

Tocando de ouvido: os ecos do construtivismo na alfabetização pela realização de um projeto desenvolvido com alfabetizadores

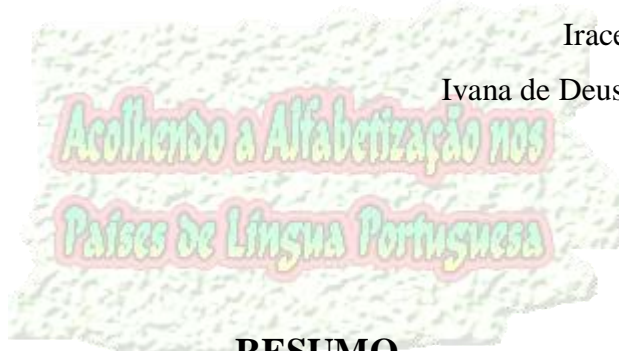
Playing by ear: echoes of constructivism in notes of literacy for composition of an extension project with alphabetizers teachers

En jouant avec l’oeille: l’échos du constructivisme de l’alphabétisation par la réalisation d’un project de developpement avec les professeurs d’alphabétisation

Paulo GURGEL

Iracema de JESUS

Ivana de Deus NOGUEIRA



RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma proposta de extensão passível de ser adaptada a programas de formação de professoras alfabetizadoras. Associado ao nosso trabalho como membros integrantes do Laboratório de Epistemologia Genética da UFBA, este programa foi construído utilizando como fonte de dados um estudo de caso que teve como seu objeto os discursos de cinco professoras de escolas da rede municipal de educação da cidade de Salvador. Procedendo a uma análise de conteúdos destes discursos tomando como referência os conceitos de saberes docentes e conhecimentos universitários (TARDIF, 2002), propomos um elenco de temas que consideramos necessários compor o repertório mínimo de saberes universitários necessários ao ensino de práticas de alfabetização cientificamente referenciadas.

Palavras-chave: Alfabetização; formação de professores; conhecimentos universitários; pesquisa; extensão.

ABSTRACT

We present a communicative proposal of extension intervention which may be adapted to a program of first grade elementary school teacher education. Associated to our work in the Genetic Epistemology Laboratory at the *Universidade Federal da Bahia*, the program was designed having a study case involving 05 public school teachers from the city of Salvador as its data base. Using discourse analysis and taking the concepts of *teachers' knowledge* and *university knowledge* (TARDIF (2002)), we come to propose a set of themes that we consider essential to be a part of the teacher's knowledge base to resignify literacy practices in scientifically referred terms.

Index terms: Literacy; teacher's education; university knowledge; research; extension.

RÉSUMÉ

Ce travail fait apparaître une proposition possible de développement du programme de formation de professeur d'alphabétisation. Associé à notre travail comme membres actifs du Laboratoire d'épidémiologie génétique de UFBA, ce programme a été construit en utilisant les informations d'une étude qui avait comme sujet les échanges de cinq professeures de l'école publique de la ville de Salvador.

L'analyse des échanges du savoir universitaire a proposé un répertoire universitaire nécessaire à l'enseignement scientifique de la pratique de l'alphabétisation.

Mots clés: alphabétisation, formation de professeur, connaissances universitaires, recherche.

Prelúdio

Este texto é produto da consonância da polissemia da palavra *eco*¹ na língua portuguesa com a dissonância entre conhecimentos universitários e práticas docentes tal como descrita por Tardif (2002) em seminal artigo sobre epistemologia da prática do professor e das suas implicações para programas de formação docente. Tal como todo escrito, naquilo que tem o ato de escrever de ascese, este foi uma prática de si, ou melhor, de nós. Não saímos, portanto, ilesos de sua produção, felizmente. Daí nossa imperativa decisão de publicá-lo com o objetivo de partilhar com os leitores os nossos ritmados e sucessivos desafios. Propomos, portanto, que seja ele lido como a partitura de uma ciranda.

Integramos o Laboratório de Epistemologia Genética (LEG) da Faculdade de Educação da UFBA que, fundado no ano de 2005, é um grupo de experimentação pedagógica cuja vocação extensionista sempre, desde o seu início, tem nos desafiado com a demanda por harmonia entre movimentos de ensino, pesquisa e extensão. Não, não tem sido nenhuma tarefa simples. Confessamos aqui muitas vezes termos, de ouvido, nos aproximado de melhores versões do nosso trabalho por tentativa e erro, tal como pode ser interpretado por qualquer avaliador do nosso percurso alinhado com teses da aprendizagem segundo a lógica do behaviorismo radical de B.F. Skinner (1904 – 1990). Conforta-nos, não obstante, saber que nossos erros e acertos tenham contribuído para afinar nossas ações. Preferimos, contudo, a isto denominar de *equilibrações majorantes*².

¹ Encontramos 16 entradas lexicais para a palavra *eco* no Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (2004). Aqui destacamos: 1. Fenômeno físico devido à reflexão de uma onda acústica por um obstáculo, e observado como a repetição de um som emitido por uma fonte; (...); 4. Pessoa ou entidade que repete ou propaga o que é dito por outrem; 5. Palavras com terminação igual empregadas no discurso muito próximas umas das outras. 6. Fig. Bom acolhimento; boa aceitação; repercussão; 7. Fig. Notícia, repercussão, reflexo; rumor; 8. Lembrança, recordação, memória, vestígio; 9. Fig. Fama, notícia; (...); 11. E. Ling. Interrogação que repete um enunciado anterior, à exceção de uma parte, pouco crível ou não compreendida, e que é substituída por pronomes como quem, o que, etc.

² *Equilibrações majorantes* são as operações mentais implicadas na transfiguração evolutiva de construção do conhecimento ao longo da nossa história de vida.

Desde o seu primeiro ano de criação, o LEG tem operado com duas atividades paralelas de extensão de caráter permanente e com fins harmônicos: resgatar a originalidade do pensamento de Jean Piaget e resignificar o construtivismo como práxis pedagógica em tempos de ensaios fono-luditas³, principalmente no âmbito da educação infantil e das práticas de alfabetização e letramento em escolas públicas. A primeira destas atividades, um curso de extensão, se realiza na própria Faculdade de Educação congregando curiosos, pesquisadores, alunos da nossa universidade e professores da rede pública da cidade de Salvador. A segunda atividade, por sua vez, se realiza atualmente nas dependências da Escola Municipal Carlos Murion⁴ e se constitui em programa de formação continuada de suas professoras e de professoras das escolas situadas em seu entorno.

Dentre nossas atividades de pesquisa, iniciamos no mês de agosto do ano passado e concluímos em julho deste ano um estudo de caso, que contou com duas bolsistas⁵ do Programa de Iniciação Científica gerenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA, intitulado: *Discursos e práticas pedagógicas de professoras do primeiro ano do Ciclo de Educação Básica (CEB I) em escolas da rede municipal de educação: Regional Itapuã*⁶. Tínhamos, então, como objetivo mapear as representações de professoras sobre seus conceitos e práticas de alfabetização.

Nesta partitura apresentamos, em primeiro movimento, os resultados deste trabalho de pesquisa na qual as vozes de nossas professoras são

³ Denominamos ensaios fono-luditas escritos em defesa do método fônico em cujo corpo seus autores, com a finalidade de legitimar a cientificidade da consciência fonológica como o caminho da salvação para alfabetização no Brasil, frontalmente desautorizam os significativos progressos do trabalho iniciado por Emília Ferreiro no campo da psicogênese da língua escrita. Um bom exemplo de ensaio fono-ludita é o Relatório Final do Grupo de Trabalho de Alfabetização Infantil (Brasília, 2003) publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

⁴ A Escola Municipal Carlos Murion se situa no bairro de Pituassu e conta atualmente com um quadro de 18 professoras e 353 alunos distribuídos em classes de educação infantil e de ensino fundamental I (1º. ao 5º. ano).

⁵ Marta Glácia Reis Lima e Lucia Regina Sacramento, alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA.

⁶ A Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Salvador divide suas escolas em onze coordenadorias regionais de ensino. A Coordenadoria Regional de Itapuã congrega 45 escolas. Três destas escolas participaram deste estudo de caso: Escola Municipal Barbosa Romeu, Escola Municipal Carlos Murion e o Instituto Municipal de Educação José de Arapiraca.

analisadas a partir da díade proposta por Tardif (2002) para análise da epistemologia do trabalho docente, a saber: *os saberes profissionais e os conhecimentos universitários*. *Saberes profissionais* são aqueles que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos. *Conhecimentos universitários* são aqueles elaborados por pesquisadores da área das ciências da educação, por exemplo, e só posteriormente integrados aos cursos de formação inicial e/ou continuada de professores.

O nosso segundo movimento é dedicado a um exercício de abstração reflexionante⁷ realizado a partir dos resultados do estudo de caso para reinvenção da nossa proposta de atividade de extensão no âmbito da formação continuada de nossas professoras alfabetizadoras da rede pública. Oxalá possa este nosso exercício contribuir para que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja estendido o suficiente para que a escola básica venha a ser integrada ao universo das faculdades de educação em nosso país.

Enfim, transcrevemos em poslúdio os traços distintivos da contribuição de cada um de nós, autores, para a composição desta ciranda e reiteramos, enfim, o convite ao leitor para contribuir com a sua reinvenção.

Primeiro movimento: notas de um trabalho de pesquisa com professoras de alfabetização

Iniciemos este nosso primeiro movimento com uma breve apresentação das cinco professoras que emprestaram suas vozes à nossa

⁷ “Todo novo conhecimento supõe uma abstração, porque, malgrado a parte de reorganização que ele comporta, não constitui jamais um início absoluto e tira seus elementos de alguma realidade anterior. Pode-se, então, distinguir dois tipos de abstrações segundo suas fontes exógenas e endógenas (...). Existe, primeiramente, um tipo de abstração que chamaremos ‘empírica’ (...) porque retira sua informação dos próprios objetos (...). Porém (...) existe uma segunda que é fundamental, porque recobre todos os casos de abstração lógico-matemática: nós a chamaremos de ‘abstração reflexionante’ porque é retirada, não dos objetos, mas das coordenações de ações (ou de operações), portanto, das atividades do sujeito...” (PIAGET, 1974 apud MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 89).

composição. Quatro delas são licenciadas e uma atualmente cursa licenciatura em pedagogia. Vejamos os detalhes no quadro a seguir:

Quadro 01: Biodados das professoras entrevistadas

Idade	Formação	Tempo de rede	Tempo de escola
59	Pedagogia	15	06
57	Pedagogia (em curso)	10	10
46	Pedagogia	04	04
41	Pedagogia	15	02
37	Pedagogia	01	01

A idade e o tempo de experiência como docente são dados importantes para uma primeira aproximação aos ecos do construtivismo nas vozes destas professoras. É que por ocasião em que estas professoras ingressam na rede municipal, as teses associacionistas, que dominaram o cenário da literatura nacional sobre alfabetização até os anos setenta, já haviam entrado em declínio com a ascensão dos trabalhos derivados das teses da psicogênese da língua escrita:

Observa-se que o associacionismo é a tendência predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, na década de 1970, quando a vertente skinneriana desta tendência exercia grande influência no ensino brasileiro, refletindo-se fortemente na alfabetização; entretanto, embora a presença do

associacionismo, nos primeiros seis anos dos anos 80, continue sendo muito significativa, decresce nitidamente, em relação às décadas anteriores, e é superada nesse período, apesar de por pequena diferença, pela tendência psicogenética, cuja predominância nos anos 80 reflete a tardia, mas forte, influência de Piaget na reflexão sobre alfabetização no Brasil. (SOARES, 1987, p.88)

Associando estes dados historiográficos de Soares (1987) com os dados empíricos de Carvalho (1991) e Garcia (2007), e confrontando-os com os dados do nosso quadro acima, podemos aqui antecipar que o construtivismo será tema recorrente nas falas de nossas entrevistadas.

Interessados em avaliar o grau de importância dado por nossas professoras às suas trajetórias como profissionais do ensino, tomamos suas percepções sobre suas respectivas escolas atuais como porto de partida. Apesar de sublinharem carências de ordem material e de pessoal, todas elas se declaram estar satisfeitas com a atual escola onde lecionam. O papel da experiência e o lugar ocupado pelas escolas nas mudanças sobre suas referidas práticas são consensuais, sendo que das cinco entrevistas, duas destacaram a imersão no referencial construtivista como determinante destas mudanças⁸:

É que houve mudança. Claro, né? Porque ninguém fica estagnado, parado! Mas quando eu iniciei, eu trabalhava com o método tradicional de silabação e depois, através de cursos e da necessidade de melhorar, de fazer, de ajudar as crianças...bem, a gente foi procurando...E com o surgimento da teoria sócio-construtivista...aí eu passei a estudar e hoje trabalho numa linha sócio interacionista. (Voz do coro, 41anos)

Quando eu ensinava na rede particular nas... digamos assim: nas três primeiras escolas particulares que eu trabalhei a metodologia era

⁸ Nós optamos, também motivados pelo fato de que esta ciranda circulará entre os professores entrevistados que integram o nosso grupo de formação continuada na Escola Municipal Carlos Murion, não identificar os nossos sujeitos de pesquisa pelas suas iniciais. Assim, o leitor irá encontrar a expressão *Voz do Coro* para todas as falas aqui transcritas.

sócio-interacionista, o que era uma confusão danada! Na realidade não tinha um tripé pré-estabelecido. Se dizia que era construir, mas, era confuso tanto pra mim e com o que a gente tava aprendendo quanto...a própria escola não sabia dar um direcionamento e a última com a qual eu trabalhei, particular, que foi há 3 anos era totalmente construtivista e ai sim foi que eu aprendi a trabalhar de maneira construtivista e chegando aqui eu dei continuidade, porque esta escola trabalha assim. (Voz do coro, 37 anos)

Interessante o registro da primeira voz que contrapõe método tradicional ao construtivismo e ao sócio-interacionismo, enquanto que a segunda voz contrapõe sócio-interacionismo ao construtivismo. Saberiam, contudo, estas professoras, por exemplo, que parte da atual literatura acadêmica em circulação assimila as teses sócio-interacionistas ao construtivismo como método de ensino (Cf. Coll (2003))? Tomemos esta dúvida nossa como pista sobre a necessidade de que estas duas correntes atuais do pensamento da Psicologia da Educação venham posteriormente integrar nossa proposta de trabalho de extensão para professoras alfabetizadoras. Trata-se de conhecimentos universitários de grande ressonância para o campo da literatura acadêmica sobre alfabetização e letramento em nosso tempo. Consequentemente, imprescindíveis a qualquer profissional da área.

Tendo como finalidade abordar os conhecimentos universitários destas professoras, abordamos, então, os temas de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, o aluno como sujeito cognoscente. Nossa pergunta no guia de entrevista era: *falemos agora um pouco do desenvolvimento e da aprendizagem. Como que seus alunos aprendem história, geografia, matemática, português? Você se pauta em algum autor ou teoria especificamente?*

A tese de que a aprendizagem em sala de aula é uma construção coletiva envolvendo sistemas de trocas simbólicas entre sujeitos

cognoscentes foi reconhecida por todas as nossas entrevistadas, sendo que três delas sublinharam a existência marcada de uma grande diferença que separa teorias da aprendizagem da prática docente. Dois extratos de depoimentos chamaram nossa atenção:

(...)porque se a gente trabalha, digamo: Emília Ferreiro... digamos: o ritmo próprio de cada criança; e eu vou levando dentro da minha prática....respeitando o limite da cada criança...de certa forma eu estou fazendo esta adaptação juntamente com a minha experiência do dia a dia, né? Que é a peça principal, mais que a teoria. Porque a teoria é uma coisa e a prática é outra. Às vezes assim, eu vejo as pessoas que fizeram doutorado... e pós graduação e ... pós, pós pós, mas que nunca entraram numa sala de aula, nunca botaram o pé no chão para sentir o dia a dia. Nunca vai entender. Eu acho que uma pessoa que não tenha ...mas que passou por uma sala de aula vai ver o que é preciso, porque uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática. (Voz do coro, 59 anos)

(...) Eu leio algumas coisas, mas não as aplico em sala de aula. Eles não estão aqui para ver o que acontece na prática. (Voz do coro, 57 anos)

Consideremos de grande importância o registro queixoso contra os conhecimentos universitários destas duas professoras. São queixas que vêm a corroborar aquilo que temos oscultado em nosso trabalho como pesquisadores extensionistas, a saber: *a desconfiança frente à transposição de teorias e sistemas em psicologia da educação ao universo da sala de aula*. Certamente que as origens destas desconfianças demandam, por si, outro trabalho de pesquisa. Interpretamos, contudo, tais queixas como claros sintomas de um modelo de formação de professores que insiste na dissociabilidade entre teoria e prática. É mister, pois, reinventá-lo e para tanto podemos já contar com vasta literatura especialidade sobre o como isto pode ser feito (cf. Gauthier (2006); Tardif (2008); Perrenoud (2001); Schon (1995)).

Objetivando abordar especificamente o tema alfabetização pedimos às nossas entrevistadas que fizessem a distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*, dois conceitos saturados da literatura especializada neste início de século. Apesar de apenas uma delas saber fazer a referida distinção de forma clara, todas associaram a palavra alfabetização ao procedimento mecânico do ato de aprender a ler. Um depoimento particularmente nos chamou atenção:

Eu acho que o letramento é importantíssimo na alfabetização. Ninguém pode alfabetizar sem reconhecer letras, sem reconhecer a fonologia, tá? Isso aí é entendido de maneira errada. Eu tenho vários cursos nesta área, pesquisa nesta área, leitura nesta área. Conheci vários autores sérios e a maioria dos autores que não são teóricos, mas trabalharam na prática, na prática mesmo. Está comprovado que a fonologia é importante, é fundamental para que a criança aprenda a ler e a escrever. E o que é que acontece? As pessoas delimitam os espaços, ou trabalham com construtivismo e aí “denigrem” idéias de construtivismo, né? Deturpam esta idéia e isolam tudo o que se encontrou até então. Se deve exatamente conciliar as duas coisas. Está comprovado cientificamente que a fonologia da palavra é importantíssima pra que o aluno é... consiga ler e escrever bem (Voz do coro, 46 anos)

Consideramos ser precioso este lapso produzido por associação livre entre conceitos caros aos campos contemporâneos da alfabetização e do letramento. Sua autora associa letramento com o morfema *letra* e, fazendo uso do recurso a um tipo específico de autoridade, traz à cena a defesa da fonologia ao mesmo tempo em que se preocupa em assinalar a necessidade de uma postura eclética no trabalho com a alfabetização de crianças. A autoridade por ela utilizada como recurso está no fato de os supostos autores que defendem a necessidade do trabalho de associação grafema/fonema serem aqueles que produziram seus escritos não partindo de uma ‘teoria’, mas de uma ‘prática’.

Quando interrogadas sobre teóricos do campo da alfabetização, as nossas entrevistadas citaram os nomes de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferreiro, ainda que nenhum dos discursos estabeleça vínculos claros entre as idéias destes autores. Acoplados a um uso impreciso do termo construtivismo, eles emergem na difusa convergência de conteúdos referentes a programas de formação e também integrantes dos projetos pedagógicos destas escolas. São claros indícios da circulação daquilo que tão bem foi analisado por Garcia (2007) em estudo feito com professores da rede estadual na cidade de São Paulo: *o construtivismo pedagógico*. Importante, contudo, mais uma vez ressaltar que nossas professoras usam desta oportunidade para sublinhar a dissociação entre saberes docentes e conhecimentos universitários. Abaixo um acorde radical na voz de uma das professoras:

Conheço só de ler, mas não uso. Pra mim eles não influem em nada porque eles não estão aqui pra ver a realidade de cada menino. Então, não vou aplicar um negócio que ele nem viu. Eu leio aqueles homens todos, não sei quem...Vygotsky, como é mesmo? Não sei o quê...Poucas coisas pra eu ficar sabendo, mas pra ir vivendo... não uso muito não. (Voz do coro, 57 anos).

Impactante declaração, sem dúvidas. Somos apanhados no meio de pesquisa sobre alfabetização, exatamente um instante depois de abordar as diferenças entre alfabetização e letramento, e eis que nos deparamos com uma voz que faz uso da leitura somente para ler e não para fazer uso do que lê. Afinal, por que tanta recusa por parte de alguém em acreditar na possibilidade de que talvez estes autores possam vir a contribuir para lhe tornar uma melhor professora? Onde está a origem deste desdém? Talvez estejamos nós diretamente implicados na raiz desta problemática. Sublinhamos a necessidade de reinventar o lugar ocupado pelas ciências da educação em nossos cursos de formação ainda sustentados na dissociação

entre teoria e prática para que possam os conhecimentos universitários vir a ocupar lugar de destaque na epistemologia do trabalho docente.

Voltando ao nome dos autores citados pelas nossas professoras – Jean Piaget, Lev Vygostky e Emília Ferreiro - chamamos atenção para o fato de que se de um lado encontramos a recorrência aos clássicos do construtivismo pedagógico, é sintomático não encontrarmos referências aos autores que trabalham com o método fônico. Estariam Capovilla & Capovilla (2007) certos, não em suas críticas, mas na assertiva de que há uma saturação de construtivismo pedagógico como método de alfabetização em nosso País? Sintomática ausência que aponta para a necessidade de revisão das fontes bibliográficas para a atualização de um programa de formação continuada em sintonia com a evolução dos tempos. Ainda que tenhamos reservas à natureza fono-lúdica dos dois grandes representantes da literatura sobre consciência fonológica e práticas de alfabetização em nosso país, seria imprudente excluir as efetivas contribuições de Alessandra & Fernando Capovilla de, por exemplo, uma proposta de trabalho de extensão que envolvesse professores alfabetizadores de um programa de formação continuada.

Não obstante a ausência de variedade de autores de referência de métodos de alfabetização, nós arriscamos deslizar para abordagem das diferenças entre construtivismo pedagógico e método fônico como modelos de práticas de alfabetização. Destaque para a forma clara, ainda que superficial, com que as nossas entrevistadas trataram da diferença ao relacionar o método fônico com as partes (letras e sons) e o método construtivista com o todo (palavras e textos). Já quanto ao uso em sala de aula, houve unanimidade na defesa de uma prática eclética em função da especificidade da realidade da sala de aula. Observemos as declarações abaixo registradas:

Todos. Eu utilizo os dois. Nem um dos dois é a solução, é a mágica ou...entende? Milagre, não. O que é a solução é a mediação, a mediação...

Ter uma diversidade de instrumentos para você poder trabalhar e ter capacidade humana... entende? Instrumento humano para você conseguir lidar com as diversidades. (Voz do coro, 46 anos)

O construtivismo não é nem método, é um processo. A gente sabe que não é método, é um processo. Acho que depende como é aplicado...está entendendo? Agora assim, eu gostei da parte contextualizada; eu fico no meio termo; então eu pego um pouco de cada, uma coisa que foi boa que valeu... eu acho que a gente não deve anular porque agora está na moda outra coisa. Então, eu, na minha prática, na minha experiência, eu me pego pegando um pouquinho de cada: o que valeu eu não desprezo e aí eu vou enriquecendo com as coisas novas que vão chegando; e a partir daí eu vou entrando no construtivismo; daqui a pouco eu vou e meto um pouquinho quando vou na letra, na sílaba... mas contextualizado, eu nunca dou solta a letra, como a criança precisa. (Voz do coro, 59 anos)

Sou um pouquinho de cada. (Voz do coro, 57 anos)

Sinceramente eu não consigo distinguir. Porque eu preciso disso? De um e de outro. Dizer que eu trabalho só com o fônico, que eu vou associar... é impossível! Eu preciso dele, mas, eu também preciso dessa outra conotação que o construtivismo traz para a gente. Eu acredito que os dois. (Voz do coro, 37 anos)

Contraditório eclético quando comparamos os depoimentos acima com a ausência de referências nominais ao método fônico? Não cremos ser o caso. Nossa hipótese é que a referência ao método fônico seja em sua definição ou em defesa da sua utilização em práticas de alfabetização, não se sustenta em conhecimentos universitários, ou seja, em acesso sistemático a textos que apresentem conhecimentos metalinguísticos. Supomos que a representação social do *método fônico* esteja claramente vinculada ao que é também referido pelas entrevistadas como *método tradicional*, ou seja: um amálgama indiferenciado de método alfabético, silabação e consciência fonológica. Mais uma razão para que tenhamos que nos preocupar com esta

temática quando nos propusermos a rever nosso trabalho de extensão com professores alfabetizadores.

Concluído o tratamento das questões de método, solicitamos, então, às nossas entrevistadas que abordassem conosco alguns dos problemas por elas percebidos como entraves ao processo de alfabetização de seus alunos, ou ainda, as causas do fracasso escolar. Vejamos algumas das respostas aqui reproduzidas em seus detalhes:

A falta da família, o apoio familiar. Não existe mais a família que dê suporte aos alunos. Os alunos na alfabetização precisam de ajuda constante; eles precisam chegar em casa e ter uma prática; alguém que o auxilie. Os alunos daqui não têm quem os auxiliem. Isso faz o diferencial porque eu sou a professora pra todos; eu sou igual pra todos, entende? Só que quando eles não têm este suporte...você vê a diferença dos que tem para os que não têm. Principalmente isto. Falta de material básico como simples folha de papel ofício, como xerox. Isso é fundamental para trabalhar com alfabetização. (Voz do coro, 46 anos)

Indisciplina é o maior problema porque, como eu lhe disse, a instituição família acabou; então eu paro aula para dar noção básica de educação doméstica... Não consegue às vezes... Por mais que a aula seja prazerosa, que a gente procura dar às vezes uma aula prazerosa através de um jogo, através de um dado... E você percebeu na outra que de repente a gente dar uma cartela, um joguinho e eles estão fazendo guerra, jogando um no outro, tá entendendo? E é a maior indisciplina. A gente trava a maior guerra para conseguir dar uma aula por mais prazerosa que seja ou uma atividade acaba sempre numa baguncinha, tá entendendo? Não que eu seja arcaica, nem carrancuda não. Eu até entendo, eu até coisa... Eu acho que existe a liberdade e a libertinagem, aquela coisa bem na bagunça, né? (Voz do coro, 59 anos)

Na minha sala ou em geral mesmo. É que eles chegam aqui da creche sem nenhum comportamento de escola. Na creche, eu acho que eles

só faziam brincar. Ou é a creche... Eles não estão acostumados com nada disso. Não sabem abrir cadernos, não sabem pegar um lápis. Quando vem aqui, em termos de escola, sem noção nenhuma. A grande dificuldade é esta. Eles não sabem onde querem sentar... Não sabem... Nada. A gente tem que começar de baixo até ele aprender a pegar no lápis, até ele aprender a abrir o caderno. Tem aluno que vem de casa que quem faz o dever é a mãe, pai e avó. Leva o dever de casa e pergunta quem fez: foi a tia. Você vê que eu coloco lá IMEJA e eles perguntam: já acabou, prô? Eu dou tanta risada. Então eles não têm noção de atividade de nada. Se eles viessem de lá um pouquinho mais preparados seria melhor. Porque esta alfabetização daqui vai ser de três anos, né? Primeiro, segundo e terceiro para alfabetizar... Nove anos. Eles vão sair daqui praticamente para ser alfabetizados para o ano. Eles não sabem abrir caderno, eles não sabem letras... (Voz do coro, 57 anos)

Observemos a riqueza das análises realizadas pelas nossas entrevistadas para identificar atuais barreiras ao sucesso escolar dos seus alunos. Indisciplina, ordem familiar e cultura escolar são alguns dos fatores destacados nas falas aqui transcritas. São temas caros à literatura das ciências da educação já desde muito tempo. Há centenas de trabalhos nos âmbitos da psicologia e da sociologia da educação que tratam destes temas. Resta-nos, então, a pergunta: por que, pelos menos os autores clássicos, como Jean Piaget, com suas teses sobre desenvolvimento moral, e Pierre Bourdieu, com as teses sobre a reprodução, não são citados? Por que somente o senso-comum, a doxa, é a base de sustentação destas vozes? Trabalhamos com a hipótese de que isto se deve a lacunas de formação de nossas professoras. Há, certamente, algo de muito errado quando entrevistamos quatro profissionais licenciadas em pedagogia e uma profissional com sua licenciatura em pedagogia em curso e nenhuma delas tenta estabelecer vínculos entre os conhecimentos universitários e os entraves ao sucesso escolar de seus alunos.

Lançamo-nos, pois, o desafio de propor uma possível aproximação destes dois infinitos em nossa crença de podermos contribuir para um resignificação dos limites e possibilidades da epistemologia de nossos professores da rede pública de ensino.

Segundo movimento: notas de um projeto de extensão para professores alfabetizadores

Nossas professoras em muito contribuíram para que pudéssemos rever a vocação extensionista do Laboratório de Epistemologia Genética e, neste caso, mais especificamente, propondo um novo projeto de trabalho a ser desenvolvido com professoras alfabetizadoras. Não obstante, é mister, antes de apresentarmos nossa proposta revista, registrar os ecos de um escrito de Paulo Freire (2006) que nos mergulhou em processo de equilibração majorante no que se refere *a prática da extensão universitária* e as suas implicações para o ritmo deste segundo movimento.

¿Extención o Comunicación?, escrito por Freire em 1969, opera uma lúcida análise de um problema pouco abordado no âmbito da ordem do discurso universitário sobre o ato de estender à comunidade o conhecimento por este produzido, a saber: *dos perigos da extensão de conceitos e técnicas como fontes de práticas de reificação e não como fontes de práticas educativas*.

Iniciando com uma minuciosa análise semântica do termo extensão, Freire (2006) nos convida a mergulhar em um exercício de campo associativo, que abaixo reproduzimos dada a importância que lhe atribuímos:

Extensão.....Transmissão

Extensão..... Sujeito ativo (o que estende)

Extensão..... Conteúdo (que é escolhido por quem estende)

Extensão..... Recipiente (do conteúdo)

Extensão..... Entrega (de algo que é lavado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “alem do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)

Extensão..... Messianismo (por parte de quem estende)

Extensão..... Superioridade (do conteúdo de quem entrega)

Extensão..... Inferioridade (dos que recebem)

Extensão..... Mecanicismo (na ação de quem estende)

Extensão..... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)

(FREIRE, 2006, p. 22)

Naquele instante, Freire (2006) escrevia a propósito de um problema específico da comunicação entre engenheiros agrônomos e a população do campo em um programa de reforma agrária no Chile. O discurso tinha, assim como todos os seus escritos, a marca indelével de seu humanismo e de seu compromisso com a construção de uma sociedade justa a partir de uma educação como prática libertadora. Impressionou-nos a atualidade do problema, a elegância e a leveza das suas palavras. Freire (2006) propôs como forma de superação da carga semântica atrelada ao termo extensão que fosse reservada à tarefa educativa o termo **comunicação**. Muito embora com sua análise concordemos, não operamos nesta ciranda a substituição proposta dos termos, todavia. Mais do que uma questão da ordem semântica, o problema também deve ser analisado na ordem da pragmática. Ainda que possam deixar marcar profundas, as palavras são fenômenos de superfície. É necessário, pois, mergulhar nas profundidades daquilo a que remetem.

Este trabalho de construção de cadeia associativa apresentado por Freire (2006) predispõe o seu leitor não apenas a incorrer no risco de que bastaria o exercício de substituição do sintagma *atividade de extensão* pelo sintagma *atividade de comunicação* para reinvenção de um modo de difusão

do conhecimento universitário, como também pode levar este mesmo leitor a supor que só existe uma posição possível a ser ocupado pelos membros de uma comunidade externa à universidade – a posição de idiota cognitivo (cf. Garfinkel (1984)). Optamos, assim, por nos mantermos fiéis à tradição lexical e utilizarmos o termo *extensão* para fins de nossa proposta. Não obstante ao termo, e por fidelidade ao Freire (2006), estendemos o seu escopo lhe acoplando o adjetivo: *comunicativa*.

Reatualizemos, então, o conteúdo deste texto de Freire no contexto desta nossa ciranda à luz da reinvenção do cotidiano de uma atividade de *extensão comunicativa*. E para tanto, nossa proposta de trabalho propõe como primeiro passo de sua tarefa o reconhecimento da professora alfabetizadora como sujeito cognoscente:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. (...). Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2006, p.27)

Propomos, então, que o primeiro passo deste trabalho de extensão comunicativa para professoras alfabetizadoras seja a promoção de uma clara apresentação dos fins do nosso trabalho e o quanto dista este de outros possíveis programas de extensão que, porventura, tenham elas participado sob a etiqueta de *programa de formação*. Isto, contudo, não pode ser feito de qualquer forma, não segundo aquilo em que acreditamos. É mister, pois, aqui adentrarmos na configuração daquilo que denominamos de um *grupo operativo* para fins de esclarecimento:

O grupo operativo, segundo definição do iniciador do método, Enrique J. Pichon-Rivière, “é um conjunto de pessoas com um objetivo comum” que procuram abordar trabalhando como equipe. A estrutura da

equipe só se consegue na medida em que opera; grande parte do trabalho do grupo operativo consiste, em resumo, no treinamento para trabalhar como equipe. No campo do ensino, o grupo prepara-se para aprender e isto só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha. (BLEGER, 1998, p. 59)

Este treinamento para trabalhar como equipe deverá demandar o tempo necessário para que os seus integrantes, as professoras envolvidas, reconheçam como integrantes do grupo *o nós*, aqui referido como aqueles que somos: *veículos do conhecimento universitário*. Se não somos captados como parte integrada, somos percebidos como extensionistas nas acepções mesmas sublinhadas por Freire (2006) e que acima reproduzimos. Portanto, seremos processados na categoria de extra-escolares, bem a moda de extraterrestres, que aqui pousamos para anunciar a boa-nova sem qualquer preocupação se, primeiramente, o que temos a enunciar interessa aos nossos ouvintes ou se ao mundo destes se adequa em função da natureza singular dos saberes experienciais de cada um dos habitantes.

Não devemos nos surpreender com as reservas de alguns professores e, também, de outros profissionais em educação quando confrontados com convites para participar de experiências de pesquisa e de extensão, muito pelo contrário. É muito comum o registro de desencantos por parte destes quanto aos resultados esperados. Quando se trata de atividade de pesquisa, por exemplo, são recorrentes as queixas de que eles não tenham obtido qualquer retorno quanto às contribuições que deram em forma de entrevistas ou de observação e registro de suas atividades didáticas. Percebem-se, portanto, reduzidos à simples dimensão de objetos de um conhecimento cujos benefícios não lhes renderam dividendos simbólicos.

Ainda que possa parecer óbvio, é fundamental que a demanda por uma atividade de extensão comunicativa em alfabetização deva partir do próprio corpo docente da escola e não do planejamento acadêmico de um grupo de professores universitários e/ou pesquisadores não inseridos nesta

comunidade escolar. Isto se configuraria em uma invasão cultural, mesmo que messianicamente justificada pela razão instrumental de um novo e revolucionário método de alfabetização instantânea.

Sugerimos que o trabalho de *extensão comunicativa* em alfabetização, o que também se estende a qualquer outro tema, parta sempre de um trabalho de pesquisa no qual as vozes dos implicados sejam registradas e analisadas a fim de que conteúdos a serem trabalhados possam ser eleitos em função de demandas reais a partir de uma fenomenológica análise dos conteúdos das entrevistas. Portanto, o que o nosso leitor encontrará em seguida são notas a serem adaptadas, e não simplesmente transpostas. Elas estão em consonância com aquilo que supomos específico, ainda que não exclusivo, deste grupo operativo pelo nosso laboratório coordenado.

Identificamos, a partir do trabalho de pesquisa realizado com nossas professoras, os seguintes *temas geradores*, que aqui apresentamos como campos do conhecimento: Linguística, Psicologia, Psicolinguística e Sociologia.

A linguística, muito possivelmente pelos limites do currículo dos cursos de licenciatura em pedagogia, apareceu de forma indireta por ocasião em que nossas professoras foram solicitadas a emitirem notas sobre os métodos de alfabetização. Deste campo apareceu exclusivamente as relações explícitas em discursos aos termos grafema e fonema. Daí derivamos a necessidade imediata de trabalhar o tema *linguística e alfabetização* tendo Cagliari (2005) como texto de base. Consideramos essencial ao trabalho de um professor alfabetizador operar com conceitos linguísticos de forma clara e objetiva a fim de que melhor possa se apropriar do seu objeto de trabalho que é a construção da língua escrita por parte dos seus alunos.

A Psicologia apareceu através da recorrência aos nomes de dois autores clássicos integrantes do métier pedagógico: Jean Piaget e Lev Vygostsky. Muito superficialmente o primeiro é identificado como o autor

dos estágios do desenvolvimento e o segundo como aquele que destaca a natureza interativa do ato de aprender. Movidos pela necessidade de introduzir textos significativos escritos pelos próprios autores e que tenham relação direta com o trabalho de nossas professoras optamos por inicialmente selecionar dois textos: Piaget (1998) que trata especificamente da importância do trabalho em grupo no processo de construção do conhecimento em sala de aula e Vygotsky (2007) que trata das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Objetivamos, com o tratamento destes textos, sensibilizar as nossas professoras para a importância das contribuições teóricas destes dois autores, tanto em suas singularidades como em suas convergências, como instrumentos norteadores de uma prática docente que tenha no discurso da Psicologia do Desenvolvimento um dos seus referentes.

A Psicolinguística emerge nos discursos de nossas professoras através dos nomes de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. As etapas do processo de aquisição da língua escrita são enumeradas por três das nossas cinco entrevistadas, sendo que uma delas foi perfeitamente capaz de classificar seus alunos segundo cada uma destas fases. O tema *consciência fonológica*, contudo, não é diretamente mencionado, o que nos leva supor a pouca familiaridade que têm nossas docentes com as teses psicolinguísticas que regem o método fônico. Derivamos, assim, a necessidade de iniciar o trabalho neste campo com o compacto livro *Reflexões sobre alfabetização* de Ferreiro (1985) para só depois trabalharmos com o livro *Problemas de leitura e de escrita* de Capovilla & Capovilla (2000). Para além de uma revisão das teses regentes da psicogênese da língua escrita, objetivamos instrumentalizar nossas professoras alfabetizadoras com recursos psicolinguísticos a serem utilizados para sustentar uma posterior opção metodológica de práticas de alfabetização pautadas no construtivismo pedagógico e/ou método fônico.

As questões relativas ao campo da sociologia perpassam várias notas discursivas de nossas entrevistadas, com destaque para o âmbito das dificuldades de aprendizagem, o que para nós foi uma grata surpresa em função da expectativa que tínhamos que tais dificuldades fossem referidas principalmente às questões de ordem psicológica. Há, contudo, entre as professoras pesquisadas uma clara consciência de que o fracasso escolar é produzido na teia de relações sociais onde são tecidos os seus próprios alunos. Não há, contudo, nenhuma referência aos autores ou a conceitos da sociologia nas vozes por nós registradas. Optamos, então, por iniciar nosso trabalho de iniciação aos estudos da sociologia da educação via o conceito de *habitus* a partir da análise do texto *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* de Pierre Bourdieu (2007). A leitura deste texto, assim pensamos, é fundamental para que professoras alfabetizadoras possam melhor interpretar os problemas enfrentados pelos seus alunos por ocasião da inserção destes no mundo da escrita. Bourdieu é fundamental para que, em uma etapa posterior, os temas da alfabetização e letramento venham a compor nossa programação como parte integrante de uma sociologia da leitura e da escrita, e não como simplesmente um novo desafio a ser transposto em nome da ideologia da ‘*escola libertadora*’.

Esta é, pois, a nossa proposta de programa de extensão comunicativa traçada a partir dos temas geradores levantados a partir das vozes que compuseram a primeira parte deste escrito. Concluímos, então, ser apropriado caracterizar nossa proposta de trabalho como uma atividade de construção. Gerada nos ecos do construtivismo, ela traz em si o desafio de reinventar a nossa prática de ensino em uma dimensão operativa. Isto exige uma ousadia certa de arriscarmos mudar a posição de onde estamos acostumados a enunciar os nossos discursos. Estamos diante do desafio de outro modelo de maestria. Talvez isto seja desatino, mas ‘*de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de*

conhecimentos e não de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (Foucault, 1984, p. 13).

Poslúdio

Chegamos ao final desta *ciranda*, embalados pela polifonia dos ecos do construtivismo em nosso desafio de ritmar ensino, pesquisa e extensão, em tempos de embalos ressonantes a propósito do lugar da universidade na formação continuada de professores da escola pública. E neste trabalho de composição, guardamos para este instante de acordes finais uma questão referente à autoria deste ensaio. Afinal, três são os autores que o assinam e muitas são as vozes que compõem o seu coro. É preciso, pois, sob pena de descompasso nesta dança, marcar a contribuição de cada um de nós a guisa de conclusão. Se tudo isso ficasse somente nos bastidores, assim pensamos, não estaríamos sendo justos nem conosco e nem tão pouco com os nossos leitores.

Ivana de Deus Nogueira foi dentre nós quem primeiro se interessou com ecos do construtivismo na formação de professores alfabetizadores. Este é o tema de sua dissertação de mestrado em fase de conclusão. Sua revisão de literatura foi de importância fundamental para subsidiar a nossa escrita. Também o fato de ter feito uso do mesmo roteiro de entrevista para coleta de dados entre professoras da cidade de Jequié-Ba facilitou em muito nosso trabalho de coleta de dados com professoras da cidade de Salvador.

Iracema de Jesus Souza atualmente trabalha em sua dissertação de mestrado com o tema de epistemologia da prática docente de professores de educação infantil da rede municipal de educação. Sua participação na autoria deste ensaio se fez principalmente no exaustivo trabalho de categorização de dados das nossas entrevistas permitindo-lhe, dentre outras coisas, experimentar da ainda inusitada condição de professora-autora.

Marta Lima e Lucia Sacramento aparecem apenas em nota de rodapé como bolsistas do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). As duas

eram alunas do curso de licenciatura em pedagogia por ocasião em que a pesquisa foi realizada. Foram elas que realizaram as entrevistas e fizeram o hercúleo trabalho de transcrição dos dados.

Coube a mim, Paulo Gurgel, a tarefa de compilar todas estas contribuições e dar-lhes forma de ciranda. E agora, depois de pronta, pois que se cumpra o nosso desejo de que gire mundos e a cada um destes mundos seja adaptada aos ritmos que lhes dão contornos.

Referências bibliográficas

BLEGER, J. (1998). **Grupos operativos no ensino**. In: Temas de psicologia: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, p. 59–100.

BOURDIEU, P. (2007). **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. & CATANI, A. Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 39–64.

BRASIL (2003). **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02 de outubro de 2008.

CAGLIARI, L. C. (2005). **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione.

CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F. (2007). **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon.

_____. (2000). **Problemas de leitura e de escrita**. São Paulo: Memnon.

CARVALHO, D. (1991). **O conhecimento psicológico do professor alfabetizador ou como as teorias sobre o desenvolvimento infantil pouco auxiliam o professor no trabalho da sala de aula**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2019910577023.DOC>. Acesso em 10 de out. 2008.

COLL, C. et al. (2003). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed.

FERREIRO, E. (1985). **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Autores Associados.

FOUCAULT, M. (1984). **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FREIRE, P. (2006). **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, D. (2007). **Um estudo sobre as representações e apropriações de uma nova proposta pedagógica: o construtivismo em questão**. Revista Profissão Docente Online. Vol 3, 2007. Disponível em <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol03/07/art03.htm>. Acesso em: 10 de out. 2008.

GARFINKEL, H. (1984). **Studies in Ethnomethodology**. Oxford: Polity Press.

GAUTHIER, C. et al. (2006). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí.

HOLLANDA, A. (2004). **Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0**. São Paulo: Positivo Informática, LTDA.

LESSARD, C & TARDIF, M. (2008). **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 255–277.

MONTANGERO, J & MAURICE-NAVILLE, D. (1988). **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (2001). **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise de práticas e tomada de consciência**. In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora.

PIAGET, J. (1998). **Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo**. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. Jean Piaget: sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 167–180.

SCHON, D. (1995). **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NOVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, p. 77–92.

SOARES, M. (1987). **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC/INEP.

TARDIF, M. (2002). **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente**. In: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 245–277.

VYGOTSKY, L. (2007). **Interação entre aprendizagem e desenvolvimento**. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, p. 87–106.

Autores:

Paulo Gurgel

Professor do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e coordenador do Laboratório de Epistemologia Genética (LEG) da Faculdade de Educação da UFBA.

Contato: pg@ufba.br

Iracema de Jesus

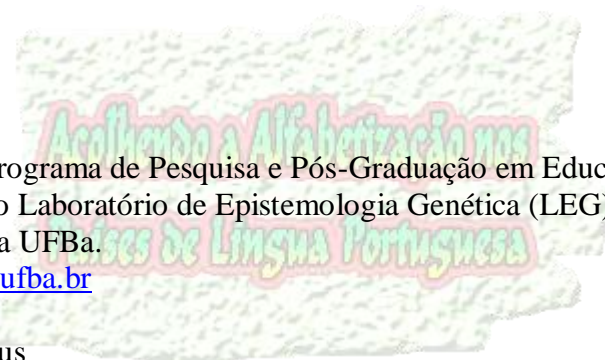
Professora da Escola Municipal Barbosa Romeu, aluna do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e integrante do Laboratório de Epistemologia Genética (LEG) da UFBA.

Contato: idejesussouza@yahoo.com.br

Ivana de Deus Nogueira

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, aluna do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e integrante do Laboratório de Epistemologia Genética (LEG) da UFBA.

Contato: ivanadedeus@hotmail.com



Como citar este artigo:

GURGEL, Paulo; JESUS, Iracema de e NOGUEIRA, Ivana de Deus. **Tocando de ouvido: os ecos do construtivismo na alfabetização pela realização de um projeto desenvolvido com alfabetizadores.** Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 8, 2010. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: março – setembro de 2010.

Recebido em março de 2009./ Aprovado em junho de 2009.



Sede da Edição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av. da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP – Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

Parceria: Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Março – Agosto de 2010 – Ano IV – Nº. 008