

ISSN-0101-7330

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ANO XIV

— DEZEMBRO DE 1993 —

Nº 46

EDITORIAL	353
------------------------	-----

ARTIGOS

El analfabetismo funcional en América Latina: Algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional <i>M. Isabel Infante R.</i>	355
---	-----

Centralidade dos saberes e educação: Em direção a novas problemáticas <i>Pierre Dandurand e Émile Ollivier</i>	380
---	-----

O saber social da prática docente <i>Jacques Therrien</i>	408
--	-----

Do jusnaturalismo à filosofia da história: A gênese da idéia do Estado como um espaço público que se contrapõe à esfera dos interesses privados <i>Fernão Pompêo de Camargo Neto</i>	419
---	-----

Relações de poder no trabalho de supervisão <i>Maria Inês Rosa</i>	425
---	-----

Para pensar a educação em tempos eleitorais <i>Márcio da Costa</i>	436
---	-----

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias <i>Leandro de Lajonquière</i>	460
---	-----

DEBATES

- "Pedagogia da qualidade" em debate
Hugo Assmann 476
- Qualidade total na educação
Rubem Alves 503

JORNAL DA EDUCAÇÃO

- Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos
Vanilda Paiva 508

RESENHAS

- "Os trabalhadores param"
Patrizia Piozzi 513
- Universidade, fundação e autoritarismo: O caso da UFSCar
João dos Reis Silva Júnior 516

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias*

Leandro de Lajonquière**

...o outro dia... eu vi um cartaz que anunciava: "Cães amestrados"... me dei conta de que amestrados vem de mestres¹ e eu queria morrer... temos sido amestrados e temos amestrado... Um professor em uma Oficina (Ageno, 1989 p. 23).

RESUMO: Começamos assinalando o paradoxal "destino pedagógico" que, em particular, cabe aos estudos de Ferreiro e Teberosky: reforçar o modo escolar de transmissão dos conhecimentos. Assim, num primeiro momento, concluímos que é imperioso colocar-se a necessidade de desmontar o "modo escolar" no interior de uma operação sistemática de desarticulação do saber pedagógico hegemônico. A continuação, analisamos as características que devem revestir as tentativas de transformação das práticas educativas. Para finalizar, frisamos que é nessa direção por nós apontada que se desenvolve o trabalho em oficinas de educadores e resenhamos (na terceira parte) os pontos principais de tal empresa no contexto do "aperfeiçoamento docente".

Palavras-chave: Aperfeiçoamento docente, políticas educativas, o papel do professor, oficina de educadores

A problemática da transformação das práticas educativas: O caso da aplicação pedagógica do construtivismo

A década de 1970 finalizava e as pesquisas de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese dos sistemas infantis de escrita começavam a ganhar divulgação. Nos dias de hoje, não só o estudo original *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* bem como outro sem-número de trabalhos, tanto das mesmas autoras quanto de outros pesquisadores inscritos nessa tradição de pesquisa, são amplamente (re)conhecidos no meio pedagógico.

Neste artigo não estamos interessados em discernir a maior ou menor pertinência teórica que cabe à linha de trabalho traçada pioneiramente pela conhecida dupla. Tarefa que, como aliás se sabe, foi e é realizada, com maior ou menor poder persuasivo, por vários autores. Nossa intenção se reduz a lembrar, precisamente, o fato de que tais estudos usufruem de ampla e pedagógica circulação.

Por que lembrar algo tão consabido?

* Este texto data de março de 1992.

** Cepre — FCM — Unicamp/FCH-USF.

Esses estudos, embora suas autoras sempre acabem reservando, por ocasião de sua publicação, algumas linhas finais para analisar as consequências pedagógicas que os mesmos acarretariam, nunca são encarados com semelhante finalidade. Aliás, lembremos que isso último é uma espécie de marca registrada da quase totalidade dos trabalhos ditos piagetianos. Como vemos, o fato de que convivam esta típica "indiferença" para com as questões pedagógicas e o amplo (re)conhecimento do qual são objeto tais estudos paradigmáticos já por si mesmo constitui um fato curioso (cf. Banks Leite, 1992). Entretanto, parece-nos ainda muito mais interessante o seguinte: que nos meios escolares ninguém discuta ou duvide de que os estudos de Ferreiro e Teberosky levantaram (e levantam) "fundadas suspeitas com relação aos métodos de alfabetização". (Smolka, 1988, p. 17)

Com efeito, como é possível que esses estudos circulem com certa naturalidade, praticamente não sejam colocados em dúvida e ao mesmo tempo a estratégia escolar de "ensinar" a ler e a escrever não tenha experimentado mínimas mudanças substanciais? Mais ainda, na medida em que é evidente que essas suspeitas sobre os métodos de ensino também projetam, por acréscimo, sua sombra sobre a conhecida e persistente mania médico-pedagógica de atribuir cegamente o qualificativo de disléxica a toda criança que resiste a aprender a ler e a escrever conforme os parâmetros estabelecidos metodicamente pelas (nas) cartilhas escolares, o nosso estupor ante tamanha contradição não pode senão redobrar-se. Assim, interroguemo-nos: Como é possível que esses estudos sejam tão populares nos meios escolares e ao mesmo tempo esse típico gesto rotulatório goze de tão boa saúde? Boa pergunta, já que, como sabemos muito bem esse gesto é produto de todo um conjunto de considerações pré-formistas, substancialistas e/ou empiristas que tornam caricatural o discurso pedagógico hegemônico e que se situam, evidentemente, nas antípodas das teses construtivistas. (cf. de Macedo, 1990)

O que queremos dizer com tudo isso?

Convenhamos, para além de certa precisão terminológica, que o saber ou *discurso pedagógico hegemônico* caracteriza-se por suas considerações: *pré-formistas*, pois entende que os conhecimentos já estão formados, prontos ou dados (naquilo que o sentido comum chama de realidade) para ser apre(e)ndidos pelos sujeitos; *empiristas*, já que esses conhecimentos dados costumam imprimir-se com facilidade em alguma coisa assim como a consciência límpida do sujeito; e *substancialistas*, uma vez que "essa" consciência sobre a qual se imprimem os conhecimentos se caracteriza, precisamente, por participar da "coisalidade" própria das telas vazias, da *tabula rasa* ou dos *white papers*. Dessa forma, se os conhecimentos estão pré-formados, os sujeitos que já os tenham apre(e)ndidos só devem transmiti-los com fidedignidade àqueles que ainda os ignoram; se os conhecimentos se adquirem via impressão sensorial então só basta que aqueles que ainda os ignoram "vejam" em repetidas oportunidades a realidade re(a)presentada metodicamente na lousa ou "escutem" como ela é refletida também metodicamente pela verborragia docente; e, por último, se a consciência — ou o quer que seja sobre o qual supostamente se imprimem as idéias para depois se associarem entre si — é considerada uma substância "material", então a qualidade

das impressões (isto é, das aprendizagens) não só depende da cientificidade do método utilizado para apresentar os estímulos mas também do processo maturacional do organismo, entendido evidentemente como o des/envolver mais ou menos inelutável de alguma coisa pré-dada.

Pois bem, se esse particular saber pedagógico é aquele que rege, institui e amalgama as práticas escolares de "transmissão" dos conhecimentos — e que por sua vez se reproduz internamente no trabalho pedagógico (cf. Orlandi, 1987, p. 35) — então não devemos nos surpreender que, na medida em que tanto o método quanto sua aplicação pedagógica estejam fora de discussão, se conclua que o fracasso de uma criança para aprender a ler e escrever se deva a "sua" infantil e orgânica dislexia. Ao contrário, com aquilo que sim devemos nos surpreender, como já temos dito, é com essa espécie de coexistência pacífica que costuma haver entre essas idéias que aninham com força nos espíritos pedagógicos e com as teses construtivistas consumidas cada vez mais com avidez maior.

Nesse sentido, poderíamos muito bem perguntar-nos em estritos termos piagetianos: Como é possível que tamanha contradição não se torne observável? Evidentemente, tal coisa é possível na medida em que esse saber *pedagógico*, que por sua vez também comanda a operação de leitura dos textos piagetianos (no sentido amplo), tem uma força tal que apaga, precisamente, as teses básicas do construtivismo epistemológico.² Longe estamos de poder encarar uma análise exaustiva de quais são os mecanismos discursivos responsáveis de apagamento semelhante, mas podemos afirmar que essa operação de leitura (como outra qualquer) produz uma certa reciclagem: algumas coisas são excluídas e outras tantas são reaproveitadas em uma outra logicidade. Convenhamos que nesse caso particular o discurso pedagógico reaproveita (e nesse reaproveitar apaga o sentido que originariamente tinha no contexto paradigmático) a conhecida teoria dos estágios da inteligência e, no que diz respeito aos estudos de Ferreiro e Teberosky, a seqüência evolutiva que toma conta das escritas infantis. É fácil entender porque: assim isolados, esses conhecimentos contribuem para dar uma certa justificativa psicológico-construtivista às práticas pedagógicas hegemônicas ao passo que, de certa forma, domesticam o espírito paradigmático.

Dessa forma, (quase) tudo continua como antes só que agora quando uma criança não aprende "já sabemos" que isso se deve ao fato de ela não ter "amadurecido" até atingir o nível "x" ou "y" que supostamente garantir-lhe-ia associar do mesmo modo que seus colegas os estímulos pedagógicos que o professor apresenta de forma científica e metódica. Essa maneira de entender os chamados "problemas de aprendizagens" é solidária da *clássica ilusão pedagógica de controle (científico) dos processos de aprendizagem*. Com efeito, *supõe-se* que a lógica do aprender está re-duplicada no método de ensino e que portanto se o professor o aplica disciplinarmente garante o sucesso de sua intervenção, à exceção, obviamente, de que a "matéria" sobre a qual devem se imprimir ordenadamente os estímulos não se encontra em boas condições. Em outra oportunidade³ tentamos mostrar como, a nosso entender, *os estudos construtivistas impugnam de forma radical essa típica crença pedagógica* (e suas derivadas) na medida em que o processo (re)construtivo dos mais diversos conhecimentos socialmente compartilhados resiste a todo tipo de padronização metódica e controlada.⁴

Pois bem, se não cabe "fundamentar piagetianamente" a ilusão do controle então o que também fica sem fundamento teórico ou explicação psicológica é a estratégia escolar-disciplinar com a qual se tenta transmitir os conhecimentos. Em outras palavras, como o fato de tentar apresentar o mesmo estímulo conforme uma maneira pré-programa não garante o sucesso cognitivo do grupo, então perde sentido a normativa disciplinar que visa assegurar que todos os olhos e todas as orelhas se enderecem ao mesmo lado em um momento determinado.

Chegados a este ponto, nossos leitores concordarão que então o construtivismo só tem garantida sua livre circulação uma vez *aggiornado* de uma tal forma que não coloque em dúvida o caráter "natural" da dupla "possibilidade e necessidade de aplicar um método para produzir controladamente processos epistêmicos/estratégia disciplinar de transmissão". Por outra parte, cabe acrescentar que, ao nosso ver, não só o espírito piagetiano está condenado a esse destino triste mas também qualquer outra tradição psicológico-epistemológica que entre em confronto com as teses articuladoras do saber pedagógico hegemônico e, por conseguinte, que subverta a tradicionalidade escolar das práticas educativas.

Com efeito, toda estratégia é boa para manter inalterável a qualidade do trabalho pedagógico. Por exemplo, pretender "medir" a vygotskyana zona de desenvolvimento proximal acaso não responde à ilusão de controlar as aprendizagens?⁵ A nosso entender, não restam dúvidas, pois tal pretensão (auto)justifica-se, precisamente, pelo fato de pressupor que conseguir apagar a qualquer preço a heterogeneidade (inteligente, afetiva ou seja ela qual for) que reina na sala de aula é condição *sine qua non* para um bem-sucedido trabalho pedagógico. Em outras palavras, como para o saber pedagógico hegemônico a diversidade não pode senão ser considerada como adversidade,⁶ sempre deve se tentar assegurar — via rotulação/expulsão — as condições (neste caso, igual potencialidade da zona) para poder aplicar com certa tranqüilidade rotineira as estratégias padronizadas de ensino.

Se até aqui temos construído nossa argumentação a partir do, em certo sentido, "impasse pedagógico" no qual se encontram os trabalhos construtivistas é só pelo fato de nos encontrarmos mais familiarizados com o campo teórico-prático que eles definem. Com efeito, bem outro poderia ter sido nosso ponto de apoio já que, como podemos lícitamente suspeitar, as tentativas clássicas de "aplicação prática" podem manter seu "classicismo" para além do *corpus* teórico do qual se trate.

Por outra parte, também cabe assinalar que, apesar de nossas apreciações piagetianas merecerem um tratamento mais pormenorizado, estamos persuadidos de que o afirmado até aqui se justifica por seu valor ilustrativo.

Mas, valor ilustrativo de quê?

Justamente, de como se encontram amalgamados e justificados retroalimentariamente o conhecido gesto rotulatório e a também conhecida mania pedagógica de consumir métodos. Mais ainda, de como ambos os fenômenos são, de certa forma, primos irmãos ou, se preferirmos, produtos necessários do mesmo *modo escolar de transmissão*. Logo, a nosso entender,

pretender erradicar tais males só tem sentido se se desmonta este último. Modo escolar que, como afirmamos, resulta de uma particular normativa disciplinar dos corpos e de uma série de idéias acerca do processo epistêmico que, por sua vez, se re-criam e justificam entre si no interior do discurso pedagógico hegemônico.

Nesse sentido, cabe afirmar que qualquer tentativa de mudar substancialmente a qualidade das práticas educativas deve ter claro quão amalgamadas estão essas duas caras de uma mesma moeda. Mais ainda, deve ter em conta que, de certa forma, a solidez e a resistência dessa amálgama — articulador *princeps* do ideário pedagógico — estão sobredeterminadas individual, institucional e socialmente.

Das tentativas de transformação: Análise e apontamentos

Embora o saber pedagógico hegemônico atribua, de forma rotineira, os sucessos na tarefa de ensinar os mais variados conhecimentos à cientificidade de um método, aplicado disciplinarmente, e os fracassos à incapacidade individual do aluno, isso não significa que em reiteradas oportunidades não (d)enuncie a necessidade de encarar uma certa transformação da prática educativa. Em outras palavras, chega a suspeitar-se de que, de certa forma, o próprio modo escolar está implicado no fracasso escolar.

É público e notório que não são poucas as tentativas de gerar mudanças, verdadeiramente substanciais, quanto mais se afina a convicção de que a natureza das práticas educativas institucionalizadas está longe de, em certo sentido, facilitar os processos epistêmicos de aprendizagem ou, em outras palavras, de possibilitar que seja atingida a tão decantada meta pedagógica de formar sujeitos inteligentes e criativos.

Mas aqui recoloca-se, evidentemente, a velha pergunta: Como?

É claro que uma parte do problema está constituída pela necessidade de pôr ao alcance do professor os subsídios teóricos que lhe possibilitem, precisamente, intervir nessa direção (no que se entenda que esta seja). Sobre esse ponto gostaríamos de assinalar que já faz certo tempo que estamos trabalhando no sentido de elucidar a pertinência que possam ter os chamados estudos piagetianos. Ressaltemos só que, a nosso entender, são particularmente as pesquisas começadas na década de 1970 as que se revestem de maior fertilidade, pois questionam pela raiz o modo escolar clássico de transmissão, ao passo que nos suministram uma série de pistas teóricas para re-pensarmos permanentemente modalidades alternativas de intervenção (anti)pedagógica capazes de sustentar/acicatear os processos infantis de (re)construção epistêmica. Acrescentemos também que isso não significa que, por um lado, não existam outros paradigmas teórico-práticos no interior dos quais não se possa conceitualizar os processos epistêmicos e, por conseguinte, embasar uma intervenção (anti)pedagógica pertinente nem, por outro, muito menos ainda, que um punhado de considerações epistemológicas esgotem a complexidade posta em ato pelas (nas) práticas pedagógicas.⁷ Aliás, estas notas introdutórias vão se articulando no re-lembrar desse fato.

Porém, a nosso ver, como afirmamos trata-se só de uma parte do problema visto que, além daquele que for proposto como modelo alternativo, o saber pedagógico hegemônico saberá mostrar seu caráter refratário. Aqui reside, precisamente, o maior dos desafios: sua desarticulação. Nesse sentido, talvez seja pertinente dizer que a maioria das tentativas de transformação perde de vista tanto a necessidade de levar adiante tal empresa quanto que a peça-chave de semelhante processo é o próprio professor.

O que queremos dizer com tal afirmação?

Em primeiro lugar, as práticas educativas têm para seus agentes — o docente — um sentido que as permeia, justifica e amalgama ao passo que apaga seu caráter de produto sobredeterminado subjetiva, institucional e socialmente. Evidentemente, o sentido que uma ou outra prática singular possa ter para seu particular agente sempre acaba se recortando no horizonte explicativo que articula o saber pedagógico hegemônico; em suma, o saber está “feito carne” no professor. Isso não só vale para as questões “metodológicas” mas também (e até diríamos fundamentalmente) para a estratégia escolar de transmissão/disciplinamento. Justamente, o professor se queixa da desvalorização de sua tarefa e do “dirigismo” ao qual é submetido no sistema escolar, mas é incapaz de “ver” as formas disciplinares que exerce na aula. Assim, o docente só poderá se aventurar no laborioso caminho de tentar uma modalidade alternativa na medida em que conseguir assumir criticamente seu papel ou, em outras palavras, re-significar a suposta naturalidade de sua prática.

Em segundo lugar, o professor mais do que ninguém sabe de sua prática no sentido de que é ele quem, no cotidiano de sua sala de aula, padece mortificadamente de quão ilusória se revela a tentativa de controle bem como de quão inteligentes e criativas são, a seu modo, as crianças. Isto é, esse saber possui, de certo modo, capacidade potencial para impugnar radicalmente o discurso pedagógico hegemônico. Assim, toda tentativa de produzir uma ruptura com o modo escolar clássico de transmissão dos conhecimentos deve, à diferença do que ocorre comumente, considerar que esse “saber” torna-se, de mediar um trabalho reflexivo sobre e a partir dele, seu melhor aliado.

Em terceiro lugar, é evidentemente o próprio saber pedagógico hegemônico que pauta também a modalidade do aperfeiçoamento docente para além do caráter corrosivo dos conhecimentos que se tentam inculcar. Como sabemos, a modalidade básica sempre é o curso intensivo ou a assessoria clássica em que um ou vários especialistas “dizem” aos professores aquilo que supostamente têm que fazer na solidão de sua sala de aula. Assim, continua-se re-criando *ad-infinitum* a mesma estratégia escolar de transmissão que (em alguns casos) supõe-se que se quer desmontar. Isso não só compromete o “aperfeiçoamento”, pelo fato bastante comum de que em tais cursos não se trabalha sobre situações problemáticas apontadas pelos próprios docentes, mas, fundamentalmente, permanece intacta a particular relação, tanto dogmática quanto passiva, que o professor mantém com o conhecimento e que, aliás, o define na sua condição de “trabalhador intelectual interferido”.⁸ Desse modo, em toda tentativa de transformação não se pode

esquecer de que devem ser recriadas as condições não só para deparar o docente com a tarefa de produzir (em última instância, sempre fragmentariamente) os conhecimentos necessários para nortear sua prática, mas também para que possa confrontar sua experiência singular com aquela de seus colegas, e assim quebrar o isolamento que caracteriza sua práxis.

Em quarto e último lugar, o saber pedagógico hegemônico, pelo fato mesmo de ser hegemônico e prescrever receitas padronizáveis de atuação docente, dispensa todo tipo de intercâmbio de opiniões e tomadas conjuntas de decisão. Dessa forma, a nosso entender, toda tentativa de transformação substancial deve ter em conta também a necessidade de promover a prática do consenso e o protagonismo docente em vistas a gerar as condições para que seja factível articular democraticamente soluções singulares aí onde antes primava a adoção compulsória de receitas regulamentares.

A consideração explícita desses itens — que apontamos como não podendo ser negligenciados na hora de promover autênticos projetos de transformação do papel docente — vem sendo, precisamente, uma espécie de marca registrada das diversas experiências psicossociais que no início dos anos 80 começaram a se difundir no Chile e na Argentina com o nome de *Oficina de Educadores*.⁹

Nesse sentido, essas Oficinas vêm se consolidando como uma das ferramentas mais significativas da mudança educacional, no contexto latino-americano, uma vez que contribuem para criar as condições teórico-fáticas para que os professores assumam uma postura ativa na análise crítica de sua própria prática e na formulação e implementação de alternativas de ação perante o clássico e autoritário modo escolar de ensino. Circunstâncias que, a nosso ver, as tomam relevantes e, por conseguinte, pertinentes a sua divulgação no nosso meio, mesmo que seja, nesta primeira ocasião, em uma forma apenas indicativa.

Contudo, o papel das Oficinas de Educadores não se reduz a ser uma modalidade alternativa na busca da transformação da qualidade das práticas educativas institucionalizadas. A busca explícita e às vezes quase exclusiva de um "efeito de aperfeiçoamento" dos oficionistas participantes como ocorre, por exemplo, nas experiências pioneiras coordenadas por Rodrigo Vera no Chile pode, em outras tantas oportunidades, não esgotar os objetivos da empresa. Com efeito, em virtude de sua dimensão de "analisadores construídos" (Lapassade, 1971), se convertem simultaneamente para o equipo coordenador em um dispositivo experimental-metodológico privilegiado passível de ser integrado a outras técnicas de pesquisa social. Um bom exemplo disso está constituído pela pesquisa *La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización*¹⁰ realizada pelos argentinos Ageno, Achilli e Ossanna, que teve por principal objetivo a análise do processo que se desenvolvia nas escolas a partir da proposta governamental de mudança educacional levada adiante nos começos do processo de redemocratização do país. Evidentemente, o trabalho em Oficinas, além da singularidade do projeto de pesquisa no qual se encontra inserido, sempre acaba contribuindo com conhecimentos que possibilitam avançar na formulação e na implementação de políticas globais que visem uma transformação do sentido das práticas educativas e, por acréscimo, um verdadeiro efeito de "aperfeiçoamento técnico-metodológico".

A Oficina de Educadores

As experiências de "aperfeiçoamento" encaradas sob a modalidade de *Oficinas de Educadores* se articulam sobre as seguintes teses: em primeiro lugar, que "um professor estará em condições de modificar sua prática, em forma consciente e criativa, na medida em que adquira uma capacidade de analisá-la criticamente" (Vera, 1988, p. 10) e, em segundo lugar, obviamente, que o trabalho em Oficinas, em si mesmo, tem o poder de possibilitar semelhante processo reflexivo.

O que caracteriza esta proposta de trabalho?

Na maioria das experiências, o chamado *enquadre grupal*, o tipo de coordenação, a organização interna, no final das contas, a própria linha de interpretação dos processos grupais respondem, em linhas gerais, à corrente dos *grupos operativos*, conceituada originariamente por Pichon Rivire. Isso, por si só, determina: a opção de trabalhar em grupos pequenos, uma valorização da participação dos sujeitos na responsabilidade de suas próprias aprendizagens, uma integração das experiências pessoais e uma intencionalidade operativa (pois se persegue que as aprendizagens grupais tenham uma influência direta na ação. Entretanto, a condição *sine qua non*, para ser realmente uma proposta de trabalho que possa a vir a ter chances de contribuir para um conhecimento crítico da realidade escolar e produzir o tão procurado efeito de aperfeiçoamento, é o fato de considerar a Oficina como o cenário privilegiado para desenvolver *pesquisas-protagônicas*.

A expressão pesquisa-protagônica caracteriza a natureza da reflexão que os professores desenvolvem no interior da Oficina. Ela foi proposta por Rodrigo Vera para diferenciá-la daquelas conhecidas como pesquisa-participante, pesquisa-ação etc. que só considerariam um ou outro aspecto isolado.¹¹

As pesquisas que os oficionistas desenvolvem são denominadas protagônicas em virtude de apresentar simultaneamente as seguintes características:

- *O sujeito se assume a si mesmo como objeto de estudo.* Isso significa que os professores convertem sua própria experiência profissional em objeto de reflexão tanto pessoal quanto grupal para assim tentar articular uma compreensão global da cotidianidade escolar. O fato de os participantes se colocarem em situação de produzir conhecimentos introduz a possibilidade de que se coloque em questão a passividade que caracteriza seu posicionamento subjetivo perante os saberes.

- *O processo de conhecimento é assumido pelo grupo.* A tarefa explícita do grupo é a investigação da cotidianidade escolar. Para consegui-lo o grupo conta com o apoio de uma coordenação cujas intervenções devem apontar a reconstrução na tarefa pois as pesquisas implicam processos de desarticulação ideológica e re-significação conceitual que, em si mesmos, geram resistências e angústias que operam, precisamente, como obstáculos. Os laços de cooperação e solidariedade que vão se estabelecendo, à medida que o autoritarismo vai sendo domesticado (analisado) sistematicamente pela dinâmica operativa do grupo, sustentam moral e psicologicamente cada um dos oficionistas para que os processos de pesquisa possam avançar.

Nesse sentido, a Oficina, por um lado, acaba com o isolamento que caracteriza tanto as atividades clássicas de reciclagem docente quanto o trabalho cotidiano e, por outro, possibilita a articulação crescente do consenso necessário para tentar qualquer mudança.

• *O protagonismo do próprio sujeito constitui uma dimensão de análise privilegiada.* Isso determina que a interrogação gire em torno do grau de interdependência que as práticas educativas têm no interior do sistema escolar, ou seja, implica perguntar-se pelas razões subjetivas, institucionais e sociais que sobredeterminam a assunção de determinado papel.

• *Visa-se à construção de um conhecimento operativo.* Os processos de pesquisa, embora tenham certa autonomia em relação à sua tradução em uma nova prática, estão motivados pela construção de conhecimentos que possibilitem orientar uma prática alternativa no contexto de uma mudança auto-assumida.

Assim definida, as pesquisas-protagônicas permitem ao docente reconstruir sua prática, compreendê-la e criticá-la na medida em que lhe possibilitam desprender-se do conhecimento comum, a partir do qual ele a interpretava como natural, e lançam-no a uma reflexão sistemática que visa conceituá-la (embora de uma forma sempre fragmentária) como produto de múltiplas determinações subjetivas, institucionais e sociais. Isso possibilita, precisamente, que o docente não se limite a adotar acriticamente um modelo alternativo. Aliás, como muito bem sabemos, a modificação de um estilo pedagógico sem seu devido esclarecimento e a modificação da racionalidade que lhe dá sustento dão lugar a uma conduta que reproduz, em última instância, as anteriores ou se revela funcional, ou seja, dependente do controle exercido na hierarquia escolar.

Como assinalamos, o enquadramento grupal nas diferentes experiências que vêm se desenvolvendo responde, basicamente, às linhas diretrizes de trabalho em grupos operativos conceitualizadas pioneiramente por Pichón Rivière e re-elaboradas por outros tantos autores. Em virtude de sua ampla difusão, obviámos resenhá-las detalhadamente.¹²

Não obstante lembremos que:

• o *coordenador* é, de certa forma, o responsável pelo funcionamento do grupo; não é um participante e, portanto, não pode entrar nas discussões. Suas intervenções devem ser poucas e breves, endereçadas a re-centrar o grupo na tarefa e tornar manifestos os aspectos da dinâmica grupal visando, precisamente, à constituição de um grupo como tal. Assim, opera: assinalando contradições, apontando as "perturbações acidentais" do relato¹³ — na tentativa de apreender os sentidos do que se relata e que permanentemente se condensam e deslocam —, efetuando sínteses que resumam as posturas adotadas no grupo, ressaltando algum ponto de vista ou elemento que tenha passado despercebido, resgatando temáticas descartadas pelo grupo ou o fio da meada de uma discussão perdido por um participante, conduzindo a análise de um episódio, problematizando em todo momento com perguntas que abram e ampliem a discussão, na maioria das vezes encaçada em posicionamentos dilemáticos, contribuindo de forma breve e ocasional com alguma informação necessária para ser aprofundada grupal-

mente, selecionando textos para sua discussão ou solicitando a participação de pessoas externas ao grupo para que desenvolvam uma temática particular etc.

• o *observador* ou observadores devem registrar o relatado no grupo como também as produções não-verbais. Suas "observações" acabam sendo indispensáveis para o coordenador construir suas hipóteses acerca do funcionamento grupal. Quando cada reunião finaliza, ele informa ao grupo sobre o desenvolvimento da tarefa e a dinâmica; não para que cada integrante avalie quão longe se encontra de um modelo fechado de trabalho, que supostamente funcionaria como um método, mas para que cada um possa ir reconstruindo os estágios que atravessa no seu particular processo de pesquisa-protagônica. Como o coordenador, ele tampouco é um participante do grupo de forma que também lhe é vedado discutir com os oficionistas.

As diversas experiências em Oficinas de Educadores seguem, em linhas gerais, os delineamentos definidos pelo grupo de Santiago dirigido por Rodrigo Vera. Eles encontram-se apresentados resumidamente no documento de trabalho Orientaciones básicas de los talleres de educadores, elaborado, em 1985, para o Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE — Santiago de Chile).¹⁴

Nesse documento se estipula para a pesquisa-protagônica uma série de passos ou momentos com a finalidade de assegurar que as situações da cotidianeidade escolar consideradas problemáticas pelos professores e trazidas como tais ao grupo virem verdadeiros objetos de conhecimento, que o grupo consiga atingir um certo nível de compreensão crítica, que possa se pensar uma racionalidade alternativa para uma prática singular e que, por conseguinte, os participantes da experiência possam abordar de uma maneira diferente os problemas apontados. Nesse sentido, as intervenções protagônicas estabelecem uma ligação estreita entre uma ação, sua reflexão e um acionar alternativo. Cada um desses momentos não deve ser entendido como uma etapa de um processo linear e mecânico. Ao contrário, por um lado, os limites entre um e outro momento são, em última instância, imprecisos e, por outro, o grupo em virtude de seus objetivos e de sua dinâmica poderá voltar a percorrer passos anteriores. Evidentemente, as alterações não devem contrariar os supostos básicos que guiam o processo reflexivo. Evitar que tal coisa aconteça é, também, tarefa da equipe de coordenação.

Resenhemos, sinteticamente, quais são esses supostos epistêmicos (cf. Vera, 1988):

1. a "naturalidade" das práticas deve se tornar um objeto de conhecimento. Os sujeitos, pelo fato de fazerem parte de uma trama complexa de interações, encontram-se envolvidos em uma estrutura dinâmica de significações sociais no interior da qual a realidade se re-processa, em última instância, sempre de um modo singular, adquirindo, assim, um sentido para o sujeito. Isso determina que não haja independência entre o sujeito e a realidade das práticas sociais, incluídas nelas, obviamente, as educativas. Assim, por processos de "objetivação" espiralados, os sujeitos irão despregando-se do efeito de naturalidade que produz a hegemonia do discurso pedagógico. Os sujeitos, aos poucos, começarão a "ver-se" nos seus discursos, nos seus episódios relatados, à medida que passem a discriminar consen-

sualmente aqueles que seriam os elementos "objetivos" (as regras, produtos da ordem institucional e social) dos elementos "subjetivos" (o sentido que amálgama as práticas no horizonte de sua verticalidade) comprometidos na persistência de uma prática singular.

2. os conhecimentos constroem-se a partir da experiência particular. Um fato singular é considerado uma síntese de múltiplas determinações sociais, institucionais e subjetivas, portanto pretender conhecê-lo supõe desvendar a lógica que o produz através de sucessivas "mediações ativas". Deve-se começar, necessariamente, por particularidades significativas pois, sendo a dramática humana multivocamente significada, não há situações idênticas passíveis de homogeneização no interior de uma classe.

3. as investigações partem do "senso comum" no interior do qual se re-processa a realidade escolar. Os sujeitos dispõem de um sistema de representações e justificativas que guiam suas formas de interação social. Os fatos aparecem como evidentes e óbvios no interior de um cenário estático até que, objetos de uma reflexão sistemática e sempre inconclusa, são re-processados em diferentes níveis de complexidade e supostos em permanente interação.

4. conhecer é construir hipóteses explicativas. As hipóteses sintetizam uma "verdade consensual" submetida constantemente à revisão, à ratificação e à reificação. Seu poder explicativo está ligado intimamente a sua operatividade em contextos sociais determinados, no interior dos quais e para os quais foram geradas.

As diversas etapas das pesquisas-protagônicas são as seguintes:

1. problematização. Deve-se definir um problema inerente à prática docente cotidiana. Esses problemas são considerados *situações problemáticas* que constituem uma unidade de interação pedagógica sujeitos/conhecimento. Nesta primeira etapa articulam-se quatro momentos:

a) reconhecimento de situações-problema a partir dos registros feitos pelos participantes. Eles podem ser produto da auto-observação, de uma observação mútua entre colegas ou realizados por um terceiro ora por escrito ora video-gravados. Cada registro é re-trabalhado no grupo tentando sempre complementar a descrição. Confecciona-se uma listagem das situações problemáticas; em seguida, procura-se relacioná-las, estabelecendo semelhanças, diferenças e interdependências com o objetivo de ir ordenando-as segundo o tipo de problema, sua generalidade ou os diversos aspectos da prática docente envolvidos.

b) seleção de uma situação problemática sobre a qual concentrar-se-á a análise. O fato de ter que selecionar uma tensionará a dinâmica grupal, fazendo com que o grupo funcione como um analisador das idéias e das representações que os participantes têm sobre a cotidianeidade escolar (e que se entrecruzam, obviamente, no interior do saber pedagógico hegemônico). Aliás, deverá evitar-se que o grupo polemize sobre os julgamentos emitidos bem como que a prática de um colega seja avaliada. O grupo deverá chegar a um acordo sobre os argumentos de ordem prática e teórica.

c) precisão conceitual da situação problemática.

d) formulação de perguntas de pesquisa. Estas constituem uma sorte de hipóteses interpretativas da situação selecionada que guiarão o processo de análise. Essas hipóteses permitirão conhecer o tipo de interpretação que está operando no início da experiência.

2. reconstrução de episódios. Nesta etapa procura-se isolar *episódios* para reconstruí-los levando em consideração os fatores "externos" e "internos" comprometidos. Entende-se por episódio, as pequenas unidades de ação em um tempo e em um espaço dados discrimináveis do processo de interação no qual está imerso. A diferença das situações problemáticas que dizem respeito a aspectos da realidade educativa é que os episódios são fatos singulares em que aquelas se articulam dramaticamente. A reconstrução pode ser definida como um processo de objetivação crescente no qual o episódio se reconhece consensualmente como efetivamente acontecido. Para tal fim, o grupo funciona como um conjunto de interjuizes que vão corrigindo e complementando a primeira visão que têm do episódio, quem relata e o que exprime o grau de compromisso subjetivo. Como na etapa anterior, deve evitar-se que os participantes julguem valorativamente os relatos de seus colegas.

O processo de reconstrução envolve tanto os aspectos externos quanto internos do episódio considerado. Por aspectos externos entende-se aqueles passíveis de serem observados por um terceiro. Esse olhar externo deverá contextualizar o episódio, isto é, deverá situá-lo em um *continuum* de fatos que o tenham precedido e que o sucedam; reparando especialmente naqueles considerados de forma geral como irrelevantes ou sem-sentido. Integra esse processo de contextualização a operação de descrição das normas ou costumes que regem a cotidianeidade bem como das características dos sujeitos envolvidos etc. A reconstrução interna do episódio refere-se à subjetividade do ou dos atores comprometidos. Neste item se incluem as representações que tem o ator, as razões que esgrime e a emoção tanto ligada ao episódio quanto a sua reconstrução. Dessa forma, a reconstrução sistemática de um episódio pode possibilitar ao próprio ator ou atores terem uma visão qualitativamente diferente daquela que tinham espontaneamente. Para além do fato de que na reconstrução se descrevam julgamentos ou avaliações que tiveram lugar com o episódio, deve lembrar-se de que se trata de uma tarefa descritiva e não valorativa: o grupo está para sustentar o processo de objetivação e não para avaliar ou censurar as práticas do colega (isto é, precisamente, o que efetua a hierarquia escolar). Uma vez que o grupo considere que a reconstrução é suficiente, passa-se à etapa seguinte. Isso não impede que a descrição começada nesta etapa possa, posteriormente, ser complementada.

3. interpretação do episódio. Nesta etapa, deve-se tentar isolar a lógica pessoal, institucional e social que tenha provocado o episódio. Em outras palavras, deve considerar-se que o episódio selecionado reveste, em si mesmo, um caráter necessário e que, portanto, não é fruto do acaso. Em primeiro lugar, convida-se o próprio ator do episódio a dar sua interpretação. O grupo opera como um apoio, para que o participante possa com sua explicação considerar o episódio como sendo expressão de um fundo dinâmico de significações sociais. Depois, é a vez de o grupo formular sua

interpretação acerca dele. Obviamente, ela pode ser mais ou menos coincidente ou discrepante. Também é cabível uma interpretação da interpretação, construída pelo ator com a finalidade de avaliar seu grau de coerência em relação àquela produzida pelo grupo. As interpretações são consideradas hipóteses de episódios com as quais se tentará analisar episódios semelhantes.

4. hipótese de situação. As hipóteses de episódios construídas na etapa anterior se reduzem a um espaço e a um momento determinados no qual se encontram envolvidas pessoas singulares. Ao contrário, as hipóteses de situação fazem abstração de tais particularidades. Elas são o resultado de um processo de reformulação das anteriores visando explicar a situação selecionada de maneira global: esta passa, agora, a definir uma classe. Assim, tornam-se marcos interpretativos das práticas educativas que assinalam mecanismos pessoais, institucionais e sociais operando em situações semelhantes à analisada.

5. validação das hipóteses de situação. As hipóteses de situação são utilizadas para compreender episódios novos que se julguem semelhantes. Assim, começa-se um processo de validação no interior do qual são ratificadas, retificadas e complicadas. Porém, nunca perderão seu caráter de hipótese na medida em que, ante a diversidade de situações e episódios, sempre guiarão processos novos de conhecimento que visarão apreciar suas particularidades.

6. construção de uma racionalidade alternativa e formulação de alternativas de ação. Nesta etapa, inicia-se o processo crítico, em sentido estrito, da racionalidade descoberta como geradora de situações determinadas tidas como problemáticas. Tentar-se-á reformular sua compreensão originária e propor ações alternativas a partir do novo marco interpretativo.

A formulação de uma ação alternativa pode envolver um problema de conhecimento específico ou de crítica de certos valores, objetivos e normas a partir dos quais se articulam situações pedagógicas.

Não obstante, sua formulação pode, muito bem, vir a adequar-se aos condicionamentos concretos, aos mecanismos de controle do papel docente existente no sistema escolar ou em um estabelecimento em particular uma vez que, muitas vezes, o próprio sistema tem os elementos geradores da mudança: eles só estão à espera de ser hierarquizados ou pensados de uma outra maneira que a do saber pedagógico hegemônico.¹⁵ Assim, esta última etapa das pesquisas-protagônicas não é puramente imaginativa: trata-se de vislumbrar uma forma diferente de posicionar-se nos episódios, reconstruídos e interpretados, e de tentar pôr, consensualmente, em prática modalidades alternativas de trabalho pedagógico (sempre sujeitas à reformulação).

Justamente, no que diz respeito ao papel que cabe às experiências psicossociais desse tipo, Jacques Ardoino afirma:

(...) as matrizes sociais mais determinantes das relações sociais de produção (dos episódios) não viram mais acessíveis, mais vulneráveis, que intelectualmente, graças às capacidades desenvolvidas no curso da intervenção. Ficam fora de alcance. Evoca-se ou invoca-se o institucional nos grupos restringidos. Não convoca-se-o nem revoca-se-o. Porém, o desenvolvimento do espírito crítico, no nível de cada um, como no dos reagru-

pamentos orgânicos e de laços de solidariedade, constitui uma aquisição que não é desprezível. Logo é necessário conservar este objetivo realizando-o o melhor possível. Não obstante, é essencial não confundir este trabalho necessário e legítimo com outras acepções da palavra mudança. (1981, p. 38) (os parênteses são nossos)

Nesse sentido, concluímos dizendo que se interrogar até que ponto o modo escolar de transmissão na sua globalidade pode vir a ceder no seu lugar hegemônico é, sem dúvida nenhuma, uma pergunta tanto boa quanto necessária de ser colocada... mas ainda... estamos persuadidos que eis aí muito mais: eis um bom e urgente desafio!

Notas

1. Na Argentina, o professor de primeiro grau chama-se *maestro*.
2. A esse respeito pode-se consultar de nossa autoria "Um retorno a Piaget", in *Revista do Geempa*, 2, 1993, pp. 101-109. Nota acrescentada em 1994.
3. "Acerca da instrumentação prática do construtivismo. A (anti)pedagogia piagetiana: ciência ou arte?" in *Caderno de Pesquisa*, 81, maio, 1992, pp. 61-66.
4. Conforme sabemos a tese da impugnação piagetiana da ilusão pedagógica do controle foi apresentada originariamente por Munari (1981) e posteriormente representada por Castorina (1988).
5. Mais ainda, nos arriscamos a afirmar que, no interior dos estudos vygotskianos, tal pretensão deve ser, certamente, considerada como um disparate epistemológico.
6. Estamos, de certo modo, parafraseando o título do trabalho "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula" de Ana Luiza Smolka.
7. Neste sentido, Castorina, Fernandez e Lenzi afirmam: "a complexidade do fato educativo exige vários níveis de análise e sua subsecutiva articulação. É evidente que no ato pedagógico estão comprometidos aspectos institucionais e libidinais — além dos mecanismos cognitivos —, logo é ilegítima sua redução a uma perspectiva só, por importante que seja" (1988, p. 17). No que diz respeito ao aspecto libidinal apontado — comumente chamado de afetivo —, embora não contextualizemos nossa análise no âmbito escolar pode-se consultar de nossa autoria "A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento" in *Educação e Sociedade*, 33, 1989, pp. 61-70. (Pode-se consultar também nosso trabalho intitulado *Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*, Petrópolis, Vozes, 1993, nota acrescentada em 1994).
8. "A situação do professor em relação ao conhecimento pode resumir-se naquilo que temos chamado sua condição de *trabalhador intelectual interferido*, administrador de um saber previamente organizado pelo sistema e no qual não teve participação". (Batallán e Garcia, 1988, p. 30)
9. O termo original em espanhol é *Talleres de educadores*. Assim, seus participantes são chamados de *talleristas*, termo que optamos por traduzir como "oficinas".
10. A pesquisa *La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización*. Investigación en taller de educadores y estudio antropológico de la escuela foi desenvolvida por Raul Ageno, Elena Achilli e Edgardo Ossanna durante os anos 1986 e 1987. Contou com o apoio do Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales (Criciso), Rosario, Argentina, e com o financiamento do International Development Research Centre (IDRC), Ottawa, Canadá, e do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.
11. Vera utilizou originariamente o termo pesquisa-participante. A mudança data de 1985.

12. Entre outros tantos trabalhos, pode-se consultar:

Pichon Rivière "Grupos operativos y enfermedad única", "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", "Una teoría de la enfermedad" e "Aportaciones a la didáctica de la psicología social" in *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, vol. 1, Buenos Aires, Nueva Visión, 1982.

Quiroga, Ana P. "El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Pichon Rivière" in *Temas de Psicología Social*, 1, Buenos Aires, 1977, pp. 11-21.

13. Perturbações acidentais: *lapsus linguae*, expressões absolutizantes, insistência exagerada em um aspecto, fechamentos súbitos do relato etc. Produtos de tensão permanente entre aquilo que um sujeito "quer dizer", na sua pretensão imaginária de dizer tudo, e aquilo que "quer ocultar" tanto consciente quanto inconscientemente.

14. Por outra parte, pode-se consultar:

Nuez, I. e Vera, R. *Organizaciones de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*, Santiago, PIIIE, 1988.

Vera, R. e Edwards, V. "Tendencias institucionales del trabajo docente", in A.A.V.V. *Sindicalismo docente, Estado y educación en América Latina*, Santiago, PIIIE, 1989.

Vera, R. *La línea de trabajo en talleres de educadores. Explicitación de su lógica*, Santiago, PIIIE, 1989.

_____ *Experiencias de formación-investigación de educadores polivalentes*, Centro Regional de Educ. de adultos y alfabetización para A. Latina, Crefal, Patzcuaro, 1990.

15. Muitas vezes, para além precisamente de toda reflexão sistemática ou de qualquer diretriz geral, é o próprio "jogo de cintura" (ou o bom senso) de alguns professores o que permite que se sustentem estratégias pedagógicas concretas que, sem lugar a dúvida, constituem uma ruptura com o discurso pedagógico hegemônico. Um bom exemplo do que estamos dizendo é o episódio recortado e analisado teoricamente por Ana Luiza Smolka em seu trabalho "A prática discursiva em sala de aula...". Aliás, isso também é um fato assinalado, nas conclusões, pela própria autora.

Transformation of educational praxis and the educator's workshop. Introductory notes

ABSTRACT: We highlight the paradoxical "pedagogic destiny" which is usually imparted to the studies of Ferreiro and Teberosky: to reinforce the bookish way of knowledge transmission. Thus, first of all we emphasize that it is necessary to undo the "bookish learning" by means of the systematically unmaking of the hegemonic pedagogic knowledge. Then, we analyse the characteristics which cut across the attempts of transforming educational practices. To conclude, we stress that it is in such a direction that work in the educator's workshop is developed, and we synthesize (in the third part) the major trends of such an enterprise in the context of "teacher's improvement".

Bibliografia

ARDOINO, J. "La intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?" in GUATTARI, F. et alii. *La intervención institucional*. México, Folios, 1981. (Original francês de 1980)

AGENO, ACHILLI e OSSANNA. *Proyecto de investigación: La significación en la escuela de las propuestas estatales de participación y democratización*. Rosario, Argentina, Cricso, Primeira Parte, 1985.

AGENO, R. *El taller de educadores y la investigación*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989. (Coleção Cuadernos de Formación Docente)

_____ O psicólogo na(s) instituição(ões) educativa(s). 1992, mimeo.

BANKS LEITE, L. Considerações sobre as perspectivas construtivistas e interacionistas em psicologia: O papel do professor. 1991, mimeo.

_____ "A cerca de las posibilidades de 'aplicar' Piaget", in H. AEBLI et alii, *Homenaje a Jean Piaget*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1992.

BATALLAN, G. e GARCIA, F. *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1988. (Coleção Cuadernos de Formación Docente)

BOGGINO, N. Hacia una modalidad de intervención pedagógica. Consejo de Investigaciones de la UNR, Rosario, 1991, mimeo.

CASTORINA, J.A. "Psicogénesis e ilusiones pedagógicas", in CASTORINA, J.A. et alii. *Psicología genética*. Buenos Aires, 1988, Mio y Dávila. (Original de 1984)

_____ et alii "La psicología genética y los procesos de aprendizaje" in CASTORINA, J.A. et alii. *op. cit.*, 1988.

de LAJONQUIERE, L. "A clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento", in *Educação & Sociedade*, 33, 1989, pp. 61-70.

_____ "Acerca da instrumentação prática do construtivismo. A (anti)pedagogia piagetiana: ciência ou arte", in *Cadernos de Pesquisa*, 81, 1992, pp. 61-66.

de MACEDO, L. "Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar", in DE TOLEDO AGUIAR, C. (org.). *Propostas curriculares de psicologia e psicologia educacional para cursos de habilitação específica para o magistério*. São Paulo, Sec. Educação do Estado de São Paulo, 1990.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985. (Original de 1979)

MUNARI, A. "Piaget: Anti-pedagogo?", in *revista Argentina de Psicología*, 29, 1981, pp. 111-117.

LAPASSADE, G. *L'analyseur et l'analyse*. Paris, Gauthier-Villars, 1971.

ORLANDI, E. "Para quem é o discurso pedagógico", in *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, Pontes, 1988.

SMOLKA, A. *A criança na fase inicial da escrita*. Campinas, Cortez-Unicamp, 1988.

_____ "O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula", in *Cadernos Cedes*, 23, 1989, pp. 39-47.

_____ "A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise", in *Cadernos Cedes*, 24, 1991, pp. 51-65.

VERA, R. *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1988. (Coleção Cuadernos de Formación Docente)