

EDUCAÇÃO, Limites e Possibilidades

Francisco Ari de Andrade
Getuliana Sousa Colares
Dijane Maria Rocha Vítor
Organizadores



Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24

Educação, limites e possibilidades / Francisco Ari de Andrade, Getuliana Sousa Colares, Dijane Maria Rocha Victor (organizadores) – Curitiba: CRV, 2018.
310 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-2498-8
DOI 10.24824/978854442498.8

1. Educação 2. Possibilidades 3. Conhecimento 4. Metodologias I. Andrade, Francisco Ari de. org. II. Colares, Getuliana Sousa. org. III. Victor, Dijane Maria Rocha. org. IV. Título V. Série.

CDU 37 Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2018

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: **Comitê Científico:**

Aldira Guimarães Duarte Dominguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)
Carlos Frederico Dominguez Avila (UNIEURO)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerônimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero - Argentina)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elsio José Cori (UFES)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Glória Fariñas León (Universidade
de La Havana - Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana - Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romaldo Hernandes (UNICAMP)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suelly Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción/Py)
Cesar Gerônimo Tello (Universidad
Nacional de Três de Febrero/Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujije (UTFPR)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

A LINGUAGEM COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO

*José Edilmar de Sousa
Messias Dieb*

Introdução

De acordo com Tardif (2002), os diversos saberes e o saber-fazer do professor não possuem sua origem em si mesmos nem no trabalho cotidiano que este sujeito realiza, mas apresentam uma origem de natureza inconteste social. Por esta razão, o saber do professor é também plural e temporal, uma vez que sua construção se dá ao longo da trajetória de vida desse sujeito e de sua carreira profissional, implicando no fato de que ensinar supõe aprender a ensinar. Em outros termos, ensinar constitui-se como o cerne do trabalho docente e, nesse sentido, aprender a ensinar envolve a construção progressiva do(s) saber(es) necessário(s) à realização do trabalho do professor, através de sua experiência pessoal e profissional.

Como toda ação humana, ensinar envolve diretamente o uso da linguagem, o qual é igualmente apreendido a partir da história do desenvolvimento das relações de cada indivíduo com o mundo, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2013). Uma história singular na qual o indivíduo tenta satisfazer necessidades que foram geradas a partir de um mundo social e cultural que o cerca; mundo este que lhe permite prosseguir “aprendendo a linguagem nas interações sociais, moldada pelas condições materiais e culturais de tempo e lugar” (SULLIVAN apud BAZERMAN, 2007, p. 111). Em razão desses aspectos, uma pergunta se impõe: qual deve ser o lugar da linguagem, em especial a linguagem escrita, na formação dos pedagogos, haja vista serem eles os profissionais da docência que irão, formal e sistematicamente, apresentá-la às crianças? Discutiremos, pois, neste texto, a aprendizagem acerca do uso dessa linguagem como um importante elemento de desenvolvimento do(s) saber(es) necessário(s) à realização do trabalho docente, em especial a docência pelos pedagogos legalmente responsáveis

196
pelo ensino da escrita às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo o professor dessas etapas da educação básica o principal responsável pelo ensino da linguagem escrita às crianças, as proposições de Tardif, Charlot e Sullivan, aqui referidas, articulam-se na medida em que o desenvolvimento da linguagem e a interação social são processos fundamentais para a construção de uma identidade, como defende Bazerman (2007; 2013), baseado nas ideias de George Herbert Mead e John Dewey. Assim sendo, ao compreendermos a escrita como um dos saberes necessários para o exercício da função docente no início da vida estudantil das crianças, refletiremos sobre a relevância da inserção da atividade de escrita na formação dos pedagogos (futuros professores alfabetizadores), pressupondo que tanto a aprendizagem acerca dessa prática como a formação docente são elementos processuais e não estanques.

Com base nessa perspectiva, ao discutirmos o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, vislumbramos uma relação histórico-dialética em que o desenvolvimento de seu(s) saber(es) para ensinar a linguagem escrita às crianças está permeado de questões de identidade e de algumas definições acerca de qual é o seu lugar no mundo quando exerce a função de alguém que escreve. Passaremos, portanto, a aprofundar essa reflexão, na sequência, tomando como fio condutor o fato de que a aprendizagem da escrita deve comportar tanto a experiência de construção progressiva da identidade do professor como escritor como também participar na formação de seu(s) saber(es) para ensinar as crianças a escrever.

O desenvolvimento do sujeito como escritor

Para tornar mais efetiva a nossa discussão sobre o uso da linguagem escrita como um importante elemento de desenvolvimento do(s) saber(es) necessário(s) à realização do trabalho docente, em especial aquele desenvolvido junto às crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário, inicialmente, explicitarmos de quais orientações epistemológicas e teóricas sobre a linguagem estamos partindo. Estas se coadunam mais especificamente com o socioconstrutivismo de Vygotsky (1978), a teoria da atividade de Leontiev (1981) e a teoria enunciativa de Bakhtin (1986), as quais, em conjunto, abordam a linguagem como uma prática discursiva. Em outros termos, isto implica dizer que a linguagem é vista, por esse conjunto de perspectivas, como processo e produto das complexas relações que um sujeito desenvolve com os outros e das tomadas de posição

197
que essas relações permitem construir a partir das interações entre o indivíduo e as coletividades que o cercam.

Embora atualmente a teoria da atividade seja revisitada por áreas de conhecimento bastante distintas, ela foi desenvolvida inicialmente por Leontiev (1981) a partir da teoria sociohistórica de Vygotsky (1978) no final dos anos de 1930. Tomando por base a ideia vygotskyana de que o sujeito se desenvolve a partir de sua inserção no mundo, Leontiev se propôs analisar de que modo os instrumentos concretos deste mundo sócio-histórico-cultural, como a escrita, por exemplo, são usados para mediar a relação entre o motivo e objetivo do comportamento dos indivíduos, assim como as alterações sofridas, neste comportamento, mediante igualmente as variações sociais, culturais e históricas do ambiente onde eles se encontram. Embora os postulados decorrentes do trabalho desses autores ainda sejam bastante aceitos e celebrados, alguns avanços podem ser noticiados a partir dos estudos pioneiros de Bakhtin (1986) acerca da linguagem como enunciação.

Sendo a linguagem uma prática discursiva, e, portanto, sendo discurso, as ideias de Bakhtin permitem compreender a linguagem, incluindo a sua versão escrita, como um processo que se desenvolve no encontro entre sujeitos ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento deles e de seu protagonismo no mundo. Pela própria condição de sujeitos, estes devem atuar sempre de forma dialógica, ou seja, por meio de uma negociação recíproca, na qual o discurso cumpre o papel de mediador das interações entre eles, os interlocutores. Portanto, o discurso (ou seja, a enunciação) é o “lugar” ou a situação por meio da qual os sujeitos agem no mundo, negociando, de forma oral ou escrita, seus posicionamentos em relação a ele.

Segundo o que podemos depreender das ideias de Laing (1986), o processo de construção do sujeito passa sempre pelo viés social e está diretamente imbricado com a questão da identidade. Nesse sentido, a construção de uma identidade é definida, pelo autor, como o processo por meio do qual o indivíduo se desenvolve e se realiza na convivência e na interação com os outros que estão a sua volta, relacionando-se com estes tanto positiva como negativamente. Portanto, a construção identitária, ou construção do *self* (eu), é sempre um processo relacional, com base no qual um indivíduo se identifica (ou não) com uma determinada forma de ação social.

Neste sentido, é compreensível a afirmação de Bazerman (2007, p. 110) acerca do funcionamento da linguagem como um elemento de desenvolvimento de subjetividades e de relações interpessoais. Para este autor, configura-se como relevante

levar em conta o papel profundo da linguagem na formação do eu [self], moldando a face que o indivíduo apresenta ao mundo e o eu interior que busca variadas formas de cooperação e de relação com os outros. Essas questões são cruciais para todo o ensino da escrita, pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos [sujeitos] estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

Sendo assim, podemos concluir que o ensino da linguagem escrita implica a incumbência em promover a identificação dos sujeitos aprendizes com a ação de escrever e, concomitantemente, com o papel de escritor. Além disso, para se tornar um professor de escrita, o aprendiz de professor, representado neste trabalho pelo estudante de Pedagogia, também necessita de experimentar a linguagem como um espaço para a reflexão e a busca de variadas formas de cooperação e de relação com os outros, conforme passaremos a argumentar na seção subsequente.

A formação do professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a construção de seu(s) saber(es) quanto ao ensino da escrita

A formação de professores é apontada por autores como Zabalza (1998) e Saviani (2009) como sendo um importante elemento para a melhoria das práticas educativas. No entanto, esses autores também compreendem que a formação não deve ser vista como uma panaceia para os problemas educacionais que envolvem questões mais amplas (IMBERNÓN, 2011), uma vez que há diversos fatores em jogo na problemática da formação docente, dentre os quais a linguagem ocupa um lugar fundamental. Mas, como deve ser o trabalho com a linguagem no âmbito da formação dos futuros professores de linguagem?

Pensar sobre isso nos remete ao fato de que a linguagem em geral, e de modo mais específico a escrita, como já discutimos um pouco antes, tem-se constituído historicamente como um componente indispensável para o desenvolvimento humano e, por conseguinte, podemos inferir que o trabalho de preparar para a docência é atravessado pela necessária apropriação da escrita em diferentes gêneros. Assim sendo, ao nos referirmos aos professores de linguagem, neste texto, focalizamos mais diretamente os pedagogos devido

ao fato de que sua atuação como docente se volta de modo mais específico para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas nas quais eles serão os responsáveis pelo ensino da escrita em seus processos iniciais de aquisição pelas crianças. Segundo Diniz-Pereira (2014), há diferentes paradigmas e perspectivas de formação docente.

Em modelos pautados no paradigma da racionalidade técnica, concebe-se a formação como uma mera instrumentalização do futuro professor para aplicação de conhecimentos. Já sob a ótica do paradigma da racionalidade prática e crítica, a formação é um processo contínuo por meio da reflexão crítica. Nessa perspectiva, formar professores é criar condições para o desenvolvimento de um sujeito reflexivo, investigador de sua própria prática e protagonista do seu fazer docente. Neste sentido, ao romper com uma visão aplicacionista de formação docente para adesão ao desenvolvimento de profissionais docentes críticos e reflexivos, a linguagem assume um papel preponderante na formação docente.

Do nosso ponto de vista, compreendemos a formação docente a partir do que propõe Tardif (2002) como um *continuum* que se configura e reconfigura a partir de uma pluralidade de saberes oriundos de diversas fontes, tais como a própria história de vida dos professores, a escolarização e o espaço institucional do ambiente acadêmico. Tendo em vista a aquisição de conhecimentos no âmbito das questões pedagógicas e no próprio exercício profissional dos professores, é incompatível uma visão linear e meramente aplicacionista da formação docente. “Essa visão disciplinar e aplicacionista à formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais” (TARDIF, 2002, p. 23). Apoiando-nos, pois, nessa ideia de formação docente e nas correntes teóricas que abordam a linguagem como uma prática discursiva, concorremos para a reflexão sobre o lugar da linguagem na formação dos professores.

Se em uma perspectiva crítica defendemos a construção de um profissional crítico e reflexivo, capaz de autoformar-se, por meio da reflexão sobre o trabalho que realiza, e de buscar soluções para os problemas dele oriundos, consideramos instigante refletir sobre como a linguagem, especialmente na modalidade escrita, deve ser levada em conta na formação desse profissional, especialmente no campo da docência. Isso se justifica porque não é mais novidade o fato de que quem melhor se apropria da linguagem escrita tem, em certa medida, mais condições de galgar espaços de trabalho e posições sociais, dentre outras vantagens que o domínio dessa atividade proporciona. Sobre isso, parece-nos que há um consenso, sendo, portanto, mais ou menos inquestionável, a importância social e subjetiva que a escrita dimensionou ao longo da história.

No entanto, em que pese essa relevância, a aprendizagem da escrita se constitui um dos grandes desafios à educação brasileira (MORTATTI, 2004), haja vista o fato de ainda existirem inúmeras pessoas à margem de um domínio significativo dessa forma de linguagem humana. Assim, sendo a escrita um importante instrumento de interação e de participação social (BAZERMAN, 2007, 2013), digamos até de promoção da equidade social, consideramos bastante pertinente a reflexão sobre o seu lugar na formação de professores, uma vez que Pimenta (2005, p. 26), fazendo distinção entre os saberes da docência e os saberes pedagógicos, afirma que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a Educação e sobre a Pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. Nessa direção, sugerimos, com base nas ideias acima apresentadas, que a formação inicial deve fornecer subsídios teóricos e práticos que possibilitem a elaboração dessas interrogações e desses confrontos para que, de modo contínuo, os professores possam ir construindo e ampliando saberes necessários à sua atuação profissional por meio do registro de suas experiências e da prática de documentação de suas reflexões.

Nessa perspectiva, como será possível registrar experiências ou documentar reflexões senão por meio das linguagens e dentre estas, a linguagem escrita? Até o presente momento, nossa discussão pode parecer não expressar nada mais do que o óbvio, frente ao que já se tem dito nas produções teóricas em torno da centralidade da linguagem, tanto nos processos de formação de professores como nos demais processos de desenvolvimento humano. No entanto, o que queremos destacar não se trata apenas do reconhecimento da centralidade da linguagem nesses processos, mas o modo como este reconhecimento se concretiza nas práticas formativas. Desta maneira, se, por um lado, há uma ênfase na necessidade de formação de um profissional crítico, reflexivo e investigador de sua prática, por outro, de modo mais concreto, tais ideais parecem ainda não ter se efetivado na prática das iniciativas de formação (MAGALHÃES, 2004).

Ao lançar seu olhar sobre o ensino e a aprendizagem da escrita para crianças, em sua fase inicial de escolarização, o pedagogo é o profissional reclamado para essa tarefa e na sua preparação (formação), deparamo-nos com duas questões a partir da compreensão da linguagem como um instrumento de construção identitária. Primeiro, como este sujeito, responsável pela tarefa do ensino da escrita para as crianças, constitui-se escritor, haja vista que ensinar pressupõe, dentre os tanto os saberes que atravessam esse trabalho, o domínio do saber cuja aprendizagem também se pretende promover para as crianças? Em outras palavras, pressupondo que quem ensina a escrever é um sujeito que também escreve, ou minimamente se apropriou

de seus domínios básicos e, por isso, podemos afirmar que se trata de um escritor. No entanto, a pergunta que emerge dessa compreensão é: como ele se constitui escritor? A segunda questão, decorrente da primeira, diz respeito a como a sua formação, no Curso de Pedagogia, pode incidir sobre essa construção identitária, tendo em vista o objetivo de preparar o atual discente e do Ensino Fundamental, onde uma de suas atribuições é o ensino da escrita? Em consonância com as perspectivas epistemológicas em que nos situamos sobre a linguagem e sobre a formação de professores, queremos pontuar algumas sinalizações que consideramos importantes a partir do nosso lugar como agentes formadores nesse mesmo curso.

Em primeiro lugar, segundo Freire (1981), toda prática educativa e formativa tem atrás de si um conjunto de concepções (de homem, sociedade, educação, ensino e aprendizagem etc.) que a orienta. Nesta perspectiva, ao discutirmos o lugar da linguagem na formação de professores, faz-se necessário a compreensão de que todo projeto ou programa de formação docente carrega de modo mais ou menos explícito uma concepção de formação e de linguagem subjacentes. Sobre essa questão, Magalhães (2004) afirma que a linguagem, elemento fundamental na formação de educadores críticos e capazes de descrever, analisar e interpretar a própria prática, vem sendo enfocada em vários contextos de formação a partir de uma visão transmissiva de ensino e aprendizagem e de uma concepção estruturalista de linguagem. Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva incompatível com a formação de educadores críticos, uma vez que o que se propõe, então, é que, a partir de uma compreensão e um enfoque histórico-cultural da linguagem, as ações formativas sejam revestidas de práticas discursivas que ajudem a construir essa identidade e a experimentação da escrita como prática social, coadunando com um conceito de ensino-aprendizagem que aponte para um diálogo permanente entre os sujeitos participantes de todo o processo formativo.

Em segundo lugar, essa perspectiva precisa convergir para um ideal de formação docente como um processo que seja contínuo e que, nesse *continuum*, ocorra a apropriação progressiva da linguagem e suas nuances pelos formandos. Em outros termos, isso implica em promover a ampliação e a apropriação de novas organizações discursivas no âmbito da formação de professores, tendo estes a oportunidade de compreender, com base em uma postura reflexiva, os seguintes aspectos: o que significa saber escrever, em que gênero precisam escrever, como podem se adequar ao estilo de escrita nesse gênero, para quem devem escrever, em que situação e/ou condições de produção está se produzindo a sua escrita e, finalmente, para atender a qual propósito comunicativo (SWALES, 1990).

Assim, promover um espaço para a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica que os formadores repensem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar. É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento das práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar (MAGALHÃES, 2004, p. 52).

Nesse processo de apropriação de novas organizações discursivas, Magalhães enumera algumas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, as quais são agrupadas em três ordens: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Isto implica que os contextos de formação devem propiciar situações em que os educadores em formação possam descrever, compreender e analisar as práticas por meio da linguagem que contribuem para a desconstrução/ressignificação de representações antigas e/ou a elaboração de novas, desenvolvendo-se um agir comunicativo e colaborativo em que todos tenham voz ao descrever, informar, confrontar e reconstruir saberes. Com base nisso, consideramos que o exercício consciente da linguagem oral e escrita, em conjunto e por meio do contato contínuo com diferentes gêneros, torna-se fundamental na formação de professores críticos e reflexivos, a partir de uma perspectiva dialógica, democrática e colaborativa, sobre a qual construirão seus saberes para atuarem futuramente na docência com crianças durante a sua apropriação da escrita.

Em terceiro lugar, e partindo da crítica que Tardif (2002) faz ao modelo aplicacionista de formação, outra forma de pensar a formação docente implica em considerar a subjetividade dos professores e romper com uma visão sobre eles como meros técnicos executores de modelos teóricos, os quais são postos de forma unilateral por pesquisadores de fora. Na esteira desse pensamento do autor, é inconcebível que pensemos em uma formação que se classifique como democrática sem que dê voz aos professores. Estes, que ao longo de suas vidas e de suas práticas profissionais constroem saberes de diferentes tipos, relacionados ao trabalho docente, têm muito a colaborar com a construção ou reconstrução de práticas pedagógicas humanizadoras. Segundo o autor, a formação inicial se faz melhor se colocar os futuros professores em interação com os professores de profissão, ou seja, uma relação entre os que se candidatam ao exercício da função docente e os

que já tomaram parte de sua vida este ofício. Esta proposição presume, portanto, a abertura ao diálogo entre a formação inicial e a formação contínua dos professores.

Como vimos sugerindo ao longo deste texto, entre as muitas formas de linguagem, a escrita, sem nenhuma pretensão de a sobrepor às demais, constituiu-se, na nossa sociedade, um importante instrumento para a construção de saberes. Isso se justifica porque escrita possibilita, tanto aos professores em exercício como aos futuros professores, a ampliação de seus conhecimentos por meio da leitura de textos, bem como a elaboração de novos escritos, a partir da reflexão e dos registros de suas aprendizagens em diferentes formas e gêneros textuais/discursivos. Em se tratando especificamente da formação de professores-pedagogos, os quais são incumbidos da mediação pedagógica dos processos iniciais de aquisição da escrita pelas crianças, para além da possibilidade de construção de conhecimentos de diferentes teorias, há outro processo de constituição identitária importante nesse percurso formativo: a constituição do sujeito escritor. Ou seja, do sujeito que sabe escrever ou que minimamente teve acesso aos domínios básicos dessa forma de linguagem, o que, portanto, deve ser, pelo menos em tese, condição para que esteja apto a conduzir de modo sistemático, na escola, os processos de aprendizagem da escrita pelas crianças.

Conclusões

Ao discutirmos o papel que a linguagem deve ocupar na formação de professores que irão ensinar escrita às crianças, no início da educação básica, concluímos que, assim como a linguagem, a formação se configura como um processo de apropriação contínua de saberes e resulta em um produto de complexas relações que um sujeito desenvolve com os outros, bem como das tomadas de posição que essas relações permitem construir a partir das interações entre o indivíduo e as coletividades que o cercam. Partindo dessa visão, é necessário, parafraseando os escritos de Paulo Freire, uma substituição das preposições, na qual sairíamos de uma formação baseada na *transmissão de saberes a professores* para uma *formação com professores*. Este princípio da dialogicidade pode, assim, permear toda a trajetória formativa que desejamos e aqui sugerimos, ou seja, que o princípio dialógico da linguagem esteja presente desde os processos iniciais de desenvolvimento e aprendizagem da criança até os processos formativos de seus professores.

Nessa perspectiva, a linguagem representa, no processo de evolução contínua e inacabamento da formação humana, um recurso humano de produção da cultura e, portanto, da existência e da própria formação. Recorrendo

à noção de suporte como estrutura material no ambiente em que todos os seres vivos agem em função da sobrevivência, Freire (2007) afirma que os seres humanos, diferentemente dos demais animais, são capazes de alongar ou mesmo produzir a sua existência por meio da linguagem. Dito de outro modo, a partir da criação de diferentes formas de comunicabilidade, os homens foram inteligindo sobre o suporte, transformando o mundo em espaço cultural que ultrapassa a estrutura material necessária à sobrevivência dos seres vivos.

Assim sendo, a partir das orientações epistemológicas e teóricas sobre a linguagem como uma prática discursiva, que nos guiam nessa discussão e que se coadunam com o socioconstrutivismo de Vygotsky (1978), a teoria da atividade de Leontiev (1981) e a teoria enunciativa de Bakhtin (1986), podemos afirmar que ela, a linguagem, teve e continuará tendo uma importância vital para a intervenção humana em qualquer espaço. Isso se justifica porque a linguagem, que sempre fez eclodir tensões humanas, bem como diferentes modos de pensar e de intervir no mundo (FREIRE, 2007), continuará sempre tomando parte nos processos de interação e de participação humanas, quer sejam esses processos voltados para a dominação ou voltados para o diálogo, com foco na emancipação e no desenvolvimento das pessoas.

A partir do exercício e do uso permanente da linguagem, em especial da escrita, devemos propiciar, nos cursos de formação, a apropriação de múltiplas formas discursivas nas quais os professores e os futuros professores se habilitem a ser e estar no mundo, tendo em vista os processos emancipatórios de formação humana. Nesse sentido, a linguagem deve ocupar um lugar central na formação, pois esta deve promover constantemente o contato dos formandos com diferentes gêneros textuais/discursivos, priorizando o exercício da escrita enquanto prática de interação social e as interlocuções significativas e dialógicas entre os participantes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trad.: C. Emerson & M. Holquist, Orgs.). Austin: University of Texas Press, 1986.
- BAZERMAN, C. *A theory of literate action: literate action*. Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013. v. 2.
- _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade a racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: Revista Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 0, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAING, R. D. *O Eu e os Outros: o relacionamento interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LEONT'EV, A. N. *Problems of the Development of Mind*. Moscow: Progress, 1981.
- MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 45 -62.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.