presença nos textos oficiais, como mostramos, mas também a partir das suas principais obras traduzidas para o português e de grande circulação para o público brasileiro, que passaremos a examinar na sequência. O critério usado nos permitiu identificar que aspectos do pensamento do Grupo, da sua produção e de suas contribuições foram priorizados na sua divulgação no Brasil. Tomadas já como uma forma da sua apropriação pelo público brasileiro, uma vez que foram objeto de escolhas e decisões editoriais, como ensina Certeau, as obras analisadas revelam que foi principalmente através dos artigos e textos curtos e destinados a “ensinar como trabalhar com textos da sala de aula como objeto do ensino”, que o material bibliográfico foi produzido (BRONCKART, 2012, 1999, p. 12).

Os trabalhos traduzidos, os temas, as abordagens, os assuntos priorizados pelos autores brasileiros das obras do Grupo revelam que os textos selecionados não tiveram como preocupação inicial a exposição teórica de suas ideias, suas contribuições conceituais e suas discussões em um campo de conhecimento como o da psicologia. Mais do que uma sustentação teórica, científica para as propostas da reforma curricular, que ficou a cargo de um grupo de psicolinguistas, linguistas e especialistas da área da educação, como já mencionado em relação ao convênio firmado com o Grupo da PUC/São Paulo, as publicações tinham um direcionamento claro para a proposição didática e metodológica para o trabalho escolar cuja reforma curricular havia definido como eixo central da formação pedagógica do ensino básico na área de leitura e escrita, o trabalho com o texto. Ademais, a complexidade teórica da proposta exigia conhecimentos em duas áreas, a da psicologia e da linguística e, portanto, de difícil compreensão para quem não tinha formação em nenhuma delas, o que revela que a proposta de reforma curricular foi gestada entre os especialistas e acadêmicos que passaram a definir os rumos e o arcabouço teórico que deveriam guiá-la. Vale, portanto, lembrar que a exposição teórica do trabalho de Bronckart em português só ocorreu em 1999

após a difusão dos PCNs e em um momento em que surgiram dificuldades e resistências para a implantação da proposta. E o próprio autor declara no prefácio que a obra vinha ao encontro da necessidade de realizar “diversos ajustes das técnicas de descrição e de análise” uma vez que o desenvolvimento dos trabalhos a partir de uma “nova abordagem da didática dos textos”, como esclarece o autor:

fez com que aparecessem certas lacunas, imprecisões e até mesmo erros de apreciação que davam ao quadro teórico a aparência de um modelo de produção dos discursos. Além disso, os vários colegas que se inspiraram em nossos trabalhos também nos transmitiram suas observações, contestações e críticas sobre alguns aspectos desse texto inicial. Objetivo da presente obra, portanto, é o de integrar o conjunto desses desenvolvimentos e dessas críticas a fim de apresentar um novo quadro teórico, mais completo e mais explícito, que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento. Em relação ao plano de sua orientação geral, nosso projeto se inscreve na linha de FdD (funcionamento dos discursos). Nossas proposições teóricas derivam de uma **psicologia da linguagem** orientada pelos princípios epistemológicos do **interacionismo social**. A inscrição na psicologia implica que, qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas em última instância, como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas), cujas condições de aquisição e de funcionamento buscamos estudar (BRONCKART, 2012, p.12-13).

A ênfase das publicações mais citadas e traduzidas foi dada aos procedimentos metodológicos e didáticos e sua orientação para o ensino dos professores, como também é o caso dos dois outros livros em português, cujos títulos deixam clara a intenção de orientar as práticas e atividades com os textos da escola: “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs”, organizado por Roxane Rojo (2000) e “Generos Orais e escritos na Escola”, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e col.(2004) que serão analisado na sequência. Além do mais, a própria investigação, o desenvolvimento do trabalho conceitual e das propostas desenvolvidas pela equipe de Genebra junto a uma série de professores da rede de escolas de Genebra, como declara Schneuwly na entrevista conosco, não constam dos artigos traduzidos. Ainda que o objetivo dos artigos foi descrever de maneira clara, didática, as atividades a serem desenvolvidas, os procedimentos a serem utilizados, as sequências em que as atividades deveriam ser realizadas, como é o caso do artigo “*Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento*” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLYM, 2011) a proposta foi apenas instrucional, indicativa das ações. Não se tratou, portanto, da descrição do trabalho realizado a partir do relato dos próprios sujeitos, professores genebrinos e em contextos escolares concretos, que revelasse as questões, os problemas e desafios colocados e o modo com que foram resolvidos. Os trabalhos

desenvolvidos em situações experimentais, o trabalho empírico que levou às suas teorizações e formulações conceituais realizados com os professores e pelos próprios professores nas escolas, não foram os escolhidos para serem traduzidos, mas aqueles que descrevem as instruções, os procedimentos técnicos a serem adotados, as ferramentas a serem utilizados no ensino:

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado **verdadeiramente** na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido (...) **projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito** (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLYM, 2011, p. 84).

A disseminação da proposta, dos dois livros organizados pela Equipe da PUC/São Paulo, se deu, portanto, a partir da compreensão dos organizadores da coleção de que é possível conduzir a ação e a socialização dos professores, mas também dos alunos mediante dispositivos formativos determinados por procedimentos preestabelecidos na direção correta, adaptada às necessidades do mercado de trabalho, à inserção competente dos alunos na vida social, nas suas normas, valores e regras. O que levou à proposição de orientações e o encadeamento de ações didáticas, tais como, a determinação *a priori*, mediante a elaboração de Guias Curriculares, de uma série de procedimentos que tomou, *ao pé da letra*, as diretrizes traçadas e os procedimentos da aplicação didática pelos trabalhos do Grupo de Genebra transpostas nos Guias. Tratou-se, como se verá, novamente, de transposição didática de conhecimentos teóricos sobre o texto e os gêneros textuais que foi o critério usado na escolha dos artigos e obras traduzidas do Grupo de Genebra. Prova disso é que a tradução do livro de do autor da proposta do interacionismo socio-discursivo, Jean-Paul Bronckart, é posterior aos usos que se foram feitos da proposta no Brasil mediante à elaboração dos PCNs e Guias Curriculares, isto é, o público brasileiro teve acesso às suas ideias, após sua disseminação enquanto proposta pedagógica, didática. Além do mais, a obra escolhida se destinava, como esclarece Bronckart na introdução à “apresentação de um método de análise diversas técnicas de tratamento de dados que deram base a uma proposta de classificação de tipos de texto do francês contemporâneo e a uma descrição de suas características linguísticas específicas” (ROJO e CORDEIRO, 2011, p. 11). Ou seja, a obra versa sobre “as proposições técnicas e teóricas do funcionamento dos discursos” e como essas proposições “serviram de referência

para a elaboração de uma nova abordagem da didática dos textos”, em uma “grade de análise e de avaliação das produções escritas”, na “elaboração das sequencias de ensino” assim como na “concepção de manuais destinados aos professores do grau primário” (p.12). Ademais, dando continuidade aos estudos sobre as aquisições infantis centradas nas etapas do seu desenvolvimento tal como propostas inicialmente por Piaget e Vygotsky, os autores se debruçam então sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças em suas operações de “planificação e textualização” (p.11).

Nos Guias Pedagógicos, como mostramos (SAWAYA, 2012), as mudanças propostas assumiram um viés técnico-pedagógico, baseado na definição dos procedimentos a serem adotados, das sequências de atividades a serem realizadas em um espaço temporal delimitado, na expectativa de que o encadeamento das ações levasse ao resultado esperado.

Mas é importante notar que nas palavras de um dos mais importantes autores da proposta, os eixos dos trabalhos com gêneros discursivos deveriam, no entanto, ser dirigidos para a elucidação do **contexto da produção textual**: a situação de interação ou de comunicação no qual o agente-produtor deve se encontrar, para que esses conhecimentos exerçam um controle pragmático sobre a organização do texto; o referente, isto é, **o conteúdo temático**, os temas que serão verbalizados no texto e o **controle dos fatores** que exercem influência necessária sobre a organização dos textos: o **físico, social e o mundo subjetivo** (BRONCKART, 2012, p. 92) Ou seja, a proposta precisa estar inserida em um trabalho prévio, em uma proposta de formação do aluno onde não é possível improvisar e que precisa se inserir em um campo de conhecimentos (história, geografia, ciências etc.) e seus conteúdos para que professores e alunos tenham condições de ter delimitados de antemão “o problema de comunicação que devem resolver”, a partir do conhecimento dos seus significados, da **“importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”** (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 85). Assim, contrariamente às orientações brasileiras de que os conteúdos são apenas **meios para a aprendizagem**, a proposta tal como formulada nos PCNs, que está presente nos Guias Curriculares como mostramos, cria inúmeras dificuldades para a realização do trabalho proposto pelos próprios autores genebrinos que inspiraram a proposta didática brasileira.

A ausência de um trabalho prévio com os conteúdos do ensino, desqualificados e desacreditados na proposta de reforma curricular, que assumiu no jargão dos discursos educacionais uma visão negativa de “métodos ou propostas conteudistas”, negligencia a complexidade que envolve a criação de um repertório de conhecimentos, de textos, em um campo de conhecimentos, como a literatura brasileira, que demanda inúmeras decisões

qualificadas, tais como, a escolha do período, dos autores, dos temas, dos textos, das questões e das suas interpretações, cuja complexidade envolve campos de conhecimento que não podem se restringir ao pedagógico e às execuções didáticas. A demanda precisa se dar dentro de um projeto de formação cultural dos alunos, dentro de um campo de conhecimentos e da preparação orientada dos professores, por equipes multidisciplinares, já que envolve escolhas qualificadas por diferentes áreas de conhecimento, tendo em vista as diversas orientações teóricas, perspectivas interpretativas e a necessidade de tomada de decisões qualificadas sobre quais conhecimentos e conteúdos serão priorizados, a partir de que projetos formativos e sobre que aspectos da realidade social o trabalho formativo vai se dar e sobre os quais os alunos precisam ter domínio. Desse modo, os conteúdos, os conhecimentos não podem ser meios de aprendizagem, isto é, apenas pretexto para as atividades de produção textual e o emprego de suas técnicas e nem podem ser objeto de escolhas pessoais dos professores que de forma isolada e solitária decidiriam por conta própria o que ensinar e como. Estas escolhas, desvinculadas do contexto, do conteúdo temático, do mergulho orientado em uma área de conhecimento leva à visão instrumental da proposta, à aposta de que ela seria suficiente para dirigir a ação, a partir de meios que levariam a determinados fins.

A proposta dos autores genebrinos, tem além dessas, outras exigências cuja complexidade e extensão da tarefa não deixa dúvidas de que a montagem do currículo não pode se restringir à execução de procedimentos técnicos e nem sequências de instruções em como o professor deve proceder. Não basta, portanto, a instrução de que o professor deve planejar sua ação docente e nem que o Projeto Político Pedagógico da Escola será suficiente para implementá-lo. É o que se pode verificar na afirmação de Bronckart (2012) cujo projeto de formação, que toma como eixo central os gêneros textuais, torna evidente ao definir o **lugar de produção** do texto, o **momento** da produção, o comportamento verbal do agente situado no **espaço-tempo**, a definição do **emissor**, o **receptor** e por fim, estabelecimento das **interações comunicativas** demandas pelo mundo social ou adaptadas a ele na situação de trabalho, na família, a partir do papel social desempenhado pelo emissor e pelo receptor e, pelos objetivos da interação (p.94). As demandas exigidas, como já referido acima, para serem realizadas exigem dos professores um intenso preparo dos conteúdos, a definição de conhecimentos a ensinar, a partir de escolhas de aspectos da realidade e dos conhecimentos produzidos sobre ela. Escolhas essas que precisam ser orientadas a partir do recurso aos conhecimentos historicamente produzidos e sobre o qual o projeto vai se desenvolver, mas elas não estão, no entanto, referidas nos documentos oficiais, como mostramos, o que pode levar a uma visão redutora e mecânica da ação docente.

Ademais, no trecho citado, o autor propõe que para que cada uma dessas demandas possa ser atendida pelo professor no ensino com seus alunos, estes precisam ter desenvolvidas duas capacidades cognitivas: a sua identidade enquanto pessoa que se distingue dos outros e as coordenadas espaço-tempo (p. 96). A ideia é a de que ao se equilibrar todas as variáveis e fatores envolvidos e seus encadeamentos é possível assegurar a eficácia comunicativa para a obtenção dos fins almejados, a produção do texto oral ou escrito “mais adaptado e o mais eficaz à sua situação de ação específica” (p.100). A ênfase nos procedimentos sem atingir o substrato sob o qual um ensino dessa natureza precisa realizar e do preparo que tudo isso demanda abriu brechas para uma apropriação limitada da proposta.

Os gêneros textuais foram tomados, no caso brasileiro, como as unidades de ensino, que tomaram literalmente e mecanicamente as palavras do autor, isto é, como os “meios socio-historicamente construídos para realizar objetivos de ação de linguagem (...) são instrumentos mediadores das atividades humana no mundo” (p.103). Assim, considerados, nas palavras do autor, na sua função de instrumentos portadores de valores de uso, os gêneros textuais passaram a ser a questão central do ensino e ensinados a partir das funções de adequação às determinadas situações de ação requeridas pela formação social (p.103). Segundo essa perspectiva, a aprendizagem escolar teria então por função, nas palavras do autor, equilibrar e promover as representações internalizadas pelos alunos das estruturas e do funcionamento dos textos de modo a saber fazer usos sociais dos textos. Conhecimento necessário para dar conta dos procedimentos que o aluno deve aprender a se servir para produzir textos, que são construções humanas. Mas os limites da proposta começam e como se verificou no caso dos Guias Curriculares em São Paulo, quando o trabalho com gêneros textuais passou não só ao centro do trabalho pedagógico, literalmente, como passou a estar voltado para seus usos adequados e eficazes em função das circunstâncias (SÃO PAULO, 2007; 2010).

Um outro aspecto que é importante discutir são as contribuições do autor, de que tendo internalizado as representações sobre uma situação de ação, o agente é capaz de projetar as ações de linguagem, recorrendo ao modelo textual mais adequado ao objetivo visado, aos valores do lugar social implicado e aos papéis que gera, promovendo a *imagem de si* que o agente submete à avaliação social de sua ação (p.101). E como esclarece o autor,

A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção práticas nas atividades comunicativas humanas. E, por uma sucessão de mecanismos que descrevemos no capítulo 1, é nesse processo geral de apropriações dos gêneros que se molda a pessoa humana. (...) esse processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-



existentes, e que conseqüentemente, e pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico” (BRONCKART, 2012, p.103).

O que o trecho deixa claro é uma visão científica fundamentada em uma visão de ciência enraizada no pensamento pragmático, “na instrumentalização da produção cultural” (CHAUI, 2016, p. 72) que nas palavras da autora “consiste em convencer cada indivíduo de que estará fadado à exclusão social se cada uma de suas experiências não for precedida de informações competentes que orientam sua ação, seus sentimentos, desejos e fins” (p. 73). Os conhecimentos que os textos podem oferecer em termos de uma formação cultural e interpretativa do mundo surgem então esvaziados de sentido e se tornam, ao menos na produção brasileira, em “guias práticos”, instrumentos para o desenvolvimento de técnicas na elaboração competente de como produzir textos, para dirigir sua produção e usos competentes; eles passaram a fundamentar os interesses pragmáticos de um trabalho escolar baseados no conhecimento dos gêneros discursivos, dos textos, que desde os anos 90 definem as atividades de ensino e as aprendizagem que se quer ver internalizadas pelos alunos. Os textos na escola deixaram de ser formas de interpretação da cultura, do pensamento para se tornarem sua “instrumentalização”, definindo usos, dividindo, dosando, distribuindo e quantificando, isto é, administrando seus usos, sua funcionalidade social.

### **6.3 As apropriações brasileiras das concepções desses autores: uma primeira aproximação**

Uma outra citada publicação em português dos trabalhos do Grupo de Genebra, a Coletânea “Gêneros e Escritos na Escola” de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores, foi publicada pela primeira vez em 2004 e em 2011 já registrava a sua 3ª. edição, revelando o grande impacto da publicação. Organizada e traduzida por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, membros da equipe da PUC de São Paulo e do Grupo de Genebra, a publicação teve seus artigos selecionados pelas organizadoras, como esclarece Schneuwly em entrevista a nós concedida, tendo como foco os gêneros orais e escritos como objeto de ensino na escola e da formação dos professores. Lançada 7 anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa em 1997, a coletânea de textos, alguns deles já citados no original nos PCNs, visam a divulgação para o público brasileiro de textos da equipe de Genebra relacionados às questões do ensino. Os títulos e a divisão dos capítulos em três partes dão conta de mostrar que a publicação teve como preocupação a orientação do trabalho com

gêneros para o ensino escolar brasileiro. Com artigos do Grupo de Genebra selecionados pelas organizadoras da coletânea, conforme entrevistas concedidas pelos membros do Grupo, o objetivo foi assim definido na contracapa,

A finalidade da Coleção é publicar livros monográficos e coletâneas com trabalhos em Linguística Aplicada ou de interesses para a área da interação humana que envolvem a linguagem e que se entrecruzam e atravessam o terreno da transdisciplinaridade da Linguística Aplicada, e ao mesmo tempo, divulgar resultados de pesquisas, oferecendo materiais em português úteis para o desenvolvimento do saber em áreas tão diversas, como a educação, o ensino, o trabalho, os negócios, o jornalismo, a propaganda, ou tão específicas, como a Linguística, a Sociolinguística ou a Psicolinguística (SCHNEUWLY, DOLZ e col., 2004).

Os títulos dos capítulos revelam que os artigos selecionados e traduzidos foram organizados de modo a fornecer uma exposição sequenciada dos passos a serem seguidos em uma proposta de ensino e foram destinados à formação dos professores com os gêneros textuais. O objetivo da publicação, conforme sugerem os próprios títulos e a organização sequencial dos artigos selecionados, era oferecer orientações, inclusive aos cursos de formação de professores, em mais uma tentativas de divulgar e buscar implementar as propostas da reforma curricular do ensino da leitura e escrita e do trabalho com língua Portuguesa propostas nos PCNs (1997; 1998) e que se fazem também presentes nos BNCC (2018), em uma referência clara às orientações que já estavam em curso desde a década de 90. Assim, em uma publicação anterior da mesma Coleção, organizada por Roxane Rojo com pesquisadores brasileiros, principalmente na área de Linguística e do Programa de Pós-graduação da PUC-SP, o título da Coletânea corrobora a nossa hipótese, “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs” (Rojo, 2000) e também as sequências dos capítulos da obra: Parte I “A transposição didática nos/ dos PCNs” e seus subtítulos “os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação dos professores”, pela mesma autora; os “PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade”, por Beth Brait; “Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos”, por Roxane Rojo; Parte II: “Práticas de leitura e de produção de Textos”, com artigos dedicados de títulos sugestivos de outros autores: “Descobrimo novas formas de leitura e escrita”; “A Construção de *títulos* em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico”. Na Parte III “Práticas de formação de Professor” com artigos de autores vinculados ao programa de pós-graduação da PUC e com os subtítulos “Os PCNs: uma experiência de formação de professores no ensino fundamental”; “Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior”; “O

professor suposto pelos PCNs ao Professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?” e uma parte IV – “Práticas de professores: os gêneros argumentativos”, “Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos”, “O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita” e por fim, “Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da resignificação da palavra do outro”.

Em uma tentativa clara de fazer funcionar as propostas presentes nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) se pode ler já no primeiro artigo de Roxane Rojo as intenções da obra,

Gostaria de dizer que este livro é especialmente dedicado a professores e a multiplicadores e formadores de professores em serviço e pré-serviço, identificados com as propostas presentes nos PCNs de LP, seus leitores prefigurados. Assim sendo, insere-se em um movimento atual de discussão da proposta e de ensaios de concretização de seus princípios e em diálogo com outras iniciativas de mesmas finalidades, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à elaboração de currículos, programas e projetos (ROJO, 2008, p.9).

Reimpressa várias vezes e na sua 5ª reimpressão em 2008, o livro com os textos de brasileiros teve a intenção de preencher uma lacuna existente entre teoria e prática, mediante o fornecimento de respostas para

O que é necessário compreender/fazer para transformar os Parâmetros Curriculares em práticas de sala de aula, no que diz respeito à organização de programas de ensino, na preparação e uso de materiais didáticos e de procedimentos de sala de aula? Como os professores de 5ª a 8ª série podem ser preparados para que os PCNs possam servir de orientação para o ensino? (p.10).

E a autora esclarece que as teorias de gêneros que orientaram a formulação dos PCNs para os 3ºs e 4ºs ciclos do ensino Fundamental também se basearam na teoria dos gêneros do discurso de orientação bakhtiniana e nas releituras didáticas desta teoria por Schneuwly e Dolz (p.11). Assim, a preocupação é com a aplicabilidade da teoria na sala de aula em duas frentes de trabalho que o livro tentou preencher: a formação docente e as práticas didáticas, “formatadas em projeto de ensino-aprendizagem de gêneros” (p.13). O pressuposto que subjaz a obra não é mais a de que uma formação conceitual que introduza o professor nas teorias e estudos da linguagem, a partir dos gêneros discursivos seriam suficientes para o professor colocar em prática essa proposição. O caminho é outro: a definição clara dos caminhos a serem seguidos por intermédio da proposição de sequências didáticas com os gêneros, cujo pressuposto é o de que não apenas poderiam levar a uma melhor condução pelos

professores na sala de aula, como viriam a responder à demanda surgida com as novas concepções teóricas, isto é, como colocar em prática as novas proposições que já estavam presentes nos PCNs e finalmente, assegurar assim as mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas das escolas.

O texto, como unidade de ensino, como já referido, foi assim considerado também sob a perspectiva do conjunto dos domínios da aprendizagem da leitura, da produção de textos, que o tomou como objeto de conhecimento, ou seja, doravante, como a base do ensino-aprendizagem da língua no ensino fundamental ou nos termos de Rojo,

como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino de língua materna: de um ensino normativo, que prioriza a análise da língua e da gramática, para o ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados; preconiza-se, também, uma análise gramatical ligada a esses usos textuais: as atividades epilinguísticas (ROJO e CORDEIRO, 2011, p.7).

Para além do ensino destinado ao desenvolvimento de “hábitos de leitura”, “estímulo para escrever” e o texto como “resultado de um ato criativo”, que, segundo Rojo, caracterizaram as atividades com o texto nas três últimas décadas, foi preciso tomar o texto como “objeto do ensino” (p.8). Isto é, a proposta passou a tomar o texto como atividade de ensino a ser trabalhado pelo professor, em suas “propriedades, como as estruturais: a narração, a descrição e a dissertação, mediante a análise dos tipos de textos; super, macro e microestruturas; coesão, coerência etc” e para além delas, o estudo das “circunstâncias ou da situação de produção”, e que permitissem uma “leitura interpretativa, reflexiva e crítica”, ultrapassando uma visão de leitura como extração de informações e produção guiada pelas formas e conteúdos para o desenvolvimento de uma leitura e produção guiadas pelo contexto e por suas finalidades” (p.9). A crítica de que o texto na escola era apenas pretexto ou suporte para o desenvolvimento de processos cognitivos e, as experiências já realizadas em outros países e mesmo no Brasil no trabalho com gêneros (discursivos ou textuais), como era o caso do Paraná, lembra Rojo, culminaram com a proposta dos PCN de Língua Portuguesa em 1998, tornando o texto objeto de conhecimento e ensino em seu funcionamento e contexto de produção. Assim, ela cita os PCNs de 3º e 4ª. ciclos que mostram da incorporação dos trabalhos com os gêneros que passaram a fazer parte da reforma curricular em língua portuguesa,

(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que foram capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros orais (...). A aprendizagem de **procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la** (PCNs 3º. e 4ª. ciclos de ensino fundamental, p.25, citado por ROJO e CORDEIRO, 2011, p. 11, o grifo é nosso).

E Rojo acrescenta que, a forma e conteúdo passam a ter importância no ensino dos textos ou gêneros, na medida em que permitam o desenvolvimento das aprendizagens pelos alunos da sua adequação ao funcionamento social, aos seus contextos e usos em circulação. A Coletânea vem então atender à necessidade de “propostas operacionalizadas”, da apropriação pelos alunos e professores dos “modos de pensar e o modo de fazer esse ensino” (p.11). Fica então demonstrado que os PCNs principalmente o de Língua Portuguesa, mas também os do 1º ao 3º ciclo foram fortemente inspirados nos trabalhos do Grupo de Genebra. E, a escolha dessas referências para orientar a reforma curricular no Brasil, se deu, dentre outras razões, porque possibilitavam atender às demandas de uma reforma educacional que tornasse os alunos capazes de utilizar de forma eficaz, adequada às circunstâncias e situações sociais como no trabalho, nos negócios, “a fala e a escrita”. E, principalmente, pela expectativa de que seria possível desenvolver nos alunos, por intermédio do ensino orientado nessa direção, os modos de pensar, ser e fazer demandados pelas mudanças no mundo do trabalho. Assim, como se pode constatar nas publicações subsequentes, procurou-se dirimir as dúvidas mais frequentes da proposta com os gêneros entre os professores, propondo, a partir dos textos selecionados pelas autoras, dos mesmos princípios - educativo e formativo, - que animaram a reforma, isto é, o fornecimento dos procedimentos nos *modo de pensar*, como planejar o ensino e, nos *modos de fazer o ensino*, como se utilizar dos recursos, dos métodos nas transposições didáticas, nas interações em sala de aula, na construção dos objetos ensinados e na produção dos textos como a eles se referem Rojo e Cordeiro no prefácio da Coletânea de artigos do Grupo de Genebra (idem SCHNEUWLY, DOLZ e col. 2011, p.12).

A publicação, com artigos traduzidos de membros do Grupo e selecionados pelas tradutoras, como já referido, visou fornecer, como esclarecem, os instrumentos de planejamento - as sequências *didáticas*, os procedimentos a serem utilizados e o próprio instrumento utilizado pelo Grupo para o ensino do 1º ao 4º ciclo de ensino fundamental, através da tradução de Apresentação da Coleção Didática Suíça – *L’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et l’écrit*. O objetivo, segundo a organizadora dos artigos da Coletânea, foi o de apresentar 35 sequências didáticas de gêneros orais e escritos que vão

desde a receita culinária até novela de ficção científica; de apresentar o procedimento geral ou *modelização didática* para o planejamento, a preparação dos materiais de ensino e a seleção dos aspectos “ensináveis do objeto” (SCHNEUWLY, DOLZ e col. 2011, p.14-15). O pressuposto, afirma a organizadora, é o de que se ensina a argumentar, narrar, expor a partir dos gêneros dedicados à exposição oral ou seminários de alunos, pelo exercício da exposição em conferência de divulgação científica ou apresentações empresariais. E nessa direção, assevera Rojo quanto a escolha dos artigos traduzidos,

Priorizamos as esferas e os agrupamentos de gêneros, em nossa opinião, mais relevantes para **a formação da cidadania no Brasil** e mencionados nos PCNs: a) narrar, importante para a formação do leitor literário; b) expor, importante para a formação do estudante e do profissional bem-sucedido em algumas áreas, como o jornalismo, magistério, negócios etc.; c) argumentar, importante para a formação do cidadão consciente e defensor dos seus direitos (p.16, o grifo é nosso).

A afirmação acima parece se fundamentar nas apropriações que as coordenadoras da coleção fizeram das hipóteses levantadas no primeiro artigo de autoria de Bernard Schneuwly, escrito originalmente em 1994, de que o “gênero pode ser considerado um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo”, isto é, no sentido em que ele é um fator de desenvolvimento das capacidades individuais (SCHNEUWLY, 2011, p.21). Para tanto, lançando mão do interacionismo social de Vygotsky, o autor argumenta que nessa relação, entre o sujeito que age e o objeto da sua ação, é a mediação dos instrumentos socialmente elaborados (a escrita, a linguagem, o gênero discursivo, as ferramentas etc.) que constroem o psiquismo humano. Nessa perspectiva, explica o autor, são eles que determinam, modelam, guiam o comportamento dos sujeitos, afinam e adaptam sua percepção à situação na qual devem agir. Ou seja, é o instrumento em si, como a escrita, o texto, o gênero discursivo como construções sociais e históricas que impõem ao conjunto da sociedade e “dão forma” à atividade e a maneira dos indivíduos se comportarem em uma dada situação social. A pergunta do autor é esclarecedora nesse sentido: “Como o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais?” (p.21).

A resposta remete ao trabalho escolar com os gêneros discursivos na medida em que, como “instrumentos psicológicos”, eles estruturam de determinados modos o pensamento e a ação dos sujeitos, veiculando modos de ser, de pensar e de agir. Eles modelam os sujeitos e seus mundos psíquicos, a partir de produtos externos internalizados como esquemas de ação e pensamento que, construídos no social, fora do sujeito, passam então a dirigir sua ação no mundo.

Para Schneuwly (2011) são esses “instrumentos mediadores” (ou ferramentas, como ele se refere) cuja existência material ou simbólica, existentes fora do sujeito, “materializam, pela sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado”. Do outro lado dessa ponta, existe o sujeito que pelo trabalho do ensino internaliza os “esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver)” (p.22). Segundo esse autor, o texto oral ou escrito, na condição de instrumento, de um artefato material ou simbólico, uma vez internalizado pelo sujeito a partir das suas capacidades e pelo efeito do trabalho pedagógico que leva os sujeitos a construírem os esquemas da sua utilização, “faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (...) ele define classes de ação possíveis através das finalidades que se atingem graças a eles”. Assim, o produto material ou simbólico produzido fora do sujeito, uma vez internalizados determinam, condicionam os comportamentos humanos já que, como explica o autor,

as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (SCHNEUWLY, 2011, p.21).

Nessa perspectiva, o *currículo*, como explica o autor, diferentemente do *programa escolar* de outrora, e que foi objeto de mudança no Brasil, deve considerar que os “conteúdos disciplinares [passam a ser] definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias” (p.36) e, devem ser selecionados em função dos “objetivos da aprendizagem”, das “práticas de linguagem que devem ser abordadas sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação” (p.37). E como adverte o autor ao citar Coll, que foi, como mostramos um dos principais assessores da reforma curricular a partir dos anos 90,

as principais funções do currículo são as seguintes: descrever e explicitar o projeto de educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino informações concretas sob os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação (p.36-37).

A descrição do que é o currículo nos remete aos modelos que estavam na base de uma certa concepção de aprendizagem em psicologia que pressupunha um encadeamento de ações e estímulos em cada etapa do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Esse encadeamento de ações uma vez apropriado pelo sujeito seria capaz de guiar suas ações em relação ao meio de forma adaptada às suas funcionalidades e finalidades.

Todavia, o próprio autor adverte que a proposta busca superar as concepções e os equívocos de uma interpretação associacionista dos processos de aprendizagem, que acredita que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento do sujeito seriam o resultado entre a associação/encadeamento entre situações estímulo, como as práticas/ exercícios de linguagem, os saberes, as habilidades e os resultados esperados. O problema dessa abordagem segundo o autor é o de acreditar que aprendizagem é concebida por “associação e acúmulo de respostas” e, portanto, “a aprendizagem é um processo externo que não está ativamente implicado no desenvolvimento” interno, nos esquemas de ação do sujeito (p.38). E, portanto, não é considerado como produto da interação social, da atividade, isto é, da ação mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais elas são transmitidas e alargam as experiências possíveis. Os instrumentos, nessa concepção, ao se interporem entre o indivíduo que age e o objeto da sua ação,

determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação ao qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado- nessa estrutura diferenciada dá as atividades uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (...) O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos (p.21).

As contribuições desses estudos dos gêneros e das estratégias de ensino que propõem intervenções no meio escolar passaram então a servir de orientação na elaboração de “um currículo para o ensino da expressão” oral e escrita que fornecesse aos professores “informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação” (p.37). Mas o autor adverte,

Não existe, até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse, que apresente uma **divisão de conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens**. Entre os diversos componentes do currículo, a progressão – ou seja, a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima – permanece como um problema complexo, difícil de resolver. (...) decisões relativas à ordem temporal que se deve seguir no ensino situam-se essencialmente em dois níveis (...) dizem respeito tanto à divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório (progressão interciclos) como à seriação temporal dos



objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo (progressão intraciclo). Além disso, à parte a questão do currículo, o problema da progressão coloca-se igualmente no nível das sequências concretas de ensino realizadas em sala de aula (p. 37).

A dificuldade da tarefa e os próprios limites dela são uma questão em aberto, tal como se refere o próprio autor da proposta. A aposta de que seja possível assegurar mediante processos de *aprendizagem predefinidos* seus efeitos sobre os comportamentos dos sujeitos implicados, a partir do estabelecimento da direção, dos sentidos das ações para alcançar os resultados almejados, sem dúvida implica uma complexidade de questões e situações escolares que ultrapassam essas determinações.

Desde uma perspectiva crítica como em Adorno, Marcuse e Politzer, como lembra Mecacci (2005), a aprendizagem não pode mais ser considerada um processo de natureza cognitiva, lógica e subjetiva, enfim psicológica apenas. Ao se colocar de forma independente, apartada da tradição ocidental que tem considerado central o problema do conhecimento como questão filosófica, histórica e cultural, a aprendizagem faz abstração dos processos sociais, históricos na construção das ideias e das formas do pensamento que constituíram as formulações, as representações científicas da realidade, da produção de conhecimento na tradição ocidental e nos projetos de formação dos indivíduos nela.

Como já referido anteriormente, esses estudos críticos ajudam a compreender que é preciso ir além das noções de aprendizagem como processos lógicos e conceituais vinculados à aquisição dos conhecimentos social e historicamente estabelecidos na medida em que colocam a necessidade de questionar a própria noção de conhecimento que está na sua base e a natureza do que deve ser aprendido, seus sentidos, suas finalidades e em que projeto cultural e de humanização ele se insere. Se o objetivo é o da superação da condição burguesa, que, como a ela se refere Marcuse (1964, citado por MECACCI, 2005, p. 324), reduziu os homens a produtores-consumidores na engrenagem de uma sociedade industrial, a formação não pode se furtar ao questionamento e a contribuição na superação dessa condição. Daí é preciso investigar se a promoção do pensamento crítico e da inserção dos indivíduos excluídos dos direitos e benefícios da sociedade, tal como a proposta de reforma curricular almeja, poderiam ser promovidos em um trabalho voltado à formação de um leitor e escritor treinado e instruído na produção e nos usos de textos determinados e adaptados às situações sociais demandadas pelo mercado de trabalho? Sem questioná-lo? Mesmo que o intento seja desenvolver as capacidades de narrar, descrever e argumentar é preciso perguntar se estas capacidades humanas são habilidades desenvolvidas em abstrato, adquiridas pelo treino orientado e que demandam competências produzidas pelo trabalho escolar mediante a aprendizagem e o

desenvolvimento do conhecimento e manejo dos “instrumentos mediadores” ou “ferramentas”, tal como a proposta concebe a língua, a linguagem, os textos e os gêneros. Afirmar isso não significa negar o lugar fundamental da formação e da escolarização na reprodução e humanização dos indivíduos, mas apontar a complexidade dos processos sociais, históricos e culturais que vêm constituindo de determinados modos a produção do conhecimento e o exercício do pensamento e a necessidade de rediscutir o lugar da escola e da formação escolar na produção dos indivíduos sociais.

A crença contemporânea, apoiada em certas concepções da ciência psicológica, é a de que, ao desvelar as propriedades e estruturas em funcionamento do objeto-texto e de maneira semelhante à matéria linguística, concebidos como “artefatos materiais ou simbólicos”, é possível conceber o texto-instrumento tal como as ciências exatas, como a física concebem a matéria, isto é, desvelar sua estrutura interna, suas leis de funcionamento e definir sua produção e uso. E a partir de então, o instrumento é a matéria do ensino, transformado pelas suas propriedades e funcionamento em material de ensino, em propostas didáticas e nas metodologias de sua aquisição pelos professores, com vista à sua apropriação pelos alunos e definição dos seus usos. Vale a pena recordar que o termo “artefato” tem o sentido de “produto de uma fabricação industrial”, “produto de trabalho mecânico; objeto, dispositivo, artigo manufaturado”, “forma individual de cultura material ou produto deliberado da mão de obra humana” e “qualquer alteração na estrutura ou no estado das células, causada por manipulações de laboratório; artifício” (HOUAISS, 2009). E nas palavras dos autores, esse artefato fabricado, a linguagem, o texto, “o gênero é um instrumento psicológico”, isto é, é ele que permite, segundo essa perspectiva, o desenvolvimento das “capacidades individuais”, da linguagem, do pensamento e por consequência, de uma *ordem escriptural* (SCHNEUWLY, DOLZ e col. 2011, p.20), que teria estruturado as formas discursivas, inclusive orais, como um texto.

Nos conceitos de base das suas contribuições, os autores lançam mão da visão que está na origem da psicologia como ciência positiva e sua forte presença na teoria piagetiana, isto é, a relação sujeito e objeto, que concebe o sujeito de um lado, em suas características biológicas intrínsecas e o objeto, de outro, como a realidade dada, separada das relações com os homens e sobre a qual o indivíduo desenvolve sua ação. E a partir dessa perspectiva, esses autores interpõem ao modelo de compreensão das relações do homem com o mundo - “os instrumentos”. Concebidos como mediadores entre o indivíduo e o mundo, os instrumentos se “encontram entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” e nessa condição são eles que determinam os comportamentos humanos, guiando-os, afinando-

os e dirigindo a percepção humana, “dando-lhe certa forma”, na direção da situação na qual é levado a agir (p.20). Assim, para esses autores, “são os instrumentos o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também as maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (p. 21). Nessa concepção é o instrumento que produz o homem socializado e civilizado.

Vale a pena compreender então como esses autores concebem o “instrumento mediador”:

“(…) pode se conceber o instrumento (ou a ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há um artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado – o do sujeito –, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver). O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas da sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a dureza da maneira, para tomarmos o exemplo leontieviano). Ele define classes de ação possíveis através das finalidades que se podem atingir graças a ele (cortar árvores); ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. A apropriação do instrumento pela criança (a gênese instrumental, diz Rabardel) pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações (SCHNEUWLY, DOLZ e col., 2011, p. 21-22).

Assim, explica ainda o autor, a escolha de um gênero como objeto de ensino e da aprendizagem por parte do sujeito define de antemão um certo número de parâmetros que servem de orientação para a ação discursiva do sujeito: finalidade, destinatário, conteúdo, lugar social e definem o que é dizível “eles têm uma certa estrutura definida por sua função”, “um plano comunicacional” e o “estabelecimento entre meio-fim” (p.23-24). Ou seja, se define de antemão o que se deve dizer, quando, a quem e de que modo, o que garantiria, segundo essa perspectiva, a eficácia da comunicação. Uma visão disciplinar da comunicação se fundamenta inclusive, em uma concepção não matizada da concepção de que foi a escrita que passou a organizar/estruturar a linguagem oral, o que vem sendo objeto de críticas por parte de diversos autores (cf. SAWAYA, 2000).

### **6.3.1 A transposição didática de diretrizes e conteúdos mínimos: a reforma curricular e as práticas educativas em sala de aula no caso brasileiro**

A leitura de alguns dos artigos da Coletânea “*A prática de linguagem em sala de aula, praticando os PCNs*” organizada por Roxane Rojo (2008), nos permite uma aproximação das formas de apropriação e da acolhida que os trabalhos do Grupo de Genebra passaram a ter no Brasil. A questão central foi, como o título esclarece, a transposição didática das propostas didáticas e metodológicas com gêneros textuais.

Em um dos textos da Coletânea a menção aos *níveis de concretização* para a transposição didática dos parâmetros deixa claro que para a concretização da proposta nas escolas foram providenciados um conjunto de outras ações da política educacional que buscassem garantir a sua execução. Na medida em que não se tratou tão somente de uma proposta de organização curricular mas, de uma mudança radical das concepções e prática do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, baseada na psicologia da linguagem e na teoria da enunciação e da sua transposição nas salas de aula pelos professores do ensino básico, inclusive daqueles de 1ª a 4ª ano sem especialização, a sofisticação teórico-prática da proposta foi reconhecidamente apontada como uma questão a ser enfrentada com novos projetos de formação, o que incluiu propostas de mudanças na formação universitária dos professores, inclusive os de língua portuguesa. A inexistência desse conhecimento altamente especializado do campo da Linguística na sua interface com a psicologia, até mesmo nos cursos de Letras, nas disciplinas de Prática de Ensino e nas Propostas Curriculares do estado de São Paulo foi também apontado como um problema a ser enfrentado pelos órgãos educacionais que segundo indicações, demandavam uma “efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que incluía revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua” (p.30). Tratava-se de uma nova revolução da educação após aquela que havia sido anunciada por ocasião da chegada das propostas da psicogênese da língua escrita nos anos 80 conforme o prefácio do Documento da Secretaria Estadual da Educação na época (SÃO PAULO, 1980). Assim, além da necessidade de formação inicial e continuada do professor para implementar a nova proposta, a ela se seguiram uma série de outras ações: a avaliação dos livros e materiais didáticos; a avaliação nacional do desempenho escolar e a proposição de um novo PCN em 1999 denominado “Parâmetros em Ação”, como uma iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC que propôs um programa de formação em serviço de multiplicadores ligados às Secretarias da Educação estaduais e municipais no intuito de implementar a proposta (ROJO, 2008, p.31).

E para além das diretrizes e políticas de estado, o projeto se estendeu à “transposição didática (CHEVALLARD, 1985, apud BRONCKART, 1998) desses princípios e referenciais

às práticas educativas em sala de aula (...) à construção de currículos plurais e adequados a realidades locais, como também a elaboração de materiais didáticos que viabilizem a implementação desses currículos” (p.28). E mais, também a proposição pelos estados e municípios da “*elaboração do projeto educativo de cada escola e a realização do currículo na sala de aula*” (o grifo não é nosso), o que envolve, adverte a autora, “a elaboração e a utilização adequada de materiais didáticos apropriados a esta realização”, mas que “no caso dos PCNs de LP já estavam indicados os *princípios organizadores dos conteúdos do ensino de LP e os critérios para a sequenciação* destes conteúdos, além de *organizações didáticas*, tais como *projetos e módulos didáticos*” (idem, ROJO, 2008, p.28-29, o grifo não é nosso).

Nesses vários níveis a *(re)formação* do professor do ensino fundamental, que já vinha ocorrendo de maneira intensa a partir da chegada da Teoria Psicogenética de E. Ferreiro e A. Teberosky e que deu origem em campo educacional da chamada “pedagogia construtivista”, passou a ser objeto de uma nova investida por parte do poder público, inclusive porque, como adverte Rojo, haveria uma diferenciação entre “as teorias textuais e cognitivas, em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores na rede pública” e a proposta em tela (p.31). As novas teorias “da enunciação e dos gêneros do discurso” e sua distinção conceitual em relação “às teorias textuais e cognitivas” que já vinham sendo objeto de formação de professores na rede pública, como esclarece a autora, passaram então a demandar novos investimentos e um redirecionamento da formação docente, em decorrência das novas proposições conceituais e “da ausência e a necessidade de textos de divulgação científica a partir destes *saberes de referência*” (p.31).

A sua reformulação por novas diretrizes teórico-conceituais que as aproxima das teorias do discurso, ensejou, como declara Rojo, novos cursos de formação de professores, revisões curriculares dos próprios cursos de formação de Letras, das disciplinas de Prática de Ensino e projetos que viabilizassem a formação em serviço dos professores de Língua Portuguesa. Os conteúdos a serem ministrados eram os do enfoque “linguístico-enunciativo da teoria da enunciação de vezo bakhtiniano, teoria dos gêneros do discurso” ausentes nos currículos de graduação em Letras (p.30). E nessa direção teve início dois Programas de Formação Continuada de Professores levados a efeito entre 1997 e 1999 intitulados “Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento” (ROJO, 2008, p. 31) e que tiveram desdobramentos em mais uma importante iniciativa a nível estadual e municipal da proposta na formação universitária dos professores do ensino fundamental para efetuar a transposição didática dessas reformas na escola; trata-se do *Programa de Formação Universitária PEC – 2002, 2006, 2008*

desenvolvidos no estado de São Paulo e nos Municípios em que vários autores da Coletânea estiveram diretamente vinculados à sua elaboração, execução e avaliação. E em 2000 um outro grande programa proposto pelo MEC, denominado *PCNs em Ação* representa mais uma tentativa de implementar a proposta de Língua Portuguesa embasada na concepção enunciativa/discursiva da linguagem a partir da opção teórica que segundo essa perspectiva viria atender à meta de um desenvolvimento efetivo dos alunos da “competência discursiva [como] um dos *passaportes* para a cidadania” (BARBOSA, 2008, p.151).

Todavia, a própria organização dos conteúdos que já estavam propostos nos PCNs ultrapassavam a indicação de que o documento ofereceria apenas diretrizes e princípios e, passou a oferecer uma proposta teórico-prática baseada nos modelos, operacionais e procedimentais dos trabalhos do Grupo de Genebra, que como lá, aqui também se denominava GRAFE (Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita e coordenado pela autora). A proposta do trabalho com Língua Portuguesa nas escolas paulistas se estendeu, portanto, para além das proposições didáticas e metodológicas, como informa Rojo, a partir de proposições em diferentes âmbitos de todo o sistema educacional. A preocupação com o monitoramento detalhado de todos os passos e atividades que os professores deveriam cumprir podem ser aferido a partir dos próprios subtítulos do artigo intitulado “*Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*” (ROJO, 2008, p.27) e seus subtítulos: “*A organização da progressão curricular*”; “*A realização do currículo em sala de aula e o livro didático*” e por fim, “*Organizações didáticas especiais: projetos , módulos sequencias didáticas*” (p.36). A intensão é clara, assegurar a implementação das propostas dos PCNs nas salas de aula das escolas de São Paulo.

O detalhamento das ações a serem cumpridas pelos professores no ensino nas salas de aula revelam que, como anteriormente mostramos (SAWAYA, 2012), se tratava de uma reformulação conceitual no trato com a Língua Portuguesa na escola que vinha ao encontro da proposta no campo dos estudos linguísticos na sua interface com a psicologia do desenvolvimento infantil. E esta marca presença através de uma proposição que buscava um afastamento dos estudos piagetianos e uma aproximação dos trabalhos de Vygotsky. O foco nos discursos na área de Língua Portuguesa dos documentos oficiais não era o ensino da língua por intermédio da literatura, da inserção dos alunos em uma tradição cultural e suas formas de pensamento e interpretação que marcaram um veio de uma formação humanista no Brasil ainda que de forma contraditória (BOSI, 1987), através das obras literárias de referência na formação da nossa cultura, seus valores, sua história, suas contradições e

questões. Não se tratou de inserir os alunos em uma tradição cultural, na memória de uma sociedade, um povo, uma formação social, econômica, política, que lhes possibilitasse a inserção em um conjunto de reflexões, análises e discussões de uma realidade social que só a escola poderia oferecer em sociedades como a nossa. Claro que estes conhecimentos não estavam impedidos de virem a ocorrer, mas eles não eram o foco e nem objeto de formação docente ainda que a proposta visasse uma “formação básica comum” e uma formação “em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2008, p.27). O pensamento crítico parecia ter se tornado uma habilidade, um uso, um exercício sobre a linguagem, produto do treino e da habilidade por ele proporcionada e seus usos vinculados às “*práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*” (p. 31) e passível de treinamento por intermédio das didáticas e metodologias de ensino. As suas indicações, inclusive por intermédio de um fluxograma autoexplicativo, dão conta de mostrar que a proposta passou, então a fornecer as instruções para o ensino de como usar a língua e a linguagem, transformando-as em atividades didáticas por intermédio “da prática de escuta e de leitura de texto que deveria levar à prática de produção de textos” e “à reflexão dirigida à prática de análise linguística”. Os textos passaram a funcionar como estímulos, como objeto de conhecimento mediante as práticas/exercícios do “USO: prática de escuta, de leitura seguida pela prática de produção de textos, orais e escritos e à REFLEXÃO, como prática de análise linguística” (p.29). Quanto ao “uso da linguagem” como atividades de ensino, as proposições das sequências e os procedimentos para a sua execução revelam que foi o *texto em si* o objeto de ensino, como fruto dos sistemas de classificações aos quais ele pertence, isto é, os *gêneros textuais*, eles é que se tornaram o objeto sobre os quais a teoria, as tentativas de sua objetivação, estabeleceram os conhecimentos a serem identificados, assimilados, aprendidos na expectativa de que sob o domínio dos instrumentos e procedimentos de fabricação dos textos eles poderiam ser usados com autonomia pelo aluno. A autonomia ganha um sentido próprio, não a do “sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana, da sua autodeterminação” (BUENO, 1980 p.153) mas da internalização pelo sujeito dos esquemas de ação fornecidos pelo instrumento-texto que uma vez incorporados passam a dirigir a ação do sujeito, tornando as ações e os pensamentos organizados como constitutivos do próprio sujeito. O que nos aproxima do sentido do autogoverno tal como Pierre Dardot e Christian Laval fazem referência (idem, 2016). Uma vez incorporados e constitutivos dos sujeitos passam a dirigir suas ações e pensamentos em determinadas direções previstas.

Assim, “a reflexão sobre a *língua* e a *linguagem*, como revela a autora, se refere à compreensão da variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos conceituais de construção da significação, às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos (p.30).

A elas se seguiram proposições e *critérios de organização de progressões curriculares* como grifa a autora, tendo em vista o *grau de complexidade do objeto* de ensino-aprendizagem, e a autora esclarece:

[...] para determinar **as exigências da tarefa** envolvidas nas práticas de uso e análise da linguagem, necessitamos de uma revisão teórica enunciativamente baseada no que diz respeito às teorias cognitivas de processamento da linguagem em produção e compreensão de textos correntes que ainda está por ser feita (ROJO, 2008, p.33, o grifo não é nosso).

E como adverte a autora, a elaboração de projeto de ensino-aprendizagem precisa estar submetida a uma dupla determinação: a das *possibilidades de aprendizagem* e a das *necessidades de aprendizagem*; o que implica, segundo a autora, que o professor precisa ter sido formado em uma teoria do ensino-aprendizagem sócio-histórica vygotskiana que o habilite a realizar uma avaliação do *desenvolvimento real* de seus alunos para definir as suas *possibilidades de aprendizagem* para cada objeto de ensino proposto. Trata-se de uma formação que como indica a autora também “se faz ausente nos currículos de Letras, nas disciplinas de Prática de Ensino e até mesmo nas Propostas Curriculares da CENP no estado de São Paulo e de seus subsídios” (ROJO, 2008, p.33).

Estamos diante da noção de aprendizagem que vigora nos discursos oficiais da educação desde os anos 90, que inspirados em concepções de autores genebrinos, passaram a admitir que o que o aluno pode aprender em determinado momento da sua formação escolar depende do estágio do desenvolvimento cognitivo e linguístico em que se encontra a partir dos conhecimentos fornecidos pela psicologia do desenvolvimento infantil. A essa concepção veio se somar a proposta do trabalho com gêneros nas escolas brasileiras seguindo as recomendações de Dolz e Schneuwly (1996, citado por ROJO, 2008) de que o ensino deveria se organizar em torno do “agrupamento de gêneros essencialmente regido pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso da linguagem em pauta e que se distribui por cinco domínios que exigem capacidades de linguagem diferenciadas: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/ prescrever” ou descrever ações (p.35). Ao se tomar essas capacidades como habilidades cognitivas e linguísticas, que precisam ser desenvolvidas nos sujeitos, (já que não são capacidades inerentes à fala de todo o ser humano) passou-se a



admitir que essas capacidades só se desenvolvem e se estruturam psiquicamente no sujeito se duas condições forem satisfeitas: os alunos estiverem no estágio de desenvolvimento cognitivo compatível com a possibilidade de aquisição dessas capacidades e se houver um ensino cuja estruturação das atividades for dirigida ao uso, à reflexão e ao exercício orientado pelos modelos discursivos propostos. Estes, por sua vez, devem se organizar em atividades didáticas, de ensino, tendo como base os sistemas de classificação dos gêneros textuais ou discursivos, que expressam, segundo essa perspectiva, as funções sociais da linguagem em seus domínios e usos sociais mais frequentes. São esses mesmos domínios que foram os indicados como as pautas organizadoras de livros didáticos destinados ao ensino fundamental, como esclarece a autora.

A proposta, que depois será alvo de discussões críticas do próprio Bronckart, no livro já analisado anteriormente, visa então o fornecimento de modelos, a definição da progressão das ações didáticas, o planejamento curricular por módulos didáticos e o monitoramento das ações de ensino a partir dos seguintes procedimentos: a predefinição de projetos, das sequências didáticas e do fornecimento de materiais “pensados para um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de atividades de linguagem (seminário, debate público, leitura para os outros, peça teatral), no quadro de um projeto de classe” (Dolz e Schneuwly, 1998 citado por ROJO, 2008, p. 36) passaram a definir a proposta da reforma curricular.

Para dar conta da proposta, a formação dos professores deixa de ter um foco apenas em como o aluno aprende, em suas hipóteses de escrita e passa a definir o que deve ser ensinado e quais os procedimentos didáticos e metodológicos que levam à estruturação dos esquemas de pensamento dos alunos que os tornariam escritores e leitores competentes. Assim, como afirma a autora, os próprios livros didáticos passaram a ser propostos na forma de um conjunto de pequenas sequências didáticas, adaptadas aos diferentes projetos ou módulos didáticos durante todo o ano letivo, como mostramos em artigos nossos citados neste trabalho em que analisamos alguns desses materiais didáticos do Programa Ler e Escrever, dentre outros. Nesse projeto, a autonomia da escola na produção dos projetos pedagógicos consistia não na definição da sua proposta pedagógica, já que as didáticas e as metodologias de ensino passaram a estar baseadas nos conhecimentos textuais orientados por uma teoria psicolinguística e nas finalidades preestabelecidas para as atividades de ensino, mas na escolha dos textos e livros didáticos disponíveis e na operacionalização da proposta em sala de aula. Assim, caberia aos estados e municípios a escolha dos textos, dentre os inúmeros materiais didáticos e os livros paradidáticos pré-selecionados e disponíveis nas unidades de

ensino, a condução da formação do professor e a avaliação do trabalho realizado por cada professor.

Apesar das críticas que desde os anos 80 circulam na rede e em alguns círculos mais críticos acerca dos problemas decorrentes de propostas de formação em serviço baseados no efeito multiplicador, em vivências ou até mesmo em uma certa visão relativa da autonomia da escola na tomada de decisões diante das avaliações permanentes e nos mais diferentes âmbitos que tomaram lugar na escola desde então (KRAMER, 1989; FRIGOTTO, 2005; GENTILLI, 2005), essas proposições continuam presentes nos cursos de formação docente em serviço e nas atividades rotineiras das escolas. Como referido por Patto (2004), toda as vezes na história da educação no Brasil em que se buscou a melhoria da qualidade da educação, se apelou aos especialistas e aos discursos técnicos teoricamente orientados por áreas de especialização num movimento sempre distante e a partir de um vago saber sobre o que efetivamente acontece nas salas de aulas e as necessidade de enfrentamento da precariedade da situação escolar no Brasil. Apesar de aprofundamentos teóricos cada vez mais especializados e sofisticados do ponto de vista conceitual, permanece a visão muito enraizada em certos discursos da psicologia educacional de que os especialistas definem os referenciais teóricos com base na pesquisa empírica, científica, e treina, instrui, estabelece os procedimentos na expectativa de que a execução estará garantida e seu sucesso também. O modelo ainda é o experimental, a aposta é a da ciência positiva de que as capacidades de linguagem e as habilidades nos seus usos precisam ser desenvolvidas e, portanto, são elas que devem ser ensinadas e que para tanto basta a oferta competentemente orientada pelos especialistas, que propõem, monitoram o seu desenvolvimento e uso, o que garantiria suas aprendizagens. Identificadas pelos estudos que revelaram as capacidades mais exigidas pelas práticas de uso da linguagem nas situações sociais, com as respectivas indicações dos gêneros as quais correspondem, elas foram propostas para que fossem trabalhadas pelo professor em cada série do Ensino fundamental. Para tanto a indicação é a de que os livros didáticos sejam propostos em sua organização a partir da combinação de dois agrupamentos, ensina a autora, que “estruturariam a elaboração dos esqueletos dos livros e dos materiais: as práticas de leitura/escuta de textos e sua produção oral e escrita integradas à abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero e para as práticas de análise linguística e por fim, elas estariam integradas às práticas de uso (ROJO, 2008, p. 35). A produção dos materiais didáticos, dos livros elaborados a partir de decisões que definiram como trabalhar em sala de aula a partir dessas proposições demandaram a formação dos professores para

colocá-los em prática e criaram a expectativa de que a proposta levaria ao desenvolvimento efetivo da competência discursiva dos alunos.

Nessa direção, os demais artigos que compõem a Coletânea (ROJO, 2008) se dedicam então a difundir a proposta e buscam viabilizar sua execução entre professores, mediante a exposição, a exemplificação, o relato de trabalhos de formação docente, apontando seus limites, suas imprecisões conceituais, apropriações insuficientes presentes em documentos oficiais, em práticas escolares e até mesmo nos trabalhos dos professores em formação dentro e fora da escola. A partir da abordagem teórico-metodológica dos gêneros discursivos cuja exposição conceitual faz parte de praticamente todos os artigos, a preocupação é com a comparação e a identificação dos limites das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas a partir da proposta e a necessidade de superá-las. Ou seja, a questão que perpassa todos os artigos e justifica a proposta de formação docente é a existência de uma relação problemática entre teoria e prática, evidenciada segundo alguns autores, pelas contradições conceituais e os equívocos cometidos devido a práticas arraigadas e ao desconhecimento do que fazer na prática de sala de aula. Os recursos usados para dirimir dúvidas e equívocos é a exposição conceitual da proposta, a identificação dos descaminhos, dos equívocos e das insuficiências das práticas desenvolvidas nas escolas estudadas e a exemplificação de como fazer. Para tanto, busca estabelecer “ligações”, “pontes” entre os conceitos sobre o texto, tipo do texto, o gênero textual e a situação de produção realizada pelos professores, enfatizando seus problemas:

Enquanto em outras esferas sociais o texto é produto de uma história social e cultural, arcado pela polifonia e pela plurissemia, interativamente/dialogicamente construído em **situações e condições de produção discursiva adequadas, na escola as práticas de leitura e escrita são, muitas vezes arquitetadas sob a forma de textos que não “comunicam”**. Mesmo quando faz uma transposição didática de textos sociais, eles constituem um corpus textual ou um modelo de texto, cujas vozes ecoam, uniformemente e imutavelmente nos textos produzidos, com repetições de estruturas, vocabulários e expressões idênticos. Isso acontece tanto nas séries iniciais, em que predomina uma prática cartilhesca e mecanicista da linguagem, quanto em séries mais adiantadas do ensino fundamental, quando os modelos das cartilhas são substituídos por outros modelos de textos, presentes nos livros didáticos ou em outros portadores de textos (jornais, revistas, panfletos, etc.) (COSTA, 2008, p. 82).

A argumentação é importante e recorre às justificativas citadas por inúmeros trabalhos ao denunciarem a pobreza das cartilhas como textos, inclusive por que o objetivo é trabalhar com textos na sua polifonia e plurissemia. Mas ela deixa em aperto um outro problema não citado, a razão dos textos não se comunicarem e aponta apenas como um problema do

professor que repete uma “prática cartilhesca” e “mecanicista”. Cumpre, no entanto, perguntar o que seria preciso compreender e fazer para que a prática não fosse mecânica?

E em um outro artigo o próprio texto do PCN e suas imprecisões conceituais é colocado em questão:

há que se questionar se o elenco dos componentes dos gêneros sob o título “restrições impostas pelos gêneros” não pode colaborar para a construção ou cristalização de uma visão normativa e prescritiva da questão, como se os gêneros determinassem regras que devem ser seguidas sempre (BARBOSA, 2008, p. 162).

Em outro trecho a autora do artigo argumenta que embora o trabalho com os capacitadores e com os professores tenha tido uma avaliação positiva da formação, enfrentou vários problemas,

Um deles diz respeito às dificuldades apresentadas pelos professores da rede para a elaboração de um projeto de trabalho. Parte dessa dificuldade deveu-se à introdução de um novo enfoque de trabalho que como esperado, leva um certo tempo para ser internalizado. Mas grande parte das dificuldades foi devida ao fato de que a grande maioria dos professores da rede pública não tinha, e ainda não tem, a prática de elaboração de projetos de trabalho. O que eles têm internalizados é uma prática de construção de um programa geral anual ou semestral que é demasiadamente genérica e desarticulada de um projeto de escola e que é ditada, muitas vezes, pelo programa de um dado livro didático. Muitos deles não sabiam justificar o projeto e não conseguiam estabelecer objetivos específicos. (...) não conseguiam decidir a qual rubrica pertenceriam determinados itens, confundindo objetivos com justificativas ou conteúdos, conteúdos com metodologia etc. Outra dificuldade (...) diz respeito à elaboração de atividades que objetivavam trabalhar com o gênero notícia (BARBOSA, 2008, p.168).

Todavia, a questão não se coloca em razão da dificuldade da tarefa, das exigências altamente especializadas da formação requerida e da sua insuficiência em cursos de formação através de multiplicadores, de encontros esporádicos e sem continuidade muitas vezes. E nem tampouco do questionamento acerca da pertinência da proposta e de suas contradições tendo em vista a realidade escolar brasileira e as questões vinculadas às apropriações que vêm sendo feitas das contribuições do Grupo de Genebra. A afirmação que justifica para vários autores da Coletânea a adoção da proposta diz respeito ao fato de que tendo sido desenvolvida e experimentada em outros lugares, como na Suíça pelos autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, teria demonstrado sua eficácia na transformação da produção escrita escolar. Uma das justificativas para a adoção da proposta nas escolas brasileiras é a de que ela permite a compreensão de que a escrita não é um processo que se realiza apenas na apreensão do uso correto da gramática e da ortografia. E, portanto, conclui a autora, a noção de gênero ao

promover mudanças nos procedimentos do ensino- aprendizagem de leitura, escrita e reflexões metalinguísticas permitiria o efetivo domínio dela fora da escola (ROJO, 2008).

Em um dos artigos, frente às dificuldades apresentadas, a proposta buscou estabelecer uma seleção limitada de gêneros que “orienta a elaboração de proposta curriculares, seja enquanto definição de princípios, seja enquanto delimitação de objetivos, conteúdos e atividades”. E os critérios de escolha deveriam ser aqueles referentes “às necessidades dos alunos”, ao “projeto educacional da escola, pelas programações de todas as áreas curriculares e pelos projetos de trabalho e, por outro lado, das possibilidades de aprendizagem dos alunos, ditadas pelos graus de complexidade do objeto e pelo grau de exigência da tarefa” (BARBOSA, 2008, p.169). No estabelecimento de critérios na seleção dos gêneros a autora do artigo recorreu aos agrupamentos de gêneros propostos pelo Grupo de Genebra, já referidos em outro artigo da Coletânea: gêneros da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor, instruir/descrever (p.170).

Mas também é interessante notar que as críticas à ideia de transposição didática da concepção teórica adotada se fizeram presentes, ainda que de forma incompleta, em vários artigos da Coletânea. Em um deles, a referência aos PCNs como orientações e diretrizes que não podem ser transpostas diretamente para a sala de aula teve por argumentos a dificuldade dos professores na escola básica de construir suas práticas a partir dessas concepções e, a pluralidade de realidades culturais. Mas não se menciona a dificuldade da tarefa e os entraves em todos os âmbitos, no chão da escola brasileira precarizada, para a sua realização. E a partir daqueles primeiros argumentos e na ausência dos segundos, sumariamente ignorados, o artigo passou a justificar a necessidade da formação para que os professores tivessem condições de realizar o trabalho com gêneros textuais, propondo caminhos e a ampliação conceitual para o trabalho com gêneros do discurso em sala de aula. Em vários dos artigos da Coletânea a proposta é a oferta de exemplos de como fazer e o que fazer a partir de argumentos baseados na crença de que a exposição conceitual da proposta, a definição dos caminhos a serem trilhados pelo ensino, a apresentação das sequências, dos procedimentos e das atitudes a serem adotadas poderiam levar à produção das práticas condizentes com o referencial teórico adotado e às mudanças substanciais na direção pretendida.

A constatação da distância entre aquilo que é proposto nos documentos oficiais como os PCNs e a prática de sala de aula dos professores, levou a autora, em um dos artigos, a propor a formação docente baseada no desenvolvimento dos conceitos e noções do trabalho do texto como unidade de ensino, bem como na noção bakhtiniana de gêneros do discurso, como forma de garantir a concretização do trabalho em Língua Portuguesa tal como efetivada

nos PCNs (BARBOSA, 2008, p.151). Enfatizando que a unidade básica do ensino da Língua Portuguesa é o texto e buscando ir além do trabalho com o texto apenas em seu aspecto estrutural/ formal (narração, descrição, dissertação, etc.) ou funcional (textos informativos, literários, apelativos etc.), a autora do artigo passou a considerar a necessidade de que os cursos de formação docente dessem conta de preparar os professores para o desenvolvimento da “competência discursiva dos alunos como um dos passaportes para a cidadania”, enfrentando assim o ensino “do complexo processo de produção e compreensão dos textos” (p.151). O caminho proposto foi o da seleção prévia não apenas dos diferentes tipos de textos em circulação social mas a eleição dos gêneros do discurso tal como definidos por Bakhtin, tornando-os as unidades de ensino e dirigindo assim o que os professores devem trabalhar em sala de aula.

A partir desse direcionamento, a proposta entendeu que seria suficiente apontar caminhos para um trabalho focado em gêneros e no trabalho a ser desenvolvido. Uma das razões para esse procedimento parece ter sido o entendimento de que “cada gênero traz em si mesmo conteúdos específicos de ensino a ele relacionados, o gênero considerado como um “mega instrumento, uma espécie de ferramenta complexa, que contém em seu interior seus instrumentos, necessários para a produção de textos e para a sua compreensão. Os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem” (BARBOSA, 2008, p. 157).

O artigo justifica, portanto, os gêneros que devem ser trabalhados nas salas de aula e que devem ser o objeto do ensino por excelência, uma vez que são eles, que nessa perspectiva em tela, permitem:

contemplar de maneira satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (que aparecem na própria definição da noção); permite considerações sobre situação de produção de um dado discurso - quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamento ideológico, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade e intenção, em que registro, etc.); o conteúdo temático – o que pode ser dizível em dado gênero, a construção composicional – sua forma de dizer, sua organização geral (...); que estilo verbal, aspectos todos que buscam “uma vinculação deste (determinado gênero) com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação (BARBOSA, 2008, p.153).

A questão central passa a ser então desenvolver a capacidade discursiva dos alunos a partir da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino, uma vez que, segundo a autora eles permitem “capturar, para além de aspectos estruturais do texto, também aspectos sócio-históricos e culturais cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de

compreensão e produção de textos”; eles permitem aos alunos “concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender e ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos” (p.158).

Ao propor a discutir algumas das opções teóricas assumidas pelos PCNs de Língua Portuguesa e apontar caminhos para como trabalhar com os gêneros do discurso em sala de aula, o artigo em tela passou a considerar que o enfoque nas questões teóricas e especializadas propostas nos cursos de formação continuada aos professores da rede pública estadual paulista, baseadas nos estudos linguísticos e na psicolinguística do texto e no levantamento dos problemas da sua implantação poderiam dar conta de contornar as dificuldades dos docentes em uma experiência de formação de professores da rede pública paulista (p.151).

Todavia, a complexidade e exigência de uma formação na área de linguística e psicolinguística do texto, cujos próprios autores da Coletânea reconhecem, revelam que as dificuldades da implantação da proposta no Brasil foram além daquelas encontradas nos problemas da sua transposição nas práticas de ensino dos professores em cursos de formação continuada e se estenderam aqueles que se incumbiram de formular as próprias diretrizes nacionais apoiadas nesses estudos. Como mostramos, ausentes até mesmo nos cursos de Letras, onde se formam grande parte dos professores de Língua Portuguesa, os conhecimentos exigidos, em uma área de conhecimentos tão complexos como os da linguística textual, levaram, no entanto, o artigo em análise, a tentar contornar os problemas, buscando, como aponta Barbosa “apontar caminhos a como trabalhar com os gêneros do discurso em sala de aula” (p.151). Daí, a proposta do artigo de indicar caminhos para a ação docente a partir da derivação das considerações teóricas acerca das perguntas que devem ser formuladas pelos professores no trabalho escolar e a direção que devem ter as respostas.

Primeiramente, faremos algumas considerações gerais sobre como tal trabalho pode ser desenvolvido. Em seguida, daremos algumas sugestões de trabalho possíveis. Para tanto, relataremos uma experiência com formação de professores – Programa de Educação Continuada -PEC-POLO 3, desenvolvido ao longo dos anos 1997/1998. Como forma de introduzir significativamente a proposta de trabalho que pretendíamos desenvolver, partimos de uma análise de práticas que acreditávamos serem frequentes no cotidiano das salas de aula da rede pública, tais como: atividades de leitura e produção de textos que desconsideram as condições de produção e as características dos gêneros; práticas de gramática desvinculadas de situações de uso, orientadas mais pela normatização do que pela reflexão; etc. Essa análise permitiu que os professores da rede fossem reconhecendo os limites dessas práticas e foi preparando o terreno para a apresentação da perspectiva de trabalho pretendida. O próximo passo foi, então, a introdução da noção de gêneros do discurso – em contraposição à noção de tipo de texto – e a discussão sobre critérios

de agrupamentos de gêneros. A partir daí, passamos para a análise de uma sequência didática que enfoca o gênero narrativa de enigma, para que os professores da rede pudessem perceber, a partir de um modelo concreto, formas de desenvolver o trabalho com gêneros do discurso. Em seguida, passamos a trabalhar com o gênero notícia. Após as leituras de várias notícias, exploramos as características do gênero, analisamos as condições de produção, seu desenvolvimento sócio-histórico, seu conteúdo temático, sua forma composicional e suas marcas linguísticas. A partir das discussões realizadas, elaboramos os quadros sinópticos sobre o gênero notícia (...). Depois do trabalho de descrição do gênero, os professores elaboraram um projeto de trabalho para o gênero notícia e elaboraram algumas atividades que poderiam vir a fazer parte de uma sequência didática do gênero (BARBOSA, 2008, p.164).

A esse respeito, além das considerações de Azanha e Carvalho já apontadas por nós em outros estudos (SAWAYA, 2019) é preciso ainda argumentar que elas partem de um pressuposto que precisa ser problematizado, a de que a decisão sobre o que ensinar e como fazer são suficientes para definir a ação dos sujeitos. Um dos problemas é o de considerar abstratamente os sujeitos e a partir dessa abstração deduzir os problemas e limites como se fossem do sujeito e não dos limites teóricos do pesquisador na apreensão da realidade e suas questões e complexidades. O outro problema é que as críticas formuladas são uma decorrência das teorias do pesquisador que a partir delas busca os equívocos cometidos pelos professores, deixando assim de investigá-los como sujeitos em suas relações na sala de aula na complexidade em que se veem envolvidos, dentre elas as transformações de áreas de conhecimento em atividade de ensino nas instituições escolares e nas relações concretas que estabelecem com seus alunos, sujeitos sociais dotados de histórias pessoais e escolares e as múltiplas determinações e circunstâncias em que essas atividades ocorrem.

### **6.3.2 Apropriações e caminhos distintos**

Em um outro artigo da mesma Coletânea, as apropriações das contribuições do Grupo de Genebra revelam perspectivas distintas que se refletem no enfoque da formação docente e nas intervenções junto aos alunos de uma 6ª série. A distinção em relação às outras abordagens se dá no momento em que ele torna evidente a complexidade e as exigências que a tarefa implica, ainda que elas não tenham sido suficientemente tratadas no artigo.

A proposta de formação dos educadores e dos estudantes parte da descrição e da reflexão de um percurso traçado pela autora na condição de professora-especialista na constituição do seu próprio trabalho junto aos alunos. Ela descreve a construção da sua proposta de formação dos jovens alunos e dos caminhos que percorreu na constituição dessa experiência formativa e suas questões teórico-prática. A perspectiva vai ao encontro do que foi proposto no PCN como ela esclarece,



relato crítico-reflexivo do processo de elaboração e desenvolvimento de um projeto de escrita organizado na perspectiva apresentada pelos PCNs de Língua Portuguesa de 3º e 4º ciclos, para possibilitar ao professor uma análise pormenorizada de prática docente organizada a partir de princípios teóricos presentes no documento referido e, ao mesmo tempo, apresentar uma possibilidade – efetivamente realizada – de implantação da proposta em questão (BRAKLING, 2008, p. 222).

E a autora complementa que, a exposição visa revelar e discutir de maneira abrangente, as vinculações que buscou estabelecer entre concepções teóricas subjacentes, os objetivos decorrentes – tanto os mais amplos, quanto os específicos de área – e as atividades desenvolvidas (p.222). O enfoque já não é apenas o que fazer e como fazer, não é apenas instrucional e procedimental, nem mesmo voltado apenas à aplicação de modelos e concepções, ainda que estas propostas não tenham sido abandonadas no trabalho. Mas como anuncia a autora, em um dos subtítulos iniciais do artigo, **a proposta parte da formação dos alunos como sujeitos que aprendem a confrontar suas opiniões com as dos outros, para tomar posição, para defender pontos de vista, se colocar com clareza e se fazer ouvir e respeitar**. O objetivo, conforme declara a autora, é a formação dos sujeitos sociais, críticos, isto é, que mediante o trabalho formativo orientado para esses objetivos realiza um exercício e uma experiência de escuta em que deve prestar atenção e considerar as posições/opiniões divergentes, refletir sobre elas e criticá-las para se posicionar e defender suas opiniões. A proposta de trabalho com gêneros discursivos se amplia e o ponto de partida do projeto passa a ser outro, como explicita o subtítulo: *“Sobre as razões, os motivos e as escolhas”*. Assim, o objetivo é a “formação do cidadão crítico” e, portanto, a autora explicita do que se trata da seguinte maneira:

compreender criticamente as realidades sociais, sabendo olhar para ela a partir de diferentes pontos de vista, comparando-os reflexivamente de maneira a constituir o seu próprio, (...), esse compromisso implica possibilitar ao aluno vivenciar situações nas quais possa apropriar-se desse modo de olhar para o real, para organizar sua ação para nele atuar, quer na sua transformação ou não (p.222).

O aluno retorna ao centro da formação na proposta que busca, em um sentido que nos permite uma aproximação daquele que lhe dá Heller, resgatar o lugar formativo da escola rumo à sua “humanização” (cf. PATTO, 1993). Mas ela se coloca ainda de forma incompleta na proposta. Isto é, trata-se de propor a “formação do cidadão crítico”, sem que se explicita que essa condição implica atitudes políticas que ele precisa ser convidado a exercer, fruto do trabalho formativo realizado junto ao professor, em que estão em jogo valores éticos, tomadas

de posição e que na esfera da reprodução individual como é a escola, coloca os alunos e os professores como protagonistas num projeto, que se não diretamente de transformação social, de transformação pessoal, identitária, como revela o próprio título do artigo *Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro* (BRAKLING, 2008). Assim, o projeto se prepara para fornecer aos alunos a experiência na escola, com os colegas e o professor, do seu lugar social como sujeito, ao ter permitida e promovida a possibilidade de pronunciar a sua palavra, como ensina Freire (1986), dentre a palavra dos outros, ainda que esta intenção não esteja explicitada de forma clara pela autora. No entanto, é nessa direção, que a nosso ver, a autora tece considerações sobre os alunos, como sujeitos sociais cuja fase de vida, a adolescência, os coloca frente ao conflito de valores, das relações com os outros, o mundo e consigo mesmo, em um momento de redefinição da sua identidade. O que leva a autora a considerar que a escola como instituição social, cuja finalidade é formar, precisa, como ponto de partida do trabalho “propor situações comunicativas intra-sala que possibilitem o contato (dos alunos) com os diferentes sentidos constituídos pelos diferentes alunos, nos diferentes círculos sociais de que participam – igreja, clube, círculo de amigos da escola”, que são alguns dos exemplos, dentre outros, dos espaços sociais onde circulam, convivem, interagem e se socializam. Como esclarece a autora do artigo, o aluno, por intermédio da intervenção escolar, entra em contato com discussões e formulações de opiniões para que “as diferentes posições sobre os diferentes assuntos discutidos se explicitem, bem como alguns dos valores implícitos e as ideologias subjacentes” (p.223).

A autora define esse primeiro momento, como uma “conversa argumentativa, (como) mais um gênero escolar da modalidade oral da linguagem”. Todavia, é preciso não esquecer que não se trata tão somente de um gênero do discurso, mas que implica necessariamente no trato com os valores, a ética, em um exercício político de reflexão de ideias e pontos de vista acerca das situações de vida dos jovens e suas relações com os outros e o mundo. Todavia, o pedido de significação, condução, exame, enfim da promoção de *reflexão crítica orientada por valores* e que deveria necessariamente ser conduzida pelo professor, não é o foco do trabalho formativo e sim, a orientação das atitudes na direção almejada, isto é, dos procedimentos orientados da ação:

que a palavra do outro pode, efetivamente, apresentar-nos sentidos diferentes com os quais podemos ou não concordar; de que para entrar em contato com esses diferentes sentidos, é preciso ouvir de fato a palavra alheia; que para que os outros possam conhecer os nossos sentidos, é preciso explicitá-los; que o comentário do

outro sobre nossa palavra pode introduzir elementos significativos que nos possibilitem rever valores e transformá-los ou consolidá-los (p.223).

Porém, como “respeitar a palavra do outro, seus argumentos, compreendê-los e analisá-los” em abstrato? “Como compreender criticamente as realidades sociais, sabendo olhar para elas a partir de diferentes pontos de vista” (p. 223) sem o recurso aos conhecimentos, à compreensão que toda uma tradição em história, geografia, ciências sociais e humanas produziu como interpretação da realidade social, dos outros e do mundo? Não se estaria exigindo dos professores um conhecimento, uma análise que não se propôs a oferecer? Ou trata-se apenas de fomentar certas atitudes de respeito, tolerância como se elas pudessem ocorrer como produto do ensino, sem que os sujeitos concretos, suas ações e as circunstâncias fossem levadas em conta? Como fomentar a tolerância quando se é vítima de intolerância, racismo, preconceito? Assim, como ensinar atitudes de respeito à opinião dos outros, se as relações cotidianamente vividas nas escolas negam essa condição, pois, via de regra, elas se caracterizam pelo desrespeito, entre o poder público e a escola, entre as famílias e as instituições de ensino, entre professores e alunos? Como ensinar respeito, tolerância à opinião dos outros, conhecer os argumentos contrários e emitir opiniões em condições abstratas, uma vez que as condições sociais concretas em que essas relações e atitudes não estão em questão, ainda que sejam as que caracterizam as interações sociais em uma sociedade dividida em classes e que se reproduzem nas relações escolares, historicamente marcadas por processos de exclusão e conflitos? Como acreditar que sem problematizar e superar essa condição em que muitos jovens estão implicados, seja possível ação justa e democrática, de respeito à opinião alheia? Ademais, desencarnadas dos próprios conteúdos das disciplinas (a língua portuguesa condensa, nos lembra Carvalho (2004), o saber de um povo, de uma nação ou civilização e suas realizações históricas; trata-se de um legado cultural cujos critérios de uso e avaliação são públicos), - que transmite um modo de compreender a realidade, interpretar as coisas ou os outros -, o ensino torna-se instrucional, procedimental, desconsiderando assim que o aluno ao ler um texto, ao ouvir uma opinião entra em contato com os feitos, com os personagens envolvidos, com os juízos morais e com os valores de aprovação ou censura, pelo ato de coragem ou covardia e os interpreta, atribui significados, emite juízos, muitas vezes reproduzindo preconceitos, emitindo opiniões a partir de interesses particulares, isto é, os lê. A leitura dos textos, a escuta de narrativas, o relato de experiências, a exposição de conhecimentos, que são a matéria de que se produz a escola, não podem ser apenas pretextos sobre os quais se aplicam sistemas de classificação (das formas de dizer), ordenamento de informações (quem fala, para quem, em que situação), a definição e os critérios dos usos

adequados a situações comunicativas. Proceder desse modo é abstrair **o sujeito que conhece, que aprende, enfim, que lê a partir de um conjunto de sentidos que lhe é dado pela cultura**, que como relata Bosi é a cultura que significa o mundo e os outros para cada um de nós (BOSI, 1986). Os alunos em seus atos de leitura realizam interpretações, atribuem sentido ao entrarem em contato com os dramas humanos, com as explicações e interpretações do mundo, das coisas e dos outros; com os sentimentos, com as ações, impregnadas, no texto, de julgamentos que conduzem seus leitores à admiração, ao desprezo, enfim às relações com as coisas do mundo, sobre as quais o ensino e o professor que ensina não podem ignorar. O ensino dos gêneros textuais implica, portanto, em outras aprendizagens por parte dos alunos no ato de ler um texto, que não podem ser desconsideradas pelo professor. Todavia, uma vez que o intuito da formação, como se tem exaustivamente declarado nos discursos oficiais, é o desenvolvimento do “espírito crítico”, para além do “conhecer para saber usar e fazer”, ele não se desenvolverá se o professor deixar de apresentar as razões que sustentam as posições assumidas nos textos, de contextualizar os temas e os modos de tratá-los, discutindo-os, justificando-os aos seus alunos e construindo com eles a tomada de posição em um sentido crítico, seja pela adesão à posição defendida, seja pela sua refutação em razão das discordâncias que precisam ser apresentadas e debatidas. Esta implica escolhas fundamentadas, e se a do ensino atual é a formação para a democracia, ele não pode se furtar ao posicionamento claro nessa direção no sentido de confrontar posições, justificar as assumidas, cultivar o espírito crítico sobre as coisas do mundo, seus sentidos, suas interpretações, seus valores e princípios, que precisam estar presentes na análise de concepções alternativas, apresentando aos alunos as razões que sustentam as escolhas, discutindo-as e justificando-as. A posição é a mesma que deve animar ao ensinarmos uma teoria científica tal como esclarece Carvalho,

Ao ensinarmos uma teoria científica, podemos fazê-lo de forma dogmática ou, ao contrário, esforçarmo-nos por apresentar as razões que sustentam as conclusões, discutindo-as e justificando-as aos nossos alunos. Neste caso, estaremos, na prática, iniciando nossos alunos nos princípios fundamentais que historicamente têm caracterizado as ideias subjacentes às práticas das comunidades científicas e, em grande parte, da própria instituição escolar. Ao procurar caracterizar a ciência como uma forma particular de conhecimento, o filósofo Karl Popper afirma que a tradição científica “não se origina numa coleção de observações ou na invenção de experimentos, mas sim na discussão crítica dos mitos, das técnicas e práticas mágicas” (...) assim, o cultivo de um princípio – como a valorização do espírito crítico e da análise de concepções alternativas – não se desvincula do próprio ideal de iniciação nas ciências. Ao contrário, um ensino que o incorpore respeita não só um ideal caro à ciência, como um procedimento fundamental à democracia e à própria instituição escolar (CARVALHO, 2004, p.100).

Não levar em conta essas questões que envolvem a leitura de um texto pelos alunos é incorrer em uma visão limitada do ensino, da leitura e da produção dos textos. Mas já não se pode ignorar que a instituição escolar e o ensino veiculam valores, modos de percepção e julgamentos cujos argumentos, sob a alegação de respeito à opinião dos outros e às suas diferenças podem restringir a leitura a opiniões pessoais, a explicações limitadas, ao recurso às ideias do senso comum, marcadas em nossa sociedade, como sabemos, por preconceitos, pelas visões moralistas, muitas vezes impregnadas de visões religiosas e dogmáticas. Não tomar consciência desses fatos que estão presentes nas práticas sociais, nas relações escolares e nas leituras e produções textuais que ocorrem nas instituições escolares e estão presentes nas relações de ensino-aprendizagem, é enveredar por uma visão de que é possível formatar o aluno, sua mente, suas relações com o mundo e os outros, a partir da crença de que se conduz pelo ensino os alunos ao desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e da autonomia. Pensar assim é tratar o ensino e a aprendizagem como processos desencarnados das coisas do mundo, da cultura, da história, das relações sociais e, portanto, deixar os professores à própria sorte quanto aos rumos das discussões e dos encaminhamentos da proposta. Não seria essa uma das queixas frequentes dos professores manifesta na pergunta angustiada do que fazer? Já não é possível ignorar a escola em seus sentidos formativos mais amplos, seja em relação à reprodução das formas de pensar e ser característicos de uma dada formação social marcada historicamente pela exclusão, pelo autoritarismo, que vem sendo travestido em democracia no trato “dos diferentes” e não como seres expropriados da sua humanidade, dos seus direitos; seja rumo à humanização de cada aluno para a transformação de si e da sociedade autoritária e excludente como projeto político de emancipação do homem e produção da sua subjetividade e ação no mundo. Para autores como Chauí, Patto e Azanha já citados, a reforma da escola precisa resgatar e assumir seu lugar enquanto instituição que introduz os alunos em uma tradição cultural, lhes dá acesso às explicações e interpretações do mundo desenvolvidas pelas outras gerações, pelos diferentes grupos para compreender, analisar e construir um pensamento e uma reflexão sobre as coisas do mundo e as relações com os outros. Só assim os permitirá se inserirem de maneira crítica e transformadora do presente, como o resultado do processo de conhecimento, da reflexão desse conhecimento e da sua análise para a produção do pensamento como produto da formação como ensina Chauí (2006).

Já não se pode ignorar que a escola reproduz - sem o trabalho formativo voltado para a crítica das condições dadas, das formas ideológicas do pensamento e seus processos de socialização - a condição social e as formas de pensamento que convêm e legitimam a

sociedade autoritária, reforçando-a, mesmo que a intenção alardeada seja outra: a da aquisição da autonomia, da cidadania e do pensamento crítico. Não é este um dos exemplos de formas autoritárias quando se nega que os alunos e professores já são possuidores da capacidade de narrar, descrever, relatar, analisar e até mesmo criticar, adiando o enfrentamento dessas capacidades e de suas contradições em uma sociedade autoritária como a nossa? Não seria esse o lugar da escola em um projeto de formação para a humanização, o da superação de uma condição dada, a da alienação dos sujeitos da sua própria condição?

Ao considerar a capacidade de narrar, descrever, relatar, como fruto de um trabalho escolar e condição para o ensino da leitura e da escrita, não estaríamos negando ao próprio sujeito a sua condição de sujeito? Ou pressupondo que o pensamento crítico é o produto do desenvolvimento do trabalho instrucional a partir de procedimentos e modelos que propõe seu aparecimento e desenvolvimento a partir de técnicas de uso e produção preestabelecidos pelo trabalho teórico não se manifesta de forma contraditória com os princípios democráticos?

Para linguistas, antropólogos e psicólogos de uma outra tradição teórica a qual já nos referimos em outros artigos (SAWAYA, 2000) narrar, descrever, analisar, classificar, são capacidades inerentes à espécie humana, o que torna a questão da formação uma questão que deve se dar em outra direção, não mais ter ou não essas capacidades, mas a serviço de quem, em que direção e de que maneiras as narrativas, os argumentos, as críticas, as reflexões e análises vêm ocorrendo nos diferentes grupos que compõem a sociedade autoritária em que vivemos e qual o projeto formativo que a escola deve abraçar e propor?

Como segundo ponto a ser considerado no trabalho, a autora acrescenta a necessidade de se “oferecer aos alunos uma proficiência que suponha escrever de maneira analítica, reflexiva e crítica, explicitando suas próprias opiniões a respeito de diferentes temas, com consistência e de maneira muito bem sustentada”. E, seguida dessas proposições, ela acrescenta que, na medida em que o trabalho com um gênero (como texto de opinião) pressupõe o desenvolvimento da capacidade de defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de ideias, tem então as justificativas para a escolha no ensino da escrita de *artigos de opinião* (BRAKLING, 2008, p.223).

É possível escrever um *artigo de opinião* sem que se domine minimamente determinado campo de saber sobre o qual deve-se emitir uma opinião, sem a experiência da análise, da reflexão e da crítica sobre determinado tema e sem a clareza da questão controversa a ser debatida? Sem que se apresentem argumentos consistentes que permitam a defesa de posições e contrários? Sem o conhecimento e autoanálise de pontos de vista e dos argumentos ancorados em fatos, na história, na memória do sujeito que argumenta? Ou seja,

sem que se recorra a um campo de conhecimentos, de saberes, que precisam ser fornecidos e trabalhados pelo professor em classe, que precisa recorrer à memória do aluno que é pessoal e social (já que, como ensina Bosi, encorada em fatos e experiências da existência do sujeito) e sobre as quais necessariamente deve incidir a reflexão e a análise orientada por um campo de saberes que o professor precisa dominar? Domínio esse que se dá não apenas a partir de argumentos pessoais, mas, sociais, políticos construídos por uma comunidade educativa que decidiu qual deve ser o trabalho formativo e qual papel que cabe à escola e ao professor como “trabalhador intelectual” no sentido que lhe dá Patto (2004) propor?

Os argumentos da autora, ainda que não afirme com clareza nessa direção, apontam que foi necessário esse trabalho prévio de “conversa argumentativa” para que os alunos pudessem ter clareza das suas posições, conhecê-las, significá-las, contextualizá-las (seus motivos, seus desejos, suas necessidades, os conhecimentos disponíveis sobre os fatos narrados ou a questão em disputa e a necessidade de aprofundá-los), aprimorá-las, explicitá-las para defendê-las como suas posições e o fazem oralmente em classe.

Mas sem o trabalho claro do professor, arbitrando, acrescentando, trazendo novos conhecimentos para fundamentá-los, que permitam embasar sua defesa em escolhas de posições, em defesa de argumentos apoiados em valores, em um juízo ético, em conhecimentos sobre o tema tratado, é possível o trabalho de formação do “cidadão crítico”? Não seria esse o sentido da experiência dos “círculos de cultura” propostos por Paulo Freire, cujos alunos são participantes de núcleos de discussão e os professores se transformaram em “coordenadores de debates” e como relembra Beisegel “a *aula* era substituída pelo *debate* ou pelo *diálogo* entre educadores e educandos e o *programa* por *situações existenciais* capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência” (BEISEGEL 1992, p.99) e como esclarece o autor, mais do que uma simples técnica para ensinar a ler e a escrever, no que mais tarde se transformou a proposta, ela visava a uma análise crítica diante das condições da realidade sociocultural em que vivia o educando adulto, transformando o conceito tradicional da educação como instrução da maioria da população brasileira considerada ignorante, em *cultura*, isto é, em uma ação formativa que levasse as populações pobres analfabetas, à possibilidade de pensar, representar simbolicamente e materialmente o mundo em que vivem (Beisegel, 1992, apud SAWAYA, 2018, p. 51). Não estariam os jovens alunos em formação, em situação análoga? Trata-se de aprender a pensar lógica e abstratamente, superando o pensamento concreto, ou trata-se de compreender uma realidade dada como inexorável, desvelando a opacidade da realidade social, feita de ocos e lacunas preenchidas pelas

explicações ideológicas, falsas do mundo, que têm se servido dos preconceitos baseados na divisão entre civilizados e ignorantes, inteligentes e obtusos, adaptados e desadaptados.

Na apropriação das contribuições de Dolz e Scheuwly, como citado pela autora, os conhecimentos linguísticos por eles propostos foram tomados, na organização das atividades didáticas e suas sequências para uso do professor, como ferramentas de trabalho e programação das atividades, mas também em um outro sentido, como detalha a autora: na construção de um *corpus* pelo professor (de textos, de temas, de seus pontos polêmicos, analisando textos de um mesmo autor ou de diferentes autores, na análise da ordem da apresentação da tese do autor, de seus argumentos, sua força locucional, como chega às suas conclusões e seus contra-argumentos); na “análise do *corpus*” para a identificação em cada texto proposto do “fato linguístico” a ser priorizado no ensino, das “regularidades observadas” a partir da construção de critérios que pudessem identificá-las, bem como do “agrupamento de dados” e da sua compilação e análise em relação aos resultados alcançados pelos alunos; e por fim, a proposição de exercícios sobre os conteúdos estudados, reinvestimento dos conteúdos mediante revisão, reelaboração do texto e uma nova produção (BRAKLING, 2008, p.226).

O detalhamento da proposta e das atividades revelam que, além da organização das atividades didáticas e da transposição em metodologias de ensino dos conceitos sobre gêneros e das decisões sobre o que ensinar e como ensinar, foi preciso também trilhar um outro caminho, tendo em vista os objetivos propostos. Na opção pela formação do indivíduo, dos jovens em sua formação identitária e suas questões subjetivas e sociais, que foram tomadas como uma questão para o trabalho com gêneros textuais, foi preciso fazer escolhas no projeto dessa formação, que foram além dos conteúdos linguísticos envolvidos no trabalho com o gênero textual – artigo de opinião. Foi preciso que o professor-especialista decidisse sobre que aspectos da realidade social desses jovens o trabalho formativo iria incidir e ao fazer com eles o levantamento dos temas de interesse, esbarrou na questão “gravidez na adolescência”. A questão para os jovens certamente demandou, ainda que não de maneira explícita, o exercício e a experiência de se posicionar de determinados modos na vida civil, com os outros e o mundo. Os sujeitos de carne e osso que devem emitir opiniões, confrontá-las, refiná-las para escrever artigos de opinião, foram incitados a se posicionar, mas suas posições e argumentos não foram a matéria-prima ser trabalhada pelo professor-especialista. A meio caminho, focada nos procedimentos e nas estruturas linguísticas, os alunos, suas questões de vida e a proposta da sua formação como indivíduo não foram alçadas à condição de critérios, razões e objetivos para o debate e para o trabalho da formação. Talvez tenha sido essa a razão



do abandono final pelos alunos da escrita do artigo, que assumiu outros rumos, após longo esforço nessa direção. Se não trabalhadas pelo professor a partir da oferta de conhecimentos, de conteúdos novos, da crítica e da reflexão conjunta, orientada pelo professor elas se reduzem a opiniões pessoais, guiadas por preconceitos, visões insuficientes e no limite, estéreis, como são muitas vezes as visões do senso comum em uma sociedade cuja indústria cultural dissemina preconceitos, inverdades, *fake news*.

Ainda que se priorizassem os meios, os instrumentos e o que se pode tirar deles, tornando-os o foco da atividade, ignorar os sujeitos-alunos e suas experiências, o lugar do professor no exercício da atividade a que foram compelidos a trabalhar, torna o exercício inócuo, a crítica sem fundamento, sem argumento, sem convicção, nem sentido, como se os sujeitos que criticam, refletem, analisam, pudessem não estar implicados e nem fizessem recurso ao universo cultural, simbólico e material no qual estão inseridos, tornando a proposta um exercício técnico.

É interessante notar que ao inquirir os próprios alunos no intuito de levantar o que chamou de “polêmicas do agora”, buscando assim “uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais” (p.227), para a partir de então auxiliá-los na construção de um artigo de opinião (objetivo da atividade), o que eles dão como resposta são seus dilemas, aqueles que circundam a vida dos jovens brasileiros na nossa cultura: a “sexualidade na adolescência, a questão do aborto e da gravidez na adolescência, a doação de órgão, o casamento homossexual, a existência de vida inteligente alienígena, o uso de drogas, o desemprego no Brasil” (BRAKLING, 2008, p.229). Ou seja, os jovens recorrem para responder, às questões existenciais, que lhe tocam de perto, relativas aos fatos nos quais estão implicados, porque são os temas que fazem parte da sua constituição subjetiva, identitária e suas questões concretas nas relações com os outros e o mundo. Nesse período da vida, da sua formação e em nossa cultura esses temas povoam seus pensamentos, e eles se servem da memória para lembrar e responder às demandas por temas polêmicos, uma vez que eles estão apoiados, como ensina Bosi, em fatos, em testemunhas, em uma memória social que marca sua existência e identidade (BOSI, 1999, p.406). Assim, se convidados a pensar, a emitir opiniões sobre fatos, acontecimentos, sejam eles quais forem, recorrem às lembranças evocadas por uma experiência, pelo grupo que os circunda, pelas situações que povoam sua existência e cujos significados vêm pelo recurso à memória de uma experiência. E nesse sentido, a aprendizagem de qualquer conteúdo novo demanda mais do que a introjeção de determinadas representações, da apropriação intelectual desses conhecimentos, na expectativa de que,

internalizados levariam a agir de forma competente e adaptadas às circunstâncias. Os conhecimentos e suas aprendizagens, considerados como conteúdos em si, ou com meios para o desenvolvimento das estruturas intelectuais fazem abstração do trabalho de apropriação pelos sujeitos, das suas *leituras* das proposições curriculares, acreditando que é possível, pela pedagogia, arquitetar o pensamento e ação, estruturá-lo, lhe dar funcionalidade e definir o agir desencarnado da experiência, da história dos sujeitos e da sociedade concreta onde vive e se desenvolve. Todavia, a aprendizagem como trabalho do pensamento para tornar inteligível uma experiência que é opaca, como ensina Chauí, propõe outra coisa, vai em outra direção pois demanda o trabalho do conhecer, cujo educador não pode se furtar ao diálogo e à análise da memória, das lembranças dos fatos vividos, imaginados e/ou experimentados, das preocupações e dos conflitos que povoam os pensamentos dos jovens, que guiam suas escolhas e argumentos, não tendo deles consciência e que portanto, sejam trabalhados pelo professor como sujeito histórico e social e pela formação. Como já por nós apontado, é disso que fala Vygotsky como recorda o historiador da psicologia Lucio Mecacci. A historicidade do nosso pensamento, que se estrutura, ganha sentido e substância na cultura em que vivemos, precisa ser a matéria também da formação, já que ele precisa ser trabalhado e significado pelo trabalho escolar do professor.

Ademais, não seriam esses pensamentos, que já não podemos chamar de espontâneos, - pois estão ancorados em histórias de vida, nas experiências na vida social e nas significações dadas pela cultura, - que deveriam ser confrontados pelos conhecimentos científicos, literários, sociais e históricos, isto é, com as formas de interpretação do mundo e da sua formação que uma determinada sociedade e cultura estabeleceu como sendo aqueles formadores do cidadão e da sua humanização? Não é a partir das experiências do sujeito que aprende (a partir da sua percepção, memória, significação do mundo e dos outros) que é preciso travar um diálogo, uma reflexão, uma crítica, uma problematização, lançando mão de argumentos, no confronto de pontos de vista, de análise, para que seja possível a sua ressignificação que resultaria na formação do cidadão com o sujeito político? Não seria essa a “zona de desenvolvimento proximal” de Vygostky? Cujo trabalho de formação escolar é levar o pensamento do sujeito a outros patamares e compreensões, superando a condição alienada de um contexto histórico e social que, acertando as contas com a prática, com as ações toma como ponto de partida a experiência e memória do sujeito? Como explica Mecacci, a psicologia em sua perspectiva histórico-cultural não é uma psicologia do divã (psicanalítica) e nem uma psicologia de laboratório (experimental, empírica) e diríamos, nem da

transformação da escola e da sala de aula em um laboratório experimental, mas, nas palavras do autor,

[...] uma ciência humana que pode servir de instrumento de controle do desenvolvimento psíquico individual no momento em que estabelece os critérios normativos. A psicologia pode ser então uma ciência a serviço da classe dominante. Mas também ser uma ciência que desmascara os condicionamentos que a sociedade opera sobre a personalidade. Em tal perspectiva, essa tradição de pesquisa avalia positivamente a teoria freudiana como uma primeira tentativa explícita de clarificação dos processos de condicionamento social da psique, enquadrando assim, seus resultados na mais ampla concepção marxista das relações entre o homem e a sociedade. No âmbito da perspectiva histórico-cultural podem ser incluídos todos os estudos e as pesquisas realizadas para a fundação de uma psicologia crítica, sob a base explícita do marxismo e do materialismo dialético (MECACCI, op. cit. 2005, p.318).

Em retorno à análise do artigo da autora em tela, a partir das escolhas que faz e de suas consequências para o desenvolvimento do trabalho formativo tal como se explicita, o que se constata é uma proposta de formação que a aproxima das teses do desenvolvimento das atitudes políticas e do projeto de transformação social de que falava Marx nos *Primeiros Manuscritos*, cuja aproximação entre as esferas individuais (são adolescentes em formação identitária) das sociais (buscando seu lugar no mundo através da sua palavra no confronto com a palavra do outro pela discussão de pontos de vista, da crítica de posições) conduzem as ações e subjetivações dos homens no mundo. Todavia, o artigo não chega a explicitar o fato de que quem confronta ideias e posições o faz a partir de referências concretas às experiências vividas ou imaginadas, às situações de conflito existencial ancoradas em situações experimentadas e referidas na história e nas relações sociais dos sujeitos que criticam, analisam um mundo concreto e os outros e precisam de ajuda dos outros para significá-las.

No artigo em tela, o rumo do trabalho pedagógico assume outra direção. Ainda que necessário, insuficiente:

Podemos concluir que a aluna sabe que um artigo de opinião organiza-se a partir de uma questão controversa e que nele há a defesa de uma determinada posição e que é preciso apresentar dados que possam sustentar essa posição, se se pretende, efetivamente, convencer o interlocutor. Mais do que isso, é preciso negociar com aqueles que possuem posições contrária: o tempo todo a aluna apresenta opiniões antagônicas, para concluir nem por uma ou por outra, mas por uma posição intermediária. O que ela não sabe fazer é a articulação entre enunciados de modo a garantir coesão ao seu texto ao escrever um artigo de opinião, bem como realizar uma progressão temática adequada à finalidade colocada: o convencimento do seu interlocutor. Precisa aprender a utilizar operadores argumentativos e articuladores textuais em geral, de modo a não provocar um efeito de fragmentação dos enunciados: precisa saber identificar os referentes, para evitar problemas de concordância verbal e nominal; precisa resolver algumas questões de pontuação interna da frase, de acentuação e ortografia (BRAKLING, 2008, p.242).

A leitura e a proposta de intervenção da autora no texto da aluna enveredaram por questões técnicas e pragmáticas de um discurso preocupado com a retórica da argumentação na emissão da defesa de uma opinião e no convencimento do leitor, isto é, ela se centrou, como relata o artigo, na ausência do uso dos dispositivos ou “operadores argumentativos” para convencer o leitor, como aponta a autora. Na medida em que o aluno-sujeito em formação não estava em causa, isto é, a discussão, análise, reflexão com a participação do professor em suas opiniões e controvérsias sobre o tema, tendo em vista suas polêmicas diante da proposta do artigo, isto é, “a gravidez na adolescência”, o resultado não poderia ter sido outro: na produção final, conforme declara a autora, a aluna não manteve o mesmo tema e optou por uma mudança de assunto (p.242). Todavia, a razão alegada pela autora foi o esgotamento do tema e não a insuficiência no trato da questão em um projeto de formação em que se discutia a “gravidez na adolescência”.

De todo modo, a pesquisa proposta aos alunos na investigação do tema, a mesa redonda realizada para trazer novos conhecimentos da questão, como detalharemos mais a frente, não veio acompanhada das reflexões, adensamentos e sínteses realizadas pelo professor, apesar dos objetivos constantes dos documentos oficiais de que as propostas escolares devem estar vinculadas, para fazer sentido, ao universo cultural dos sujeitos, suas questões de vida e possibilidades de transformação. Quem vincula essas discussões ao universo cultural do sujeito? Quem trabalha com os alunos-sujeitos as experiências, as significações, suas controvérsias e limites, enfim, quem forma o sujeito? Sem levar à termo esses objetivos, a proposta, como descrita no artigo, ficou a meio caminho do necessário adensamento da questão polêmica. A complexidade que ela envolve, a necessidade da preparação do professor para poder realizar as discussões, a síntese das contribuições e estabelecer as contribuições fundamentais, revelam que mesmo para um especialista, pesquisador experiente essa questão se esteve presente, não foi objeto de explicitação e da formação do educador em um artigo em que o objetivo foi esse.

Apesar de todo o esforço, como detalharemos mais abaixo, no sentido de qualificar a questão controversa para que ela se tornasse formativa do sujeito, como propõe a proposta, indo além do manejo das técnicas e dos dispositivos para a escrita de um artigo de opinião, os vários conhecimentos disponibilizados para à tomada de posição e a elaboração do artigo de opinião não ocorrem no sentido da formação do sujeito tal como em Freire, Chauí e Patto, já citados. Neles, a ação docente no sentido da formação humana e do desenvolvimento do sujeito implica necessariamente uma relação entre sujeitos - alunos e professores, de carne e

osso, em que o professor como “protagonista”, como sujeito na ação de formação de outros sujeitos precisa assumir o seu lugar de interlocutor qualificado e indispensável às análises, às conclusões para que o aluno possa ter condições de elaborar a produção do texto final como um artigo de opinião. Mas isso exige um domínio por parte do professor de áreas de conhecimento em que não é possível improvisar pois as discussões envolvem argumentos sólidos, sustentados por pesquisas, por dados, por defesa de posições, que se não fundamentadas podem desaguar em opiniões pessoais, de cunho moralista sobre um tema complexo em nossa sociedade, a “gravidez na adolescência”. Porém, a ênfase em questões técnicas e instrumentais da produção textual e a ideia subjacente ao modelo adotado de que se pode arquitetar a mente humana e fazê-la funcionar na direção almejada, adaptada às finalidades sociais e econômicas uma vez desenvolvidas as competências e habilidades prescritas, lidam com visões abstratas do sujeito tanto o professor como seus alunos, limitando assim os próprios objetivos da proposta. E uma das razões para isso é que o sujeito da ação de que fala Vygotsky, referido acima, não foi apreendido tal como o autor a ele se refere, isto é, nas suas relações sociais e históricas, na sua positividade, naquilo que efetivamente os constituem: suas experiências de vida, da escolarização e que marcam a experiência existencial dos jovens, os modos com que atribuem significados às suas vidas e às suas ações. As considerações sobre as relações sociais e históricas vinculadas ao tema e aos sujeitos envolvidos implica que os próprios alunos e professores como sujeitos nas suas ações, sejam incitados a pensar como parte do trabalho formativo que visa fomentar o encontro de argumentos para justificar e criticar suas opiniões iniciais e a dos outros, sobre o tema proposto, e auxiliar na tomada de posição. Como um problema que afeta grande número de jovens, cujos prejuízos são ainda mais graves, principalmente para aqueles provenientes de camadas mais pobres, negros, moradores da periferia, que representa o grande contingente de “evadidos” e nos termos de Ferraro “excluídos no sistema de ensino se tornam excluídos do sistema” (2004), os problemas vinculados à gravidez na adolescência não podem ser menosprezados em uma discussão, que tem como objetivo a formação dos jovens. Daí, não ser possível desconsiderar a necessidade de se apresentar as razões, os argumentos que remetem inclusive à natureza social, econômica, política, vinculadas ao tema e aos seus sentidos. A questão tem, portanto, desdobramentos para a vida dos jovens, para a formação de uma mentalidade, de uma compreensão da questão, para além de uma mera opinião a respeito, que não podem ser ignorados e precisam se tornar um projeto de formação, como política pública no campo da educação e da escola. O que demanda um repensar o próprio currículo de formação dos jovens, diante dos problemas econômicos, de saúde pública vinculados à

gravidez precoce que refletem o descaso do poder público e a ausência de políticas de proteção e acolhimento dos jovens, na área da saúde, educação e a falta de políticas para a inserção qualificada dos egressos da escola em um mercado de trabalho que tem restringido os postos de trabalho. Todos esses aspectos estão vinculados à emissão de opiniões dos jovens sobre o tema em tela e seus significados na nossa cultura não podem ser ignorados pelo trabalho escolar.

O projeto que se propôs, no texto da lei, formar o aluno como sujeito reflexivo, crítico, autônomo e que deve se preparar para tomar decisões qualificadas (BRASIL, 1997), não pode se furtar a enfrentar os problemas e questões que concretamente são objeto de opinião dos jovens, que povoam suas vidas, no bairro, na cidade, no mercado de trabalho. Sabemos que são elas que constituem a memória, as representações de si, dos outros e do mundo, que já definem as suas relações na cultura, com os outros e o mundo. São elas que precisam se transformar na matéria-prima das reflexões escolares, na produção de análises, de críticas e suas expressões escritas, que não podem se restringir a meras opiniões cujas estratégias sejam apenas discursivas para convencer o leitor e portanto, restritas aos procedimentos metodológicos e didáticos da elaboração textual, se a intenção é o desenvolvimento de um pensamento crítico. O pensamento crítico fundamentado em argumentos, defendido porque respaldado em dados e tomadas de posição é, como vimos em Chauí, ponto de chegada do trabalho educativo, assim é a escola, o conteúdo curricular que deve se preparar para ter o que dizer a esses jovens, acerca das razões, dos motivos, dos vários sentidos para além de meras opiniões que muitas vezes não ultrapassam aquelas do senso comum, das pregações morais, do mero fornecimento de informações para os ignorantes. Não são propostas em que se possa improvisar, tratadas como temas aleatórios, em que cada situação, um tema diferente, já que o intuito é aprender a produzir textos. Também não é possível deixar por conta da própria escola em reuniões semanais de 50 minutos, organizar o planejamento curricular e formativo dos alunos, pois a produção de um currículo baseado em procedimentos didáticos e metodológicos coloca limites à sua própria consecução pela escola, junto aos alunos, uma vez que cada temática proposta remete às necessidades de tomada de decisão acerca das suas razões e justificativas; da escolha dos conhecimentos que dão sustentação histórica, social, econômica e científica aos conteúdos subjacentes. Se a formação e o currículo que lhe corresponde não forem tratados na complexidade e na densidade que a questão envolve, o resultado pode ser a falta de sentido para os jovens da proposta de produzir um texto de opinião. E mais, levar à falta de sentido da própria escola.

Ademais, a proposição dos conhecimentos, como “meios” ou pretexto para o desenvolvimento das competências e habilidades para produzir um texto de opinião, nos aproxima das críticas apontadas por Chauí do trabalho educativo que reproduz ideologias e, portanto, não leva à superação e transformação dos indivíduos. Eis aí uma das contradições da proposta de reforma curricular apesar das intenções de desenvolver a capacidade de argumentar, narrar, discutir e criticar de forma competente e sustentada por argumentos racionais. É preciso lembrar que o trabalho formativo no sentido de superação das representações ideológicas como explicita Chauí, que fez historicamente parte dos projetos formativos necessários à colonização do pensamento nas sociedades burguesas, torna inadiável uma vez mais, distinguir educação, instrução e formação e uma tomada de posição do projeto formativo que a escola precisa ter na promoção do desenvolvimento dos sujeitos.

Ao aproximarmos o conceito de educação ao de formação, como em Adorno (1995), que apontou que todas as práticas educativas que apostam na imposição de conhecimentos tidos como neutros e a partir da adesão acrítica a uma realidade social dada como inexorável, que acredita na educação como “mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência” (p.27) está apartada daquilo que melhor define a razão e a inteligência humana: o trabalho de compreensão do mundo, da própria existência, do seu lugar social, da sua história, da sua condição; da reflexão, análise e crítica do mundo em que vive, na historicidade das circunstâncias e condições que lhe é dado viver; aspectos todos que precisam estar orientados pelos valores humanistas. Ou seja, “valores humanistas” que nos remetem a um outro sentido da formação que ao tomarem como ponto de partida os sujeitos que buscam sentido para o mundo e para suas experiências, encontram nas instituições formativas, dentre elas as escolares, a possibilidade de não somente terem acesso a uma tradição e às formas de interpretação do mundo, mas também a possibilidade de serem confrontados, pela discussão, pela reflexão e análise em prol da superação das formas de vida e pensamento de uma sociedade autoritária e excludente como a nossa, para que seja possível a construção de sociedades que assumiram a democracia como modo de vida e pensamento. Mas, para isso, como ensina Chauí, é preciso superar o projeto de dominação cultural que faz parte, desde a nossa origem como nação, das diversas formas que as relações sociais, intersubjetivas têm assumido em seus projetos unificadores e homogeneizantes, reproduzidor de preconceitos sociais herdeiros da tradição colonialista e escravocrata que forjou a separação entre primitivos e civilizados, letrados e analfabetos, ignorantes e escolarizados e competentes e incompetentes. A transformação dessa condição depende de uma escolha política pela sua transformação e do encontro de caminhos para promovê-la, da qual a escola não pode se

furtar. Sem dúvida, trata-se de escolhas, tendo em vista suas consequências e contradições no confronto cotidiano nas relações sociais. Em situações de dominação e submetimento, os confrontos e conflitos por posições contraditórias têm assumido a forma da rebeldia, do desinteresse, da falta de sentido da escola, da violência em nome da insubmissão em seu confronto com “necessidades psíquicas” não satisfeitas pela sociedade e pela escola em relação aos jovens (FRELLER, 2001). Como portadores de “necessidades radicais”, no sentido que lhe dá Heller, elas precisam de algum modo ser satisfeitas pelos jovens, nem que os caminhos sejam os da delinquência, da rebeldia e da violência e os da educação sejam os das estratégias de administração de conflitos, do desenvolvimento de uma cultura da paz, do desenvolvimento de habilidades e competências etc, em um represamento desses sentimentos e atitudes em projetos culturais que muitas vezes não atingem o cerne da questão: as relações autoritárias, que assumiram uma feição técnica, que muitas vezes permanecem na base de projetos bem intencionados.

Os indivíduos e principalmente os alunos em formação, como seres humanos, buscam ver sentido para as coisas que vivem, para a condição na qual se encontram, para os conflitos que cotidianamente têm de enfrentar, que se expressam em necessidades de aprendizagem, de ser, de existir, de dar sentido e direção às coisas que vivem, isto é, estarem enraizados na vida civil, como ensina Heller (2019). Chauí, (1986) ressalta a necessidade de expressão, das manifestações do jovem na cultura, especialmente daqueles que em uma sociedade autoritária, não têm voz, que estão despojados da sua humanidade e que buscam muitas vezes, através da delinquência e rebeldia, se fazerem ouvir. Como todos os indivíduos, eles têm necessidade de se representar, de defender seus direitos em todas as instâncias em que se acham envolvidos, de participarem da vida civil como sujeitos políticos, isto é, como exercício da cidadania. Excluídos do “processo de produção, criação e invenção das ideias e valores” (p.35) correm o risco, nos alerta a autora, de perder sua humanidade invalidada pela incompetência (p.39).

Ao retomarmos o artigo em análise, é possível evidenciar que ele quer propor um “exercício de (re) significação da palavra do outro”, assim, ele esboça as questões levantadas acima por Heller, Chauí e Adorno, mas permanece a meio caminho. A necessidade de informação sobre o tema a ser discutido leva à montagem de uma hemeroteca, já que é preciso ter informações, estudar sobre o tema para poder escrever a respeito (BRAKLING, 2008, p. 230). Mas sabemos que não bastam informações, e as instruções, apesar de necessárias, para compreender as polêmicas, para arrumar argumentos, para respaldar posições, assumi-las e defendê-las, é preciso um interlocutor qualificado, não no sentido apenas do especialista que conhece como fazer, como usar ferramentas para obter um



resultado satisfatório, mas aquele que auxilia a identificar os argumentos, os pontos polêmicos e colocá-los sem confronto, ajudar a assumir posições e suas consequências, situando-as no contexto, na história da produção do fato e o seu registro no documento; identificando seus sentidos, situando historicamente a polêmica, bem como os seus vários e contraditórios sentidos, para que seja possível introduzir o novo leitor nesse universo desconhecido e ajudá-lo a se posicionar. Não seria esse o lugar do professor na formação em uma sociedade que se quer democrática? Não seria esse o papel de humanização de que fala Heller, na qual a escola não pode se furtar a fazer parte, para a formação de sujeitos políticos rumo a um “projeto de mudar a vida” nas sociedades atuais, marcadas pela exploração econômica, pela dominação cultural, pelo consumismo exacerbado, pela atitude predatória frente à natureza e os outros? Não é isto o que está em causa? A crença de que a adaptação do jovem a um mercado de trabalho pelo desenvolvimento de habilidades e competências como declarada nos PCNs e depois no BNCC (2018) aposta em que tipo de projeto? O desenvolvimento de habilidades e competências para agir de forma adaptada a um meio social tomado como inexorável tem levado ao cumprimento dos objetivos almejados, isto é, a inserção dos jovens na vida civil, no gozo dos direitos, nas escolhas do próprio destino? Ou são posicionamentos contraditórios que levam no limite à perda de sentido da escola para esses jovens?

Na medida em que a educação e a formação na perspectiva em Heller, e nas palavras de Patto (1993) estão voltadas para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, já não é possível desconsiderar as especificidades das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana (são jovens estudantes em formação e construção de suas identidades, que se defrontam cotidianamente com a precariedade da vida, as tentativas de inserção precoce no mercado de trabalho, cada vez mais escasso e caracterizado pelo subemprego etc. ) e portanto, a formação deles não pode deixar de se referir à vida concreta desses jovens (seu lugar social, suas condições de vida, suas percepções e julgamentos, seus modos de pensar e ser) em seu “processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar” (p.122). Sob pena, como já mencionamos, de tratar abstratamente de entes abstratos.

O texto da autora em tela revela uma preocupação com a pertinência e aplicabilidade da proposta do Grupo de Genebra e sua eficácia para a realidade do ensino das escolas brasileiras, mediante a análise do produto obtido, como assevera a autora, quanto à adequação dos princípios adotados e suas condições para a prática docente:

Se tínhamos como objetivo verificar a pertinência e aplicabilidade de um trabalho organizado a partir dos pressupostos anteriormente colocados - apresentados nos PCNs de Língua Portuguesa para o 3º. e 4º. ciclos - bem como a adequação da

organização e tratamento didático proposto pelo grupo de Genebra para o ensino de línguas, os resultados parecem nos autorizar a confirmar a eficácia de um projeto como esse (BRAKLING, 2008, p.238).

Todavia, para além das proposições conceituais, técnicas, como já referido na “utilização de operadores argumentativos e articuladores textuais” (p.242) como estratégias para “convencer o interlocutor” e sua verificação no trabalho realizado com o gênero, a própria autora faz menção à complexidade e às exigências da tarefa: a necessidade de se definir a “questão controversa” a ser debatida e “convencer seu interlocutor” com argumentos, informações e defesa de posições. O que exige uma extensa preparação do professor e seu trabalho para a escrita do artigo pelos jovens, como a autora professora declara, o que demandou uma pesquisa de textos de opinião em vários suportes que contivessem informações que preparassem os jovens para o conhecimento de posições e definições dos embates.

A leitura e apropriação de textos pelos jovens certamente levaram ao confronto de opiniões e à necessidade de escolhas na defesa de um posicionamento, contrapondo ideias e justificativas para o posicionamento. Ademais, a própria autora-professora declara ter promovido uma mesa-redonda com alguns pais de alunos e especialistas no assunto: um psicólogo e uma sexóloga para qualificar a discussão e aprofundar a temática e que por fim, ao invés do *artigo de opinião* o resultado do trabalho foi a documentação da mesa-redonda na revista que produziram.

O relato revela a complexidade da tarefa, da introdução dos jovens nela e a necessidade de fornecer parâmetros para a análise dos textos e o faz a partir da identificação de um rol de questões orientadoras:

I. existe uma questão polêmica que está sendo debatida? II. O autor apresenta uma posição a respeito? III. O que diz para sustentar sua opinião? IV. O que diz para descartar opiniões contrárias à sua? V. pode-se dizer que o artigo é um artigo de opinião? VI. Falta alguma coisa para o texto ser considerado um artigo de opinião? (p.234).

O objetivo das perguntas foi orientá-los para a reescrita dos textos produzidos, buscando adequá-los, adaptá-los aos modelos do gênero artigo de opinião. Todavia, as respostas certamente suscitaram uma discussão coletiva, que, ao que parece não ganhou relevância já que a meta era a reelaboração do texto anteriormente produzido, cuja ênfase se deu em relação “aos aspectos estruturais e funcionais do gênero”, isto é, as “operações discursivas de sustentação, refutação e negociação; os *esquemas* de organização textual

utilizado por diferentes autores; os tipos de argumentos e efeitos de sentido; a seleção de dados para a operação de sustentação de argumentos; adequação entre argumentos, em relação à situação e ordem sequencial; estabelecimento de progressão temática; etc.” (BRAKLING, 2008, p.235). Ainda que, necessários e instrutivos, eles certamente foram insuficientes ao se limitarem à mera emissão de opiniões pessoais, sem ganhos para os jovens. Assim, o rumo das discussões, o conteúdo e os significados que assumiram para cada um dos interlocutores, não foram objeto dos relatos.

O foco do trabalho selecionado para a exposição do artigo foi a defesa de uma orientação teórica e dos procedimentos em como colocá-la em prática. Mas é importante notar que as necessidades decorrentes da própria proposta (a escrita de artigo de opinião), em que os sujeitos-alunos e sua questão identitária foram tomados como a questão central, tiveram de ser minimamente atendidas, ainda que de forma incompleta, como ao longo do artigo a autora explicita: o levantamento junto ao grupo, dos assuntos de interesse, da questão a ser debatida, que suscitasse opiniões e seu confronto; a seleção de textos que trouxessem distintos argumentos, diversas opiniões em torno do tema, para que as leituras e seu trabalho sobre elas pudessem alimentar a ação, a reflexão e a tomada de posição na defesa de um argumento/opinião e como defendê-la por escrito. Trabalho árduo e complexo que não apenas exige longo preparo do professor como leitor e escritor, como também o seu reconhecimento de que não se tratava apenas do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, da sua estruturação mental a partir da introjeção de procedimentos para escrever textos de opinião, a partir da crença de que eles seriam suficientes para produzir escritores competentes, mas de sujeitos em formação que precisam ser reconhecidos em sua subjetividade, suas experiências cotidianas, suas representações do mundo, na medida em que todos esses aspectos fazem parte dos processos de aprendizagem e, portanto, demandam uma “visão político-social do processo formativo” (AZANHA, 1995<sup>a</sup>, p.44). Isto é, essas demandas implicam uma visão que compreende a formação em um sentido alargado, como a reconstrução de uma interpretação do mundo e dos outros, de modos de agir e ser que permitam a superação da condição dada rumo à sua transformação. Não seria esse o objetivo de um texto de opinião que demanda uma tomada de posição, uma mudança de atitudes, de visão de mundo, que se quer modificar, aprimorar, reconstruir através do trabalho formativo que deveria ser proposto pela escola?

Nesse sentido, é preciso ressaltar que o predomínio das metodologias e da didática como questão central do ensino e da psicologia do desenvolvimento na formação docente, que vem sendo alvo de críticas de Patto (2004), Azanha (1995b), dentre outros, têm, ademais,

levado a contradições na própria prática docente e suas condutas. Mas que nem sempre o docente tem clareza para explicitar e modificar, silenciado que está pelo discurso competente do especialista, na expressão de Chauí. Como construir artigos de opinião sem levar em conta a opinião dos alunos e a necessidade da sua escuta? De conhecer seus posicionamentos e colocá-los em confronto, tensionando posições, ideias e concepções enquanto aluno-leitor e escritor do mundo, a partir da sua experiência, inscrita na sua memória, na sua história, na sua condição social, na sua experiência escolar que é de onde parte para emitir opiniões?

Deveriam ser os métodos e técnicas no trabalho com o texto a questão central do currículo? Em relação a isso Azanha faz uma crítica contundente ao afirmar que a aposta de que a elaboração de “um campo autônomo de conhecimentos e prescrições didáticas ou pedagógicas (seria) capaz de habilitar pessoas a ensinar com êxito” entra em confronto com a constatação de que “ensinar é uma das atividades para as quais não é possível estabelecer regras garantidas de êxito, isto é, regras tais que, quando exaustivamente aplicadas, assegurem a aprendizagem” (AZANHA, 1995b, p.50).

Não há, portanto, como ignorar que o professor precisa se haver com as questões substantivas da educação cujo foco em métodos e técnicas didáticas deixa-os à própria sorte para decidir a escolha de que aspectos da realidade e do projeto de formação dos jovens a proposta da educação deve incidir, que conteúdos devem ser disponibilizados para que se crie um repertório de informações, documentos, textos, enfim, conhecimentos a partir dos quais as opiniões e experiências pessoais serão confrontadas. A separação entre teoria e prática e os problemas dela decorrentes está na origem das próprias propostas e as pontes de ligação entre elas demandam um trabalho que não está em causa, nem é o objeto da formação do professor e nem tampouco, como vimos pode ser estabelecido de maneira unívoca.

O próprio PCN demanda à escola e aos professores que adaptem os projetos à realidade, à idade do aluno, à região do país e às necessidades de aprendizagem individuais de cada um, mediante a proposição de situações que viabilizem o desenvolvimento do raciocínio, a atribuição de sentido e funcionalidade aos conteúdos escolares, a fim de cuidar do “grau de motivação dos alunos em relação às aprendizagens” (BRASIL, 1997, p. 48). A mesma recomendação também se faz presente na BNCC (2018) ao citar o PCN (Brasil, 1996), que afirma,

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como da sua revisão nos anos 2000 (BRASIL, 2018, intro.).

O foco na aprendizagem como questão central da reforma curricular, permanece “como estratégia para fomentar a qualidade de Educação Básica em todas as etapas e modalidades, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. E quanto a organização de áreas de conhecimento, suas ações didáticas continuam a se orientar a partir das “respectivas **competências e habilidades**”, ou seja, o currículo deve definir “tanto os saberes quanto a capacidades de mobilizá-los e aplicá-los” (idem, 2018, intro).

Por fim, o que está em causa é a elaboração de um currículo cuja proposta tem necessariamente exigências que vão muito além das questões didáticas e metodológicas propostas para que o trabalho com gêneros efetivamente possa ocorrer. Ele exige o estabelecimento prévio de um projeto de trabalho cujas orientações e proposições bem como a formação do professor para executá-las não dão conta de responder às demandas e exigências, como a escolha prévia de uma bibliografia, a necessidade de disponibilizar textos, que devem estar pré-selecionados pelo professor que precisa antecipar os pontos polêmicos para que os alunos possam identificá-los, compilá-los e etc. e tudo isso, sem deixar de levar em consideração o projeto da escola e o contexto institucional onde a proposta se desenvolve.

Estamos frente a reformas educacionais que, realizadas por especialistas, em um contexto neoliberal, apostam que uma teoria, um “corpo explicativo”, “um conjunto de representações e de práticas (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador” que passaram a constituir as aprendizagens escolares serão suficientes para desenvolver nos membros mais jovens, se bem desenvolvidas na escola, um conjunto de competências e habilidades que os permitam administrar a própria vida, a se tornarem empreendedores, fazendo-os, por esse intermédio, capazes de analisar, buscar informações e agir; o que os tornaria capazes da inserção em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e instável, a partir, ao mesmo tempo do desenvolvimento da crítica, do pensamento racional, da reflexão e transformação na vida civil. Todavia, como realizar propostas curriculares cujas demandas se colocam de forma contraditória e insuficiente?

#### **6.4 A necessidade de se repensar reformas curriculares baseadas apenas na didática e metodologia dos textos para que o aluno-sujeito possa ocupar o centro da formação**

Em nome de uma suposta autonomia docente e escolar, as propostas curriculares dos documentos oficiais como o PCN e BNCC acabam por desconsiderar a complexidade e os limites da proposta feita aos professores e à própria escola. Ademais, estes passam a ser

avaliados por aquilo que não receberam como informação e formação por parte do poder público, dada a complexidade dos conhecimentos teóricos demandados e os limites da formação recebida; assim, se faz abstração das necessidades formativas para a construção de um projeto que não apenas dê conta de um campo teórico de conhecimentos bastante complexo, como parte da aposta de que é possível construir um projeto democrático a partir das proposições baseadas em vagas noções tais como, o “espírito crítico”, “a reflexão”, “a capacidade de argumentar”, “analisar” e tem que se haver com demandas de diversas ordens. Dentre elas, a de enfrentar as contradições na escola de um projeto que se impõe sob o argumento da construção da competência, pressupondo aqueles que não a possuem; que pressupõe que a teoria determina a construção de práticas cujas exigências não podem ser respondidas diretamente pelas concepções teóricas que buscam orientá-las; pela desconsideração de que *a apropriação de discursos, de conceitos, de práticas, dos textos e suas leituras* nas palavras de Chartier (1990), são tarefas cuja complexidade escapa do modelo teórico adotado. Assim, para esse autor, “a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” demandam um entendimento “das modalidades da sua recepção”, que são por sua vez “diferenciadas, com utilizações contrastadas”, com uma “pluralidade de modos de emprego e a diversidade das leituras” (CHARTIER, 1988, p. 26), que não permitem uma previsão, o que demanda uma concepção ampliada da formação, cujas propostas didáticas e metodológicas não podem satisfazer. Não há como determinar as “modalidades de recepção” e ele esclarece:

Compreender na sua historicidade as apropriações que se apoderam das configurações textuais exige o rompimento com o conceito de sujeito universal e abstrato tal como o utilizam a fenomenologia e, apesar das aparências, a estética da recepção. Ambas o constroem quer a partir de uma invariância trans-histórica da individualidade, considerada idêntica através dos tempos, quer pela projeção no universal de uma singularidade que é a de um eu ou de um nós contemporâneo. Aí se situa, de forma bem evidente, o ponto de discordância relativamente a uma maneira de pensar que, com Norbert Elias, coloca a descontinuidade fundamental das formações sociais e culturais, logo a das categorias filosóficas, das economias psíquicas, das formas de experiência. As modalidades do agir e do pensar, como escreve Paul Ricoeur, devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder (CHARTIER, 1988, p.24-25).

Essa perspectiva, ao revelar que o trabalho com o texto precisa pressupor o ato de ler, do leitor que não é um sujeito universal e a-histórico, torna insuficiente as abordagens que pressupõem categorias predefinidas das formas de produção e assimilação do texto, que apostam que seria possível produzir o leitor e o escritor “como o fariam em cera mole” (p.25).

Assim, o desenvolvimento de modelos discursivos em suas características estruturais e funcionais, que pressupõem universais as formas discursivas e os gêneros textuais, que como “mega instrumentos” conteriam em si as ferramentas e os instrumentos da sua produção e compreensão, correm o risco de desconsiderar que as formas de dizer, de compreender e de produzir textos, ou seja, a construção das significações, das formas de interpretação e produção não podem ser deduzidas dos aspectos estruturais e funcionais contidos no texto. Isso não invalida a necessidade de conhecê-los para ensiná-los, o que é o trabalho da produção teórica que, como vimos em Chauí, busca explicitar as convenções, as normas, as regras e as estruturas na produção de determinado conhecimento, mas o ensino e a aprendizagem colocam em ação outras questões e demandas, se produzem em contextos, sociais, históricos, em situações cujas relações intersubjetivas e a produção das significações não pode ser uma decorrência direta, causal, das estruturas desvendadas pela teoria dos textos e discursos. Assim, o desenvolvimento das capacidades discursivas a partir da proposta curricular da área de Língua Portuguesa baseada em diferentes gêneros de discurso e suas propostas de desenvolver nos alunos as capacidades discursivas adaptadas aos usos sociais dos discursos, ainda que necessárias, trazem limitações. Ademais, a compreensão das formas de apropriação e produção dos discursos pelos sujeitos precisa levar em conta a heterogeneidade social que caracteriza as formações culturais e a produção diferenciada das formas de interpretação e sentido, apesar de suas tentativas homogeneizadoras, como ocorre na formação escolar.

As propostas abertas pelos trabalhos de Roger Chartier, Pierre Bourdieu e Michel de Certeau no campo da história cultural e suas aproximações com a *história das mentalidades ou da psicologia histórica*, ao resgatar a construção histórica dos fatos sociais, revelam que, na expressão de Chartier, (1990), os modos com que uma dada realidade social é construída, pensada, dada a ler variam em função dos lugares, dos momentos históricos e sociais e são objeto de disputas de poder e formas de resistência. Para esses autores, as formas de organização da apreensão do mundo social, da apreciação do real, bem como as práticas de leitura e produção escrita que buscam produzi-las, variam em diferentes lugares, meios intelectuais, em diferentes processos históricos e distintos contextos. Colocadas em um espaço de disputas, de interesses divergentes em meio a formas distintas de apropriação e significação produzem resistências, são objeto de transformações, modificações, assimilações e, também, recusas. Assim, explica o autor, é preciso relativizar que “as classificações, divisões, delimitações que organizam a apreensão do mundo social como as categorias fundamentais de percepção e de apreensão do real” produzam disposições estáveis e

partilhadas, mediante o desenvolvimento de esquemas intelectuais incorporados (CHARTIER, 1990, p.17). Mas, mesmo que a escrita seja uma invenção humana construída a partir de convenções, regras, normas, em que é preciso dominar as técnicas e seus usos, elas são apenas uma parte na constituição do texto escrito; elas necessitam ser ensinadas, porém o seu domínio não assegura plenamente a produção do texto, da escrita e das suas significações. Eliminar a compreensão da produção social, histórica, contextual das significações, dos conteúdos que lhes dá sentido, das condições reais e dos sujeitos que as produzem é eliminar a própria possibilidade do seu conhecimento e eliminar o trabalho necessário e orientado pela educação, na formação para o exercício do pensamento, tornando inteligíveis as realidades dos sujeitos e seu lugar nelas.

Em suas buscas por tornar o presente inteligível e o espaço decifrável de determinados modos, é preciso considerar que os textos escritos e orais, em nossa sociedade, têm se constituído como formas de imposição arbitrárias, forjadas a partir de interesses divergentes e em meio aos conflitos sociais na constituição das “representações”, das séries de discursos que buscam apreender o mundo e o estruturar. Como explica o autor, as representações do mundo social assim construídas, ainda que busquem se constituir e se impor como universais, a partir do argumento de que estariam fundadas na razão, na ciência,

elas são sempre determinadas pelos interesses de grupos as forjam (...), as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar o projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p.17).

Desse modo, os limites dos discursos, das representações e das estratégias, dentre elas as pedagógicas, que buscam forjar as percepções do social e os esquemas de operações intelectuais como universais e neutras, lançando mão de um discurso racional e científico para legitimá-los, revela suas contradições e insuficiências. Trata-se de contradições e formas de resistência que não apenas se manifestam no contato com a realidade da ação pedagógica a partir dos sujeitos que cotidianamente se encontram envolvidos nas práticas de ensinar e aprender, mas também no contato com as proposições teórico-práticas da reforma curricular e metodológica tal como apropriadas pelos especialistas nas publicações analisadas.

As reformas curriculares e metodológicas da educação em curso apesar de suas contribuições demandam a explicitação dos “pontos de confronto” no dizer de Chartier (p.17) para que seja possível superar seus limites e efetivar suas contribuições. E como



adverte o autor, o exame desses pontos nos leva a indagar sobre “os esquemas e categorias” de apreensão do real que são forjados como universais, mas são sociais, arbitrários, decorrentes de decisões políticas e forjadas nas “próprias divisões do mundo social” em meio às disputas de poder e suas formas de imposição. Daí a necessidade de analisar as “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um “ser apreendido” (p.23) e buscam levar à constituição de uma subjetividade, de um modo de estar e de agir no mundo. Esses esquemas, na medida em que não são processos psicológicos intrínsecos, universais e a-históricos de percepção, raciocínio e de construção de sentido já que “as inteligências não são desencarnadas”, são variáveis porque construídas nas discontinuidades históricas (CHARTIER, 1990, p.27). Elas demandam, portanto, indagações sobre os interesses em jogo, a serviço de quem e com que objetivos elas vêm sendo forjadas. E o autor explica: as inteligências, assim como as estruturas do mundo social não são, portanto, uma decorrência necessária do desenvolvimento e evolução do processo civilizatório, mas fruto do trabalho de construção das representações:

(...) do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras (CHARTIER, 1990, p.27).

Assim, respondendo a interesse particulares, que demandam questionamentos, opera o trabalho da representação, das práticas que buscam forjar a apreensão e a ação dos sujeitos no mundo do qual historicamente faz parte o trabalho escolar. Ele tende a modelar pelo trabalho de “classificação, de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos”, por intermédio das “práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”. Elas se tornam assim as “formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns *representantes* (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (p.23). Modelados e modeladores das divisões e representações, que “à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19), são, no entanto, representações e percepções do mundo social cujos sentidos pedem o trabalho da crítica, da

análise, da reflexão a serviço de quem, com que interesses elas vêm sendo produzidas, porque inclusive produzem resistências e estão marcadas por contradições. Colocadas em um campo de disputas elas são objeto de inúmeros mecanismos e estratégias pelos quais determinados grupos tendem a impor suas formas de percepção e ação no real e que por sua vez também produzem resistências, recusas, modificações e transformações.

Chartier é um autor, portanto, que nos ajuda a problematizar e tensionar a ideia que está na base das reformas da educação da atualidade, como mostramos, isto é, de que é possível forjar o escritor e o leitor competente baseado em uma visão de que a competência consiste na capacidade adquirida e desenvolvida pelo manejo dos instrumentos simbólicos, linguísticos dos textos e discursos no caso em análise, que deve levar os indivíduos a usar de maneira adequada e eficiente a leitura e a escrita mediante o desenvolvimento dessas habilidades. As concepções nas quais se apoia a noção de competência leitora e escritora pressupõe, como vimos, que o ensino seja capaz de modelar o aluno como escritor mediante o manejo das estruturas textuais, das formas discursivas, mediante a aquisição pelos alunos, dos parâmetros e das funcionalidades dos textos a partir dos procedimentos e condutas docentes predefinidas e dirigidas pelas propostas didáticas e metodológicas de ensino. A ideia de forjar o aluno a partir de procedimentos de condução das condutas, isto é, de determinados meios para obter os fins almejados tem se mostrado historicamente problemática não apenas porque produz resistência, mas porque desconsidera a complexidade, como vimos, com que histórica e socialmente as subjetividades são constituídas.

Chartier (1990) oferece contribuições importantes ao recolocar no centro da discussão o sujeito, que antes de ser escritor e de dominar o código escrito, que depende da aquisição de competências específicas, ele é um leitor que dispõe de classificações, divisões, formas de percepção que significadas na cultura pelo seu grupo de pertença constituem as formas de apreensão a partir das quais os outros e o mundo adquirem sentido e, constituem as suas representações do mundo social (p.17). Assim, é preciso relativizar as noções de que é pelo escrito, pelo texto ou pelos discursos escritos, pela linguagem matemática, pelo conhecimento das suas formas estruturais, conceituais e lógicas que o sujeito adquire as estruturas intelectuais de classificação e apreensão do mundo. Anteriores a ele, nos lembra esse autor, são as “representações coletivas” do mundo social, produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas pelo grupo, pelas suas ações no mundo e suas formas de interpretação desse mundo, que a partir de interesses e das relações de poder tentam forjar as apreensões e ações dos sujeitos no mundo. Assim, o desenvolvimento da capacidade de emitir opiniões, de narrar, de discorrer sobre determinado tema já fazem parte da experiência de todo o sujeito,

independente da sua origem social, sua cultura e sua condição econômica, como muitos linguistas e antropólogos têm evidenciado. E, portanto, não pode ser o ponto de partida e a finalidade do trabalho formativo, tal como aparece em alguns dos documentos analisados. Inclusive, porque pensar assim encobre que o que está em jogo na proposição curricular é a expectativa de se forjar um modo de narrar, de produzir o texto de opinião, de produzir um texto condizente com suas “finalidades sociais” e “adaptadas às circunstâncias de uso” como se faz presente nos Guias Curriculares analisados. O que coloca ao projeto uma primeira contradição: a de que são as práticas pedagógicas planejadas nessa direção é que vão propiciar ao sujeito a capacidade, até então tida como inexistente, de narrar, de produzir opiniões, de refletir e por fim, de criticar. Tidas como fruto da aprendizagem e dependentes do estágio do desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito, essas capacidades são tomadas como uma prerrogativa do trabalho escolar, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes de práticas pedagógicas planejadas com essa finalidade. Ao proceder assim a reforma curricular acaba por negar à escola e aos professores a tomada de consciência do lugar que historicamente ocupam no desenvolvimento da subjetividade de cada indivíduo, nos processos de socialização que nela têm lugar a partir de uma longa tradição e mediante as formas que as relações intersubjetivas assumem nos mais diferentes âmbitos da vida escolar, dentre eles as próprias relações pedagógicas. Assim, como desenvolver nos alunos o senso crítico na aula de português e negá-lo diante das manifestações dos alunos de desaprovação de medidas e práticas escolares injustas e cuja crítica não tem lugar?

Tomar como ponto de partida do trabalho pedagógico o desenvolvimento de capacidades já existentes é também negar suas manifestações na escola, impedir a compreensão pelo corpo escolar dos sentidos que elas assumem, suas formas e racionalidades, o modo com que elas se reproduzem, se modificam e como podem ser transformadas pelo trabalho formativo. Não seria esse o objetivo almejado em uma sociedade que se quer democrática?

Não tratar dessas questões nos cursos de formação, no planejamento pedagógico, na reformulação curricular, impedindo os professores de se pronunciarem, silenciando-os, desqualificando-os como sujeitos críticos, os impede assim, de compreender que as formas do narrar, discutir, analisar, não só são constitutivas da espécie humana, como são também heterogêneas, se constituem de diferentes maneiras na cultura, na sociedade dividida em classes, na história, nas formas que a socialização e seus embates vêm assumindo em nossa sociedade autoritária e excludente. Como nos lembra Chauí (2006), a nossa formação social tem negado o direito aos grupos pobres, às mulheres, aos negros, às crianças, aos jovens, aos

grupos étnicos e, também aos professores o direito de pronunciar a sua palavra, relegando-os ao silêncio e negando-lhes os usos das capacidades de narrar, criticar, refletir e emitir opiniões. Não estamos diante de uma contradição quando propomos o desenvolvimento do pensamento crítico como fruto do trabalho com os textos e negamos aos professores a crítica às reformas curriculares e suas questões?

Quanto às questões pedagógicas e o texto que se tornaram o centro da reforma curricular, outras contradições também se tornaram evidentes. Chartier nos leva a recordar que todo escritor é antes um leitor, que já possui representações do mundo social, já dispõe de formas simbólicas de interpretação e percepção do mundo antes mesmo do domínio do código escrito, como mostramos. Para Chauí, essas formas de interpretação do mundo e conhecimento dele tendem, em nossa sociedade, a se constituírem em discursos ideológicos, lacunares, isto é, em “um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que* se deve e *como* se deve pensar, agir e sentir”; ela evidencia que as representações do mundo são em nossa cultura marcadas pelas formações ideológicas que definem os modos particulares através dos quais o mundo ganha sentido, uma vez que é a “*ideologia* que predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir”, ocultando a gênese, as lacunas, os silêncios dessa forma de pensar. Isto é, ao se constituírem como formas homogêneas e universais de apreensão do mundo e dos outros, elas ocultam a presença das diferenças, das heterogeneidades das suas manifestações e sentidos exercidos pelo trabalho de imposição de uma legitimidade imaginária e suas contradições. É ela que explica:

o corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes. Como forma do exercício da dominação de classe, a eficácia da ideologia depende de sua capacidade de produzir um imaginário coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo autorreconhecimento assim obtido, legitimar involuntariamente a divisão social (CHAUÍ, 2016, p.247).

Assim, as representações e os discursos, como explicita também Chartier (1990), que nos ensinam a ver o mundo e a nos relacionarmos com ele de uma determinada maneira, que “dão a ver uma coisa ausente, partem de uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado”. Porém, ao se constituírem em “instrumento do conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma *imagem* capaz de

o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é” (p.20) e como gostaria que ele fosse, torna necessário o trabalho de explicitação das distâncias entre a representação, o que ela quer revelar, seus motivos e a realidade; as estruturas e as estratégias de poder que visam construir uma imagem, que estão na base dessas formas de imposição e os interesses a que servem, precisam ser explicitados. Investigar as representações que têm constituído os discursos hegemônicos da educação e suas justificativas para as reformas curriculares, que tornaram necessárias a formação dos professores tidos como aqueles que precisam se capacitar para ensinar de forma qualificada e definiram suas necessidades formativas, tornaram, nessa perspectiva, necessário submeter à análise os discursos dos especialistas e os projetos de reforma que tomaram o texto e as aprendizagens dos alunos como a unidade de ensino. Foi o que buscamos realizar.

A ênfase que se deu ao texto como unidade de ensino, como mostramos, e a aprendizagem das suas estruturas e funcionamentos, transformando esses aspectos em metodologias e didáticas de ensino, em detrimento dos conhecimentos, dos conteúdos da literatura, da história, da geografia, enfim dos conhecimentos produzidos por uma herança cultural, pelas interpretações do mundo e das suas formas de agir e pensar, fez esquecer que o professor na escola faz escolhas de que aspectos da realidade, do conhecimento, o seu trabalho formativo vai incidir. Faz esquecer, como nos lembra Carvalho, que os objetivos do que se ensina, em qualquer disciplina, mesmo que o intuito seja desenvolver capacidades e habilidades exige do professor escolhas relativas ao conteúdo a ser abordado; a perspectiva na qual será abordado; as formas pelas quais tais informações e o próprio modo de pensar a história serão apresentados e ainda as decisões que ele deve tomar quanto aos objetivos da disciplina no contexto específico de uma instituição escolar e seus grupos (2011, p.317). Ao se ignorar esses aspectos prévios e a necessidade de que eles sejam objeto de discussão, de decisão coletiva, de aprofundamento, enfim, de um projeto formativo, relega os professores à própria sorte e também à própria escola a invenção de um projeto próprio, diante das afirmativas de que cada escola deve propor o seu próprio projeto pedagógico desde que instruído a partir dos Guias Curriculares que, como mostramos, definem as sequências didáticas, o rol de atitudes de leitura e escrita, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, enfim as atividades e procedimentos pré-selecionados para a promoção desse desenvolvimento. O risco que se corre é o de produzir as incompetências.

A oferta de instruções sobre os modos de produzir textos e como usá-los reduziram, no caso brasileiro, as práticas de ensino-aprendizagem em procedimentos de produção e uso, no manejo de ferramentas para a ação, o que acabou por fazer esquecer os sujeitos leitores e a

necessidade de questionar, problematizar as suas leituras, isto é, as representações sociais que os constituíram leitores e seus conhecimentos sobre o mundo e os outros. Assim, qualquer trabalho com os textos, que se proponha a estabelecer novas relações e ressignificações (produzir um texto de opinião, narrar uma notícia etc.) não pode prescindir do conhecimento prévio dos procedimentos que os sujeitos leitores estabelecem com os textos, isto é, das representações e relações prévias que conduziram os leitores às suas leituras, não apenas dos textos, mas do mundo e dos outros. Assim, aprendemos com esses autores, que sem um trabalho de questionamento dessas representações prévias na condição de sujeitos leitores, sem o trabalho do pensamento mediante um conceito alargado de formação, isto é, da crítica, da reflexão das relações estabelecidas entre sujeito e mundo, dos sujeitos no mundo e com os outros, em que se questiona as formas de interpretação e produção dos conhecimentos do mundo, das percepções e das suas significações, baseadas que estão em nossa sociedade, em noções do senso comum, recheadas de preconceitos, de visões distorcidas, ideológicas de si e da realidade, não é possível avançar no sentido pleno de uma formação para a cidadania, a justiça e ao pensamento crítico para a transformação rumo à humanização. E assim, estaríamos nos aproximando dos sentidos da formação em Chauí, Freire, dentre outros como já referido. Mesmo que a proposta de trabalho com gêneros seja promover a reflexão e a crítica dos sujeitos, sem um trabalho de análise, de ressignificação para a transformação das suas percepções da realidade social e da sua inserção nela, a promoção da reflexão crítica não ultrapassa uma visão retórica, abstrata, que nada acrescenta se deixa em silêncio as formas distorcidas da percepção do real, do mundo e dos outros e deixa a meio caminho o projeto de reforma curricular da escola na direção da transformação individual para a transformação social.

Ademais, é preciso recordar com Chartier (1990), que as formas de dominação não suprimiram a variabilidade entre as representações do mundo e a sua distinção com a realidade, isto é, com aquilo que é representado; a distância entre signo e significado de que fala Chartier, entre o texto e seus variados sentidos para o leitor, que dispositivos de leitura inscritos no próprio texto e definidos pelos “leitores autorizados” procuraram impor a partir da ideia de usos corretos de fazer uma leitura, de produzir um texto escrito, revelam a relação complexa que se estabelece entre sujeito e texto, entre os indivíduos da vida cotidiana de que fala Heller e aqueles cujo trabalho formativo possibilitou o acesso a uma compreensão e interpretação alargada do mundo.

A partir das considerações feitas acima, o que se evidencia é que a unidade primeira da ação no ensino não pode ser o texto, mas a formação do sujeito, como mostrou Freire,

percebidos como seres sociais e históricos que já estabeleceram relações com o mundo e os outros a partir de um conjunto de representação que os permitem compreender e se relacionar com o mundo, ler um texto e se apropriar dele. Elas é que se tornaram a questão fundamental de uma perspectiva histórica, de uma psicologia histórico-crítica e, também pedagógica. Assim, já não se pode admitir uma visão abstrata da aprendizagem, isto é, a-histórica, universal, descrita pelas representações teóricas construídas pelos cientistas em situações experimentais controladas. O que coloca a tarefa de se questionar as razões e os motivos das escolhas pedagógicas, dos projetos curriculares e das propostas de formação docente em curso.

Na medida em que, como explicam esses autores, não existe uma estrutura psíquica detectável *a priori* uma vez que as inteligências, o raciocínio não está desencarnado das representações, das suas variabilidades e nas pluralidades de compreensões (ou incompreensões), tendo em vista a historicidade e descontinuidade do mundo social em suas diferentes racionalidades e que tem sido evidenciada pelo estudo das imagens e dos textos antigos, como explica Chartier, é preciso ainda se perguntar pelas representações que foram construídas do aluno, das suas aprendizagens, do professor e do ensino. Ou seja, o projeto formativo em curso e as suas justificativas, como buscamos apontar, se apresentam de forma contraditória, lacunar, construídos sobre o silenciamento das práticas escolares desenvolvidas nas instituições escolares ao longo do tempo e da negação de alunos e professores como sujeitos leitores e escritores. E uma das razões para isso parece ter sido a ideia difundida de uma incompetência docente, de prática sem teoria, da ação espontânea em contraposição ao discurso científico do especialista. Mas, como ensina Chartier (1990), é preciso não confundir as construções imaginárias, como as estruturas, os modelos, os sistemas de classificação dos textos e suas significações que são variáveis na história e sua distinção com a realidade dos fatos. Assim, na análise das representações que determinados grupos “modelam deles próprios ou dos outros” é preciso então perguntar pelas estratégias que determinaram as suas posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um *ser apreendido* constitutivo da sua identidade (p.23). Ou seja, é preciso evidenciar o que se pretende ao definir de determinados modos “as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (p.23); o que está por trás do “trabalho de classificação” através do qual a realidade passou a ser compreendida e as ações definidas e, quais as “formas institucionalizadas e objetivadas” que por meio dos seus “representantes” autorizados, dos especialistas, dos “discursos competentes” se estabeleceram as apreensões do mundo, das ações nele e da autopercepção de cada um.

Longe, portanto, das operações intelectuais poderem ser consideradas como esquemas neutros de classificação e estruturação do real, a “problemática do mundo como representação moldado através das séries de discursos que o apreendem e o estruturam conduz obrigatoriamente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores dos textos (ou das imagens) que dão a ver e pensar o real” (CHARTIER, 1990, p.23-24). Para esse autor, no ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito existe “um processo de construção de sentido”, de interpretação, de “apropriação dos discursos”, de reconfiguração da experiência do sujeito e de compreensão de si, que precisa ser problematizado: a serviço de quem, com que objetivos e com quais interpretações se está lidando. Daí, a necessidade de uma volta ao sujeito, não aquele abstrato, definido por um discurso teórico, fundado em modelos experimentais que buscam construí-lo, mas os sujeitos históricos, de carne e osso que se constituem no embate entre a série de discursos que procuram determinar as suas relações com o texto e a diversidade dos seus modos de apropriação, tendo em vista a diversidade social, histórica, psíquica das individualidades. O trabalho desse autor, consagrado às “práticas de leitura”, revela uma necessidade da volta às práticas através da retomada das experiências dos sujeitos, contrariando a aposta de que as determinações de sentido, a imposição de sistemas de classificação e estruturação de um texto que visam “aplicar-se à situação do leitor”, têm êxito na sua conformação e modelação, apesar do uso dos recursos, dos dispositivos, das técnicas e instrumentos usados para conhecê-los e que buscam estabelecer uma pretensa identidade entre o objeto a ser conhecido e os procedimentos usados para conhecê-lo.

A aposta em conformar e reconfigurar a experiência do sujeito, tomando o texto como o lugar e o dispositivo dessa transformação (trata-se de transformar o sujeito em escritor e leitor competente) por intermédio das didáticas e das metodologias de ensino, ou seja, dessa condução tem apontado limites. Um dos limites é que a aposta é fruto de uma construção teórica produzida pelos especialistas, necessária, mas que tornou o texto instrumento de uma modelação do sujeito na expectativa de produzir o escritor. O texto concebido como instrumento, ainda que traga contribuições fundamentais para o campo da educação e da formação, tende a fazer esquecer que ele é uma das representações sociais e históricas que cada época, cada agrupamento social produziu à sua maneira e deu a eles significados diferentes, contrastados. Os textos como o fruto do trabalho dos sujeitos históricos, da multiplicidade de processos sociais, históricos, culturais, heterogêneos e contraditórios de que é produto, tornou-os também o lugar da escrita da história, fruto de práticas da leitura e da escrita e da produção das suas significações. Assim já não é possível falar no texto de forma



abstrata, atemporal e a-histórica pois ele, como uma das formas de representação de um grupo em um momento determinado da história é também o lugar de produção de práticas contraditórias de que fala Certeau (1990), Chartier e Bourdieu (1993), de significações variadas. Os textos como produto cultural das relações entre os indivíduos e o mundo e os outros, é fruto de práticas sociais e históricas heterogêneas desde a sua produção gráfica (suas formulações nos rolos de pergaminho, nos textos manuscritos, nas páginas impressas do livro, dividido em capítulos etc.), passando pela heterogeneidade das formas de produção e das suas significações mediante dispositivos de que se serve para produzir as leituras do leitor imaginado. Os textos, ainda que respondam aos dispositivos gráficos, as normatizações da língua escrita são, portanto, formas de representação do mundo em suas tentativas de significá-lo, interpretá-lo pelos diferentes grupos, em diferentes momentos da história, ele é, portanto, lugar de produção de significações contraditórias e de formas mediante as quais se buscou exercer o poder material e simbólico sobre os indivíduos. A sua fixação em modelos e estruturas invariantes, universais, tende a fazer esquecer que não apenas o sujeito não é universal e abstrato, que a individualidade não é idêntica através dos tempos e nem mesmo seu aparelho psíquico. Há, lembra Chartier, (1990) descontinuidades históricas das formações sociais e culturais, das categorias filosóficas, das economias psíquicas e das formas da experiência (p.25), assim o sujeito que lê e escreve faz apropriações variadas do mundo e dos outros. Daí a insuficiência e limites das propostas que apostam na arquitetura psíquica da mente humana e na determinação das suas modalidades do agir e do pensar através da escrita, pois ao projeto se interpõem não apenas a variabilidade das práticas de produção do texto e das suas leituras pelos diferentes sujeitos e grupos sociais em diferentes épocas e lugares, mas também que as interpretações do mundo social se estabelecem no jogo de forças, entre formas de imposição e rebeldia, em uma sociedade autoritária.

É a noção de **apropriação** de um texto, dos conhecimentos, das interpretações que as várias épocas e lugares construíram para a apreensão da realidade, das experiências e visões de mundo que precisam estar no centro da formação dos sujeitos, do leitor e do trabalho do professor. Assim, o conceito de **apropriação**, mais alargado que o de aprendizagem, uma vez “reformulada e colocada no centro de uma abordagem de uma história social das interpretações” (CHARTIER, 1990, p.26) como nos ensinam esses autores, permite recuperar as raízes históricas e sociais das formas do pensamento, das formas de ensino e das aprendizagens do mundo. Este conceito nos permite indagar sobre as visões contemporâneas das reformas pedagógicas no campo da leitura e da escrita em curso e a necessidade de problematizar “as condições e processos de que, muito concretamente, determinam as

operações de construção de sentido” (26). Assim, ao se levar em conta as representações, os discursos especializados que assumiram uma certa hegemonia no campo da educação no Brasil, apesar de suas tentativas de ter o monopólio das formas de construção da leitura e da escrita, da determinação da produção do texto e seus usos sociais, é preciso considerar, como esse autor revela que, na “medida que as estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não o são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas)” (p.27), tornou-se necessário a análise dos processos, dos discursos, das proposições e projetos de formação que buscaram veicular práticas, ordenar as ações, modelar sujeitos e subjetividades, buscando construir neles representações do social, das formas de agir e de pensar e as razões do insucesso da proposta. Para tanto, em se tratando de ideias pedagógicas, de teorias e conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, sobre a produção dos discursos escritos e das propostas de reformulação curricular de dimensões nacionais foi preciso investigar o que foi proposto e como foi apropriado.

Os conflitos entre os projetos de reforma curricular e sua execução nas unidades de ensino que têm caracterizado o campo da educação nas últimas décadas, nos levaram a indagar, - para além do discurso de que os conflitos são gerados pela resistência dos professores às mudanças e inovações ou pela precária formação para assimilar os novos projetos curriculares, - pelas contradições que ocorrem entre as formas impostas e as suas apropriações pelo leitor. Uma leitura materialista histórica que nos permite recolocar os professores e alunos como escritores e leitores e suas produções como um momento da *práxis social* no centro da proposta de formação, busca trazer à luz o que foi silenciado no discurso que decide de antemão o projeto *sobre a aprendizagem, sobre o ensino do texto* pelo estabelecimento *a priori* das regras, dos sistemas de classificação, em nome da racionalidade que se apoderou do *texto*, ao transformá-lo em instrumento dotado de uma lógica interna expressa através das ideias de organização, estruturação e de planejamento. Esse movimento não apenas visa resgatar as contribuições dos autores do Grupo de Genebra ao evidenciarem um dos aspectos de que o texto é produto, isto é, os elementos estruturais, os modelos e as formas discursivas organizadas em gêneros textuais, mas também discutir os limites que suas apropriações tiveram no Brasil tal como se apresentaram seja em alguns dos Guias Curriculares, como também das apropriações feitas por alguns dos autores brasileiros que buscaram a sua divulgação e difusão através de cursos de formação e críticas aos documentos como o PCN.

O *texto* que se tornou a unidade principal do ensino de língua portuguesa e de introdução das crianças no universo da alfabetização, como mostramos, foi tomado nos documentos oficiais e nos discursos dos especialistas responsáveis através das suas obras “Gêneros Orais e Escritos” e “A práticas de linguagem em sala de aula; praticando os PCNs”, ambos organizados por Roxane Rojo, como o instrumento por excelência da aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental. O *texto* foi apropriado e transformado em dispositivo didático e metodológico de ensino que lançou mão de um conhecimento intelectual, teórico sobre ele, que no caso em tela foi transposto como os procedimentos de ensino, pela determinação da sua produção e da definição dos seus usos. Isto é, as teorias sobre a organização dos discursos, que evidenciou um certo modo de sua produção, função e estrutura, tal como se apresentou a contribuição do Grupo de Genebra passou, no caso brasileiro, tal como se pode verificar nos Guias Curriculares a condição de modelos didáticos e metodologias de produção textual. As conceitualizações dos textos em gêneros textuais passaram à organização das práticas didáticas, numa tentativa de transformar a teoria em prática e por esse intermédio determinar o ensino e o que se pretendia ver aprendido pelos alunos: a aprendizagem dos discursos e a condução da sua leitura pelo leitor assim autorizado, tomando o texto em apenas uma das suas representações - a da construção teórica de uma das concepções de texto da psicolinguística. O que ficou oculto nesse movimento foi de um lado a própria experiência do sujeito leitor (professor, aluno, especialista), destituído dessa condição, já que ignorante, incompetente, esvaziado das capacidades e competências para ler e tomado apenas na condição de um sujeito acessado pelas fases do desenvolvimento psíquico delineadas pela psicologia do desenvolvimento cognitivo. De outro, os discursos sobre a educação que tendem a dirigir e tomar como verdade científica uma forma de interpretação muito particular que em nome da razão encobre o caráter arbitrário das suas escolhas, do estabelecimento das regras e normatizações às quais eles tendem a submeter o leitor autorizado, o escritor competente, o professor habilitado e treinado para a condução das aprendizagens no rumo almejado. Nesse sentido, Chauí esclarece que em nossa sociedade há uma *regra da competência*,

o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, local e o tempo de sua transmissão dependem de norma prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito, ouvido, onde e quando isso pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito da comunicação e da informação. Essa regra não só afirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional” entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa (...). A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para

falar **sobre** a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? (...) a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias da educação, legisla, regula e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso **do** poder que se pronuncia **sobre** a educação, definindo seu sentido, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? justamente aqueles que poderiam falar **da** educação enquanto experiência que é a sua: os professores e os estudantes (CHAUI, 2016, p.249).

Em conformidade, como nos ensina Chauí, ao “*mito da racionalidade contemporânea*” de que a razão está inscrita nas próprias coisas, oculta que no mundo contemporâneo da produção e como forma de racionalizar o processo de trabalho já não bastou a fragmentação do processo de trabalho, trata-se agora de dotar os indivíduos da capacidade de unir o que foi separado, de “aprender a aprender”, isto é, de organizar, planejar, mobilizar e administrar o que está fragmentado, na produção, na vida de cada indivíduo nas atuais condições de trabalho e inserção social. Para unir as condições e ultrapassar a instabilidade na vida social, no trabalho, passou-se então à necessidade de administrar suas capacidades e sua utilização em diferentes circunstâncias da vida social e do trabalho. O discurso da educação passa a dirigir o trabalho pedagógico tendo como meta, não os conhecimentos do mundo, a herança cultural, a formação dos homens na sua humanização a partir dos valores, da ética, mas da estruturação psíquica voltada para dotar os indivíduos da capacidade de agir com competência em um mundo marcado pela instabilidade e fragmentação. Na base dessa estruturação psíquica está a ideologia de que há uma “imaturidade psíquica”, uma mente primitiva que precisa ser desenvolvida mediante o trabalho que projete seu desenvolvimento rumo à inserção produtiva e adaptadas às circunstâncias. Na sua base está também a ideologia de que há os que sabem e o que nada sabem, que agem sem consciência das suas ações, sem planejamento e projeto, e que, portanto, precisam ser conduzidos pelos detentores do saber legítimo. Há ainda a ideologia de que os *saberes docentes*, o *saber da prática* são não saberes, destituindo os sujeitos professores e alunos das suas experiências, que pedem o trabalho do entendimento, da análise, dos conhecimentos dos fatos e circunstância, da crítica dos seus limites, de suas necessidades e de suas contradições, a partir do trabalho dos próprios sujeitos acerca dos seus fazeres e dizeres - a “consciência contraditória” de que fala Chauí (2016, p.255). Mas para que essa consciência contraditória possa ter voz e promover mudanças e transformações é preciso restituir a palavra ao professor, silenciado, amordaçado por um discurso em que é preciso fazer coincidir o que faz (ou não faz) com o se quer ouvir. Assim, não basta identificar as distorções, os equívocos e incompreensões, mas também as contradições e limites das

propostas de reforma curricular que apesar das suas boas intenções dificultam a possibilidade de que suas contribuições internacionais possam efetivamente vir a acontecer.

## **7. CONTRIBUIÇÕES INTERNACIONAIS, CONTRADIÇÕES E APROPRIAÇÕES DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA: À GUIA DE CONCLUSÕES**

Os textos, artigos, livros e alguns documentos oficiais como os Guias Curriculares analisados neste trabalho, que em certa medida retratam o projeto de reforma curricular e a presença das concepções da psicologia que a subsidiam comporta várias possibilidades de análise. Mas vamos nos ater àquelas que, no nosso entendimento, possam contribuir com uma revisão e superação dos limites das contribuições da psicologia na educação pelos discursos educacionais em prol da produção do conhecimento que possa estar a serviço de uma escolarização que venha contribuir para a transformação social.

### **7.1 O discurso competente, o silenciamento docente e a produção da competência**

Um primeiro ponto que nosso trabalho buscou discutir foi aquele ressaltado por Chauí e que se evidenciou através das formas com que se deram as buscas pelas colaborações internacionais: a procura de modelos didáticos e metodológicos que dessem conta de formar o professor da escola básica para ensinar a ler e a escrever, a produzir textos de forma competente e útil para as mais diferentes circunstâncias da vida social e do trabalho. Em uma pergunta instigadora Chauí revela uma das contradições que está na base da reforma curricular: é possível propor um processo de “formação de pessoas competentes” para tomar decisões e fazer escolhas, produzir as escolas brasileiras e a escolarização das nossas crianças e jovens, tomando como ponto de partida a existência, na expressão da autora, de “incompetentes sociais” que precisam aprender os conhecimentos determinados pelos discursos dos especialistas para ensinar? A partir desse questionamento Chauí (2016) tem contribuído para repensar as questões da educação em nosso meio ao evidenciar as contradições que podem existir em projetos de formação, ainda que bem intencionados, que colocam o saber especializado como detentor do que deve ser a reforma curricular e suas especificidades focadas na produção de textos, discursos e como produzi-los. Em nosso país a busca por um discurso especializado, de natureza científica, vem historicamente acompanhado da ideologia de que o professor, a escola pública e o mercado de trabalho precisam de conhecimentos especializados para acertar o passo de uma educação deficitária. As contradições deixam em aberto a questão de que se há aqueles que detêm esse conhecimento há aqueles que não o possuem e, portanto, precisam adquiri-los para agirem com competência. Essa contradição elimina da proposta da reforma curricular a necessidade

de indagar sobre o trabalho realizado pelas próprias escolas, os seus saberes, suas práticas, seus conhecimentos produzidos no exercício de uma ação e nas relações entre sujeitos e que caracterizam as instituições escolares. A sua historicidade, dos gestos, das relações que marcam a existência de uma cultura escolar, das dificuldades e problemas que a escola e o currículo enfrentam para poderem escolarizar, ensinar a ler e a escrever a população brasileira e a voz dos sujeitos que cotidianamente a constroem tem sido negligenciada e segue desconhecida. São os sujeitos que deveriam ser o ponto de partida das mudanças pois é desse conhecimento e do exercício do pensamento sobre uma realidade escolar que pede o trabalho da reflexão e análise, junto aos próprios envolvidos que deveria partir da definição da direção e do sentido da reforma e estabelecer os conhecimentos necessários à superação das dificuldades identificadas e dos objetivos almejados. No caso em análise, a direção e o sentido da reforma foram decididos em decorrência de um modo de pensar a educação, a aprendizagem, os saberes, como vimos em Coll, cujos especialistas estabeleceram que deveria ser o texto a unidade de ensino em decorrência, não das necessidades de reforma de uma escola que não se preparou para acolher uma população dela excluída (AZANHA, 2011), mas de um certo campo de saberes e conhecimentos, no caso em tela, produzidos em centros de pesquisa internacionais, que no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e com apoio da linguística do texto, passaram a indicar a direção das mudanças que se fizeram necessárias em decorrência de um modo de pensar a educação e de satisfazer as necessidades dessa escola imaginada, representada. A reforma curricular assume então uma única direção, aquela definida por quem passou a ter o direito de decidir sobre os rumos da escola e do currículo, os especialistas. As necessárias mudanças para promover uma escola voltada ao enfrentamento das contradições que se explicitam com a chegada da população brasileira que nunca teve acesso a ela, já exaustivamente colocadas (professores com salários dignos, condições de trabalho e carreira docente, que possam cumprir 40 horas de trabalho e vínculos em uma única escola etc.) ainda não ocuparam o centro das decisões políticas e as medidas continuam a ser no âmbito técnico-burocrático e técnico-pedagógico.

## **7.2 A produção das habilidades e competências e o predomínio de uma visão psicopedagógica**

A outra contradição que decorre dessa proposta é a que afirma, como no caso brasileiro, que os limites e problemas que têm marcado a escolarização precária da grande maioria da nossa população podem ser resolvidos pela aquisição pelos alunos de

competências e habilidades para a ação; é ela que está na base hoje da nossa formação escolar, a chamada “pedagogia das competências”. A reforma curricular, como mostramos, se fez a partir do silenciamento do professor e dos alunos, dos seus saberes, seus conhecimentos, suas práticas de ensino, e eles foram tomados como aqueles que precisam adquirir competências para ensinar e para produzir as aprendizagens necessárias às crianças e aos jovens na sociedade globalizada. A expectativa gerou a necessidade de formá-los, tornando a formação docente a principal, senão a única saída para os problemas de escolarização no Brasil. Passados mais de 30 anos e diante da perpetuidade dos baixos resultados dos alunos brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (2018) continua a afirmar que são os discursos e os conhecimentos especializados, que vão instruir o professor que de posse desses conhecimentos estão aptos para agir com competência. Mas já não se trata de conhecimentos produzidos por campos teóricos, científicos como a psicologia e a linguística, mas da aposta de que os procedimentos didáticos, as metodologias de ensino decorrentes do modelo teórico adotado e a partir da delimitação prévia das sequências de procedimentos e da aquisição das técnicas de produção textual, permitirá produzir leitores e escritores competentes. Duas contradições se deslindam dessas expectativas, a de que a formação competente do educador, orientada por um discurso psicopedagógico que, uma psicologia do ensino estabeleceu as competências técnicas sejam capazes de instruí-lo para conhecer as crianças, seu funcionamento e para dosar o ensino. E de que aquisição das competências estabelecidas conduziria a ação dos alunos na direção desejada, da produção e uso dos textos.

Para Chauí (2016) o conhecimento das técnicas e dos procedimentos que devem definir as ações e as condutas humanas estão, na verdade, distantes da ideia de conhecimento científico pois transformaram as técnicas, que são uma das formas de conhecimento, em ciência, distanciando-se do ideário de ciência e transformando-a em uma “*tecnociência*”:

(...) desde o século XVII até meados do século XX (mais exatamente, até o final da Segunda Guerra Mundial), julgava-se que as ciências eram teorias puras que, na prática, podiam tornar-se ciências aplicadas por meio das técnicas, a maioria das quais era empregada pela econômica capitalista para a acumulação e reprodução do capital. O caso mais visível desse uso de conhecimentos científicos era seu emprego na construção de máquinas para o processo de trabalho. Hoje, porém, não se trata mais de usar técnicas vindas da aplicação prática das ciências, e sim, de usar e desenvolver **tecnologias**. A tecnologia surge desde o século XVIII como fabricação de instrumentos de precisão que pressupõem conhecimentos científicos para serem produzidos e que, uma vez construídos interferem nos próprios conteúdos das ciências (basta pensar, por exemplo, no telescópio e na astronomia (...)). Em outras palavras, a tecnologia é resultado de conhecimentos científicos (por exemplo, para construir um telescópio (...) é necessário o conhecimento da física e da óptica) e, ao mesmo tempo, condição para o avanço desses conhecimentos. A transformação da técnica em tecnologia e a absorção das ciências pelas tecnologias levou ao que



chamamos de **tecnociência**. Essa palavra designa a articulação e interconexão entre técnica e ciência de tal maneira que ambas são inseparáveis e buscam os mesmos objetivos, e, sob certos aspectos, são as exigências técnicas que comandam as pesquisas científicas.(...) as ciências passaram a **participar diretamente do processo produtivo**, na qualidade de forças produtivas (p.56).

A articulação entre ciência e técnica e a interconexão entre ambas fez com que as coisas se invertessem de tal forma que hoje são as exigências técnicas que comandam as pesquisas científicas destinadas à produção econômica, fazendo com que, explica a autora, a ciência se colocasse a serviço do “processo produtivo, na qualidade de forças produtivas” (p.56). A educação reassumiu, então, sua visão “administrativa-modernizante” que já esteve presente no projeto autoritário pós-64 e sob a aparência de uma reforma progressista busca promover através das técnicas, dos procedimentos didáticos, das metodologias de ensino, a capacitação da formação para o trabalho. De volta, a retomada da visão meritocrática daquele que reunir os melhores recursos, informações, habilidades e competências para tomar decisões, resolver conflitos, agenciar e administrar a própria carreira e inserção produtiva na via social e no trabalho; à educação e à pedagogia cabe dar conta da tarefa.

Como vimos, a educação e a pedagogia se colocam à serviço da internalização pelo próprio indivíduo da sua capacidade de seu autogerenciar. Assim são as normas, as regras, as estruturas e os procedimentos de elaboração de uma ação (como no caso em tela, a escrita do texto, a produção de um discurso), que passaram ao estatuto de conhecimento e de conteúdos da educação, relegando a um plano inferior, secundários os conhecimentos que outrora definiam um campo de saberes: a história, a geografia, a filosofia, as ciências sociais. O que se operou foi um deslocamento e redefinição na própria ideia do *saber* e de *conhecimento*. São o fazer, as atividades, que passaram a condição de conhecimentos, que movem a ação pedagógica e aqui um novo deslocamento: a que toma a experiência vivida do sujeito, não como matéria para o trabalho de reflexão, análise e sua modificação em prol da crítica da realidade vivida, das suas formas de interpretação, compreensão do mundo, dos outros, da cultura. Trata-se agora da experiência vivida como atividade a ser sistematizada, ordenada e gerenciada pelas atividades pedagógicas e sua internalização pelo próprio sujeito. E Chauí, esclarece:

A Lei introduz para o ensino de primeiro e segundo graus os termos: atividades, áreas e disciplinas. As atividades estão referidas às experiências vividas pelos alunos, de sorte que a tarefa inicial da escola é a de fazer chegar à consciência da criança aquilo que é vivido espontaneamente por ela. Visto que tais experiências tendem a ser fragmentárias e dispersas, a tarefa das áreas e posteriormente a das disciplinas é definida como organização e sistematização daquelas experiências na forma de conhecimentos. Aparentemente, a reforma é progressiva, introduz à *école*

*buissonnière* na escola instituída, “motiva” a criança, alarga seus horizontes. Basta, porém um pouco de reflexão para que essa aparência se dissolva, Com efeito, longe de o conhecimento ser tomado como reflexão e como crítica dos dados da experiência, a lei afirma que o conhecimento é a organização e a sistematização da experiência imediata. Há, pois, na base da lei, um empirismo grosseiro que supõe ser o conhecimento a mera continuação equilibrada e ordenada daquilo que a experiência imediata fornece dispersamente (CHAUI, 2018, p. 431-432).

Os textos, os discursos e os gêneros textuais, que assumiram o centro da formação escolar em leitura e escrita, como vimos, foram considerados na proposta de reforma educacional como instrumentos a serviço do gerenciamento do pensamento e da produção competente das condutas para escrever, argumentar, realizar relatos, textos de opinião etc. Mas a proposta esbarra em limites que precisam ser considerados. Mas a possibilidade do gerenciamento e da estruturação do pensamento como obra do ensino, da fisiologia da mente e seu correlato na aprendizagem do sujeito vem sendo questionada pois ela parte de algumas premissas controversas. Para Azanha “a relação hipotética entre capacidade de aprender e supostas fases do desenvolvimento psicológico” é questionável (AZANHA, 2000, p.6). Primeiro, trata-se do problema de deduzir que o ensino eficaz é a aplicação competente de um saber metodológico e didático decorrente de uma teoria da aprendizagem, da linguagem e das fases do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos, pressupondo que essas teorias têm bases teóricas sólidas, o que é alvo de controvérsias (p.7), como já referido também em capítulos anteriores. Segundo porque os procedimentos do ensino, instruídos pelos conhecimentos técnicos da linguística do texto e pela aposta da sua capacidade de estruturar o pensamento e a linguagem das crianças trazem limitações que produzem descaminhos: a crença de que seja possível produzir o gerenciamento do pensamento pelo desenvolvimento de habilidades e competências e que elas sejam suficientes para produzir textos e garantir a inserção das crianças e jovens à vida social e ao mercado de trabalho. Terceiro, porque esses pressupostos fazem abstração dos processos e situações complexas em que a produção dos textos está envolvida na escola e na vida social. Desconsiderá-las nas atividades de ensino e de aprendizagem pode levar a uma visão redutora, instrucional e mecânica, como os próprios autores do Grupo de Genebra reconhecem e, “aplicacionista” na prática escolar.

Vimos que a produção da escrita, que depende das leituras e da memória individual e coletiva do sujeito, no universo material e simbólico, enfim, da cultura em que está inserido, não pode ser considerada apenas, como deixa transparecer os documentos oficiais, como produto de atividades didáticas e metodológicas administradas a partir dos desenvolvimentos cognitivos e linguísticos descritos pelas teorias do desenvolvimento psicológico do sujeito. No caso brasileiro, a proposta faz abstração dos processos que envolvem a produção dos

textos e discursos, das práticas culturais que os delimitaram em gêneros textuais e discursivos; dos inúmeros, complexos, heterogêneos e contraditórios processos sociais e históricos que envolvem a sua produção, significação e interpretação como nos ensina, os já citados, Certeau e Chartier. Os textos, como nos falam esses historiadores da leitura e da escrita, são também uma das formas mediante as quais se constrói uma interpretação do mundo, se constrói uma história, se socializa uma herança cultural, se ensina a viver, a se conhecer e a significar o mundo em que se vive. Na constituição desses processos a escola historicamente possui um lugar que não pode ser negligenciado, nela as práticas de leitura e escrita se constituíram em saberes, “saberes da prática”, cuja produção material e suas representações se constituíram em saberes historicamente produzidos na sua heterogeneidade e em conflitos de interpretações e interesses divergentes.

O desconhecimento dessas práticas e a substituição por outras, ainda que venham trazer contribuições importantes, no caso brasileiro, foram projetadas sobre uma realidade desconhecida ou pouco conhecida. Esse desconhecimento se deu, é preciso lembrar, porque os sujeitos que deveriam falar delas foram silenciados para que a fala dos especialistas pudesse ter lugar e legitimidade. Assim, a matéria viva sobre a qual são tecidas as relações de ensinar e aprender na escola, nas suas contradições, dificuldades, avanços e necessidades formativas não tem sido ouvida, a não ser pela sua mais dura manifestação: a precária escolarização de milhares de crianças e jovens brasileiros. O silenciamento dos sujeitos, alunos e professores de carne e osso que constroem, produzem, reproduzem e transformam as práticas e suas significações fez com que fosse “o discurso competente, portanto, aquele proferido pelo especialista”, que tendo status de verdade científica inquestionável passou a organizar e administrar as práticas docentes, na eminência de conduzi-las para os fins almejados. Ao fazê-lo tornou desnecessário a escuta dos professores e dos alunos, das suas práticas, das situações cotidianas em que se ensina a ler e a escrever, despojando-os da sua condição de sujeitos sociais, políticos e históricos. O que revelou uma das contradições da proposta cujo desejo e intuito é o da produção de sujeitos críticos, que narram, discutem e emitem opiniões fundamentadas, mas que foram impedidos de exercer esse lugar, de pronunciar suas palavras, de falar sobre seu trabalho para que o especialista fale em seu lugar. O resultado tem sido a resistência muitas vezes não intencional dos próprios professores à reforma, não porque discordam dela e da necessidade de mudanças, mas porque elas não têm conseguido responder às demandas cotidianas, aos problemas e questões que se colocam como os desafios de toda prática.

Quanto à ideia corrente nos textos oficiais de que o ensino deve ter como ponto de partida a experiência dos alunos, mais uma contradição se colocou aí presente: a própria noção de experiência. Como vimos acima, no caso da gravidez na adolescência que foi um dos temas escolhidos pelos alunos para a elaboração de um texto de opinião, o foco central não foi a própria experiência do sujeito, já como um texto, um discurso, uma narrativa de suas memórias, afinal, foi o que foi proposto. E cuja formação permitiria transformar a experiência do sujeito por meio do exercício do pensamento, via escola, na formação do cidadão político, no sentido que lhe dá Chauí (2016): aquele que pensa reflete, analisa a partir da sua condição de sujeito social, político e histórico e a partir dos conhecimentos, que em nossa sociedade, só a escola pode oferecer: o acesso crítico à literatura, aos autores que foram capazes de uma leitura acurada em suas formas de interpretação do mundo e dos outros. Não se tratou do trabalho da reflexão e da crítica a partir de um exercício do pensamento rumo à produção de uma nova racionalidade, reflexiva, crítica, para além de visões de senso comum, fragmentárias. O caminho escolhido foi outro, um exercício da gestão para a promoção da autogestão do pensamento para produzir, pelo manejo orientado e competente das regras e dos procedimentos, a atividade de escrita de um texto de opinião.

Chauí (2016) nomeia esse movimento de “discurso da competência privatizada (que) é aquele que ensina a cada um de nós, enquanto indivíduos privados, como nos relacionarmos com o mundo e os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver, a se relacionar com os outros pela mediação do discurso da psicologia e da sociologia” e, também, como vimos, a escrever, a produzir um texto com competência a partir das habilidades que precisam ser adquiridas. E a autora acrescenta, “invalidados como seres competentes, tudo precisa nos ser ensinado *cientificamente*” (p.57). Há, portanto, um esvaziamento do sujeito, pois esse “discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores” e absorvido pela indústria cultural, que vende signos e imagens, graças à invenção do ser humano sempre jovem, saudável (p.58); esse discurso também adentrou o mundo da escola, buscou se infiltrar nas relações pedagógicas e conduziu a reforma curricular associada à reforma administrativa, gerencial, da escola e das práticas pedagógicas. Ela promete a igualdade e ascensão social, emprego melhor remunerado e flexibilidade diante da escassez de trabalho mediante o uso competente de habilidades na aquisição e usos das ferramentas, dentre elas a escrita e seus usos sociais; mas ela parte de uma contradição que inviabiliza a proposta: o pressuposto de uma desigualdade inicial entre os que sabem e os que não sabem e almeja uma igualdade produzida por meio de uma pedagogia, de um ensino, instruída pela psicologia, da direção e do sentido pelos que sabem, para os que não sabem e precisam ser ensinados e instruídos

mediante os procedimentos corretos e úteis da ação humana em uma sociedade administrada pela racionalidade burocrática; aposta na crença de que os procedimentos estabelecidos produzirão os sujeitos desejados mas produzem o embotamento dos sujeitos, destituídos da possibilidade de crítica.

A reforma curricular assim proposta não parte da compreensão da educação como direito de todos, da existência de uma igualdade de fato entre todos (todos são seres inteligentes, dotados da capacidade de aprendizagem, de fazer uso da linguagem para se expressar, narrar, discutir e criticar, etc), mas de uma desigualdade como ponto de partida. É ela que precisa ser identificada para promover a seleção dos que estão preparados ou não para aprender, cujo critério, fornecido pela psicologia das diferenças, é o das fases do desenvolvimento cognitivo em que se encontram os alunos. São elas que passaram a definir os rumos do ensino a ser oferecido, recriando, a despeito da igualdade de chances educacionais para todos, a escola e a pedagogia das diferenças e das competências. Para Chauí, o que se tem revelado é o mito da igualdade educacional, que reproduziu os processos de exclusão, em nome de uma pretensa igualdade de condições para o acesso ao mercado de trabalho.

### **7.3 O “abstracionismo pedagógico” e a produção das dificuldades da reforma pedagógica**

Em uma outra direção, a insuficiência e os limites dos projetos de reforma curricular são apontados por Azanha (2011) em decorrência de um “abstracionismo pedagógico” (p.41) que tomou conta do pensamento educacional hegemônico no Brasil e que está na base da reforma pedagógica. Na expressão por ele cunhada trata-se da “veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas da sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente suficientes para dar conta das situações focalizadas”, acrescida da pretensão de se lançar mão de teorias para “classificar fatos da realidade como se essa operação constituísse explicações da realidade (p. 42). A expressão também reflete o modo com que se deu a recepção e a aplicação das contribuições do Grupo de Genebra na reforma didática e metodológica que elegeu o texto e os gêneros textuais como a base do ensino e da aprendizagem no Brasil, como mostramos. É importante lembrar que as contribuições suíças, como vimos, não se deram inicialmente, antes de serem aplicadas na proposta de reforma, mediante estudos comparativos com as escolas brasileiras ou paulistas,

identificando suas diferenças, seus distanciamentos culturais, sua tradição escolar diferenciada, reveladas a partir de estudos descritivos dos textos e seus usos, suas práticas de leitura e escrita e de análises das realidades das escolas públicas e seus problemas. Isso ocorreu após a publicação dos PCNs, seu emprego nas escolas e a identificação, pelos estudos acadêmicos, dos maus usos, dos desvios e das necessidades de correção via formação docente. Diferentemente do caso Suíço cujos professores participaram da elaboração dos estudos, como mostramos, no caso brasileiros a decisão ficou a cargo dos especialistas, acadêmicos e técnicos das secretarias de educação e do MEC e da sua implantação.

Azanha (2011) também já havia apontado a visão a-histórica que marcou os estudos em educação das próprias instituições escolares e suas práticas, que pressupôs modelos de ensino, saberes e práticas cristalizadas, descritas de forma imprecisa e limitada a partir de “jargões” vagos e com uma visão sempre negativa, mediante expressões como “tradicional”, “elitista” ou de uma visão da escola em sua face apenas autoritária, reprodutora da ideologia dominante, que tem povoado o pensamento educacional hegemônico. Todas elas, no entanto, incapazes de captar seja a permanência de “formas escolares”, como mostramos em capítulo anterior e que constituíram a própria escola em seus fazeres e saberes, seja as suas transformações, na heterogeneidade, na variabilidade das suas práticas e saberes escolares que ocorreram em diferentes momentos da história, em diferentes experiências e vivências escolares. Ele acrescenta, “a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica” (AZANHA, 2011, p.45), em que se acredita possível projetar teorias, modelos, procedimentos, na eminência de vê-los funcionar. Essa visão, como vimos, foi também a que conduziu a reforma proposta por especialistas que, apartados das instituições de ensino partiram de uma visão abstrata da escola e das suas questões para propor as mudanças e a reforma.

Ademais, lembra o autor, a tradição dos estudos da escola brasileira se deu a partir de “uma visão ideológica idealístico-burguesa” (p.45) e em certa medida “ingênua”, mas não se pode atribuir essa mesma visão aos formuladores de políticas educacionais da atualidade. Como vimos, os legisladores atuais, muitos deles especialistas e acadêmicos apoiadores das proposições internacionais das reformas da educação, principalmente dirigidas aos países em desenvolvimento, definiram a partir de interesses e decisões políticas, sociais e econômicas, as direções e os sentidos da reforma. As razões para essas decisões, como alguns estudos revelaram, eram a de acertar o passo da educação nacional e promover reformas em acordo às adesões neoliberais, para onde teria enveredado nas últimas décadas a economia, a política, a educação e a saúde no Brasil. Mas o autor adverte que, ainda que não se trate mais de uma

visão “ingênua” da escola mas de diferenças nas motivações e as concepções de formação que moveram as reformas promovidas por autores como F.de Azevedo e A. Teixeira, a perspectiva atual assim como a anterior partiram, ambas de uma visão “abstrata da escola”. Ao partirem de um discurso abstrato do que pretensamente seria a escola brasileira, buscaram justificar a reforma educacional e curricular e lançaram mão de “*hipotéticas* relações do processo educativo com outros processos socioeconômicos (que) conduziu a um arrogante e equivocado descaso pela dinâmica, com um certo grau de autonomia, do conjunto das práticas escolares” (p 46); hipotéticas relações que passaram a atribuir à formação do professor e à aprendizagem de competências e habilidades determinadas, orientadas por determinadas teorias da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e às suas pretensas derivações práticas, a solução para os problemas de escolarização no Brasil. Abstração essa que possibilitou que se difundissem as mudanças em nome da competência dos legisladores e da cientificidade da proposta, mas produziu descaminhos para a consecução dos objetivos almejados de uma escola democrática, igualitária e justa.

#### **7.4 Os especialistas, a internacionalização e as contribuições da psicologia à educação: algumas reflexões**

Quanto à psicologia, convocada pelos legisladores a dar conta da aplicação das teorias ao ensino e das práticas pedagógicas, passou a definir os rumos da produção de conhecimentos sobre como se formam as competências nos indivíduos (discursivas, textuais, etc.), como se desenvolvem as habilidades necessárias para a produção dos textos e discursos. A ela tem cabido a tarefa de produzir os conhecimentos sobre como funciona a mente e a linguagem, como ela se comporta diante dos textos, dos tempos verbais, dos discursos, das regras gramaticais, das operações de linguagem e etc, e como os conhecimentos produzidos devem ser ministrados para que estruturam o pensamento e possibilitem o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à ação, a partir de quais procedimentos, em que sequência temporal, partindo de avaliações permanentes de desempenho e seus resultados. E foi a partir dessa demanda, como vimos, que se definiu a colaboração dos suíços.

Os nossos estudos mostraram que os conhecimentos produzidos no exterior pelos autores de referência, psicólogos da Universidade de Genebra, não foram replicados em estudos no Brasil antes de serem propostos como norteadores da reforma curricular. Antes mesmo que eles fossem objeto de estudos empíricos, locais, regionais, nas instituições de ensino, junto aos professores, aos alunos, nas escolas, em equipes multidisciplinares e

profissionais, como foi o caso na Suíça, eles passaram a definir a reforma curricular de todo o ensino básico, o planejamento das atividades pedagógicas, suas formas de execução e sua avaliação de resultados. A instrumentalização desses conhecimentos, da sua produção em Guias Curriculares, em Orientações pedagógicas, a partir de uma visão “replicacionista” de procedimentos didáticos, foi objeto de ressalvas pelos próprios autores da proposta em entrevistas, programas gravados e, também objeto de revisões posteriores em publicações para o português das obras dos autores genebrinos no intuito de corrigir a rota, como mostramos. Todavia, essa ênfase dada às contribuições desses estudos em psicologia à educação no Brasil veio atender às demandas do que já estava anunciado por Coll, um dos assessores internacionais da reforma, como mostramos, isto é, de uma visão pragmática: o que ensinar e como ensinar para alcançar os resultados almejados. A visão cientificista da psicologia, que marcou sua presença no pensamento educacional brasileiro, pragmática e empirista do conhecimento, animada pela ideia de que é através da prática, da ação, que se produz conhecimento e se estrutura a mente, deu novo ensejo à reforma da educação a partir do desenvolvimento das competências para a relação com o social, o trabalho, a cultura e consigo. Ela foi convocada agora pelos especialistas e legisladores para preparar a criança do futuro e o jovem trabalhador. A tarefa foi a de demandar à psicologia de desvendar a “caixa preta da mente” e “calibrar o ensino” uma vez que o conhecimento produzido permitiria, nessa perspectiva, levar à estruturação do psiquismo para orientar a ação, a partir do desenvolvimento das competências requeridas pela sociedade no neoliberalismo, calibrando o conhecimento da mente às demandas de desenvolvimento cognitivo e linguístico requeridas pelo rol de habilidades e competências que passaram exaustivamente a comporem as orientações curriculares para todo o ensino básico no Brasil.

Uma outra contradição da proposta curricular que tem produzido dificuldades para a consecução de seus objetivos é a aposta de que o conhecimento das leis, das regras, das estruturas e do funcionamento dos objetos, dos textos e discursos sejam suficientes para produzir as competências, o que vem sendo questionado pela filosofia da linguagem (AZANHA, 2006). Pautados em uma visão empirista, experimental e pragmática do conhecimento, como já referido, que acredita que se aprende fazendo, como no pragmatismo americano de Dewey e nas ideias de que se adquire competência pelo treino e pelo uso, tal como em Perrenoud, que se faz presente nos Guias Curriculares, têm se mostrado limitadas. Essas visões partem da premissa que os objetos, os instrumentos contêm em si o conhecimento da sua produção e uso, o que, na proposição em tela, no caso do texto, foi demandado à linguística identificar suas leis de funcionamento e à psicologia teorias que



dessem conta de revelar como se estrutura e funciona a mente para definir os procedimentos para o desenvolvimento das habilidades e das competências para produzir textos narrativos, analíticos, de opinião e críticos. Como vimos e recordando Azanha (2000) o que está em questão no discurso pedagógico é a relação hipotética entre o psiquismo humano e a ação, isto é, parte-se da hipótese de que a ação é que estrutura o pensamento mediante o estabelecimento de um vínculo determinado, causal entre os objetos ou conhecimentos (no caso textos, narrativas, discursos) e as capacidades de aprender ou seja dos supostos esquemas cognitivos do sujeito. E como já referido, essa hipótese desconsidera a complexidade dos processos, dos vínculos e dos inúmeros fatores que produzem as ações e condutas humanas em circunstâncias determinadas como a escolar. Nelas, é a realidade que permanece desconhecida e substituída por um “empirismo abstrato”, que parte da crença que a reprodução dos procedimentos, pretensamente em iguais condições, produzirá os fatos, as obras e as ações. As contradições advindas desse abstracionismo pedagógico fazem com que a realidade, o cotidiano das instituições escolares, onde efetivamente se ensina a ler e escrever, seja desconsiderada na participação da produção das ações, dentre elas a da produção da leitura e da escrita, e de seu produto, os textos e discursos, como se estes seguissem apenas regras e ações organizadas. Assim, perde-se de vista os sujeitos concretos em suas relações cotidianas, suas contradições e heterogeneidades, que continuam silenciados e, suas produções deixam de ser analisadas na complexidade dos processos que as envolvem, nas circunstâncias e contextos da sua produção. Nesse sentido, Azanha esclarece que,

É no sentido negativo que nos referimos à abstração, isto é, no sentido de ela **separar**, tomar como **autônomos e independentes**, aspectos dos objetos (no seu significado amplo) que não são separáveis porque, como disse Husserl, são **essencialmente conteúdos dados ao mesmo tempo** numa relação parte-todo, de modo que sua separação elimina a própria possibilidade de conhecimento (AZANHA, 2000, p.43).

Como separar o sujeito que conhece, a comunidade escolar de alunos, da produção das suas significações, de seus produtos, de suas obras, dos conhecimentos e da cultura que significam o mundo para os indivíduos e suas obras? Como produzir textos apoiados apenas nos procedimentos de sua produção?

Como vimos, as reformas curriculares respondem a interesses sociais, políticos e econômicos que determinam as escolhas por teorias e campo de saberes. Sabemos que não há neutralidade nem mesmo na ciência ou no objeto e nas finalidades do ensino, assim o ensino centrado nos procedimentos da produção de textos, dos sistemas de classificação de modelos

demandam uma investigação sobre seus sentidos e finalidades na sociedade e cultura. O caráter arbitrário das suas objetivações, no sentido que lhe dá Bourdieu, demandam o reconhecimento de que é preciso investigar as “condições sociais de circulação internacional das ideias”:

Os textos circulam desprovidos de contexto. Os que importam não levam consigo o campo de produção de que são produtos; por outro lado, os receptores, ao estarem eles mesmos incertos em um campo de produção diferente, reinterpretem os textos em função de sua própria posição no campo de recepção. Uma ciência das relações internacionais em matéria de cultura deveria tomar como objeto de estudo a série de operações sociais que intervêm em cada caso, principalmente no processo de seleção (o que se publica? Quem traduz? Quem publica?) e identificação (editorial, coleção prefácio etc.). Tais análises constituiriam um instrumento indispensável para combater mal-entendidos de importação e favorecer uma verdadeira internacionalização da vida intelectual (BOURDIEU, 2002, p.3).

Desse modo, é preciso questionar as escolhas e seus produtos, interrogá-las como objetos da cultura, sejam eles simbólicos ou materiais. Assim, falar em normas e estruturas internas imanadas do próprio objeto do ensino (como os textos) e dos instrumentos que o tornam inteligível e funcional (como dos gêneros textuais) e, atribuir a eles a construção de formas de pensamento superiores, não alcançados de outro modo, como uma certa tradição passou a considerar a escrita, é em certo sentido desistoricizar os processos de construção dos objetos, das suas significações e da compreensão, de que nos lembra Certeau (1990). O risco foi o de considerar que só há uma história - a do progresso da ciência e da civilização, sem questionar os seus termos, seus sentidos, o que ficou fora da história (documentada, escrita) e tributar a essa única história o surgimento da consciência, da racionalidade humana, isto é, a um momento particular da história, o da história ocidental moderna. Assim, autores como Azanha (1986) e Carvalho (2011) vêm argumentando que não se pode acreditar que o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da capacidade de argumentar é uma decorrência do ensino sistematizado sobre os procedimentos e o exercício da argumentação e da crítica. Ademais, o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e conhecimentos se estabelecem e se desenvolvem em determinadas condições sociais e culturais e desconsiderá-los é atribuir ao ensino, à didática e às metodologias uma racionalidade desenvolvida no âmbito da sociedade burguesa, desconsiderando o projeto cultural, formativo em sua capacidade de mascarar os mecanismos de controle sobre os indivíduos ou de transformar uma realidade social que continua a produzir competentes e incompetentes, criando dificuldades ao projeto que todos almejam de uma escola democrática, justa, igualitária e que forme cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W. **Educação para quê?** In:\_\_\_\_\_. Educação e emancipação. Trad. e introd. de Wolfgang Leo Maar. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p.139-154.

ANTUNES, M.A.M. **A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Educ/Unimarco, 2001.

AZANHA, J.M. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1986.

AZANHA, J.M. **O ensino superior e sua articulação com os ensinos fundamental e médio**. In: Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, J.M.P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**, 2001. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso em 9 mai. 2017.

AZANHA, J.M. **Comentários sobre a formação de professores em São Paulo**. SERBINO, R.V. E OUTROS (ORG.) Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2001, p.49-58

AZANHA, J.M. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

BARBOSA, J.P. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua português: são os PCNs praticáveis?** pp.149-181. In: ROJO, R. (Org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 5ª reimpressão, 2008.

BEISEGEL, C.R. **Política e Educação Popular A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1992.

BLEGER, J. **Temas em Psicologia Entrevista e Grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Contrafogos táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. RJ: JorgeZahar, 1998.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU e PASSERON. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **Les conditions sociales de la circulation internationale des idées**. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 145, dec. La circulation internationale des idées, 2002, pp.3-8.

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. **Sobre as artimanhas da razão imperialista**. Estudos Afro-asiaticos, Ano 24, no.1, 2002, pp.15-33

BOHOSLAVISKY, R. H. **A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização**. In: M.H.PATTO (org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª. ed., 1997, pp.357-38.1

BOSI, E. **Cultura de Massa e Cultura Popular**. Leituras de Operarias. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOSI, E. **Memoria e Sociedade Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BUENO, B.O. e REZENDE, N.L. **Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen**. Ed.Pesqui., São Paulo, v.41, n.02, 2015, p.543-564.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (v.2). Secretaria da Educação Fundamental, p.144. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Introdução. Brasília: MEC v. 1, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

BRAKLING, K.L. **Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da ressignificação da palavra do outro**. ROJO, R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 5ª. reimpressão, 2008, pp.221-248.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRONCKART, J-P et al. **Contribuciones a la psicopedagogia del lenguaje**. In: C.Coll (ed.) Métodos de observaciony análisis de los processos educativos (pp.85-149) Barcelone: ICE, 1985.

BRONCKART, J-P. **Du behaviorisme à l'interactionisme social**. In: H. Lejeune et al (Eds.), Des animaux et des hommes. Hommage à Marc Richelle (pp.255-292). Paris: PUF, 1995.

BRONCKART, J-P. **D.E. L.T.A**, 31, esp.2, 2015, p.VII – XVII

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2ª. ed., 2012.

CAMPOS, R.F e NEPOMUCENO, D.M. **O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil**. In: A.M.JACÒ-VILELLA; A.A.L.FERREIRA e F.T.PORTUGAL (org.) História da Psicologia rumos e percursos, RJ: Nau, 2018, p.277-298.

CAMPOS, M.H.F. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

CARUSO, M. **World Systems, world Society, World Polity: theoretical insights for a global history of Education.** *History of Education*, v.37, n.6, 2008, p. 825-840.

CARVALHO, J. S.F. **O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, março de 2001, p. 155-165.

CARVALHO, J.S.F. **Construtivismo uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, J.S.F. **A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais.** *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.47, maio-ago de 2011.

CARVALHO, **Educação, cidadania e direitos humanos.** J.S. Carvalho (org.) Ed Vozes, Petrópolis, 2004, p.100.

CERTEAU, M. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **L'invention du quotidien.** 1. Arts de faire. Paris: Gallimard, 1990.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1999.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** RJ: Forense universitária, 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** RJ: Forense, 2017.

CHARTIER, R.; BOURDIEU, P. **A leitura: uma prática cultural.** In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura.* (2. ed., p. 231-253). São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural, entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **Du livre au lire. Pratiques de la lecture.** Marsella: Payot et Rivages, 1993.

\_\_\_\_\_. **Entrevistas.** In: *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier.* Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1999.

CHARTIER, R. e BOURDIEU, P. **La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chatier.** In : Roger Chartier (org.) *Pratiques de la lectura.* Paris: Payot&Rivages, 1993.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** *Teoria & Educação.* Vol.1,n.2, 1990, pp.177-229.

CHAUÍ, M.S. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ **A Ideologia da competência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2016.

\_\_\_\_\_ **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

COLL, C. (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COLL, C. **As contribuições da Psicologia para à educação: teoria genética e aprendizagem escolar**. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Coletânea de textos de psicologia: psicologia da educação. São Paulo: SE/CENP, Vol.1, 1990.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Atica, 5ª ed., 2003.

CUNHA. **A educação Brasileira, projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo Boitempo, 2016.

DELORS, J. Educação. **Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo, Cortez: Brasília MEC/UNESCO, 1998.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF, 1998.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: B. SCHNEUWLY, J.DOLZ e col. Gêneros Oraís e Gêneros Escritos na Escola. Campinas, SP: Mercado das Letras. 3ª ed., 2011.

DUARTE, N. **Vygostski e o “aprender a aprender”**. Campinas: Autores Associados, 2. ed., 2001.

DROUX, HOFSTETTER, (sous la direction). **Globalisation des mondes de l'éducation circulation, connexions, réfractatios XIX-XX siècles**. Presses Universitaires de Rennes, 2015.

ESCOLANO, A. B. **A arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo**. In: FRAGO, V.; BENITO, E. Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19-58.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v.7,n.2, jul/dez 2007, pp.131-147.

FEITOSA, H. e SAWAYA, S.M. **O PEA e o projeto curricular na escola: a difusão de políticas e a construção das práticas de leitura e escrita**. Revista Internacional d'Humanitats, v.49, 2019, p.1-10,

FREITAS. **Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma.** *In:* M.C. Freitas e M. Kulmann Jr. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002, pp.345-372.

FERRARO, A. **Escolarização no Brasil na ótica da exclusão.** *In:* A.MARCHESI, C.H.GIL e col Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño.** Mexico. Siglo XXI ed., 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** São Paulo; Autores Associados: Cortez, 1986

FRIGOTTO. **Os delírios da razão, crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** *In:* Pablo Gentili (org.). Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 2005, p.77-108.

FRIGOTTO e CIAVATTA. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Socie. Capinas, vol, 24, n.82, abril de 2003, p.93-130.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, 24 (1), 37-69, jan/jul de 2001.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. 24 (1), 37-69, jan/jul de 1998.

FOUCAULT. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FURET, F.; OZOUF, J. **Lire et écrire: l'alfabetization des français de Calvin à Jules Ferry.** Les editions de Minuit, Paris, 1977.

GATTI, B.A. e NUNES, M. (Orgs (2009). **Formação de professores para o ensino fundamental estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo, SP: FCC/DPE, 2009.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública A desordem neoliberal, a violência do mercado e a destino da educação das maiorias.** *In:* Pablo Gentili (org.). Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 2005, 2005, p.228-252.

GONDRA, J.G. **Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância.** *In:* M.C. Freitas e M. Kulmann Jr. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODY, J. **The logic of writing and the organization of society.** Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

HELLER, A. **Sociologie dela vita quotidiana**. Catelvecchi : Editori Riunite, 2019.

HOFSTETTER, R. **Matrizes do internacionalismo educativo era de sua primeira institucionalização em escala global; o exemplo do Bureau Internacional de Educação no entreguerras**. In: J.G.Gondra e outros. História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização. Vitoria: EDUFES Vo.13, 2017, 342p.

HOFSTETTER, R. & SCHNEWULY, B. **Changes in mass schooling, school form and grammar of schooling as reagents**. European Educational Research Journal, vol.12, n.2, 2013.

HOFSTETTER, R. e SCHNEUWLY, B. **Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie**. In: Variations de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert. Nancy.Presses Universitaires de Nancy, 2018, pp.27-49.

HOFSTETTER, R., RATCLIFF, M. & SCHNEUWLY, B. **Cent ans de vie (1912-2012)**. La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagetienne. Genève: Georg, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa 1.0**. Objetiva, 2009.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001, p.9-44.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1993.

\_\_\_\_\_ **La raison scolaire**. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Presse Universitaires de Rennes, 2008.

LEITE, D.M. **Educação e Relações interpessoais**. In: M.H.PATTO (org.) Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª. ed., 1997, pp.301-327.

LOUREIRO, M.C.S. **Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação?** In: M.H.Patto Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.449-458.

MACHADO, R. e CRISTOVÃO. **Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente**. In: A, R.Machado e col. Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.117-136.

MACHADO, R. **D.E.L.T.A.**, 20:2, (311-328), 2004.

MARX K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MARX K. **Teses contra Feuerbach**. In: Gianotti, J.A. (org.) Marx. São Paulo: Abril Cultural, Col.Os Pensadores, 1978.



MECACCI, L. **Storia della psicologia del Novecento**. Roma-Bari: Laterza, 2005.

MELLO, G. N. **Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYSES, M. A.; COLLARES, C. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência**. Psicologia USP, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997, p. 63-89.

NEVES e SAWAYA, S.M. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na leitura de uma alfabetizadora**. Revista Internacional d'Humanitats, ano XXII, n.45, jan-abr de 2019.

NÓVOA, A. **Antonio Nóvoa – os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente**. Rev Ed em Questão, Natal, v.30, n.16, set/dez de 2007, p.197-205.

NOVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.25, n.1, jan./jun de 1999, p.11-20.

PATTO, M. H (1997). **A produção do fracasso escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997, p. 47- 62.

PATTO, M.H.S. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação**. Perspectivas, São Paulo, 16:119-141, 1993.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e Ideologia uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz Ed., 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 4ª. ed., 2015.

PATTO, M.H.S e PEREIRA, J.A. **Pensamento cruel. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria, Editora e Gráfica, 2007. v. 1. 278p, 2007.

PATTO, M. H. S. e outros (Org.). **A Cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. v. 1. 605p, 2009.

POPPOVIC, A.M. **Atitudes e cognição do marginalizado cultural**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 26 (57), 244-245, 1972.

PISA. **Programme for International Student Assessment – PISA**. INEP, 2018.

ROCKWELL, E. **La lectura como practica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, jan/jun de 2001, p. 11-26.

ROCKWELL, E. **Recuperando la historia en el estudio de la escuela: dela larga duración a la construcción cotidiana.** Paper conferencista invitada. II Congresso de Investigación Sociocultural: Vygotsky-Piaget, Ginebra, septiembre (Mimeo), 1996.

ROCKWELL, E. **La etnografia em el archivo. La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos.** Buenos Ayres: Paidós, 2009, p.157-180.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas. SP: Mercado de Letras, 5ª. reimpressão, 2008.

ROJO, R. e CORDEIRO. **Apresentação – Gêneros Oraís e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.** In: B. SCHNEUWLY, J.DOLZ e col. Gêneros Oraís e Gêneros Escritos na Escola. Campinas, SP: Mercado das Letras. 3ª ed., 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estado da Educação. CENP. **Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico,** vol.1, São Paulo, 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares. **Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I.** São Paulo: SME; DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares. **Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I,** São Paulo: SME, DOT, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Preliminar n. 1,** 1986.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola, Toda Força ao 1º ano Guia de Estudos para o Horário Coletivo de Trabalho,** DOT, abril de 2006.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de Educação. **Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola, Toda Força ao 1º ano. Orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1ª. Ano do Ensino Fundamental – Ciclo I,** 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação – **Ler e Escrever, Guia de Planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 2º ano (1ª.série),** (4aed.) v.1. São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação – **Ler e Escrever, Guia de Planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador – 2º ano (1ª.série),** (4aed.) v.2. São Paulo:FDE, 2010.

SÃO PAULO. **Programa de Educação Continuada - PEC.** Formação Universitária. Secretaria da Educação. Municípios, 2006.

SÃO PAULO. **Programa de Educação Continuada- PEC**. Formação Universitária. Secretaria de Estado da Educação, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWAYA, S.M. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, jan/jun de 2000, p.67-81.

SAWAYA, S.M. **A psicologia e o programa “Ler e Escrever”**: a formação dos professores na escola. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, 2012, p.157-180.

SAWAYA, S.M. **La psicología y educación pública: lecturas de los legisladores**. *International Studies on Law and Education*, v.10, 2012, p.91-99.

SAWAYA, S.M. **Psicologia e educação: uma introdução das contribuições da psicologia á compreensão do cotidiano escolar**. Curitiba: CVR, p.176, 2018.

SAWAYA, S.M. **Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia**. *International Studies on Law and Education* 28, jan-abr de 2018, p.27-42.

SAWAYA, S.M. **Formação de Professores e a presença da psicologia na educação: impasses e necessidades formativas**. *International Studies on Law and Education*, n.33, set-dez de 2019.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e coll. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas : Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B. **Vygotski, l'école et l'écriture**. Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, n.118, Oc.20, 2008.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e coll. (2011). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp.19-34.

SCHNEUWLY, B. **Colloque en hommage à Bernard Schneuwly**. UNIGE, 10-11 de setembro de 2018, vídeo.

SCHNEUWLY, B. e BRONCKART, J-P., **Vygotsky aujourd'hui**. Paris, Delachaux et Niestlé (eds), 1983.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças, cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHRIEWER, J. **L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « ideologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systématique » spécifiquement nationale?** *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars 2004, 7-26.

SOUZA, D. T. R. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.** Educação e Pesquisa. vol. 32, n. 3, São Paulo, set/dez de 2006.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. (Orgs.). **O sujeito da Educação Estudos Foucaultianos.** Petrópolis. Vozes, 2010.

VIEIRA, e GONDRA. **Revista Brasileira de História da Educação: trajetória e desafios da internacionalização, 2001-2014.**

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VERNANT. **Mythe e pensée chez les Grecs. Etudes de psychologie historique.** Paris. La Decouverte, 1988.

VINCENT, G. (Ed.). **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarization et socialization dans les sociétés industrielle.** Lyon: Presses Université de Lyon, 1984.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX).** Campinas: Autores Associados, 2005.

VINÃO FRAGO, A. **Historia de la educación e historia cultural.** Revista Brasileira de Educação, v. 1, n. 0, p. 63-82, set/dez de 1995.

VINCENT, G. **L'école primaire française.** Lyon: Press Universitaires de Lyon ; Paris: Maison de Sciences de l'Homme, 1980.

WALLERSTEIN, I. **La retorica del potere. Crítica dell universalismo europeo.** Roma, Fazi Ed., 2007.

WCEA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990.** In Conferência Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia. P.157, 1990.