

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM REDES; TEMA: LEITURA

Claudemir **BELINTANE**

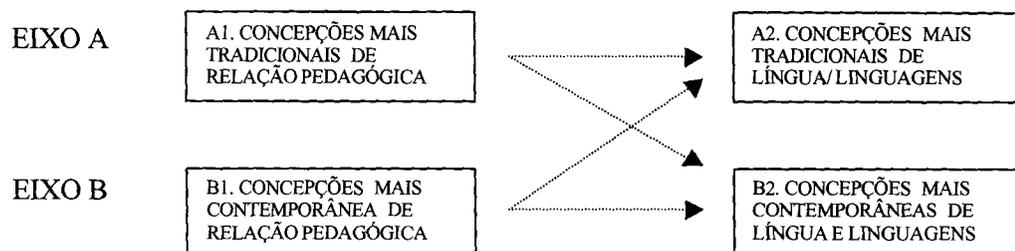
Faculdade de Educação da USP – FEUSP

Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação da FEUSP - SP

As questões principais postas neste trabalho são decorrentes de um projeto de pesquisa¹ em andamento cujo objetivo é pensar, para o ensino de linguagem, um modelo contemporâneo de ambiência de trabalho e de formação para a área de linguagem”, com uma estruturação suficientemente dinâmica e interativa para tentar dar conta de processos de formação contínua mais autônomos, com mais propensão a fazer frente à complexidade que a ação pedagógica hodierna requer.

A hipótese básica do projeto parte da tácita constatação de que há assimetrias entre teorias e práticas tanto de linguagens como pedagógicas, quando se leva em conta a dinâmica de inserção de novas propostas no cotidiano escolar. Considera-se que a inércia cotidiana do ensino põe em jogo, além de um agenciamento burocrático da funcionalidade cotidiana (hierarquia dos cargos e regulação dos direitos, grades curriculares, estruturação espacial do ambiente escolar, professor remunerado por hora/aula, livros didáticos intencionalmente produzidos para manter essa inércia etc), um conjunto de saberes consolidados, aprovados e chancelados pelos agentes, que goza do prestígio dessa normatividade e que legitima a relação pedagógica tradicional centrada no autoritarismo, na verborragia do ato pedagógico, nas avaliações punitivas etc. Diante desse quadro, as tentativas de renovação dos discursos e das práticas, tanto as que se referem a novas possibilidades educacionais quanto aquelas que tematizam novos saberes no campo das ciências da linguagem, são submetidas a esse curioso efeito de assimetria, esse entrecruzamentos de conceitos novos e de ações pedagógicas tradicionais que geram situações, no mínimo, paradoxais. Vejamos o quadro abaixo:

¹ Parte desse projeto, intitulada “Ambiência de leitura” já está em pleno uso na rede escolar da Fundação Bradesco (nas seguintes unidades em rede: Aparecida de Goiânia-Go, Canuanã-To, Bodoquena-MS, Rio Branco-Ac, Conceição do Araguaia-Pa, Cuiabá-Mt, Paragominas-Pa, Irecê-Ba, Jaboatão-Pe, Natal, Rn, Pinheiro-Ma, Própria-Se (60 professores da área de Linguagem)



Notem que, na horizontalidade de cada eixo, teríamos a situação idealizada de equilíbrio, a relação pedagógica centrada no professor (A1) estabeleceria um eixo de coerência com concepções mais normativas de língua e linguagem (A2). Por exemplo, se o professor crê que um texto porta um significado independentemente do leitor, coloca seu próprio sujeito leitor como árbitro absoluto do processo de leitura - o exemplo é válido para qualquer tópico de ensino, oralidade, produção de texto, conhecimentos lingüísticos. O mesmo parece ocorrer em outras disciplinas, em História, por exemplo, o professor tradicional afere as respostas, os textos dos alunos, que melhor veiculem a “verdade histórica” ministrada nas aulas.

Já a hipotética situação B, consistiria em manter uma relação pedagógica cujos agentes possam interagir de forma mais complexa, mais dinâmica e mais democrática(B1) lidando com um currículo mais aberto, suficientemente flexível para captar a complexidade de uma língua cuja dimensão intersubjetiva e cultural se fundamente na heterogeneidade, na vocação para fugir dos julgamentos aléticos e ser arredia aos enquadramentos e hierarquias cartesianas (B2).

Como não poderia deixar de ser, o que prevalece, no cotidiano educacional, é a esquizóide situação C, a do entrecruzamento, em que ocorre o deslizamento da metalinguagem de um eixo para o outro, em geral, do eixo B para o A. É comum uma prática pedagógica tradicional se travestir com a metalinguagem das psicologias cognitivas (construtivismo, interacionismo, multiculturalismo), como já constatado em Becker(1993), Mizukami (1988). Um exemplo comum na área de linguagem são as tentativas de inserção, na aula de Língua Portuguesa, das variantes lingüísticas dos alunos e, ao mesmo tempo, submetê-las a rígidas prescrições, a desabonadores julgamentos aléticos. Ou ainda, adotar-se uma prática de leitura cujo pressuposto seria a busca de autonomia na formação

do leitor e, concomitantemente, dispor um rígido monitoramento do processo, sem abrir espaços para as incursões leitoras do aluno e suas singularidades.

Poderíamos cogitar, como costuma ocorrer quando os professores justificam fracassos escolares, que o pesado cotidiano escolar não permite assimilações de novas teorias e de metodologias diversificadas, e que esse jogo de impossíveis, de alguma forma, condiciona professores e instituições, a usar esses vernizes, essas prestidigitações metalingüísticas. No entanto, podemos relativizar esse argumento já que algumas experiências mostram que novas concepções podem ser bem assimiladas e transformadas desde que a escola se preocupe em constituir uma ambiência de ensino predisposta a fazer, de suas demandas reais, propostas autênticas de formação contínua, rejeitando a sazonalidade dos discursos e cursos que, em geral, são (im)postos sobre a escola.

Sabemos que os cursos sazonais com pretensões de subsidiar uma formação contínua e as apressadas formações em serviço geram sempre essa situação esquizóide, em que uma velha prática educacional é recoberta ou encoberta por uma metalinguagem nova justamente porque não conseguem estabelecer um diálogo autêntico com a prática e o cotidiano escolar. No entanto, antes que venhamos a exacerbar alguma veia positivista, é bom reconhecer que em tudo o que escrevemos, lemos e fazemos no cotidiano, pode-se pressupor a perseverança de linguagens, técnicas e métodos que revelam a presença operante de paradigmas anteriores, mesmo quando imaginamos estar lidando com o atual. Então, a esquizóide situação, o entrecruzamento dos eixos citada acima, não pode ser atribuída apenas a inépcia de professores ou mesmo a dificuldades cotidianas – aliás, como mostra Morin (1992), o modo de funcionamento das ciências e do conhecimento em geral inclui essa insistência histórica do modelo anterior. Assim, qualquer projeto de formação ou mesmo obras destinadas a professores devem levar em conta, no embate dialético, uma certa perseverança dessa situação anfíbia. Constituir uma ambiência integradora é uma forma de dinamizar esse embate.

Os manuais didáticos, em geral fazem o contrário: jogam com essa situação, mantêm essa ambigüidade como estratégia de satisfazer a clientela, assumem de forma hipócrita os novos termos e conceitos pedagógicos e, no campo da linguagem, os lingüísticos, mas preservam as velhas estruturas (atividades de preenchimento de lacunas,

uso de textos como pretextos, a frase como modelo analítico, textos incompletos, diversidade textual comprometida etc). Um exemplo é o caso da oralidade que, mesmo diante da insistência de alguns pesquisadores, Fávero(1999), Marchuschi, 2001, Belintane, 2001 , de que seu ensino sistemático tem que ser garantido, e mesmo tendo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 199) uma abordagem razoavelmente sistematizada em gêneros, os livros didáticos ainda tratam o tema de forma redutora, mais preocupados com a garantia e a fidelidade da clientela do que com a inserção de um tema complexo como esse, que talvez, se honestamente inserido, até mesmo teria forças para denunciar a pobreza do próprio suporte, diante de um tema como esse, que, na essência, se constitui por meio de performances, de interações sonoras, imagéticas e gestuais.

Como parte da tecnologia que sustenta essa inércia e dela sobrevive, os materiais didáticos em geral não ousam na busca da complexidade que o campo vai exigindo porque possuem, em sua própria essência constitutiva, as características redutoras² que não suportam a inclusão de diferenças, de heterogeneidades. Sustentados por uma visão alética, não conseguem ir além da característica básica do manual: saber fazer algo de acordo com um modelo rigidamente pré-estabelecido.

Obviamente que lidar com a escola atual a partir de uma visão mais complexa, não significa polir cristais, lidar com métodos e estratégias infalíveis – aliás uma das virtudes das teorias contemporâneas é pressupor e incluir diferenças, sobras e arestas que não se conformavam aos projetos mais positivistas. Por outro lado, também não se podem submeter as diferenças às camisas de forças da lógica alética e aos modelos reducionistas, sem que haja altos custos humanos, sobretudo para os que não se conformam, os que estão à margem, os que lêem o mundo por outras pautas.

Façamos um pequeno percurso sobre o ensino de linguagem e depois entremos, ainda que com certo viezinho utópico, na complexidade contemporânea.

OS IMPOSSÍVEIS DAS NOVAS ABORDAGENS

² Número limitadíssimo de páginas (por volta de 100 a 150); pretensão de abranger o ensino acima das diferenças regionais já que a obra é sempre destinada a todas as regiões; limitação do próprio suporte que não consegue, por exemplo, trabalhar com o registro de som (e isso é fundamental no mundo contemporâneo)., etc.

A partir da década de setenta e, sobretudo, nas décadas de oitenta e noventa, o debate sobre ensino de linguagem pôde ser pensado, praticamente, a partir da tensão entre dois pólos: de um lado, a visão ortodoxa cuja preocupação assentava-se sobre a idéia de que o ensino sistemático de uma gramática normativa é absolutamente essencial para o ensino e a aprendizagem das outras competências lingüísticas - assim, o paradigma atribuía à normatização um papel articulador tanto na aprendizagem da leitura, da fala, da escrita e da produção de textos. De outro, o efeito perturbador das críticas oriundas das diversas ciências da linguagem: da sociolingüística, que, tomando a oralidade como objeto de estudo, propunha a noção de variação lingüística enfatizando a importância de se levar em conta, nos diferentes registros, as diferentes normas e variações da fala; da Psicolingüística cuja abordagem ontogenética chamou a atenção para aprendizagem da língua falada e da escrita, evidenciando que o dinamismo das diversas fases de aprendizagem da língua materna nem sempre pode comportar rigidez normativa em seu ensino; das ciências do discurso³ (Análise do Discurso, Pragmática, Teoria do Texto, etc.) cujas abordagens apontam para a complexidade de qualquer ato interlocutivo, assumindo o texto em sua dimensão de acontecimento, ou seja, procurando recuperar a dinâmica complexa da interlocução (os sujeitos que a relação pressupõe, a trama sócio-psicológica das intenções que os interlocutores colocam em jogo; a implicação do sujeito pesquisador em sua relação com o objeto de análise; etc.) .

Nesse fim da década de noventa e início de segundo milênio, pode-se notar que o pólo do normativismo, com as influências de todas essas novas abordagens, tornou-se ainda mais complexo. Sustenta ainda uma tensão entre manter o normativismo exigido pela escrita e pela dita “norma padrão” e assumir os importantes referenciais teóricos oriundos do pólo inovador.

O ensino da Gramática Normativa, pelo seu próprio compromisso epistêmico com a tradição cartesiana, torna-se extremamente paradoxal quando se propõe abolir alguns princípios de sua metodologia. Sabemos, por exemplo, que a totalidade complexa, na

tradição gramatical, é abordável por meio de reduções, segmentações, composição de unidades (Fonética/Fonologia; Morfologia, Morfossintaxe, etc.), que a hierarquia é sempre rígida (começa-se pela menor unidade da língua, o fonema, e constrói-se uma gradação ascendente de conceitos, até chegar no texto, cuja abordagem resiste em se comportar como soma de partes - ou seja, a síntese que deveria proceder da análise, fica prejudicada).

Assim, uma abordagem que se proponha partir de uma unidade mais complexa, o discurso, por exemplo, encontra, no ensino, uma série de problemas. Uma parte deles evidentemente ligados à má formação dos professores, outros – como vimos - oriundos da própria complexidade teórica que a abordagem requer e, por que não dizer, de suas insuficiências.

Enquanto a tradição do ensino gramatical encontrou, em seu tempo e em sua coerência paradigmática, forças para se colocar como modelo de ensino, as novas abordagens, dada à própria complexidade que exigem, já que são oriundas de diferentes ciências, não suportariam as contradições se, por ventura, fossem propor novos modelos com o mesmo estatuto e a mesma coerência do ensino gramatical proposto pela tradição. A metodologia orgânica da gramática tradicional é praticamente isomorfa à tradição dos programas de ensino. Em ambas prevalecem a abordagem de uma totalidade estruturável pela junção das partes, pela gradação dos níveis de articulação, pela eliminação de ambigüidades, singularidades e atos complexos (opção por uma lógica alética, noção de erros e acertos), a eleição de referenciais padronizados (norma culta, modelo ideal de aluno e de falante), etc.

Já, como se poderia esperar, as novas teorias inserem-se em complexidades com menos propensão à completude, do mesmo modo que as novas abordagens educativas não devem ter a pretensão de uma eficiência imaginária a toda prova, ou seja, estão sujeitas às singularidades, às variações contextuais e, sobretudo, a um embate dialético com a inércia da tradição.

Do mesmo modo, o Ensino de Literatura, vive, em essência, das mesmas vicissitudes. Sustentado, em boa parte, por uma cronologia extremamente positivista, que

³ Sabemos que há diferenças marcantes entre cada uma dessas ciências aqui reunidas sob esse rótulo, no entanto, diante da brevidade dessa reflexão, interessa-nos apenas que todas elas rejeitam a abordagem frástica

se constrói a partir de marcos e autores canonizado pela elite acadêmica, o ensino parece ter muitas dificuldades de absorver o novo e de dialogar com as diferenças, com a complexidade oriunda do embate entre novos desejos, novas estéticas, novos leitores e as diversidades midiáticas hodiernas. Filiando-se rigorosamente ao paradigma do suporte único, o livro e sua aura de prestígio, muito provavelmente, o ensino de literatura tenderá a se distanciar cada vez mais do aluno contemporâneo, cujos desejos - matizado e matrizado pela força e dinâmica da língua oral e da comunicação icônica - navega prioritariamente pelos suportes eletrônicos, pelas multimídias e pelas dinâmicas da oralidade, mesmo se levarmos em conta alunos das periferias (a televisão, o rádio, os mini-games, as máquinas de fliperama são quase onipresentes nos grandes centros urbanos). O curso de formação contínua de professores que está se desenvolvendo da rede da Fundação Bradesco, que toma a leitura como eixo central para o ensino de literatura, procura inserir-se neste contexto das possibilidades múltiplas de linguagens e de leituras.

A EMERGÊNCIA DE NOVAS AMBIÊNCIAS INTERATIVAS

Freud (1987), em “Análise terminável e interminável” já em 1937, mencionava os impossíveis de três importantes atividades profissionais: psicanalisar, governar e ensinar já que todas elas se deparariam sempre com os desejos inconscientes, enfim com a complexidade desejante que põe em choque as possibilidades de auto-conhecimento, as demandas civilizatórias e as idiosincrasias de um psiquismo também regido pela dialética das pulsões. Do mesmo modo que uma análise, na clínica psicanalítica, pode ser interminável e não dar conta de seus sintomas e uma política idealizada terminar em insolúveis conflitos armados, um projeto educacional terá sempre diante de si sobras, diferenças e renitências, sobretudo quando o desejo de uma elite ideologicamente se impõe como único possível. Já na época da fala de Freud, estava pressuposta essa idéia de complexidade, de renitência das diferenças que hoje tanto atormentam o educador contemporâneo e que ainda redundam na avareza dos paradigmas e das políticas

e elegem o texto e a discursividade como objeto de análise.

econômicas que concebem a escola como uma economia muralha contra as sobras e as diferenças do embate político-econômico.

Não é por acaso que nos cursos de formação contínua, nas demandas dos professores, em geral, evidencia-se um clamor por “práticas”, por “oficinas”, por soluções para problemas complexos do tipo “ como considerar singularidades, diferenças, se tenho 40 alunos na sala?”, “ como proceder diante de um número expressivo de alunos que ainda não lêem?” “Como fazer se não temos biblioteca, computadores etc”. Muitas vezes, as respostas dos formadores a estas demandas chegam a ser hipócritas: “você quer receitas?” “a transposição didática é por conta de vocês, já que cada realidade pede uma prática singular”. Não raro, o professor retorna ao seu trabalho tendo a impressão de que sua realidade é arredia às teorias e às novas estratégias apregoadas no curso. As demandas políticas, a premência das necessidades, os impossíveis em jogo, acabam sendo varridas debaixo do tapete das prestidigitações discursivas.

Assim o que acaba prevalecendo mesmo é essa renitente assimetria entre a linguagem técnica apreendida no último curso, sobreposta às velhas práticas mantidas pelo cotidiano inercial.

Mas, o que pode um professor diante de tantas demandas, de tantas complexidades? Teria ele condições de fazer transposições didáticas, de enfeixar a multidisciplinaridade dos diversos campos da educação e da linguagem, de brigar politicamente? Como diria Drummond, como “...amontoar tudo isso/ num só peito de homem...sem que ele estale“⁴?

DA SOMA DOS IMPOSSÍVEIS PODEMOS OBTER UMA AÇÃO POSSÍVEL?

Se Política e Educação constituem missões impossíveis e guardam parentescos com sintomas “intermináveis”, não há outra solução a não ser a de partir dessa evidência, aceitar estrategicamente a lida com os impossíveis e, desse ponto em diante, tramar utopias e ações, sem recusar, no entanto, os paradoxos que advirão e, sempre que possível,

⁴ “Mundo Grande”, in Sentimento do Mundo. Obra Completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1992 (p. 74)

aceitando o desafio político educacional de situar o ensino nessa complexidade contemporânea das diferenças e heterogeneidades de toda sorte.

Talvez, um ponto de partida radical, de natureza política e educacional, esteja no reconhecimento explícito de que há um voluntarismo hipócrita na educação contemporânea que esconde a evidência de que para evitar a exclusão das massas, dos trabalhadores, “dos que vivem oblíquos” sejam necessários muito mais do que quatro paredes, lousa e livros didáticos de baixa qualidade. É preciso reconhecer que o jovem contemporâneo sabe que a tal educação “responsabilidade do governo” é apenas o resto inercial de uma explosão passada, de um *big-bang* acontecido nos séculos anteriores. O jovem sabe que a atual elite econômica já incluiu essas explosões em outros universos. Por mais periférica que seja a vida de um jovem ou criança excluída, ele vê cotidianamente na televisão que os homens de negócio e os jovens burgueses estão munidos de algumas outras habilidades e tecnologias fundamentais que, de modo algum estão presentes na escola gratuita. Esses homens dominadores exercem uma retórica dominadora, produzem a partir de tecnologias dominadoras, constituem ambiências dominadoras, fazem circular textos dominadores em redes e circuitos bem diferentes dos escolares. É preciso, no mínimo, dirigir o olhar de forma desejante-desafiante para esse mundo extra-escolar das novas possibilidades tecnológicas de poder e de interação.

No nosso caso, o ensino de língua, a tal gramática normativa, que subsidia e sustenta todo o ensino de língua e linguagem, que já fora o requinte da retórica tem pouco significado na dinâmica midiática contemporânea. Mais do que nunca, aprender, adquirir habilidades, dominar procedimentos, dependem muito mais da rede de interações que o sujeito vivencia, da qualidade de suas ações na teia social do que da aprendizagem de determinados conteúdos. Por exemplo, “falar bem”⁵, é muito mais desenvolver consciência das oportunidades de fala, assumir-se como sujeito que tem o direito de manifestar-se do que propriamente papaguear sob o domínio de uma tal norma culta. Do mesmo modo que ler é muito mais participar, enredar-se, conhecer novas possibilidades de interação, novas modalidades de registro do conhecimento, novos mecanismos de pesquisa proporcionados

⁵ Inclusive “falar bem” pode ser “calar bem”, ou seja, saber delegar falas no momento certo, como fazem os empresários quando fogem dos meios de comunicação nomeando um porta-voz.

por suportes mais dinâmicos (como os eletrônicos) e não apenas solfejar letras com significados mais ou menos fixados pelo professor ou por livros didáticos nos modos das liturgias cristãs. Produzir e manipular textos é aventurar-se em um universo real de circulação de mensagens, é sentir-se enredado (mesmo em conflito) em uma grande e produtiva comunidade, é poder veicular sua cultura local a uma dinâmica mais universal de interação e, se possível, tendo a plena convicção de que sua cultura local pode inserir-se como um valor e não como algo sujeito ao escambo escolar (“você abandona sua cultura que eu te dou umas velhas e inócuas normas de fala”).

Diante dessas demandas contemporâneas, como ficaria a formação inicial ou contínua dos professores? Deve-se levá-los a essa corrida “atrás do prejuízo”? Evidenciar-lhe a ineficácia de seu magistério, de sua formação, de suas lições, de seu livro didático contrapondo-lhe a complexa teia de usos contemporâneos de linguagem?

O curso “Ambiência de Leitura”⁶ é um desses primeiros passos nesse sentido. Enreda escolas de estados isolados; toma como ponto de partida as demandas concretas de cada escola, de cada região; abre possibilidades para que o processo de formação da rede faça sua história, controle suas demandas; trabalha a partir de visão complexa de texto, literatura e de leitura; estabelece, concretamente, uma ponte entre o paradigma gráfico e o eletrônico, ao tentar situar a “ambiência do professor” como um espaço real-virtual que se estende de sua escola (sala de aula, laboratório de informática, sala de leitura, bibliotecas, sala de reuniões etc) à rede mundial de idéias, de leitura e de produção textos e de linguagens.

UMA “AMBIÊNCIA DE LINGUAGEM” ENREDANDO PROFESSORES E ESCOLAS

Todo projeto de formação contínua deve enfrentar os desafios contemporâneos e não tratar as demandas tecnológicas (o “saber-fazer”) dos professores com as perversas fórmulas do “você quer o peixe e não quer aprender a pescar”. No caso do professor, em

⁶ O curso “Ambiência de Leitura” será apresentado durante o encontro. Impossível descreve-lo nessas páginas.

sua realidade não há “peixe”, a não ser que essa metáfora aponte para o livro didático, que é sempre um produto, nunca uma produção! O que deveria prevalecer de fato é uma ênfase maior no ato de pescar, pescar peixes arredios, mutantes, peixes com as marcas desejanter da incompletude e das diferenças. A vida de um bom pescador-professor contemporâneo - e isso desde sua formação inicial – deverá constituir-se, na essência, desse “sempre-aprender” e de uma habilidade em conviver com ambiências complexas - que em nada devam lembrar o imaginário que enaltece a velha habilidade beneditina, que se debruça, na “soidão” do claustro, sobre intermináveis tomos em cujas páginas obter-se-iam as verdades eternas.

Ao participar de um programa de formação contínua- como este - a preocupação do formando não deverá ser a do sujeito que “corre atrás do prejuízo”, que está pronto para recobrir sua velha prática com rótulos pedagógicos e lingüísticos, mas sim a do educador que procura assimilar o novo ao eixo histórico e singular de sua escola, de seu grupo, enfim, de sua ambiência.

Por outro lado, é preciso que seu grupo, sua escola, saiba rejeitar as formações contínuas ou formações em serviços que não dialoguem com o cotidiano escolar, que não respeitem a complexidade a que a relação pedagógica hodierna está sujeita. E, sobretudo, pugne para que o projeto de formação a ser adotado leve a sério a idéia de continuidades, a historicidade do processo, e evite as inserções sazonais que estão mais pra cursos de formação individual do que propriamente para formação contínua em serviço.

Nosso projeto “Ambiência de leitura” é passo na busca de um modelo de formação contínua que abra novas perspectivas, na pauta política da educação, sobretudo no sentido de não se aceitarem premissas que tomem a escola como o lugar onde o conhecimento tradicional se coagula e se neutraliza. O conceito de ambiência, aqui proposto, põe essas demandas de enredamento, de uso de tecnologias, de pesquisa de novos meios e novas linguagens como forma de proporcionar aberturas de novos espaços desejanter. Assim, podemos entender o termo “ambiência” como uma aproximação do uso que dele fazem os arquitetos, colocando em relevo a idéia de meio que vai além do espaço físico, “espaço, arquitetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e, ao mesmo tempo, meio estético, ou psicológico, especialmente preparado para o exercício de

atividades humanas.”⁷ No nosso uso, acrescentamos além da rede de interações presenciais e toda a infra-estrutura necessária à idéia de formação contínua em serviço (uma boa biblioteca, horários adequados, vinculação do professor à escola) as interações virtuais, em redes eletrônicas⁸. Toda essa rede de relações humanas planejadas, mais a infra-estrutura física, jurídica e logística, mais um amplo registro-memória (para preservar sua própria história) constituem a nossa ambiência coletiva de trabalho e de formação contínua, que pressupõe o profissional envolvido na construção do projeto de sua escola e na preservação e sofisticação de sua ambiência de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

BECKER, F. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempos de redes. Educação e Pesquisa,

FEUSP, 1975. (pp 53-65)

FÁVERO, L.L. et al. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna.

São Paulo: Cortez, 1999.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. *O mundo Fragmentado: As encruzilhadas do Labirinto/3*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, S. *Análise terminável e interminável* (vol. XXIII) EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS DE SIGMUND FREUD, RIO DE JANEIRO: IMAGO EDITORIAL, 1987.

JAPIASSU, . *As paixões da Ciência*. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

⁷ Dicionário Aurélio Eletrônico. Editora Nova Fronteira, 2000.

⁸ Obvio que uma proposta desta rejeita o modelo de trabalho “hora-aula”, o professor deve se vincular integralmente à sua escola para constituir minimamente a sua ambiência de trabalho e de formação contínua.

- “ “ “ *A Pedagogia da Incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- “ “ “ *A crise da razão e do saber objetivo: As ondas do irracional*. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1996.
- LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- LEVY, P. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, E. *As grandes Questões de Nosso Tempo*. Lisboa: Editorial Notícias, 1992.
- “ “ “ *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Revista Aprendizagem/Desenvolvimento, 1991.