

ERRATA

pg. 92-linha 12: onde se lê NILMA GONÇALVES LACERDA (NGL) leia-se MARIA NILMA GÓES DA FONSECA e a partir desta página toda ocorrência de NGL leia-se NGF. Altere-se inclusive a referência constante da bibliografia.

LILIAN LOPES MARTIN DA [SILVA ⁿ/si 38/

BT000028482 (l.m.)

(Si 282)

5819FE/5820BC/62/4JE

MUDAR O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

**UMA PROMESSA QUE NÃO VENCEU NEM SE
CUMPRIU MAS QUE MERECE SER INTERPRETADA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1994

Trabalho apresentado como exigência
parcial para obtenção do título de
DOUTOR EM EDUCAÇÃO, na Área de Con-
centração em METODOLOGIA DO ENSINO,
à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Profª
Drª Raquel Salek [Fiad. t

Comissão Julgadora:

Amílcar Salgueiro Figueira
A. F. Salgueiro Figueira
W. Salgueiro Figueira
D. Salgueiro Figueira
D. Salgueiro Figueira

Este exemplar corresponde à redação

final da Tese defendida por

Liliane Lopes Martins da Silva

e aprovada pela Comissão Julgadora

em 22.09.94

Data: 22.09.94

Assinatura: Roguel Salik Trind

Dedico este trabalho

a todos os professores de língua portuguesa que durante os últimos dez anos movimentaram-se em pequenas e grandes lutas, consigo mesmos e com os outros, no cotidiano das escolas e salas de aula, para reaprenderem com seus alunos e conosco o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, na teoria e na prática.

aos alunos de muitas turmas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa do Curso de Letras da Unicamp que se dispondo a acompanhar o dia-a-dia do ensino nessas salas de aula puderam registrá-lo em seus Diários de Estágio permitindo-me conhecer os diferentes e singulares trabalhos que os professores passaram a realizar após o contato com nossa proposta.

aos colegas e amigos Wanderley e Raquel com quem pude dividir as emoções e dificuldades do trabalho na formação de professores e com quem pude crescer em minha própria formação.

AGRADECIMENTOS

Demorei mais do que podia e devia para concluir este trabalho. Neste tempo envolvi-me com outros desafios da vida universitária em companhia de muita gente. A cada tempo e de modos diferentes muitas dessas pessoas foram participando deste meu projeto: ouvindo-me em meus momentos de entusiasmo ou de angústia, sugerindo-me leituras, aconselhando-se, questionando-me, vibrando comigo nas etapas vencidas e confortando-me a cada obstáculo da vida que se interpunha nesta rota incerta e sinuosa do trabalho acadêmico. A todas elas agradeço de coração: Ivan, Hilário e Dorô, Antonio Miguel, Ana Maria, Dario, Célia, Carminha, Helena e Luís, Milton, Dulcinha, Elô, Maria Helena, Mansur, Corinta, Jim ...

Agradeço ainda:

à Raquel, pela orientação segura, pela paciente e serena companhia e pela leitura sempre respeitosa e crítica;

à Luciane, que no micro acompanhou de perto, com eficiência ímpar e generosa boa vontade, a organização dos dados, a angústia da escrita - feita à mão e à lápis - das incontáveis versões, da edição do texto final;

ao Wanderley, pelo convite que me fez em novembro de 1983, na Cantina do IEL e com o qual se inaugurou não só nosso trabalho conjunto mas nossa grande e afetuosa amizade;

ao Ezequiel, pelas muitas contribuições e pela cobrança constante da conclusão, mas, acima de tudo pelo exemplo vivo e diário do trabalho.

RESUMO

Os anos foram se passando. E o que em 1980 era inicialmente um conjunto de perspectivas formuladas para a educação foi lentamente se transformando em diferentes ações, propostas, projetos, políticas, decretos, orçamentos e reformulações. Tais iniciativas - nem sempre consistentes e acertadas, muitas vezes desencontradas e equivocadas - formaram uma complexa trama de idéias e de gestos para o não menos complexo drama do ensino e da educação neste país.

Deste tempo e desta trama participei em alguma medida, na companhia de colegas da universidade e de numerosos professores de Língua Portuguesa, de diferentes estados e regiões. Nosso trabalho foi se configurando lentamente numa sucessão de textos, vozes, encontros e acontecimentos, entre a teoria e a prática do ensino da língua portuguesa, a universidade e a escola de 1º grau. Rede de pequenas e anônimas lutas, conquistas e dificuldades, erros e acertos, dentro e fora da sala de aula, neste e naquele lugar. Esforço coletivo e partilhado de mudança nas práticas instituídas e legitimadas para o trabalho nesta disciplina, em nível de 5ª a 8ª série, a partir de um conjunto de idéias formuladas e publicadas no início da década, os Subsídios Metodológicos para o Ensino da Língua Portuguesa - 5ª/8ª séries, de João Wanderley Geraldi que se disseminaram entre os professores buscando enraizamento em seu cotidiano de trabalho.

O presente estudo é uma tentativa pessoal de resgate e discussão dessa experiência singular, a partir da memória pessoal, de um conjunto de documentos em que foi se fazendo seu registro e de depoimentos orais e escritos de alguns dos que nela se envolveram diretamente. Compreende o tempo e os processos pelos quais tais idéias se materializaram em texto escrito, o modo pelo qual foram divulgadas e discutidas com professores de português e as histórias por eles vividas no esforço de repensar e reorganizar suas práticas de sala de aula, transformando-as em gestos e ações concretas.

SUMÁRIO

CADA ÉPOCA TEM SEUS TEMAS... E TAMBÉM SEUS DESAFIOS	.....	01
UM TRABALHO VIRANDO TESE	.....	26
CAPÍTULO I		
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º GRAU	.....	42
. O que Você Faria, Efetivamente, Saindo Aqui da Universidade se Você Fosse Professor de Português?	.....	43
. Uma Leitura Autorizada para a Resposta Construída	.....	61
CAPÍTULO II		
UMA PROPOSTA EM CIRCULAÇÃO	.....	68
. Da Sala de Aula Para os Projetos de Formação	.....	69
. Os Projetos Como Via de Dupla Mão	.....	74
CAPÍTULO III		
UMA PROPOSTA E MUITOS PROJETOS	.....	88
. Proposta Experimental de uma Nova Metodologia em Língua Portuguesa	.....	92
. Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Textos	.....	105
. Desenvolvimento de Práticas de Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística	.....	117
. O Texto na Sala de Aula	.....	141
. Construção da Autonomia do Professor de Português	.....	166
. Quando Terminam os Projetos	.....	178

CAPÍTULO IV

UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	 188
. Passando a Limpo os Desafios: Através dos Professores.....	189
. Os Professores que Encontramos	 195
. A Acolhida aos Subsídios e aos Projetos	 220
. Um Texto que se Inscreve de Múltiplas Formas em seus Leitores	 232
. No Retorno à Escola: Buscando Enraizamento e Produzindo Frutos	 255

UM TRABALHO TRANSFORMADO EM TESE	 332
----------------------------------	-----------

BIBLIOGRAFIA	 335
DOCUMENTOS CONSULTADOS E/OU CITADOS	 345

ANEXOS

ANEXO I - Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)	 i
ANEXO II - Roteiros para os Relatórios Individuais	 xxiii
ANEXO III - Artigos de Jornal (citados no 4º Cap.)	 xxxiv

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO I	- Apresentação e Descrição dos Projetos Desenvolvidos	 90
QUADRO II	- Rede de Ensino em que Atuavam os Professores	 151
QUADRO III	- Níveis de Ensino em que Atuavam os Professores	 151
QUADRO IV	- Número de Turmas e Alunos dos Professores	 152
QUADRO V	- Disciplinas em que Atuavam os Professores	 153
QUADRO VI	- Apresentação e Descrição dos Documentos Utilizados para Elaboração do Capítulo IV	 194
QUADRO VII	- Uso do Livro Didático	 271
QUADRO VIII-	Justificativas para Utilização do Manual Didático	 273
QUADRO IX	- Bibliotecas de Classe: a Constituição dos Acervos	 276
QUADRO X	- Problemas Encontrados na Prática de Leitura de Textos Longos	 288
QUADRO XI	- Critérios Utilizados no Processos de Seleção de Textos	 293
QUADRO XII	- Destino dos Textos Escritos	 311

CADA ÉPOCA TEM SEUS TEMAS... E TAMBÉM SEUS DESAFIOS

1.

Ao longo dos últimos quinze anos, incontáveis questões suscitadas pela realidade educacional brasileira foram ocupando o espaço acadêmico das discussões, transformando educação e ensino em objeto de um constante e vigoroso debate interdisciplinar.

Nesse período emergiram e se cruzaram muitas vozes, multiplicaram-se estudos, pesquisas e publicações que, versando sobre diferentes aspectos de uma problemática que recobre campos e interesses diversos, buscaram equacionar o fenômeno educacional em sua totalidade e complexidade.

Fatores variados concorreram para o adensamento da reflexão sobre Ensino e Educação entre nós. Dentre eles pode-se registrar alguns, possíveis de serem considerados significativos na formação de uma intrincada rede de iniciativas, circunstâncias, movimentos, discursos, textos e trabalhos acontecidos nesse período.

O primeiro foi sem dúvida o início do processo de abertura política e distensão gradual do regime militar instalado em 1964. Mesmo lento e gradual, representou concretamente o fim do período mais severo de censura e a anistia aos políticos e inte-

lectuais exilados, viabilizando a emergência de um discurso, até então sufocado, sobre a realidade brasileira de modo geral e em particular sobre a educação. Neste caso, um discurso inicialmente ancorado em inúmeras denúncias à pedagogia oficial e à sua articulação com o regime de exceção.¹

O segundo fator a se considerar diz respeito a uma nova literatura que, entrando em circulação, prioritariamente no meio acadêmico, viria colocar em questão o mito da neutralidade da educação e do ensino, a abordagem excessiva e exclusivamente tecnicista para os desafios que se colocavam sobretudo aos professores e a ideologia presente no modelo educacional existente.²

Inspirada nesses parâmetros teóricos, provocada pelo estado caótico e emergencial do sistema regular de ensino e pelas inúmeras contradições aí presentes, desafiada por um contexto de franca e promissora rearticulação das forças sociais, começa, já na 2ª metade da década de 70, a se constituir uma produção nacional

¹ Para mim, neste momento de certa forma inaugural em questões de educação, história e política, a expressão mais concreta dessa abertura foi a voz de Paulo Freire num gravador à frente de um auditório repleto e emocionado que o aguardara em vão para a Conferência de Abertura do 1º Seminário Brasileiro de Educação, realizado em Campinas, de 20 a 22 de novembro de 1978. Exilado desde 68 não conseguira de fato ainda voltar - a "abertura" seria lenta e gradual! - mas se fazia ali presente, inclusive como interlocutor privilegiado de outras presenças igualmente importantes (cf. falas de Vanilda Paiva, Paulo de Tarso Santos e Celso Rui Beisiegel, publicadas na Revista "Educação e Sociedade" nº 3, de março de 79).

² Refiro-me às idéias de Bourdieu e Passeron - "A Reprodução" (1970, traduzido para o português em 1975), Althusser - "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado" (1969, com tradução para o português em 1970); Baudelot e Establiet - "A Escola Capitalista na França" (1971, com tradução também datada em 1975). Posteriormente, G. Snyders - "Escola, Classe e Luta de Classes" (1977) e Bernard Charlot - "A Mistificação Pedagógica" (1978).

sobre as questões educacionais³, que por sua vez estará diretamente vinculada à expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação⁴.

Decorrencia imediata desse desenvolvimento foi o número expressivo de encontros, congressos e seminários que ao longo desses anos puderam contar com públicos cada vez maiores e os inúmeros periódicos especializados em Educação, bem como numerosas "séries" ou "coleções", todas surgidas a partir dos anos finais da década de 70.⁵

Tendo iniciado meu trabalho no campo da Educação no ano de 1978, participei de diferentes maneiras desse esforço coletivo que hoje posso chamar de uma resposta concreta e entusiasmada das forças progressistas daquele momento ao desafio e ao compromisso de

³ Mesmo considerando a existência anterior de estudos sobre a seletividade do ensino, evasão, repetência, etc, Soares (1991:106) situa na segunda metade da década de 70 a emergência de uma produção analítica da situação educacional no Brasil, ressaltando que a partir desta época tal análise leva em conta as relações entre sociedade e educação. Saviani (1989:25) confirma esta afirmação ao dizer que as críticas ao Tecnicismo presente no modelo educacional brasileiro característico dos anos 70 são contemporâneas dele mesmo e foram formuladas por influência de uma concepção que denominou em 1979 de "Crítico-Reprodutivista", na qual estão presentes as idéias dos autores citados na nota anterior.

⁴ Numa rápida consulta aos Catálogos de Teses em Educação publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, a partir de 1981, foi possível levantar mais de 2.000 títulos entre teses e dissertações defendidas nos mais diferentes programas do país. "Contam-se, hoje, credenciados 26 programas de Mestrado e 7 de Doutorado (em Educação no país). Mais programas encontram-se em fase de pedido de credenciamento, principalmente a nível de Mestrado. As teses e dissertações defendidas são mais de 3.500 (150 delas de Doutorado). Esses números dão a ordem de grandeza muito expressiva da área de Educação, no âmbito da Pós-Graduação no País (...) Foi também das dissertações e das teses dos Programas de Pós-Graduação que saiu a quase totalidade dos livros que constituem a recente bibliografia de Educação, que vem incorporando dezenas de novos títulos a cada ano. Dessa produção também saíram os artigos que abasteceram e abastecem as revistas da área, algumas delas mantendo muito bom nível há muito anos." (CUNHA, 1991:39)

⁵ Em levantamento feito na Biblioteca da FE-UNICAMP, Seção Periódicos, localizamos 18 diferentes títulos cujo primeiro número data desse período.

reanimar a audiência, o debate e a crítica em torno dos problemas educacionais brasileiros, a fim de repensar a educação, passo a passo com a reconstrução da sociedade, reconhecendo que é esta a grande tarefa atual das ciências da educação.⁶

De modo especial, até mesmo por força da docência e do trabalho na extensão, envolvi-me com os desafios que se colocavam em relação à formação de professores.

Retomando hoje esse passado recente - a partir de uma memória pessoal e da re-leitura de textos diversos que documentam o movimento de reflexões e polêmicas deste período - posso reconstruir em linhas gerais o momento em que ganhou um novo impulso o debate dessa questão.

É certo que em toda a nossa história da educação nem sempre se fizeram presentes as preocupações com o preparo e a qualificação de docentes para atuação no magistério.

O magistério, para cujo exercício, por mais de um século não se pediu nenhum tipo de preparo, foi com muita frequência exercido por indivíduos que aumentavam, pelo desprestígio do seu grupo social de origem, a marginalização social da profissão que abraçavam: mulheres, mulatos e imigrantes despreparados são a galeria de docentes que o século XIX e o começo do século XX exibem. (LAJOLO, 1988:6)

É no entanto igualmente certo que nos momentos em que as preocupações se manifestaram - com maior ou menor intensidade porque sempre sujeitas às circunstâncias previstas e produzidas nos limites do historicamente possível - o fizeram a partir de

⁶ Fragmento extraído do Texto de Abertura do 19 número da Revista "Educação e Sociedade", lançada em setembro de 1978 como revista da Faculdade de Educação da UNICAMP e encabeçada por um grupo de intelectuais, que menos de um ano depois (março de 79) iria inaugurar o CEDES - Centro de Estudos "Educação e Sociedade", órgão que ganhou cada vez mais importância na organização da luta pela melhoria da educação no Brasil.

diferentes formas de concepção das relações entre educação e trabalho, teoria e prática, bem como dos pressupostos relativos às finalidades do ensino, formas de aprendizagem, etc. Tudo isso repercutindo diretamente na organização dos processos de profissionalização.

Quando nos reportamos à década de 80, deparamo-nos com uma situação em que tais preocupações são veementemente levantadas e discutidas com as marcas peculiares desse momento histórico. Embora integrando desde o início a extensa pauta de problemas e dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e sendo vista como uma das variáveis do processo de perda da qualidade do ensino (em função da absoluta falta de condições para o estudo e aperfeiçoamento dos professores em seu trabalho e em função da permanente crise dos cursos de licenciatura) foi no contexto da ameaça de um imobilismo e de um pessimismo pedagógicos, gerados pela compreensão recente da escola como sendo inevitavelmente reprodutora das relações capitalistas de produção, que tais preocupações ganharam maior relevância, audiência e ênfase na discussão.

Se as primeiras reflexões deste período centravam-se no entendimento das recentemente pensadas relações entre educação e sociedade, com o intuito de re-interpretar as propostas e políticas educacionais deste país, desmascarando, denunciando, evidenciando a não-neutralidade política e ideológica da legislação, dos materiais didáticos, das práticas instituídas, dos discursos legitimados, etc, num esforço claro de dimensionar as relações de poder e os interesses de classe aí presentes, a passagem da década

de 70 para a década seguinte foi marcada pela eclosão de angustias das indagações a respeito do que seria possível se fazer ainda em Educação.

Tendo compreendido o papel da escola e da educação na sociedade capitalista, e tendo esgotado as críticas, as denúncias, a explicitação do que nela se ocultava, das intenções escamoteadas pelo discurso ideologizado, tendo, em minúcias, construído as relações entre conteúdos, práticas, estatísticas e programas e os interesses do capital, pouco a pouco foi-se perdendo a ingenuidade em relação ao trabalho do professor. Essa perda colocava em risco nossos sonhos e a nós mesmos enquanto educadores - professores ou diretores ou especialistas - que éramos.

SAVIANI (1989) relata bem o clima e o tom das discussões que se intensificaram neste momento:

À medida que se tornaram mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos: 'Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação; mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será?' Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no sentido de se responder à questão: como devo me conduzir no processo educativo? (SAVIANI, 1989:26)

Em outras palavras, a pergunta era (e continua sendo): que chances ainda teríamos, ocupando um espaço tão pequeno, no grande, complexo e comprometido sistema educacional? Ou ainda, em que grau estaríamos condenados - consciente ou inconscientemente - a servir aos interesses do Estado Capitalista?

"Ocupar as brechas do sistema" foi uma expressão cunhada

e largamente utilizada quando emergiram as críticas ao caráter mecanicista, a-histórico e a-dialético da concepção crítico-reprodutivista. Tais críticas - possíveis a partir da análise da sociedade capitalista (e da escola no seu interior), segundo categorias como "contradição", "ação-recíproca", etc - presentes na Dialética e no Materialismo Histórico, buscavam viabilizar a superação de um certo imobilismo e pessimismo pedagógicos que já se avizinhavam, ameaçando ganhar terreno entre nós embora relutássemos em aceitar a tese da desvalorização da escola e do consequente descompromisso com este espaço institucional que de fato era o que tínhamos de mais concreto.

O raciocínio básico que se instalou então foi o seguinte: é inegável que a educação seja determinada pela sociedade em que está inserida, tendo sido concebida e organizada por ela para assegurar os interesses dos grupos que nela detêm o poder político e econômico. É certo, no entanto, que um modelo social não se impõe de imediato, mas se constitui ao longo de um processo histórico e a partir do "esgotamento" do modelo anterior. Há então uma dinâmica nestas transformações, um movimento de forças sociais que permite a superação de um estágio por outro. A educação, sendo um fenômeno social e histórico, participa diretamente dessa dinâmica de mudanças, como elemento de reprodução e ao mesmo tempo de transformação do seu contexto.

Essa análise, incidindo sobre o desenvolvimento histórico-objetivo dos modelos sociais e utilizando-se dos postulados teóricos da Concepção Dialética da História, tornou possível a

formação de uma nova consciência: a do relativismo da determinação da educação pela sociedade e das possibilidades da educação no processo de transformação social. Estava assegurado, ao menos no plano teórico, um horizonte de luta e um espaço de trabalho para nós.

Pretendia-se, à luz de uma concepção que colocava em evidência o caráter contraditório da luta educacional em favor da classe trabalhadora, evitar fundamentalmente duas situações que configuravam um falso dilema: 1) a resignação do professor a uma condição (recentemente descoberta por ele) de, conscientemente ou não, estar contribuindo para a reprodução da força de trabalho e da mentalidade necessárias ao capital; 2) a de ficar à espera da mudança global da situação político-econômica e social para, aí sim, passar a atuar na direção da sua utopia.

A partir desse momento o apelo passou a ser fortemente dirigido à figura do "educador". Caberia a ele, de dentro da sala de aula, no ensino de 1º, 2º ou 3º grau, no âmbito da sua disciplina, na esfera da sua especialidade (e também, porque não, nas associações de classe, na militância e no engajamento político) começar a lutar pelas condições necessárias ao funcionamento de uma outra escola e à construção de um ensino comprometido com os valores emergentes. Como?

CUNHA (1980) sintetiza alguns requisitos necessários aos educadores nesse esforço de mudança:

Na situação atual do aparelho escolar no Brasil, nesse tempo de início de reconstrução de instituições democráticas, os educadores devem renunciar a toda a tentativa de se reconhecer como reprodutores. Esta é uma atitude que revela a satisfação com o status quo

ou, então, se constatado um estado insatisfatório, sua inevitabilidade.

Os educadores brasileiros - e enfatizo a atividade dos que se dedicam à formação de novos educadores - devem empreender um trabalho sistemático de demolição de vícios antigos que entravam a formação de professores novos para tempos novos. (CUNHA, 1980:45)

Os quatro vícios que naquele momento consegue detectar são: a alienação, o cinismo, o imediatismo e o populismo pedagógico, responsáveis respectivamente por uma crítica limitada aos meios educativos, por um estado desmobilizador, por um excessivo tom político atribuído aos conteúdos escolares e por uma atitude anti-diretiva no trabalho.

A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma Política Educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação; passaria também, inevitavelmente, por uma transformação do trabalho do professor em sua sala de aula.

Para ZILBERMAN (1984) não bastaria alocação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Nessa linha de raciocínio, estabelece uma distinção entre Projeto Renovador e Projeto Emancipador, considerando que o grande desafio dos anos 80 deveria ser a concretização do segundo projeto:

As mudanças na escola têm tomado como referência sua estrutura e funcionamento e/ou comprometido os recursos orçamentários destinados à educação deixando que o professor se adapte (com cursos de reciclagem ou mecanismos similares) às novas circunstâncias. A questão que se coloca agora é outra: não poderá a mudança começar

pelo professor, convertendo-se ele no agente e teórico do ensino?
(ZILBERMAN, 1984:51) (grifos meus)

Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceber as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo o esforço de mudança - do ensino e dos professores - resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a unidade entre concepção e execução.

O início de uma década - que não era absolutamente uma década qualquer - colocava muitas perspectivas e frentes de trabalho, dentre elas a frente da formação dos futuros professores e da qualificação do professor já em serviço. Mas não só ...

2.

Entre os tantos desafios da escola e do ensino nesse início de década, havia um desafio particular: o do ensino da língua, da leitura e da escrita. A luta das camadas populares pelo direito à escolarização vinha provocando uma expansão da rede escolar, que começava a se ver às voltas com padrões culturais e lingüísticos diferentes dos padrões dominantes, antes compartilhados pela sua seleta e exclusiva clientela. Os conflitos entre a cultura e a linguagem destes novos e diferentes alunos e a cultura e a linguagem valorizadas pela escola (ao mesmo tempo meio e fim da prática pedagógica) assumiam (e assumiriam por toda a década, como

ainda hoje) proporções dramáticas. Não faltaram estudos, apontando os altos índices de evasão e repetência - sobretudo nas 1ª séries - e a especial participação da linguagem na produção desse fracasso⁷. Tal situação tornava inadiável uma mudança de orientação e de qualidade no trabalho escolar de modo geral e em especial no ensino da língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área e da busca de novos paradigmas teórico-metodológicos, capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados.

SOARES (1991) realiza um breve levantamento das sucessivas, diferentes e complementares possibilidades de abordagens do ensino da língua, até o início da década de 80.

Para a autora, do momento em que o ensino da língua portuguesa se tornou obrigatório no Brasil, em 1759 (até então, após a alfabetização estudava-se apenas (!) a gramática do latim) até o final da década de 70 é possível detectar duas orientações distintas:

- a) até os anos 60 predominou como orientação para os trabalhos da área ou disciplina, a perspectiva gramatical. Ensinar a língua significava ensinar algo a respeito da língua. A elite que frequentava a escola como grupo exclusivo até esse momento, bastava o reconhecimento na gramática das regras por ela usadas na produção de sua própria linguagem;
- b) a partir do final dos anos 60 e ao longo de toda a década de

⁷ Patto, Maria Helena S. (1977); Nidelcoff, Maria Theresa (1978); Franchi, Eglê (1984); Soares, Magda (1985).

70, com o ingresso na escola de um segmento da população antes excluído do sistema e com a necessidade de mudança geral do ensino, tendo em vista o projeto político-econômico da época, o ensino de língua portuguesa viu-se obrigado a uma mudança de orientação: Língua Portuguesa passou a ser (na legislação, nos guias curriculares e nos manuais didáticos, ao menos) Comunicação e Expressão para as quatro primeiras séries do 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa para as quatro séries seguintes. Entrou em pauta a Teoria da Comunicação, que associada à Psicologia Behaviorista - como paradigma para o ensino e a aprendizagem de modo geral - fez surgir uma didática do ensino da língua pautada pelo treinamento, pela produtividade lingüística, pelo desenvolvimento de comportamentos adequados à recepção e produção de mensagens. Ensinar a língua passou a significar o treinamento do aluno na utilização correta e adequada da língua tanto em sua modalidade oral como escrita.

A perspectiva que se inaugurou foi a Instrumental, intimamente ligada ao caráter instrutivo do ensino (GERALDI, 1991b), definido pela crença na existência de um saber acumulado e na necessidade de que fosse "distribuído" para todos, através da escola. Nesse sentido, a instrumentalização do aluno na língua passou a ser vista como condição prévia e essencial às outras aprendizagens. Sem domínio da língua culta como assegurar a sua participação na cultura considerada válida e no processo de superação de sua condição de classe? Tal orientação nos coloca no centro das oposições entre cultura erudita e cultura popular,

língua culta ou norma padrão e variedades não-cultas. Nesta perspectiva, da cultura popular à cultura erudita, a passagem só é possível pelo domínio da variedade culta da língua na qual o registro da cultura e do conhecimento se faz. Daí, o domínio da norma padrão da língua ser entendido como condição prévia (instrumentalização) de acesso à cultura que se quer transmitir. Aprende-se primeiro a linguagem no sentido formal para aí sim poder-se aprender os conteúdos por ela transmitidos. Ensinar língua é ensinar as estruturas da língua bem como os comportamentos adequados para as diferentes situações em que a linguagem se faz necessidade.

A emergência desta orientação nos anos 70, como forma de enfrentamento dos conflitos culturais e lingüísticos, surgidos na escola a partir do ingresso das camadas populares, não eliminou a orientação que prevaleceu no período anterior, contribuindo, ao lado dela, para o aprofundamento de todas as contradições ali existentes. Ao lado de um ensino de língua voltado ao domínio dos comportamentos social e lingüisticamente adequados continuou a existir um trabalho excessivamente apoiado na memorização de regras, classificações e denominações da gramática normativa.

A chegada dos anos 80 deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado à uma reconceptualização geral de objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área. Tal processo resultava de pelo menos duas ordens de fatores: a já referida crise do ensino, função do despreparo da instituição escolar para as transformações quanti-

tativas e qualitativas que a ela se impunham e a possibilidade de utilização de novos paradigmas recolhidos das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, que haviam iniciado seu "desembarque" no país em meados da década anterior.

Vygotsky e Bakhtin romperam as fronteiras do silêncio e da Rússia no final da década de 50 e levaram, pois, 20 anos para chegar ao Brasil. E aqui desembarcaram, sem avisos de chegada, sem comitivas de recepção, sem notícias na imprensa. Fizeram escalas em outros países: Itália, Espanha, Inglaterra, França. Sem destino certo, sem reservas de hotel, foram se alojando após encontros fortuitos, nas casas de professores de Psicologia, de Letras, de Educação que acabaram se tornando seus admiradores e amigos. Foram por eles apresentados a outras pessoas e ingressaram timidamente no meio acadêmico. Surgiram os primeiros textos, as primeiras traduções, algumas até bem artesanais. (FREITAS, 1994:38)

Com o início dos anos 80 tornou-se possível o acesso a autores e idéias até então desconhecidas no Brasil. Aliada a essa possibilidade tinha-se a crise de paradigmas vivida pela Psicologia

Os problemas de fracasso escolar, de dificuldades de aprendizagem, não encontraram uma adequada resposta dentro dos modelos behavioristas e piagetianos. (in FREITAS, 1994:75)

e pela Lingüística

Bom de um lado eu acho que é um certo esgotamento do estruturalismo na lingüística ... um esgotamento do modelo estrutural, dos modelos gramaticais transformacionalistas. (in FREITAS, 1994:78)

As contribuições dos autores sócio-históricos no campo da Linguagem e da Psicologia pareciam responder às necessidades de superação do dogmatismo teórico, do formalismo e do tecnicismo característicos da década anterior. Representavam um caminho para o enfrentamento da realidade que se configurava no interior da escola e para a qual os modelos teóricos vigentes não ofereciam resposta.

O interesse dos dois autores citados (dentre outros os que ficaram mais conhecidos entre nós) pela linguagem, a sua

compreensão do valor dos aspectos sociais e culturais na produção do conhecimento e na constituição dos processos mentais, a visão do homem enquanto sujeito produtor de história, de cultura, de linguagem, num processo fundamentalmente dialógico e interativo foram algumas das razões que fizeram do sócio-interacionismo um paradigma gerador de novas compreensões, atitudes, buscas, propostas, práticas, no campo educacional em geral e no ensino da língua, em especial.

A receptividade por estes autores vem ao encontro de uma tentativa de se repensar e de se colocar em questão o histórico cultural. Agora existe uma tentativa de se contextualizar. Não se fala de uma criança ideal, mas de uma criança que está dentro de um contexto x e que a escola está dentro deste contexto também, faz parte de um grupo cultural, de um grupo sócio-econômico. Então pode-se trazer autores que discutem que meio é esse. Só há espaço para se discutir esses autores no momento em que há possibilidade de discutir estes contextos. (FREITAS, 1994:79)

Em torno das novas idéias vários grupos começaram a se constituir no interior das universidades entre os últimos anos da década de 70 e os primeiros da década de 80. Grupos que iniciaram pesquisas, intensificaram leituras, ministraram cursos e publicaram textos que passaram a circular interrogando práticas e convicções.

Durante a década de 80, o ensino de língua materna no Brasil foi sacudido por idéias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores. Vieram colocar pontos de interrogação nas bem assentadas concepções anteriores sobre objetivos e métodos de ensino.(...)

Rediscutem-se as questões da correção lingüística (em sua dupla face do ideal a ser atingido e do processo pedagógico tradicionalmente atribuído ao professor de português), das práticas de leitura escolar (obrigatoriedade de leitura, seleção de livros, formas de avaliação) das práticas de produção textual (abandona-se inclusive o termo redação) e, talvez com menor vigor, a problemática da gramática escolar. (SILVEIRA, 1991:39)

Os novos paradigmas irão produzir um importante deslo-

camento no ensino de Português. A eleição do fenômeno social da interação verbal, como espaço próprio da realidade da língua, lugar de produção da linguagem, centro organizador e formador da atividade mental e da expressão, faz com que adquiram importância na sala de aula as práticas de uso efetivo da língua no dizer-ouvir-escrever-ler, tomadas agora como processos interlocutivos marcados socialmente e os sujeitos que as realizam, enquanto sujeitos situados cultural, social e historicamente.

O estudo e o ensino da uma língua não pode, neste sentido, deixar de considerar - como se fossem não pertinentes - as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutores se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua enquanto produto dessa história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo... (GERALDI, 1993:17)

O desafio estava lançado, mas como fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento? da artificialidade? da memorização? da negação da palavra? do preconceito? do fracasso?

Como transformá-lo num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que se dizer pela língua e sobre ela?

3.

Foi precisamente neste início de década com seus temas, sonhos e desafios que iniciei a minha formação, no trabalho de formação de professores. Em abril de 1982, recém-contratada pelo

Deptº de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP e ainda aluna do Mestrado em Educação, assumi as disciplinas de Didática para o Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II do Curso de Letras. Assim me vi (e me vejo ainda) no espaço mais privilegiado da grade curricular dessa licenciatura (e de todas as outras) para a eclosão das inúmeras contradições e conflitos de um currículo bipartido em disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, teoria e prática, ensino e pesquisa, formação acadêmica e habilitação profissional para o magistério de 1º e 2º graus.

Além disso, na companhia de colegas das mesmas disciplinas em outras licenciaturas, estive às voltas com a indefinição teórica e conceitual no campo da Didática, que então tentava se livrar de um dilema:

... ou o professor de didática transmite informações técnicas sobre uma prática profissional e desvinculada da determinação de seus próprios fins, ou reconhecendo as relações entre a educação e o sistema social, nega-se a colaborar com a reprodução do mesmo, propondo-se a negação da Didática - uma 'anti-didática'. (SALGADO, 1982:10)

Como se não bastasse, rapidamente comecei a tomar consciência da ausência absoluta de objetividade e clareza a regular as relações entre universidade e escola de 1º e 2º graus. Inexistiam (e a situação se estende até hoje) projetos coletivos de longo prazo, campos de estágio, convênios estabelecidos institucionalmente. A essa ausência de condições mínimas de parte da instituição de ensino superior somava-se (e ainda se soma) um conjunto de outras precariedades já típicas da rede pública escolar.

Como então aproximar-me das práticas de ensino tal qual

elas se dão no cotidiano das salas de aula?

Como interpretá-las em seus múltiplos aspectos a rebelarem-se contra os limites estreitos de áreas e conteúdos específicos?

Como trabalhar com Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa alternando realidade escolar e pesquisa especializada, viabilizando assim a reflexão necessária sobre o ensino, em termos de seus conteúdos e métodos mas também de suas finalidades, relevância social, historicidade e aplicabilidade?

Relendo hoje os Planos de Curso em que estão documentadas as minhas primeiras tentativas de trabalho (1982-1983), vejo que buscava uma docência sintonizada com as questões do meu tempo, tentando, junto com os alunos, o campo de estágio e a literatura existente (que era pouca, comparada com o que temos hoje publicado sobre ensino de língua), a construção de um horizonte de trabalho para a nossa área que de alguma forma respondesse aos apelos de uma nova escola, uma nova pedagogia da língua e um novo professor. Ao mesmo tempo, buscando uma configuração para as disciplinas em questão.

Assim, durante os anos de 1982 e 1983 ocupei-me prioritariamente da discussão das relações entre Escola e Sociedade⁸, e com

⁸ Oliveira, M.D. E Rosiska. "Reflexões sobre Educação" in Revista de Cultura e Política; Saviani, Dermeval. "Escola e Democracia ou Teoria da Curvatura da Vara" e "Escola e Democracia: para além da Teoria da Curvatura da Vara" in Revista da ANDE, nº 3, 1982; Nildelcoff, Maria Teresa. Uma Escola para o Povo, SP, Brasiliense, 1978.

a explicitação da questão ideológica no ensino da língua⁹ focalizando o que era para mim uma das polêmicas fundamentais daquele momento e de cuja discussão dependia qualquer iniciativa de proposta para o trabalho com a linguagem na escola: o embate entre o caráter necessariamente político da ação pedagógica e o mito da neutralidade do ensino. Mesmo porque muitas das expectativas que os alunos tinham (e têm ainda!) ao chegarem ao curso de Didática para o Ensino da Língua Portuguesa só faziam reforçar essa idéia de "neutralidade" dos conteúdos de ensino, da metodologia, da teoria e da prática e da sua "independência" em relação à escola, ao aluno e ao contexto histórico-social.

A entrada na escola, como campo de estágio, em 1983¹⁰ teve um importante papel. Foi minha primeira tentativa nesse espaço real e contraditório, enfrentando as diferentes posturas de professores e alunos, os rituais, o tempo - burocraticamente vivenciado e impondo a fragmentação do trabalho - a hierarquia, os preconceitos, o autoritarismo e sobretudo uma forte tradição no ensino da língua - centrado na gramática como único conteúdo legítimo para a disciplina e no livro didático, único material de planejamento e de realização de aulas.

⁹ Chauí, Marilena. "Ideologia e Educação" in Revista Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, nº 5 (jan./80); Nosela, Mãe de Lourdes. As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos, SP, Cortez e Moraes, 1979; Lins, Osman. "O livro didático: primeiro tempo: 1965" e "O Livro Didático: segundo tempo: 1976" in Do Ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros, SP, Summus, 1977.

¹⁰ Trata-se da EEPG Nelly Helena Assis de Andrade, localizada no Jardim do Oliveiras, em Campinas e que na época era dirigida pela colega de Mestrado Delza, que incentivava e buscava "mudanças".

Ali começamos a aprender que a prática em sala de aula não era mera "aplicação" de teorias aprendidas ou "adaptação" de conteúdos e saberes acumulados. Nesse espaço se produz qualquer coisa de muita complexidade que destrói essas possibilidades. Ali começamos a perceber também que não era suficiente tomar decisões sobre o homem, a língua, a aprendizagem, a priori - fora do tempo, do espaço, do trabalho. Essas decisões exigiam um conhecimento do "Para Quê" e "Para Quem" ensinamos. E ali dimensionamos melhor o tanto que precisaríamos trabalhar para efetivar mudanças no ensino! E o quanto essas mudanças eram urgentes! E o quanto ainda não eram claras para nós! Nem a sua direção nem o processo de sua construção!

Estas primeiras tentativas de trabalho, na verdade, provocavam um deslocamento nas preocupações que os alunos traziam para a disciplina. Do técnico, do conteúdo específico, para a multiplicidade de fatores outros também determinantes da realidade do ensino - uma realidade plural e multifacetada - a exigir um profissional capaz de responder a esses desafios. Consequentemente uma preparação desse profissional que viabilizasse a reflexão sobre o ensino em termos de seus conteúdos mas também de sua relevância social, oportunidade, historicidade e utilidade.

Estas tentativas, no entanto, não contemplavam qualquer proposta mais definida para o ensino de Língua Portuguesa, quer no 1º, quer no 2º grau, embora agasalhassem uma visão de área na qual se antecipavam colocações que no ano seguinte se transformariam em objeto de reflexão mais apurada: a da linguagem enquanto elemento

central no processo de ensino, a da historicidade da língua, da necessidade de superação do formalismo presente na tradição do ensino e da interdisciplinaridade.

Entendemos a área de Português como uma das mais ricas em possibilidade de trabalho porque nela está centrado o processo vivo de construção e re-criação da linguagem do aluno e do seu tempo. O ensino de língua e literatura para nós ultrapassa os aspectos formais da linguagem e passa a ser encarado como uma maneira de ver o mundo, conhecer as pessoas e agir de forma crítica e séria ... embora nossa área específica seja o ensino de língua e literatura não acreditamos ser possível e desejável um trabalho desvinculado de outras áreas como Estudos Sociais e Educação Artística, por exemplo, porque defendemos a idéia de que esta separação que nos é imposta pelo currículo escolar é responsável, em grande parte, pelo esfacelamento progressivo da capacidade crítica tanto dos alunos como dos professores.¹¹

4.

No final de 1983, num intervalo de aula, encontrei-me com João Wanderley Geraldi, professor do Depto de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL). Pouco o conhecia e ele a mim. Entretanto, abordou-me e me fez a seguinte solicitação: - Você me emprestaria os alunos de Prática de Ensino do ano que vem para atuarem como monitores de um Projeto na Rede Municipal?

Eu já tinha notícias da existência de um grupo no IEL que, financiado pelo Programa de Integração Universidade - Escola de 19

¹¹ Texto extraído do Plano de Trabalho escrito para Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II - 1983.

Grau do MEC/SESU¹², tentava uma intervenção na rede escolar de Campinas. Havia me movimentado para integrar-me ao trabalho mas não tinha obtido qualquer resultado mais efetivo. Ao convite feito por J.W. aos meus alunos, respondi com uma condição: - Os alunos podem ir desde que eu participe da Equipe responsável pelo Projeto. Assim resolvemos a Monitoria do Projeto de Extensão para você e o Estágio de Formação dos Alunos, para mim.

O que se inaugurou com este encontro e este acordo - celebrado ali, naquele final de ano, no balcão do café da cantina do IEL - foi um longo e estimulante vínculo de amizade e trabalho. Motivo entre outras coisas de uma nova etapa no meu processo de

¹² O "Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º Grau", coordenado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior com participação da Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus e apoio técnico e financeiro da SESU, FNDE e INEP, foi criado em 1982 com a finalidade de "... colaborar com a melhoria do ensino de 1º grau e fomentar a formação de professores mais ajustada à realidade brasileira" ... "numa abordagem de capacitação de recursos humanos voltada para a concepção mais ampla de treinamento" em que "os projetos são desenvolvidos pelas IEs e órgãos locais de ensino de 1º grau em todas as suas fases de execução: do diagnóstico até o acompanhamento e avaliação" (trecho do documento - Informações Gerais do Programa - sem data).

O Programa existe ainda hoje, tendo sofrido em 1986 um redirecionamento de maneira a implicar mais decisivamente nos projetos, em suas diferentes fases, todas as partes e instâncias institucionais envolvidas (cf. Documento de Diretrizes para o ano de 86) num esforço claro de implementar de fato uma concepção de "treinamento" como integração - eixo do Programa.

Em 1983, um grupo de professores do IEL, envolvido com o Programa, realizava o Projeto "Desenvolvimento de Estágios na Leitura e Produção de Textos", sobre a coordenação da Prof. Sílvia Terzi.

Para o ano de 1984, o grupo se desmembrou e a equipe de 5ª a 8ª série ficou sob a coordenação de João Wanderley Geraldi. Dela participei na companhia de Raquel Salek Fiad e Denise B. Braga. O projeto se intitulava "Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Textos".

Em minha opinião, um estudo e uma avaliação deste programa ainda estão por se fazer. Não só pelo volume de projetos que financiou nestes anos como também pelo volume de documentos e eventos que produziu na forma de Boletins, Seminários Regionais e Nacionais, etc mas sobretudo por aquilo que declarou ser seu eixo condutor para a formação - a integração! - e pelas práticas que (bem sucedidas ou não) buscou desencadear.

formação pessoal e no trabalho de formação. Uma etapa em que novos personagens entram em cena e roubam o espetáculo: uma Proposta para o Ensino de Língua Portuguesa nas quatro últimas séries do 1º grau e os Professores de Português já formados e atuando em diferentes redes escolares, de diferentes cidades, estados e regiões do país.

A partir deste ano e por todos os outros que se seguiram, a docência na licenciatura, a pesquisa e a participação nos Projetos de Formação de Professores de Português se interpenetraram e interdefiniram numa dinâmica de trocas que não só introduziu mudanças nos programas das disciplinas de Didática e Prática de Ensino do Curso de Letras, como também desencadeou a pesquisa sobre as práticas de sala de aula e as produções dos alunos e professores. No entanto, o que mais se intensificou foi a experiência direta com os professores de português, do 1º grau, através dos Projetos (de formação e aperfeiçoamento profissional) pelos quais foi possível "colocar no ar" nacionalmente uma maneira de conceber, planejar e conduzir aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, como também uma maneira de entender a atuação de professores e alunos neste processo, e as exigências que se colocam à sua formação.¹³

Além deste trabalho, realizamos também (ora individualmente ora como grupo) um conjunto diversificado de outras atividades como palestras, cursos e assessorias, às vezes diretamente

¹³ Nosso grupo era formado por João Wanderley Geraldi, Raquel Salek Fiad e Denise B. Braga - todos do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP - além de mim, da Faculdade de Educação. A partir de 1985, Denise ficou afastada da Universidade e portanto não participou mais diretamente dos projetos.

com os professores, outras não, que contribuíram para a divulgação das nossas idéias sobre o ensino da língua portuguesa, organizadas em forma de uma Proposta.

Ao longo de todos esses anos e nesses diferentes desafios fomos construindo uma maneira de pensar e de organizar o trabalho de formação. Encontramos e experimentamos caminhos. Formulamos e assumimos princípios, num esforço constante de fazer corresponder os princípios que discutíamos para o ensino de Língua Portuguesa àqueles que norteavam a nossa própria ação junto aos professores.

Elegendo a prática social, o trabalho e os processos interativos como lugares de produção e formação dos sujeitos; reconhecendo a importância da linguagem na constituição desses sujeitos e na estruturação da sua consciência e da sua ação; privilegiamos a interlocução como seu elemento de definição e a partir daí equacionamos o ensino e também os processos operantes na formação de professores em serviço, buscando superar na prática e na reflexão sobre ela, a atualização, o treinamento, a reciclagem, as oficinas e encontros como formas de "qualificação ou capacitação" dos docentes, todas desenvolvidas sob a lógica do trabalho parcelado, desqualificado ou especializado, manual ou intelectual, mas em qualquer caso, alienador do trabalhador em relação ao processo de produção como um todo e ao seu produto final.

De modo resumido posso referir-me ao trabalho desenvolvido por nós neste período como algo que nasceu e cresceu movido pelo desejo de superação da oposição entre a Teoria e a Prática no Ensino da Língua Portuguesa e nos processos de formação de

professores para esse ensino. Trabalho que pretendia ser caminho de construção da identidade e da autonomia dos professores e de luta contra o assujeitamento e a alienação impostos pela dissolução entre a concepção e a execução dos processos de trabalho, característicos do modo capitalista de produção. Um trabalho cuja particularidade foi o estreitamento das relações entre ensino-pesquisa-extensão. Que se apoiou no tempo e no espaço, no risco da ação, no acontecimento, no encontro "com o outro" como elementos indispensáveis ao processo de formação, de produção do conhecimento e da mudança no ensino, pela apropriação dos meios necessários à sua produção. Um trabalho em que se buscou a reflexão sistemática, contínua e coletiva sobre os desafios, questões e particularidades da prática pedagógica de modo a permitir a nós e aos professores a vivência do conhecimento como produção social, coletiva e prática - como TRABALHO, cuja origem e destino é a prática social.

UM TRABALHO VIRANDO TESE

1.

Durante muito tempo resisti à idéia de vincular minha pesquisa de doutoramento a este trabalho. Embora pudesse, desde o início, intuitivamente, reconhecer com os colegas do grupo, alunos e professores, a importância do relato dessa ação, da sistematização do conhecimento nela produzido e da avaliação de nossas experiências e das experiências dos professores e seus alunos num esforço conjunto de mudança da prática no ensino da língua portuguesa no 1º grau e dos processos de "qualificação" dos professores em serviço, devo confessar que o trabalho em si - sua concepção, organização, execução - praticamente consumia minhas possibilidades todas de envolvimento e dedicação a este assunto. Transformá-lo simultaneamente em motivo de uma investigação mais rigorosa, capaz de resultar numa tese a defender ou num conhecimento ampliado dos fenômenos envolvidos, parecia até mesmo um exagero, um esforço para além dos meus limites.

Havia também o cansaço, porque o trabalho em educação, sobretudo quando envolve a "intervenção" no conjunto das forças que definem um contexto da realidade, é bastante exigente e contraditório. Não são poucas as vezes em que os obstáculos (inúmeros e de

todo tipo) abalam nossa decisão de levá-lo adiante. Revezam-se em nós dois sentimentos antagônicos: o da esperança de conquista das mudanças pretendidas - nosso sonho e utopia - e o do sentimento do absurdo deste trabalho que, muitas vezes, parece se está sempre recomeçando do grau zero.

Existia ainda uma outra razão: sabíamos que os processos de aproximação entre a universidade e a rede escolar sempre haviam sido definidos pelos interesses da pesquisa. A escola, a sala de aula, alunos, professores, documentos, vinham sendo tratados como local e fontes de informação a serem transformados em "dados" para um pesquisador comprometido única e exclusivamente com o seu trabalho de investigação. Difícil uma rede de trocas em qualquer nível. O ambiente escolar, incomodado com esse papel, prontamente nos deu sinais de seu ressentimento. Frieza, agressividade, desconfiança, silêncios, ceticismo ou críticas abertas foram elementos que muitas vezes configuraram o clima e o tom dos nossos primeiros encontros com grupos de professores. Não tomar depoimentos orais ou escritos (a não ser como material a ser sistematizado e discutido em aula), não utilizar questionários e, sobretudo, não vigiar e controlar as tentativas de trabalho dos professores em sala de aula foram algumas decisões tomadas por nós como estratégias de viabilização de um trabalho conjunto e de longo prazo, pautado por um compromisso de outra natureza: estar na rede, com a rede, enfrentando o seu desafio de produzir uma mudança no ensino a partir da experiência cotidiana, esta sim a exigir de todos nós professores, os de 1º, 2º e 3º graus, a atitude de investigadores/-

pesquisadores, sempre abertos aos diferentes desafios colocados pela prática e pela teoria.

Este compromisso - fortalecido ao longo dos projetos realizados - foi também responsável por uma outra decisão: a de não interagirmos com os professores do lugar da nossa "especialidade" na universidade, mas da prática educativa, que ocorre na sala de aula, em seu espaço-tempo, em seus múltiplos desafios.

Não há porque não declarar também a nossa inexperiência inicial neste trabalho, que aliada à inexperiência das equipes pedagógicas e técnicas dos inúmeros departamentos e órgãos públicos da área educacional, à sua/nossa sobrecarga de trabalho, sua pouca autonomia, sua dependência à hierarquia e aos trâmites burocráticos, diminuíram as nossas chances de captar as reações dos professores e dimensionar o impacto da formação continuada que realizavam e cujos efeitos não são visíveis de imediato, devendo ser colhidos em última instância no âmbito das aprendizagens e das atitudes dos alunos.

Sendo assim, o que acumulamos e compilamos ao longo do processo - mesmo sendo um material rico - não viabilizaria a meu ver uma sistematização mais objetiva dos processos e resultados deste nosso trabalho.

Entretanto, embora não lhes atribuíssemos o caráter preponderante de uma pesquisa acadêmica (fosse ela participante, etnográfica, um estudo de caso - aliás, possibilidades que sequer discutimos na ocasião) a natureza da proposta de ensino de língua portuguesa em torno da qual estruturamos os sucessivos projetos, o

modo de concebermos a produção do conhecimento, a nossa postura diante do trabalho de ensinar, nos levaram intuitivamente a documentar vários momentos dessa vivência. Uma documentação feita de anotações pessoais, textos escritos por professores, depoimentos de seus alunos a respeito do trabalho que começavam a desenvolver em sala de aula, pautas e súmulas de reuniões, relatos de práticas de salas de aula recolhidos, por questionários ou não, que visavam a preparação de seminários de aprofundamento ou sessões de estudo, projetos de trabalho visando obtenção de financiamento, relatórios de trabalhos, correspondência com professores, depoimentos gravados, livrinhos de histórias escritas por alunos, etc.

A familiaridade com esse material, a proximidade e a intimidade com as diferentes pessoas e situações às quais ele me remete hoje, aliadas ao surgimento - já no final da década de 80 - de algumas evidências do alcance e do significado do trabalho realizado por nós e a uma espécie de recusa interior ao seu esquecimento e ao grau zero das coisas em educação transformaram-se mais recentemente (num tempo distinto daquele primeiro, em que todo o esforço e interesse voltavam-se à ação) nas primeiras razões para o enfrentamento do desafio antes recusado.

Mas a mim pareciam ainda razões insuficientes:

- que validade poderia ter um esforço dessa natureza?
- que contribuições ele poderia trazer para as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores?
- que paradigmas teóricos e metodológicos lhe dariam direção, tornando possível sua configuração como pesquisa ou trabalho de

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º GRAU

Elas [as idéias contidas na Proposta] nasceram há muito tempo; não consigo, hoje, precisar de onde vieram. Sei como foram se corporificando...
(GERALDI, 1981:3)

tese?

- uma ação desenvolvida sem o rigor e os cuidados que a intenção de transformá-la em material de pesquisa exige, pode ainda, num momento posterior à sua conclusão, sofrer um tratamento que lhe dê esta dimensão? E se assim for possível, por quais caminhos metodológicos deve-se penetrar seus aspectos mais relevantes?

O desejo de responder a todas estas questões e a outras que foram surgindo provocou uma lenta busca de textos, autores, idéias, que, simultaneamente ao enfrentamento da necessária organização do material empírico para o trabalho, foi me ajudando na sua compreensão. Debatí-me algum tempo entre modelos, enfoques e abordagens de pesquisa em educação. Tentei - sem sucesso - configurar de uma só vez uma problemática para o meu trabalho, inserir-me numa temática e de pronto iniciar o meu 1º capítulo ou talvez realizar um recorte no passado vivido, no material disponível, elegendo "uma" questão, "um" foco e aprofundando-os para assim me livrar daquele "todo" abrangente que me atordoava. Sentia uma dificuldade imensa no entendimento, na formulação do meu objeto de pesquisa, dividindo-me entre as exigências do trabalho acadêmico, com seus necessários recortes e delimitações, e o desejo de uma interrogação mais abrangente.

Estavam claros para mim meu passado de trabalho e sua caracterização - do ponto de vista institucional - como "trabalho de extensão" ou "prestação de serviços" junto à rede escolar de 1º e 2º graus. Sua relevância enquanto tal passara - mesmo que tardiamente - a ser indiscutível, a ponto da extensão ser hoje

considerada na UNICAMP e demais universidades públicas paulistas uma prioridade, justificando inúmeros convênios, movimentando recursos, definindo publicações especiais, etc. Sou levada a pensar que de certa forma nos antecipamos na valorização deste trabalho. Por razões, acredito que diferentes daquelas que movem hoje as instituições de ensino superior e outras em torno deste desafio, nos dedicamos a este trabalho sem que esta dedicação merecesse qualquer atenção especial de parte das autoridades universitárias. Só hoje, no momento em que me disponho a recuperá-lo, sinto que estamos de acordo quanto à sua importância. No entanto a clareza que eu tinha quanto ao trabalho já realizado não se aplicava àquele que pretendia iniciar. Este permanecia em aberto. Seria ele a busca de sistematização daquelas ações e de seus resultados? Isto faria avançar que conhecimento? Que condições eu teria de demonstrar avanços? A minha pesquisa focalizaria de modo especial os resultados das ações desenvolvidas por nós e pelos professores? Seria então uma pesquisa de resultados?

Não foi preciso muito tempo para me dar conta da dificuldade de realizar esta pesquisa, pela inexistência de dados sobre os quais pudesse me apoiar para chegar a conclusões que respondessem a estas interrogações.

Disponha na verdade de muitas informações sobre um determinado aspecto do trabalho e de poucas, às vezes nenhuma, relativa a outros aspectos relevantes. Fui dando conta dessa situação aos poucos, no processo de localização, recuperação e organização das pilhas de papéis, blocos de anotações, correspon-

dência, materiais de alunos, relatos de professores, etc. O que havia de aparentemente mais comum (isto é, havíamos obtido informações de um determinado tipo, de quase todos os professores, de quase todos os projetos) resultara de um levantamento feito sem muito cuidado, a partir de instrumentos não-padronizados, o que dificultaria comparações, contrastes, etc.

Então seria difícil responder a uma questão que focalizasse principalmente os resultados, pela ausência de informações necessárias e também porque quando pensava numa avaliação deste tipo me indagava: Que resultados? De que ordem? Como eu poderia medir/avaliar os resultados de nosso trabalho junto aos professores? Pelo seu desempenho posterior aos projetos? Pelo desempenho de seus alunos? Procedendo assim, eu não estaria entrando em contradição com os propósitos que haviam norteado toda a ação desenvolvida, cujo enfoque prioritário não eram os resultados?

2.

A abordagem qualitativa de fenômenos, processos ou experiências educacionais parece ser hoje uma direção forte na pesquisa em educação. Focalizando situações específicas do cotidiano escolar, experiências e vivências de indivíduos ou grupos na construção desse cotidiano, prevê a intimidade do pesquisador com a situação a ser investigada, além da utilização de variadas técnicas de coleta de dados e principalmente a não-utilização de um

referencial teórico pronto, eleito a priori, como origem dos questionamentos da pesquisa e posterior grade de interpretação dos dados obtidos, mas a necessária flexibilidade na construção de respostas consistentes teoricamente a questões colocadas pela situação investigada em sua imprevisibilidade e contraditoriedade.

O encontro desta perspectiva metodológica representou uma melhor configuração do trajeto que eu poderia realizar em termos dos procedimentos necessários e adequados ao esforço de reconstituição das nossas experiências, das possibilidades de seleção e utilização dos dados disponíveis, dos caminhos de análise da documentação existente e, principalmente, da significação dos "resultados esperados".

Não se trataria da busca de resultados positivos em si mesmos e de sua avaliação como demonstrativos ou não de avanços. Antes um trabalho de reconstituição de uma experiência específica com um "resultado", que espelhasse o conjunto de tentativas pessoais de interpretação, atribuição de sentido, especulação, análise e síntese das experiências vividas e do material qualitativo nelas produzido. Ambos agora transformados em objeto de pesquisa.

Ao menos uma parte das minhas angústias se resolvia nesta altura dos acontecimentos - mesmo que "teoricamente" apenas. Abordaria aquele "passado recente" de experiências, não para afirmar (ou não) seus efeitos ou resultados - sua produtividade enquanto proposta e prática de formação de professores em serviço - mas para "explicitar" os processos de construção e encadeamento de

nossas ações, decisões, suas razões, seus efeitos e desdobramentos.

Quando utilizo o "NOSSAS" refiro-me ao nosso grupo, mas também aos professores, às agências responsáveis "oficialmente" e financeiramente pelos Projetos, etc. Nesta altura, intuía que poderia entrecruzar essas diferentes instâncias confrontando-as e interpretando-as. Mas ... Por que faria isso?

3.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIM, 1987:223)

O esforço de reconstituição de fatos e experiências vividas em qualquer tempo, no cotidiano da vida e do trabalho, dando voz aos indivíduos ou grupos que tiveram participação direta nos acontecimentos e deles tiveram/têm percepções, avaliações, lembranças, etc. passou a ter sua validade assegurada no contexto de uma concepção de história como não sendo única e exclusivamente uma história política, das instituições, dos heróis, dos grandes acontecimentos...

No passado podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as "gestas dos reis". Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixando de lado ou simplesmente ignorado. Quem construiu TEBAS DAS SETE PORTAS? perguntava o "leitor operário" de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso. (GINZBURG, 1987:15)

Uma história também distinta da periodização historiográfica oficial, onde os processos difusos e amalgamados se trans-

formam em marcos definidos de alto e de fora, dispostos em cronologia apurada e neutra, identificada com a reconstrução "objetiva" e assentada na "verdade" dos fatos do passado, por um historiador isento de pressupostos teóricos e suficientemente distanciado (no tempo e no modo de abordagem) desses acontecimentos.

O "hoje" da citação de Ginzburg é bastante recente. Ele certamente se refere ao movimento de historiadores como Lucien Febvre, Marc Bloch, Philip Árries, Jacques Le Goff, George Duby entre outros que, compartilhando de um conjunto de novos paradigmas, no campo da história, recuperam o sentido inicial da palavra "história", de algo que é narrado, contado e lhe atribuem o estatuto de ciência (antes recusado em nome do privilégio de uma análise mais estrutural) revalorizando o cotidiano, as idéias, os sentimentos e as representações como instâncias também participantes na criação de mundos sociais distintos.

Descobrir a história como esse imenso campo de possibilidades, leitura das experiências e movimentos dos homens na construção do seu cotidiano, interpretação de práticas culturais, sociais e coletivas, capaz de suportar a subjetividade, o passado recente, a ambiguidade, a dissonância e o cruzamento de "vozes que contam a mesma história", ou mesmo como possibilidade de ser a narrativa de uma vida que se viveu e que pode integrar e iluminar uma memória coletiva foi também um fator que me levou a transformar a possibilidade que eu tinha em mãos num desafio de trabalho: narrar o vivido. Na esperança de que estaria documentando um

momento importante da história das tentativas de mudança no ensino da língua portuguesa em sua relação com os processos de formação dos professores e o cotidiano de suas inúmeras práticas de sala de aula. Que poderia fazer isso compondo os fragmentos das histórias de vida e de trabalho que os professores haviam escrito, rememorando acontecimentos, reunindo e contrapondo as diferentes vozes e representações a propósito dos variados temas que se articulam em torno desse processo e que eu poderia buscar e interpretar, para compreender melhor.

4.

Faria esse esforço movida ainda por duas outras razões, ambas apontadas por BENJAMIM (1987) em seu texto "O Narrador":

a. a sua definição da "experiência vivida" como fonte, matéria, à qual recorre o narrador. Experiência em si mesma constituidora de saberes legítimos e do próprio homem que nela se faz homem e que pela sua lembrança e narrativa se faz autor e sujeito de sua história...

O narrador retira da experiência aquilo que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. (BENJAMIM, 1987:201)

Sua tarefa é:

trabalhar a matéria prima da experiência - a sua e a dos outros - transformando-a num produto sólido, útil e único. (BENJAMIM, 1987:221)

b) a valorização do intercâmbio destas experiências e práticas de

vida significativas que pela memória vão sendo reconstruídas em narrativas, a fim de se fazer frente à perda da memória - ameaça maior do mundo moderno e das sociedades industrializadas - e ao processo de automatização do trabalhador em qualquer nível, transformado-o em peça de linha de montagem, destituído de experiências significativas ...

5.

Na verdade me via agora diante dos mesmos desafios que colocávamos aos professores em nossos projetos de trabalho: reapropriarem-se de sua experiência docente enquanto uma prática que envolve a sua imaginação, a sua realização e a sua avaliação; experiência cujo registro e narrativa impedem que dela um dia sejam destituídos. Buscar um trabalho em sala de aula menos formalizado, ritualizado, mecanizado e mais definido na interação com os alunos, seus interesses, seu conhecimento de mundo, sua história de vida, como forma de adquirir autonomia e autoria, para fazer frente ao que GIROUX (1987) chama de perda de poder dos professores não só em relação às condições básicas de seu trabalho mas também em relação à percepção de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre a prática. Viver o cotidiano teórica e praticamente como forma de constituir-se em sujeito de seu trabalho e nele produzir conhecimento. Compartilhar através do registro escrito, do relato, as lutas, dificuldades e conquistas das experiências, como forma de

recusar o eterno grau zero ao qual estão submetidos os trabalhos em educação.

Meu trabalho seria um esforço de reapropriação da experiência ainda viva na memória pela narrativa e pela escrita. Um convite à estruturação da própria vida, uma busca de autoria pela inscrição das minhas palavras no conjunto de palavras e textos alheios, pelo diálogo com os vestígios do vivido. Mesmo correndo o risco de alcançar uma compreensão transpassada de ressonâncias sentimentais.

6.

Assim, movida por estas razões, com essas intenções, de gravador em punho, encontrei-me com JW¹⁴ em sua casa e pedi-lhe que iniciasse contando em detalhes o momento em que sua e depois nossa proposta havia surgido, como e porque se dispusera a escrevê-la e com que propósitos.

A este 1º depoimento, gravado em novembro de 1990, seguiram-se outros dois (tomados com grande intervalo de tempo entre eles: junho/1991 e janeiro/1992) visando à reconstituição do período em que realizamos os projetos de formação (1980 a 1988). Foram momentos riquíssimos. Repassamos juntos nosso recente passado de trabalho... relembremos episódios marcantes, situações difíceis,

¹⁴ Sempre que me referir ao Prof. João Wanderley Geraldi neste trabalho o farei - a partir de agora - através da sigla JW.

trocamos impressões sobre esses conhecimentos, avaliamos decisões, localizamos erros, nos flagramos em julgamentos equivocados... mas acima de tudo fomos nos certificando mais e mais da extensão e do significado do trabalho que vínhamos fazendo, apurando o conhecimento das nossas próprias ações, aquelas que ao sabor das circunstâncias da prática e na urgência e efervescência de ação fomos desencadeando.

Transcrevi posteriormente todas as fitas. Aos depoimentos acrescentei outros tipos de documentos, como textos escritos pelos professores, trechos de propostas e relatórios de trabalho, passagens de documentos "oficiais", com o objetivo de contar essa história, articulando à minha voz as vozes de seus outros personagens.

Aos poucos o trabalho foi tomando a seguinte organização: no 1º capítulo recupero e reflito sobre as circunstâncias em que as idéias de JW para o ensino de Língua Portuguesa começaram a tomar corpo até se materializarem nos "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)", texto que apresento na íntegra, no Anexo I. No 2º e 3º, ocupo-me do relato dos cinco projetos que desenvolvemos junto a grupos de professores de português e por meio dos quais os Subsídios foram divulgados na tentativa de mobilizá-los para uma revisão e transformação de suas práticas profissionais. No 4º, dedico-me aos relatos e depoimentos dos professores que se envolveram nos projetos, buscando penetrar na sala de aula e nos grupos de estudo a fim de conhecer e interpretar suas tentativas de mudança no trabalho e seu modo de

apropriação de nossas idéias.

Para a organização e redação do 1º capítulo apoiei-me no depoimento oral de JW e em escritos seus que focalizam o momento em que formulou sua proposta. Para o 2º e 3º capítulos recorri a um conjunto de documentos orais e escritos que, articulados à memória pessoal da experiência permitiram a sua reconstituição parcial. Assim, vieram à luz certas datas, episódios, circunstâncias, planos, intenções, ações, impasses e contradições que entrelaçando-se e interpenetrando-se revelarão o modo pelo qual nosso trabalho foi se configurando em seu espaço e tempo de realização. Em especial, os caminhos percorridos por nós - professores universitários - no compromisso e no desafio da formação de outros professores e da mudança no ensino. Para o 4º capítulo decidi trazer à luz o que fui deixando à sombra durante a elaboração dos capítulos anteriores. São "outros" episódios, sentimentos, atitudes, opiniões... extraídos de uma documentação extensa, fragmentada e variada que tem como autores os professores de português, nossos interlocutores privilegiados durante esses anos de trabalho e até então personagens timidamente presentes na história narrada.

Tal decisão representou um deslocamento importante: do relato das ações desencadeadas por nós, com ênfase na dinâmica pela qual nossas idéias se disseminaram entre os professores e nos embates que travamos no plano material e institucional, para os conflitos que se configuraram no campo dos sentimentos, das representações, dos valores, das expectativas.

Não pense o leitor que este arranjo se fez prévia e

planejadamente. Pelo contrário: fez-se no tempo da escritura, na dúvida sobre o que dizer em certa altura ou o que deixar para dizer depois. Fez-se nas repetidas leituras do material de apoio e nas incontáveis reescritas e edições do texto. Porque a separação em itens, temas, capítulos... de uma experiência vivida por inteiro e que se decide tomar como matéria de rememoração, narração e reflexão, não é algo fácil de se realizar. Em primeiro lugar porque como experiência tecida no cotidiano, subjetiva e coletivamente, na ação e no sentimento, é indivizível. Em segundo lugar porque a lembrança dessa vivência a colore também de outros sentimentos. Isso tudo não só torna difícil a sua apreensão como também o seu relato. A nitidez da palavra, a linearidade do texto, a necessária organização da exposição, se por um lado permitem que se diga o "indizível", por outro chegam, às vezes, a embaçar a realidade que se quer retratar.

Os capítulos que se seguem a essa introdução são o resultado desse percurso repleto de embates: com a memória do vivido, a documentação disponível, as leituras paralelas e a escrita do texto.

O QUE VOCÊ FARIA EFETIVAMENTE SAINDO AQUI DA UNIVERSIDADE
SE VOCÊ FOSSE PROFESSOR DE PORTUGUÊS?

I

Construir a ponte entre as aulas de semântica, de sociolinguística, de análise do discurso e as aulas de língua portuguesa na escola era problema de quem tivesse que pensá-las. Eu não era companheiro de travessia.

(GERALDI, 1991:XXIII)

Era o ano de 1978 e JW retornava à Ijuí-RS após dois anos afastamento da instituição em que trabalhava, para realizar o curso de pós-graduação em Linguística na UNICAMP. Voltava cheio de idéias. Dava aulas para os alunos do último ano do curso de Letras. No entanto, suas preocupações com a descrição e explicação dos fenômenos da linguagem não correspondiam aos interesses daqueles alunos.

No ano de 1979, estava trabalhando num curso noturno de formação de professores da FIDENE (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado) em Ijuí, Rio Grande do Sul, cujos alunos já eram em sua maioria professores. O que estava acontecendo na escola durante o dia, no exercício da sua profissão e o que lhes acontecia à noite, enquanto alunos, era bastante diferente...

Ser aluno do curso de letras era uma coisa: discutia-se Gramática Gerativa, Semântica, etc. Ser professor de português, de manhã e de tarde, era outra coisa totalmente diferente.¹

A distância e o descompasso entre os conteúdos aprendidos nos cursos de graduação-licenciatura e os desafios colocados pelo

¹ Depoimento de JW, gravado em novembro de 1990 e por mim transcrito.

trabalho de sala de aula na realidade escolar de 1º e 2º graus têm sido - ao lado de inúmeros outros problemas - alvo de recorrentes e contundentes críticas. Muitas delas procedentes dos próprios licenciandos e outras tantas de professores já formados e em exercício.

... muitos dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas que cursei me pareceram literalmente inúteis, tendo em vista minha formação profissional: o magistério. As discussões muitas vezes não eram abordadas com relação à prática do ensino de Língua Portuguesa.

... durante 4 anos fomos massacrados com tantas teorias, estudos, etc e sempre fica uma pergunta em nossa cabeça de futuro professor: o que fazer com esse conteúdo depois?

Ainda me sinto despreparada para enfrentar a profissão de professor. A vida universitária serviu para me apontar horizontes de trabalho mas não me colocou 'cara a cara' com a situação do ensino do país.²

.

Enfrentar a realidade de sala de aula é uma experiência completamente diversa daquilo que se aprende na Faculdade. A começar pelo conteúdo, existe um abismo entre aquilo que aprendemos na faculdade e aquilo que ensinamos na escola.

... a Faculdade se interessa mais pela formação do indivíduo para a pesquisa, as aulas são muito teóricas, poucas são as aulas em que podemos manter um contato direto com a prática em si. A formação de professores deveria ser feita em conjunto com a escola de 1º e 2º graus, propiciando ao estudante não apenas conceitos, técnicas, fórmulas mas sim uma visão da prática, mais voltada para a realidade de cada um.³

O assunto é controvertido e a discussão - embora esteja hoje bastante fortalecida - está longe de ser concluída e resultar

² Depoimentos recolhidos junto a alunos concluintes do curso de Letras da UNICAMP durante os anos de 1985/86/87.

³ Depoimentos recolhidos por Ezequiel T. da Silva junto a professores da rede pública de 1º grau de Campinas, em 1992, a partir da questão: O seu curso de formação foi suficiente e lhe deu segurança para a prática pedagógica em sala de aula? Por quê? Do total de professores, 76,9% responderam que não e no grupo de razões apresentadas estão em maior número as que apontam para um curso "acadêmico", teórico, divorciado da realidade.

em alguma solução de maior alcance: Qual o preparo adequado do futuro professor? Até que ponto as exigências colocadas pelo magistério de 1º e 2º graus devem ser a medida e a orientação da formação em nível de 3º grau? É possível e desejável resolver a formação do professor e do pesquisador no interior de um mesmo currículo? Como resolver a separação entre a teoria e a prática no interior dos cursos? É possível resolvê-la levando-se em conta a organização atual do nosso ensino superior (e a mentalidade que o orienta), de nossa rede escolar e do nosso mundo do trabalho?

A solução do problema parece ainda estar articulada às possibilidades de transformação do sistema educacional como um todo, cuja mudança está, por sua vez, atrelada à uma mudança estrutural da sociedade brasileira e de suas formas de organização das relações sociais de trabalho.

Para FRIGOTO (1989) a separação entre teoria e prática não é invenção de uma "mente ou inteligência menos lúcida", mas sim da "expressão de uma ruptura orgânica do modo de produzir o conhecimento e, antes dele, das condições de existência e do próprio processo de aprendizagem". Tudo isso fundado numa

relação social que cinde os homens nas condições sociais de produção da sua existência - cisão essa que vai radicalizando a separação entre concepção teórica e aplicação prática na divisão do trabalho em intelectual e manual, educação e ensino, universidade e realidade. (FRIGOTO, 1989:97)

Diante da abrangência e da complexidade do problema, que se pode fazer?

Passados cerca de quinze anos da situação com a qual se inicia essa história, temos algumas respostas. Dentre elas um

conjunto de diretrizes - ou melhor - uma pauta mínima de parâmetros, organizada em julho de 1992, e que leva em conta subsídios produzidos no período que foram tomando corpo os trabalhos iniciados pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980), depois transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educação (1983) e posteriormente em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1989).⁴

Em seu todo, abrange sete pontos e focaliza de modo especial a relação teoria-prática, considerada um dos aspectos críticos da problemática em questão. Criticando a organização propedêutica dos cursos atuais, baseada na separação entre o momento da Teoria e o da Prática; considerando equivocada a mera justaposição de disciplinas de caráter prático às de conteúdo, como forma de aproximação entre Teoria e Prática; criticando ainda os programas desenvolvidos nas diferentes disciplinas das atuais grades curriculares, a pauta propõe que os cursos de formação de professores sejam um momento de Produção Coletiva de Conhecimento, em que a teoria e a prática, enquanto unidade indissolúvel, constituam um núcleo integrador e estejam associadas ao Trabalho Docente - eixo organizador de todo o currículo, porque base de identidade profissional dos educadores.

COSTA (1988) explicita melhor o que significa tomar Teoria e Prática como unidade:

O ponto de partida para a superação da noção dicotômica de teoria e prática é reconhecer a sua unidade. Teoria e Prática, embora com

⁴ A pauta consta do Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Belo Horizonte, em julho de 1992.

características diferenciadas, constituem uma unidade indissolúvel. Não existe oposição absoluta entre teoria e prática, o que há são diferenças que não separam e sim ressaltam esta unidade. A teoria e a prática se fundem mutuamente como se uma não pudesse existir sem a outra (...) Sendo assim é necessário coligar permanentemente teoria e prática e - porque não? - partir da prática para ver como as coisas estão e o que a teoria já produziu para desvelar e resolver os problemas ali encontrados (...) Acho que precisamos de professores que a prática docente diuturna, a vida da escola, constituam o ponto de partida e de chegada. (COSTA, 1988:59/60)

A visão de unidade aí proposta para definição da relação entre teoria e prática opõe-se à visão dicotômica. Nesta última articulam-se duas vertentes: a associativa e a dissociativa. No primeiro caso, Teoria e Prática são vistas como realidades separadas, mas não opostas, que se associam sob o domínio da teoria, forma privilegiada de orientação da prática, via organização sistemática e hierárquica de idéias. A prática fica reservado o papel de espaço de aplicação - adequação da teoria, que dela tem a previsão e o controle e para ela a prescrição. No segundo caso, radicaliza-se a separação, afirmando-se a completa autonomia de uma realidade em relação à outra. O que é do domínio e da competência da teoria não é possível de ser transposto para a prática. (CANDAU e LELIS, 1989)

Como consequência as autoras afirmam que temos para a formação de professores duas possibilidades: uma que privilegia a formação teórica via transmissão-aquisição de conhecimentos especializados, sem qualquer esforço de ancoragem ao nível do empírico, do vivenciado, da realidade prática, material e histórica. Uma formação definida pela inculcação de valores, idéias e saberes. Outra que, privilegiando a formação prática, aliena o professor da concepção e da reflexão do seu fazer e o reduz à

condição de gerenciador de circunstâncias e situações de ensino-aprendizagem.

O mesmo ponto de vista é defendido por COSTA (1988). Referindo-se ao privilégio da teoria sobre a prática, a autora afirma:

Um elemento importante que tem contribuído para que na formação de professores a prática esteja ainda muito distante da teoria é a idéia de que só se constroem conhecimentos através da pesquisa. Afirma-se que na prática se age, mas não se reflete e onde não há reflexão, não há disciplina intelectual, não se produzem conhecimentos. (COSTA, 1988:59)

Quando se reporta ao privilégio da prática em relação à teoria, diz:

Há até uma máxima muito difundida - Falar é fácil, fazer é que são elas! - que expressa quão disseminada é a concepção de que a teoria e a prática estão quase sempre distanciadas e como, sob o ponto de vista do senso comum, cabe à prática um valor maior do que a teoria. (COSTA, 1988:54)

Mas só sob o ponto de vista do senso comum! Na cultura acadêmica, o que conta mesmo parece ser a teoria, conforme ARROYO (1989) e conforme o professor universitário de nossa história em sua resposta ao aluno, tomada como epígrafe dessa reflexão.

A velha concepção de estágio (...) é aquela que supõe que o estágio é uma espécie de prato de sobremesa de um bom currículo ou de uma proposta de ensino. Só depois que os alunos encham o papo é que vão ao campo para ver se são capazes de pôe em prática o bem aprendido. (ARROYO, 1989:104)

Construir a ponte entre as aulas de semântica, de sociolinguística, de análise do discurso e as aulas de língua portuguesa na escola era problema de quem tivesse que pensá-las. Eu não era companheiro de travessia. (GERALDI, 1991:XXIII)

Aqui, aluno e professor parecem compartilhar do ponto de vista segundo o qual a teoria e a prática são realidades distintas e delas se ocupam profissionais igualmente distintos. Se não, como

interpretar a troca de lugares proposta na questão? Por que não poderia o professor de seu próprio lugar, ensaiar uma resposta? Por que somente numa espécie de "faz-de-conta" estaria em condições de elaborá-la?

Conhecendo o cotidiano da sala de aula e do mundo do trabalho (como se verá adiante, o nosso aluno já é também professor) e ao mesmo tempo frequentando as aulas da universidade, o "aluno-professor" experimenta a separação que existe entre as duas realidades, parece estar convencido de sua inevitabilidade mas reluta em aceitá-la em sua radicalidade. Há algo que ele precisa resolver entre uma e outra, algo que não sabe nomear, de que ninguém deseja se ocupar e que ele - sozinho - não tem condições de resolver. Daí o apêlo ao professor.

Sua pergunta é direta. Envolve uma troca de lugar. Um revezamento entre o "dizer sobre" e o "agir com". Não quer saber o que o professor diria ou pensaria. O "efetivamente" da questão não deixa espaço ou tempo para ponderações ou arrazoados de qualquer espécie. Deseja que o professor concretize, transforme em ação-prática-exemplo-decisão o que tem lhe apresentado em forma de reflexão. Propõe que vá para o seu lugar e opere praticamente a partir das idéias que tem defendido, como que para vê-las testadas em sua viabilidade. Na prática. Lá fora. Na sala de aula.

A dicotomia não está nas nossas cabeças só, a dicotomia está na prática social (...) Ela está no mundo do trabalho, no próprio trabalho, nas condições dos profissionais que formamos; ela está no próprio saber, na produção desse saber, na apropriação desse saber. Ela está ainda na própria história das instituições, que nasceram dicotômicas não porque quem as criou as concebeu dicotomicamente, mas porque elas faziam parte de uma formação social dicotômica, que deixaria por conta da universidade, das instituições educativas, a

função de produzir saber, de capacitar sábios, de capacitar trabalhadores intelectuais. E essa natureza dicotômica na própria instituição educativa não se resolve apenas com clareza. (ARROYO, 1989:109)

O professor, porque vive a mesma separação do aluno, num primeiro momento recusa-se ao desafio. Embora admitindo a existência de uma relação entre Teoria e Prática não considera que a tarefa de pensá-la seja sua. Tal recusa, no entanto, não o livrará da insistência da questão mesmo porque os alunos-professores também não consideram que a tarefa seja sua. Como professores de português, fora da universidade, no dia-a-dia da sala de aula aprenderam que devem agir, orientados por algo que não vem de sua prática ou vivência, nem de si mesmos. Como alunos, na universidade, aprenderam que devem ouvir. O aluno não pergunta no plural: "o que poderíamos fazer...". Não se inclui na questão porque não se vê como autor possível da resposta que deseja encontrar.

Daí a insistência na questão ao professor universitário que, tecendo críticas ao modo habitual de fazer acontecer aulas de português, gramática, leitura, escrita, insiste em lhes falar das teorias que viabilizam tais críticas mas recusa-se a construir os horizontes de uma ação inspirada nos referenciais da crítica. Ao menos nesse primeiro tempo da nossa história.

II

De repente, via que uma pergunta destas poderia estar querendo uma resposta e não uma receita. O desdém do passado se torna dúvida...
(GERALDI, 1991:XXIV)

JW conta que a insistência dos alunos, ao lado da sua realidade de trabalho - repleta de conflitos, impasses e frustrações - e ao lado das discussões surgidas em cursos de extensão para professores de português, em que também atuava naquela ocasião, levaram-no a alterar a ementa de uma disciplina, que ocorria simultaneamente à Prática de Ensino, então sob sua responsabilidade. Conta que naquele espaço novo do currículo começou a buscar uma primeira articulação dos pontos de vista defendidos na análise da linguagem com a prática de ensino da língua portuguesa.

Então tenho uma primeira versão intuitiva de uma proposta que está baseada fundamentalmente num texto de Benveniste⁵, quando ele diz que a linguagem é totalmente marcada pela subjetividade do sujeito que assume a enunciação. Como é que isso interfere na sala de aula? Um quadro de possíveis produções de textos surge numa aula, em função desta perspectiva Benvenistiana do sujeito e da pergunta insistente dos professores.

Conta ainda que concomitantemente a essas reflexões iniciou com os alunos uma primeira experiência de trabalho em sala de aula do 1º grau, segundo as diretrizes ali discutidas.

Assim é que os "Subsídios" começaram a ser produzidos. No cotidiano da sala de aula da universidade e da escola de 1º grau. Fora da materialidade da escrita. Como texto oral no qual se entrecruzavam muitas vozes, muitas perguntas e tentativas de respostas.

Dali passaram a circular como "Notas de sala de aula". Eram trocadas entre os alunos do último e do primeiro ano do curso, porque uns e outros, independentemente do semestre que cumpriam,

⁵ Trata-se de "Da Subjetividade na Linguagem", capítulo 21 do livro de Émile Benveniste - Problemas de Linguística Geral - tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri, publicado pela Ed. Nacional e Edusp em 1976.

compartilhavam do trabalho de sala de aula na escola de 1º grau, como realidade de todo dia.

Apenas em 1981, quando JW estava novamente em Campinas para a realização do seu doutorado, aquelas idéias receberiam um tratamento diferente, que resultou numa primeira versão escrita, enviada à Ijuí para publicação nos CADERNOS DA FIDENE.

E a dúvida vem comigo para a Universidade. Em 1981, em curso sobre Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas, que fazia como aluno, sou instado a falar da ponte sobre a qual não queria estar. Nem ser companheiro na construção. Desta fala surgiram os "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries". (GERALDI, 1991:XXIV)

|||

A primeira questão que me ocorre diante dessa história em dois tempos é a seguinte: o que viabilizou a mudança de atitude de JW em relação à pergunta que seus alunos lhe colocavam? o que o levou a interpretá-la diferentemente? o que transformou sua resistência inicial para com as coisas do ensino, numa dúvida capaz de mobilizá-lo intelectualmente?

A insistência dos alunos e dos professores, em certa medida, se constituiu num motivo dessa mudança. Mas penso também que um importante fator pode ser encontrado na reflexão de BOSI (1992), a respeito do movimento de superação do que seriam as "tendências especulares" na cultura universitária (que espelham a rede dos interesses dominantes) pelas "tendências críticas". Para ele, no final da década de 70 (período em que as idéias de JW começam a tomar corpo) irrompe o conflito entre os tecnocratas e os estudiosos que desejariam por a sua especialidade a serviço da

democracia social (BOSI, 1992:316). E falar em democracia social era também falar na democratização da escola e nos conflitos de ordem cultural e lingüística nela presentes!

A mudança de atitude de JW em relação à questão levantada pelos alunos reflete, portanto, a emergência de uma possibilidade - teórica e política - antes inexistente: de não realizar a passagem dos bancos universitários às práticas profissionais via "mundo do receituário" com suas fórmulas e frases feitas, esquemas funcionais, dados ao consumo e à manipulação numa simplificação brutal. Mas sim, pela problematização, reflexão, pesquisa e crítica.

Na verdade recolocava-se para o mundo acadêmico a possibilidade de discussão da realidade social e política do país, o que ocasionava uma maior consciência dos nossos problemas e o esforço de equacioná-los através de uma literatura mais crítica que aqui começava a "desembarcar". Buscava-se a superação da tendência tecnicista na educação e do estruturalismo nas ciências da linguagem, como assinalei em linhas gerais no ítem anterior JW estava de alguma maneira inserido nesse contexto. Só assim consigo compreender sua colocação: "de repente via que uma pergunta destas poderia estar querendo uma resposta e não uma receita".

Seu depoimento a FREITAS (1994) acerca de sua relação com o pensamento dos autores sócio-históricos é também esclarecedor desse seu movimento pessoal de mudança:

Bom, como é que eu descobri Bakhtin? Por via indireta. Eu era estudante de mestrado na UNICAMP e fui a uma feira de livros na Física. Na feira de livros espanhóis, passando pela área de Ciências Humanas vi EL SIGNO LINGÜÍSTICO E LA FILOSOFIA DEL LENGUAGEM - VOLOCHINOV. Nunca tinha ouvido falar, no mestrado não se falava do cara, nunca tinha ouvido citar nem nada. Peguei o livro, me sentei,

me apaixonei. É por aqui que vou estudar. A noção de polifonia, a noção de dialogismo ... isso me deu uma paixão pelo Bakhtin. Isso foi em 1976. (JW - in FREITAS, 1994:36)

! ! ! ! ! !

As idéias de JW estruturaram-se entre os anos de 1978-1981, na tensão entre diferentes desafios, em resposta aos alunos e professores, em diálogo com outros autores. De um lado os desafios que se colocavam ao professor universitário no cotidiano de seu trabalho de sala de aula, com seus "alunos-já-professores" e suas questões produzidas na angústia e nos limites da descompasso vivido entre o estudo e a vida de trabalho, entre a teoria e a prática. De outro os desafios colocados ao aluno de pós-graduação, por um conjunto de novos textos, idéias, autores. Um movimento de perguntar e responder, ora íntimo, ora público, ora particular, ora coletivo. Revezamento constante entre elementos da teoria e elementos da prática, numa docência exercida mais como escuta mútua, questionamento e produção conjunta de conhecimento do que como transmissão e reconhecimento de saberes já constituídos. Numa leitura vivida dialogicamente.

Os subsídios surgiram nessa tensão, nessa ação recíproca entre a teoria e a prática, no compromisso e no desafio de realizar a síntese entre as duas realidades, esforço compartilhado por alunos e professor.

Sua resposta aos alunos foi se construindo aos poucos, como texto oral, de múltipla autoria, tecido entre sujeitos em constante interação verbal, corporal, gestual. No ilimitado espaço

da oralidade.

É portanto fruto de sujeitos definidos histórica e socialmente, que tornaram públicas suas idéias e posições. É o resultado do encontro dessas idéias, do processo de negociação de sentidos em torno delas, do trabalho de construir a "ponte" entre a teoria e a prática do ensino de Língua Portuguesa. Mas não mais uma ponte entendida e construída como terceira realidade, distinta e independentemente das outras, via de mão única. Uma ponte/palavra/texto em que se unem aquele que diz e aquele que escuta, numa autoria compartilhada e assumida por todos.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. (BAKHTIN, 1979:99)

III

Sem abandonar a preocupação em compreender os fenômenos sintático-semânticos do português em especial - e da linguagem em geral - vi-me forçado a uma reciclagem: articular pontos de vista defendidos na análise da linguagem com a prática do ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus...
(GERALDI, 1981:3)

Os "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa" foram publicados em 1981 no Caderno nº 18, da própria instituição onde JW trabalhava (FIDENE), acompanhados de um prefácio, dois anexos (uma relação de livros para formação das bibliotecas de classe e um conjunto de redações de alunos) e uma pequena bibliografia (assumidamente incompleta) de sugestões de leitura para professores de língua portuguesa.

O texto organizava-se em três partes:

- a) uma Introdução;
- b) um primeiro conjunto de considerações intitulado "Ensino da Língua ou Ensino da Metalinguagem?";
- c) uma proposta de organização de conteúdos e práticas para a disciplina de Língua Portuguesa em nível de 5ª a 8ª séries, intitulada "Unidades Básicas do Ensino de Língua Portuguesa".⁶

O primeiro conjunto se abria com uma reflexão acerca do fundamento político-ideológico de qualquer proposta metodológica:

... antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados na sala de aula.

Com esta colocação, JW não só denunciava a inexistência

⁶ Quando foram republicados na Coletânea "O Texto na Sala de Aula" em 1984 o texto subdividiu-se em dois: "Concepções de Linguagem e Ensino de Português" e "Unidades Básicas do Ensino de Português" e sofreu algumas alterações em sua redação que no entanto não alteraram significativamente a primeira versão, escolhida para constar deste trabalho, na íntegra e acrescentada do prefácio (Anexo I).

de neutralidade na prática pedagógica como também postulava a obrigatoriedade de se perguntar e de se responder a uma série de outras questões, necessariamente articuladas ao como ensinar, questão que dera origem às reflexões, agora transformadas em texto escrito.

Para que ensinamos o que ensinamos? Esta era, em sua opinião, a questão que devia ser respondida antes do como, do quando, do que se ensinar. E respondê-la envolvia tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação.

Assim, dava sequência à reflexão apresentando de forma resumida e simplificada duas concepções de linguagem (a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como expressão do pensamento), correspondentes à gramática tradicional e ao estruturalismo/transformacionalismo, respectivamente, para assumir como fundamento da proposta que oferecia aos professores, uma terceira: a concepção da linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais, que correspondia à lingüística da enunciação.

Tal perspectiva redimensiona a própria língua enquanto fenômeno e objeto de conhecimento, pois vincula a sua existência ao jogo vivo, dinâmico e complexo das interações sociais e da interlocução, transformando o fenômeno social da interação verbal no espaço próprio da realidade da língua.

E se assim é, afirma JW, torna-se imperativo uma tomada de posição quanto às variações lingüísticas e quanto ao que se vai eleger como conteúdo/finalidade do ensino de Língua Portuguesa.

No quadro de uma concepção sócio-interacionista da

linguagem impõe-se o reconhecimento da inexistência de uma língua "una"; conseqüentemente, a necessidade de conhecimento, valorização e respeito da língua em suas variações e diferenças marcadas socialmente. Neste mesmo quadro impõe-se ainda uma reorientação quanto ao foco principal do estudo da língua: não se trata de operar prioritariamente com a metalinguagem de análise da língua mas com a própria língua em funcionamento:

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de forma que fala em determinadas situação concreta de interação.

Apoiando-se nestes fundamentos propunha como básico do ensino de português no 1º grau as atividades de recepção (ler-ouvir) e produção (escrever-falar), através de três tipos de práticas: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística. No segundo ítem de seu texto desenvolvia cada uma delas, a partir de uma crítica ao trabalho habitualmente desenvolvido, seguida de apresentação de outras diretrizes ou princípios que, apoiadas nos fundamentos apresentados deveriam nortear o seu desenvolvimento.

A primeira vista as três práticas pareciam corresponder aos três eixos em torno dos quais sempre se organizara o ensino da língua portuguesa: leitura, gramática e redação. Entretanto algumas diferenças importantes podiam ser assinaladas: se na organização tradicional o eixo da gramática predominava em termos de tempo, conteúdo e atividades de ensino, sobre os da leitura e redação, na proposta de JW, a produção de textos era o eixo em torno do qual se organizariam a leitura e a reflexão sobre a língua. O tempo a ser

destinado a cada uma das práticas deveria decorrer de uma valorização igual dos três conjuntos de atividades que, relacionadas, equivaliam ao trabalho lingüístico que qualquer falante da língua realiza em sua experiência de vida. Uma outra diferença também se insinuava no texto. Embora didaticamente apresentadas separadamente, devia-se buscar constantemente a ligação e o movimento entre as atividades de ler/ouvir - escrever/falar - refletir sobre a língua, de modo a superar a artificialidade gerada pela fragmentação excessiva de atividades - em realidade - jamais separadas. Por último, uma outra diferença fundamental: o conteúdo da disciplina deixava de ser uma relação de ítems da tradicional gramática normativa, seguido de habilidades em leitura e escrita, para transformar-se num conjunto de práticas efetivas de uso da língua, em sua modalidade oral e escrita, pelos participantes do processo. É também importante assinalar que na proposta não estava prevista a utilização do livro didático de língua portuguesa, a ser substituído por dicionários, gramáticas, livros de literatura e todos os demais tipos de textos em circulação na sociedade: jornais, gibis, revistas, textos de propaganda, receituários, etc.

Ao ensino da metalinguagem de análise da língua sobrepunha-se o trabalho com a língua e na língua, de forma a oportunizar aos alunos o conhecimento e o progressivo domínio da variedade culta da língua portuguesa, antes de se verem submetidos ao aprendizado das categorias de análise dessa variedade, que não se identifica aquela utilizada pelo seu grupo social e já é dominada por eles. Esta última, a escola deveria respeitar, admitir

como igualmente legítima e valorizar.

Em resumo estes eram os Subsídios que JW dirigia aos professores: um conjunto de fundamentos na área da linguagem - que precisariam ser retomados e aprofundados - articulados a um roteiro básico para o trabalho de sala de aula - que poderia e deveria ser reconstruído por cada professor em seu cotidiano, segundo as possibilidades e particularidades de cada turma.

UMA LEITURA AUTORIZADA PARA A RESPOSTA CONSTRUÍDA

Quando um autor publica alguma coisa, quando põe a serviço público um resultado de pesquisa, sabe que isso necessariamente vai ser assimilado pelos usuários, e que muitas coisas acontecem durante esses processos de assimilação, a tal ponto que em alguns casos aquele autor já não se reconhece mais.
(FERREIRO, 1990:35)

Quando em 1981 os Subsídios materializaram-se em texto escrito manifestou-se a preocupação com a leitura que os professores poderiam fazer daquelas colocações. Todo autor sabe da verdade contida na epígrafe acima. O que ali se afirma parece ser mais verdadeiro ainda quando estamos diante de

... textos ou palavras destinados a configurar pensamentos e ações. [Estes] nunca são inteiramente eficazes e radicalmente aculturadores. As práticas de apropriação sempre criam usos ou representações muito pouco redutíveis aos desejos ou intenções daqueles que produzem os discursos ou normas. (CHARTIER, 1992:233/234).

Penso que os Subsídios podem ser encaixados neste tipo de texto e tanto o autor quanto aqueles que decidiram publicá-los sabiam dos riscos que correriam. Várias passagens da Introdução e do Prefácio que acompanham o próprio texto sustentam essa afirmação.

Em algumas, procura-se definir para o leitor, o caráter do texto que irá ler:

... mais do que subsídios metodológicos esse texto traz um apelo e uma manifestação de confiança nos professores de 1º grau...

... sejam estes [os subsídios] os primeiros apoios do professor...

Em outras, o seu conteúdo:

... A partir das diretrizes gerais aqui propostas...

... neste texto procurarei trazer à reflexão dos professores algumas questões envolvidas no processo de ensino de Língua Portuguesa.

Geraldi tenta nesse trabalho dar algumas respostas às inúmeras solicitações [do professor]...

Em outras, ainda, tenta-se uma espécie de controle sobre as leituras daquelas idéias. Esclarecendo o modo correto de utilizá-las, impõe-se um modelo de leitor:

... que a partir das diretrizes gerais propostas, cada um se guie por sua disposição de renovar...

... este e aqueles constituirão os Subsídios a serem discutidos e a partir dos quais cada professor poderá (re)dimensionar sua prática na escola.

Gostaria que estes subsídios fossem tomados como tais: algo para ser testado, modificado, complementado...

Espero que a leitura e principalmente a discussão desse texto inicial (...) possa servir como base para outros trabalhos...

Autorizando-se uma uma certa leitura procura-se negar uma outra que se sabe possível mas que não se quer:

Sem pretensão alguma de apresentar fórmulas miraculosas...

... o roteiro e sugestões de atividades não devem ser encarados dogmaticamente, embora às vezes o tom possa sugerir o contrário...

Quando os Subsídios foram re-publicados, em 1984, ao lado de outros textos⁷, novamente, na Introdução à Coletânea, JW (seu

⁷ Em 1984, com pequenas alterações, os Subsídios foram re-publicados em companhia de outros textos relacionados à mesma problemática, dando origem ao livro "O TEXTO NA SALA DE AULA: LEITURA E PRODUÇÃO", organizado por JW. A coletânea alcançou projeção nacional, transformando-se, de acordo com SILVEIRA (1991), numa espécie de "breviário" para o professor de português atualizado dos anos 80: não só em função da boa recepção que suas sucessivas tiragens e novas edições tiveram junto a esse grupo de profissionais, mas principalmente em função dos Projetos de Formação de Professores em que passamos a nos envolver desde então.

organizador) manifestou-se a propósito dos textos, dos leitores pretendidos e da leitura "a ser feita" por eles:

Os Textos

aqui o professor encontrará linhas de trabalho possíveis, algumas considerações teóricas e relatos de experiências de construção e aplicação de algumas das idéias defendidas pelos autores ...

Os Leitores

... textos, escritos por professores de português e cujos interlocutores imaginados são também professores de português.

A Leitura Desejada

... mas a articulação das propostas com as atividades concretas não é mecânica: ela passa pelo projeto político que explícita ou implicitamente, dá sentido às atividades...

Reivindicamos para cada professor o direito de construir suas aulas...

... esperamos dos colegas professores a crítica às posições aqui defendidas.

É possível reconhecer nas entrelinhas dessas colocações, não só um ponto de vista e um certo conhecimento, dos responsáveis pela publicação, quanto ao modo "habitual" dos professores receberem propostas em seu campo de atuação, como também quanto aos determinantes dessa recepção. Neste sentido vale a pena reproduzir a parte da epígrafe que encabeça a Introdução:

Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo. (ILARI, R. citado por JW na Introdução dos Subsídios)

Para JW, embaixo da telha em queda livre encontravam-se os professores de português. Essa condição certamente importaria uma determinada leitura. Exatamente a que ele não queria. Para eles, então, escrevia aquelas idéias e dirigia suas recomendações e

advertências.

Suas repetidas afirmações sobre a leitura a ser feita ou sobre a natureza do texto podem ser explicadas por esse conhecimento, que se é apenas sugerido na introdução é declarado a certa altura da reflexão:

Em geral quando se fala em ensino, uma questão que é prévia - para que ensinamos o que ensinamos? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. (GERALDI, 1981:5)

Penso também que sintonizado com as críticas que no início da década de 80 eram dirigidas à didática enquanto mero receituário de aulas, à tendência tecnicista em educação, mas ao mesmo tempo pressionado pelos professores a buscar uma resposta metodológica aos desafios do ensino de língua, JW sabia estar correndo o risco de ver seu trabalho confundido com a tendência que nacionalmente e academicamente todos buscavam superar. Então esforçava-se para desfazer previamente possíveis equívocos de leitura (tanto da parte dos professores quanto de colegas da universidade), mesmo porque ao arranjar o texto dera-lhe um tom que não era propriamente acadêmico:

Propositamente este texto fugirá ao excesso de justificativas das opiniões que nele se encontram. De um lado, porque não raro, são meras intuições a propósito do ensino da língua materna; de outro lado, porque não gostaria de transformar estes subsídios em mais um trabalho acadêmico, onde nada se pode dizer sem uma análise mais ou menos exaustiva. (GERALDI, 1981:4)

Assim, nos arredores do texto trava-se um rico diálogo entre os que decidem publicá-lo e aqueles que poderão vir a ser seus leitores, num jogo em que ora se dirige palavras a um leitor pretendido, ora a um leitor pressuposto. Ora se autoriza leituras,

ora se tenta impedir leituras indesejadas.

CHARTIER (1992) nos esclarece melhor o significado e o alcance desses procedimentos. Para ele a leitura de uma obra se dá nessa tensão fundamental entre o próprio texto, as estratégias pelas quais autores e editores tentam organizar uma leitura para ele - estratégias que podem estar explicitadas em prefácios, prólogos, comentários e notas e ao mesmo tempo implícitas ao arranjo do texto - e a prática criativa de leitura que gera apropriações diversas do texto.

O processo através do qual as obras adquirem significado é complexo e envolve três polos estreitamente realacionados: o próprio texto, o objeto que comunica o texto e o ato que o aprende. (CHARTIER, 1992:221)

Tais estratégias procuram conduzir o leitor, inscrevendo-o no texto, que no entanto e ao mesmo tempo, irá inscrever-se de múltiplas formas em seus diferentes leitores.

Ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores e dos produtores de livros. (CHARTIER, 1992:244)

O autor propõe então que para uma história da leitura se trabalhe conjuntamente essas duas perspectivas: a identificação de tais estratégias e a compilação das leituras feitas, através de depoimentos dos leitores ou da sua reconstrução a partir de vestígios múltiplos e esparsos. (CHARTIER, 1992:215)

Provocada por estas colocações percorri os arredores dos Subsídios ali encontrando um aparato de advertências e recomendações que me pareceram visar ao mesmo tempo o impedimento de uma certa leitura daquelas páginas e a autorização de outra. A busca de um leitor e a negação de outro.

Admitia-se e recomendava-se uma leitura plural, que resultasse de um trabalho individual e coletivo - de reflexão, discussão, uso criativo e circunstanciado das idéias e proposições ali enunciadas. Negava-se assim um leitor submisso, postulando-se como leitor ideal aquele que não aderindo de imediato ao texto fosse capaz de reescrevê-lo em sua experiência pessoal.

Ao menos para o autor, o editor e o prefaciador dos Subsídios a proposta de ensino alí delineada deveria ser reconstruída pelos seus possíveis leitores - os professores (e seus alunos) - segundo suas possibilidades de compreensão. Não se desejava a igualdade de trabalhos entre esses leitores mas a busca individual e em parceria de experiências singulares capazes de assimilar suas histórias de vida e de assinalar seu cotidiano de trabalho.

Estava tudo lá. Na dedicatória da página de rosto:

Para Joana

que estando hoje com dois anos,
não venha a sofrer o ensino que
hoje fazemos nem aquele que
aqui propomos, mas o melhor
que criamos."

No Prefácio, escrito por Yara B. Costa, colega de JW na Universidade:

Mais do que Subsídios Metodológicos, este texto traz um apelo e uma manifestação de confiança nos professores de 1º grau. Que a partir das diretrizes gerais propostas, cada um se guie pela sua disposição de renovar, por sua sensibilidade e intuição para os fatos da língua.

Na Introdução, escrita por JW:

Apresentarei algumas sugestões concretas de atividades em sala de aula e um roteiro para planejamento de aulas. Este e aquelas

constituirão os subsídios a serem discutidos e a partir dos quais cada professor poderá (re)dimensionar sua prática na escola.

No interior do próprio texto:

As sugestões aqui registradas são apenas indicações de problemas. É claro que os professores dada sua situação real de ensino, poderão estabelecer outro tipo de atividade e outras questões (...) Esta é a intenção da proposta. Neste sentido muitos trabalhos poderão ser feitos...

A partir de 1981 as idéias contidas nos Subsídios começarão a se espalhar. De modo a fazê-las chegar aos professores serão implementados os projetos de formação. Espécie de invenção para viabilizar a leitura que se desejava. Espécie de suporte a conferir maior legibilidade ao texto.

É como se JW aliasse àquelas estratégias, fundamentadas no discurso e presentes nos arredores de seu texto, um conjunto de outras, pelas quais tentará criar as condições mais adequadas às apropriações autorizadas.

Antes de nos perguntarmos (e de tentarmos encontrar uma resposta) sobre as apropriações que efetivamente ocorreram do texto em questão, vejamos por quais caminhos o texto chegou a seus leitores.

UMA PROPOSTA EM CIRCULAÇÃO

E os cursos iniciais se transformaram em projetos: um curso, uma discussão, uma prática de sala de aula, um retorno com muitas perguntas... Ao trabalho já não ia sozinho.

(GERALDI, 1991:XXV)

DA SALA DE AULA PARA OS PROJETOS DE FORMAÇÃO

Paralelamente à docência no curso de graduação em Letras da Fidene e à realização da pós-graduação em Campinas, JW ainda desenvolvia, também nesta época, intensa atividade junto a professores de português já formados e em exercício, através dos conhecidos "Cursos de Atualização e Especialização". Inicialmente os conteúdos desses cursos (nem sempre destinados apenas a professores de português) eram os das especialidades, das novidades em Teorias Gramaticais ou mesmo Pedagógicas. Aos poucos, no entanto, aproveitando situações criadas em sala de aula, dificuldades dos professores na leitura e na escrita de textos, ou mesmo questões levantadas por aqueles mais angustiados com o próprio trabalho, JW começará a expor - sempre oralmente - suas idéias a respeito do ensino da leitura, da escrita e da gramática na escola de 1º grau.

Do interior da sala de aula na pequena e distante Ijuí/RS (1979) elas sairão para a sala de aula do Curso de Atualização em Leitura de Teorias Educacionais, em Aracajú/SE (1980). Daí para Cascavel/PR (1982), na disciplina de Metodologia do Ensino, de um Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Então, Campinas, no ano seguinte (1983), no trabalho com colegas do IEL junto a grupos de professores da rede municipal.

Nestes lugares haverá sempre um alguém que, provocado por estas colocações, buscará de imediato em sua sala de aula uma ou

outra alteração. Diante dos resultados, contará a outro alguém, que entusiasmado, "arriscará" experimentar alguma coisa do que ouviu e mais entusiasmado ainda contará para mais alguém, numa espécie de ciranda incontrolável de vozes que contam...

Assim é que tais idéias começarão a se espalhar e tal qual no momento primeiro de sua formulação não deixarão mais de serem fiadas oralmente, num movimento constante e compartilhado de re-elaboração.

De que forma você tomou conhecimento da Proposta?

I

Tomei conhecimento através da professora que leciona comigo e que está participando da proposta desde 1985...

S. e F. me passaram as informações. Nós três só conseguimos aplicar com segurança a leitura de textos longos.

Um das colegas já trabalhavam nessa linha então tive curiosidade de conhecer...

... quando um professor da rede municipal falou sobre seu trabalho...

... então tive a oportunidade de conhecer a prática da professora Marlúcia que ensina na Escola 'Médici'.

No ano de 1986 tomei conhecimento, através de uma colega (...) a partir daquele momento comecei a aplicar aleatoriamente, isto é, porque não participei de nenhum curso...

... há quatro anos percebi que um grupo de alunos estava sempre preocupado em ler o jornal, que ficava exposto num mural. Fiquei curiosa e comecei a fazer perguntas...

Aos poucos a força dessa espécie de tecitura oral, informal e coletiva, assentada na experiência e na prática dos professores, se associará ao reconhecimento da inutilidade ou da eficiência reduzida dos cursos rápidos, de conteúdos e abordagens

especializadas, para sua formação e atualização, e fará com que JW saia em busca de um modo diferente de relacionamento com os professores de 1º e 2º graus, de duração mais prolongada e organização diferenciada. Uma forma de "controlar" melhor a difusão e recepção daquelas idéias. Então surgirão os Projetos, no interior dos quais grupos de professores debaterão suas idéias, suas práticas e suas dificuldades, motivados ora pela palavra e experiência de seus pares, ora pela nossa palavra, cuja "força" os deixará "curiosos", "interessados", "eufóricos" e os fará "acreditarem", como eles mesmos dizem. Aí então outras forças passarão a atuar no processo de "espalhamento" das tais idéias.

II

Em fevereiro de 1985 quando os professores de 1º grau se reuniram, como abertura do ano escolar, o Prof. Wanderley fez uma palestra, de certa forma cheia de interrogação...

Senti-me curiosa desde a 1ª vez que participei como ouvinte de algumas aulas de um curso (...) dado pelo prof. Wanderley (...) apesar de não ter sido convidada fui assistir a algumas aulas e fiquei interessadíssima (...) esse foi o ponto de partida para uma mudança na minha prática educativa...

Conclui o curso de Letras no mês de julho de 81 e naquele mesmo ano recebi (...) a convocação para participar de um curso que (...) iria transformar o ensino daqueles que acreditaram...

Foi naquela época de muitas dúvidas, 1982, um ano depois de formada que fiz o curso e entrei para o grupo do projeto....¹

¹ As declarações encadeadas nestes dois blocos foram recolhidas de três "fontes" diferentes. Cada uma delas relativa a um projeto, obtida numa determinada época e numa situação específica. O quadrado abaixo pode configurar melhor o que estou dizendo:

Se num primeiro momento as idéias contidas nos Subsídios foram objeto de reflexão no interior de disciplinas cuja finalidade não era propriamente essa e se mesmo assim chegaram a mobilizar professores para uma revisão de suas práticas, com o tempo, JW convenceu-se de que não lhe bastava mais aproveitar "oportunidades acidentais" e nelas falar sobre o que para ele era e o que poderia ser o ensino de LP. Começava a se tornar imperioso o desejo de tornar tais idéias uma possibilidade mais real e mais concreta. As tentativas isoladas e bem sucedidas de um e outro professor (de Ijuí, Aracaju, Cascavel) e o impacto dos resultados obtidos sobre outros eram uma evidência da viabilidade do sonho de provocar mudanças nas práticas de ensino de LP, tornando os professores agentes dessas mudanças.

PROJETO/ LOCAL	ÉPOCA EM QUE A INFORMAÇÃO FOI PRODUZIDA	TIPO DE MATERIAL	SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
ARACAJÚ	1988	Narrativas Escritas por Professores	Curso sobre Produção de Textos	24
CAMPINAS	1987	Respostas a questioná- rios	Momento de Encerramento do Projeto	13
MATO GROSSO DO SUL	1988	Relatório Individual de Trabalho	Enviado à Equipe de Língua Portuguesa	02

A opção pela sua apresentação como "montagem" ou encadeamento se deve a duas razões: a dificuldade de tratar quantitativa e representativamente estas informações, dada a sua inexistência nos materiais disponíveis e que documentam os demais projetos; a impressão de que assim encadeadas e não "contabilizadas" retratam com mais força a rede de informações, sentimentos e circunstâncias construídas na oralidade, na coletividade e na experiência vivida pelos professores. Elementos que a meu ver foram indispensáveis ao início de um processo lento de revisão de práticas já consolidadas e cristalizadas e a tentativa de sua reconstrução.

Restava encontrar um meio que permitisse a difusão das idéias de maneira mais organizada ao mesmo tempo que "impedisse" que os professores as tomassem esquematica e reificadamente, como mais uma novidade, mais um pacote, mais um método a ser aplicado. Aí então... Os Projetos.

OS PROJETOS COMO VIA DE DUPLA MÃO

Senhores professores,

No uso de minhas atribuições, convoco os professores alfabetizadores desta Escola, para um treinamento, nos dias 17 a 21 de maio, com duração de 40 horas/aula.

O treinamento será ministrado pelo professor X titular da cadeira de Metodologias da Universidade Y".

assinado

Convites, convocações, cartazes e divulgação através dos meios de comunicação, dando ênfase muito grande ao professor, que ministrará o curso, frisando a proveniência do mesmo, fazendo acreditar que o valor do curso reside exatamente no fato de o professor ser de outro lugar, mesmo havendo no local pessoas tão ou mais eficientes que este, e ainda com a vantagem de conhecer a realidade.

Mas os convites, com "sabor" de convocação, chegam até às escolas e as reações são das mais diversas, desde a tradicional exclamação "que saco!" até "será que desta vez vai nos trazer alguma novidade?"...

Chega o dia do treinamento. O início é previsto para as 8 horas, mas, como é de praxe, inicia de fato às 9 horas. A abertura é feita pelo diretor, coordenador ou delegado (autoridade do órgão ou setor promotor), com o tradicional discurso de boas-vindas, e a certeza que este encontro será de grande valia, pois, segundo ele, só o nome do professor convidado já é uma garantia de sucesso e todos sairão ganhando muito para seu crescimento profissional. Feito isto, a autoridade se retira, retornando somente no final do treinamento, para agradecer e parabenizar os cursistas pelo privilégio destes momentos de aperfeiçoamento.

O treinamento propriamente dito inicia com o professor expondo seu programa, o método, as atividades, distribuindo muitas apostilas, que, segundo ele, servirão de subsídios para o trabalho em sala de aula.

Terminado o treinamento, todos retornam ao seu local de trabalho, munidos de farto material e mais um certificado para sua coleção.

E... por incrível que pareça, voltam à rotina!

(FEIL,1985:69-70)

No Brasil, as iniciativas visando o aperfeiçoamento dos professores em exercício na rede escolar se tornaram comuns e se intensificaram a partir dos anos 60. Segundo FUSARI (1992), os

programas de treinamento desenvolvidos desde então foram muitos e diversificados, refletindo as diferentes tendências que predominaram na educação no período em questão. Assim teríamos tido, entre as décadas de 50 e 70, treinamentos com ênfase ora na aquisição de conhecimentos específicos e teóricos pelo professor (reflexo da tendência tradicional da educação), ora na proposição de métodos e técnicas de ensino, dinâmicas para sala de aula, jogos, etc (reflexo da tendência escolanovista), ora no domínio de habilidades referentes ao planejamento e avaliação do ensino, utilização de recursos e equipamentos de audio-visuais, etc (reflexo da tendência tecnicista).

Para o autor, todos esses programas, sem exceção, estiveram voltados ao "convencimento do professor quanto à importância das "novidades" em questão e da sua adaptação a elas. Todos foram gerados e disparados "de cima para baixo", reforçando a assimetria institucional e a dependência. Todos foram igualmente "desatentos" aos condicionantes históricos da vida e do trabalho dos professores (idealização da educação); todos estiveram ancorados numa excessiva fragmentação, especialização e burocratização das abordagens.

Trata-se de um esquema que se tornou possível e se sustentou por tantos anos graças (dentre outros fatores, é claro) a um professor "perdido" em meio aos acontecimentos políticos e econômicos de um país cuja força da colonização está ligada à privação cultural e à dependência. Um professor igualmente perdido no "embroglio" de leis, decretos, portarias e mudanças - todas

envolvendo interesses da classe dominante e do capital. Cativo da função reprodutora da escola e por isso executando metas e trabalhos concebidos por outros. Formado num espaço institucional onde sempre (e ainda!) predominaram as dificuldades, precariedades, conveniências, etc. Um professor cuja obrigação e responsabilidade sempre foi (e continua sendo) transmitir o saber institucionalizado e tradicional mesmo sem dominá-lo. (ZILBERMAN, 1984)

GIROUX (1987) referindo-se principalmente ao modelo de formação em serviço predominante na década de 70, afirma tratar-se de um modelo inspirado na racionalidade técnica, com o objetivo maior de definir e controlar comportamentos - tanto de professores quanto de alunos. O discurso é o do gerenciamento e da eficiência. A ênfase é na descoberta do como fazer para responder aos desafios mais imediatos ligados ao planejamento e à avaliação. A orientação é behaviorista, "da especialização", via treinamento.

CARDOSO (1991), citando Contreras Domingos (1985), localiza nos anos 70 o surgimento do sentido de "competência docente" e afirma que sob essa ótica, a formação do professorado passa a ser concebida como a criação de técnicos eficientes, capazes de alcançar um resultado com seus alunos (...) o professor, de acordo com esse paradigma é considerado um executor de prescrições curriculares, elaboradas por "profissionais competentes" que acreditam que as variáveis podem ser controladas. Nestes programas, as ações são de curta duração, totalmente planejadas e controladas por equipes técnicas de órgãos mais centrais do sistema educacional, que na maior parte das vezes alcançam os professores através

de "ação multiplicadora" com o objetivo de:

- reciclá-los nas partes em que seu funcionamento vem se revelando inoperante;
- treiná-los na utilização de novos equipamentos, novos materiais didáticos e novas metodologias;
- aperfeiçoá-los para o trabalho de sala de aula devido à sua má formação a nível de 2º e 3º graus;
- ou ainda, atualizá-los em conhecimentos novos, produzidos pela ciência e a serem por eles consumidos.

Trata-se de um modelo em que o investimento maior é na transmissão de conteúdos ou métodos e materiais "novos", elaborados por especialistas, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. Um trajeto em que teoria e conhecimento acabam se transformando num discurso fragmentado, esgarçado, muitas vezes permeado por equívocos e distorções. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário inconsistente que se choca ora com as questões e as angústias dos professores, todas provenientes da sua prática de sala de aula, ora com as condições de trabalho existentes na escola.

O que se tenta transmitir não é o resultado de um trabalho coletivo, construído a partir das inquietações dos professores e com a sua participação, mas algo que mesmo se relacionando à sala de aula e ao ensino lhe é "comunicado" do exterior e a ele somente resta receber e assimilar.

Opera-se visivelmente entre dois polos: o da produção de conhecimento e o do consumo/aplicação. Entre eles, o "tempo" da

educação e da burocracia, os programas de atualização, reciclagem, capacitação... as equipes especializadas... as assessorias... os cargos... os financiamentos... a "verba"... os orçamentos, etc. Afinal o que é produzido tem que ser amplamente divulgado, oferecido no mercado e finalmente consumido, mesmo que o consumidor não fique lá muito satisfeito.

Para este professor-consumidor, muitas vezes sem formação ou com uma formação precária em nível de 2º e 3º grau, submetido a condições de trabalho igualmente precárias, o que se vem oferecendo como "formação em serviço", como conhecimento novo, resulta quase sempre em frustração, esquecimento, compreensão distorcida ou simples rejeição. (KRAMER:1989)

No Brasil, ao longo dos anos 70 o que se viu na formação em serviço foi a operacionalização desta lógica. Entretanto no final da década, com os primeiros sinais de abertura política e o adensamento de um pensamento mais crítico na área educacional a situação dos programas de capacitação viria, ainda segundo FUSARI (1992), exigir um esforço de revisão e prometia se alterar, não só no sentido de divulgar aos professores uma concepção mais crítica da educação e do ensino como também de assentar-se sobre novas bases, menos assimétricas e autoritárias.

Os anos 80 chegaram e foram marcados pelo que se denominou "Tendência Crítica" na Educação. Resultante das avanços teóricos na compreensão das relações entre a educação escolar e a sociedade capitalista, tal tendência veio relativizar não só a idéia de dependência da escola em relação à sociedade quanto a da

sua independência e teve como resultado mais importante a revalorização do papel do professor nesse espaço contraditório e complexo de relações. Seria de se esperar então um redirecionamento geral dos programas de formação.

GOUVEIA (1992) recupera o que foram nas décadas de 50, 60, 70 e 80 os programas de capacitação docente, na área específica de Ensino de Ciências. A autora afirma que, na virada da década de 70 para a de 80, o que se viu foram tentativas de se propor programas que superassem o modelo de ação até então em vigor. Apresenta então um conjunto de características que tais programas ou propostas deveriam ter se quisessem fazer frente aos chamados "cursos tradicionais". Algumas dessas características eram: a presença nos cursos não só dos professores mas também dos supervisores de ensino; a formação de líderes locais para exercício da "multiplicação"; o não afastamento do professor da sala de aula; a sua participação no planejamento do programa; o trabalho com vários professores de uma mesma escola e também a garantia de acompanhamento dos professores após encerramento do curso.

Não se pode negar que novas perspectivas surgem para os cursos na medida em que se propõem 'olhar' a escola com outras lentes. Inicia-se um período de discussão da função da escola em nossa sociedade, das condições de trabalho do professor, da participação mais efetiva nas decisões educacionais (...) Nota-se que a relação professor-especialista em ensino de ciências apresenta algumas mudanças significativas a partir dos anos 80. (GOUVEIA, 1992:141)

Uma dessas mudanças viria romper com sua condição de aplicadores de propostas idealizadas por outros ou ainda de opinador esporádico sobre decisões tomadas à sua revelia. Para a década de 80 a visão que se devia ter do professor era a seguinte:

... o professor de 1º grau é um dos agentes de transformação e como tal deve

participar das ações transformadoras, não como mero executor mas como produtor das mesmas. (GOUVEIA, 1992:25)

Para a autora foram vários os esforços em nível nacional na área de Ciências que buscaram organizar programas de capacitação docente segundo tais critérios: a criação do PADES - Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (1980); O Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau (1982); o Sub-Programa Educação para a Ciência (1983); o Projeto Nacional de Ensino de Ciências na Educação de Base (1983) e outros. A nível de Estado de São Paulo, destaca também algumas iniciativas que visavam maior participação dos educadores nos processos de formação e maior autonomia às unidades escolares: a Reorganização dos Currículos e Programas para 1º e 2º graus, através da redação de várias versões que uma após outra procuravam incorporar questões e pontos de vistas contemplados nos debates com a rede escolar; o Projeto IPÊ - Atualização de Professores e Especialistas em Educação por Multimeios, em que os professores reunidos em suas escolas ouviam e viam a transmissão em TV, debatiam e enviavam questões à central de emissão onde se encontravam os especialistas no assunto focalizado naquele programa; o Convênio da Sec. de Educação do Estado com as Universidades Públicas Paulistas (e mais ao meio da década também com outras instituições de ensino superior); além dos inúmeros Cursos de Extensão Cultural, oferecidos por diferentes órgãos, entidades e setores da área artística e educacional do Estado.

E então a que levaram tais esforços? Em que medida tais iniciativas se implementaram de fato como superação dos "cursos

tradicionais"?

De acordo com GOUVEIA não há dúvida de que o Estado foi quem mais investiu nos cursos para reciclagem de professores nesse período. Entretanto...

se a Política Educacional é precária e move-se ao compasso dos interesses políticos, os cursos e o aperfeiçoamento docente, embora legalizados através de estatutos, portarias e outras leis são atingidos negativamente por essa maneira de tratar os problemas educacionais. (GOUVEIA, 1992:133).

Assim muitas dessas iniciativas foram interrompidas ou alteradas ao longo da década revelando a fragilidade dos processos concebidos para a área educacional. ILARI (1987) refletindo sobre suas experiências enquanto professor universitário junto a rede escolar de 1º e 2º graus confirma esta avaliação chamando de "devastadores", criadores de conflitos e ressentimentos, além de desestimulantes, os episódios que resultam de mudanças políticas e que desmantelam trabalhos de cooperação entre equipes técnicas de órgãos oficiais do sistema educacional e professores universitários. Para o autor,

mesmo em épocas politicamente calmas, a independência dos poderes na administração do ensino [o dos técnicos, o burocrático e o político] é precária e as decisões que prevalecem são mais frequentemente burocráticas ou políticas do que técnico-pedagógicas. (ILARI, 1987:238)

Como se vê, uma mudança de rota e de concepção dos programas de capacitação não é tarefa fácil e esbarra o tempo todo na esfera do político e do burocrático. Para GOUVEIA, ao longo dos anos 80 conviveram propostas de trabalho acentuadamente conservadoras e outras bastante diferenciadas. Ambas subordinadas às regras acima expostas e comentadas.

Em PONTUSCHKA (1993) podemos encontrar também algumas referências às tentativas levadas a efeito no período em questão e com isso talvez consigamos penetrar um pouco mais o contexto em que se desenvolveram os nossos projetos com os professores de português:

Nos últimos anos, grupos de docentes da Universidade de São Paulo e da Universidade de Campinas (com experiências semelhantes na PUC de São Paulo e na Unesp) têm participado ativamente de programas de formação de professores junto a secretarias de educação tomando como ponto de partida uma perspectiva ao mesmo tempo integrativa e participativa. Ou seja, abandonou-se a prática de reciclagem e treinamento e adotou-se o princípio da formação permanente do educador em serviço (...) o que se buscou e se tem buscado não é um deslocamento retórico, mas a instauração de outras referências teórico-práticas que incorporem o princípio ativo da formação/auto e interformação, envolvendo assessores e assessorados num contínuo processo de trocas de experiências, no qual competências específicas e diferenciadas convivem no abrangente campo dos agentes educacionais. (PONTUSCHKA, 1993:220/221 - grifos meus)

| | | | |

Os projetos que desenvolvemos ao longo da década de 80 junto a vários grupos de professores de português foram pensados como contraponto ao modelo de formação em serviço que se tinha até o início da década de 80, como modelo exclusivo ou preponderante.

Na época em que JW realizou o primeiro deles e, depois quando iniciamos juntos todos os outros, estávamos às voltas com um duplo desafio: 1) discutir com os professores de LP as bases de uma proposta metodológica para o ensino nas quatro últimas séries do 1º grau, distinta da tradição de ensino à qual estavam habituados; 2) fazê-los entender que não lhes oferecíamos uma mercadoria para ser comprada como uma novidade a mais, um programa moderno a ser

cumprido por todos que desejam estar "na moda", ou mesmo uma solução para suas dificuldades, mas antes uma proposta, fruto de um pensamento inovador no campo da linguagem e da educação a ser construída por eles, com os alunos, no cotidiano de suas salas de aula, na ação, no tempo e no risco do trabalho.

Contrariávamos assim várias de suas expectativas:

A de obter "respostas"...

o momento é de muito questionamento, quando deveria ser de muitas respostas...

... como devo eu fazer para que o ensino seja melhor ensinado? O que fazer para que haja mais e melhores resultados com os nossos alunos? Não sei como! Gostaria de saber! Porque a cada dia isto me martiriza mais. Os alunos aprendem menos e eu fico a ver navios. Como ensinar melhor? Não sei. Por favor se alguém souber: que nos diga!

algo para "aplicar"...

... talvez por ser o primeiro dia de curso, ainda não sei como será feita esta mudança mas estou inteirada e apreensiva para chegar a uma conclusão e aplicá-la.

ou mesmo, "adotar"...

é válido adotarmos esse método de ensino...

... aprender novas técnicas será muito útil.²

Nosso ponto de vista a respeito da formação do professor em serviço e suas implicações na melhoria da qualidade do ensino era de que a construção de uma outra ordem no caos em que pareciam estar mergulhados alunos, professores, conteúdos e métodos de ensino da leitura e da escrita deveria obrigatoriamente passar pela conquista de autonomia do professor. Uma autonomia que para nós só seria possível através do esforço coletivo de construção de um

² Fragmentos recolhidos de textos escritos pelos professores sobre "Ensino de Língua Portuguesa", durante o Curso com o qual os projetos se iniciavam.

conhecimento novo, não como "informações mais atualizadas, transmitidas e assimiladas", mas como síntese de novos estudos teóricos e de práticas realizadas e partilhadas. Uma autonomia que para nós estava estreitamente vinculada à noção de subjetividade tal qual a nossa proposta colocava aos professores enquanto desafio.

Ser "sujeito" de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico, etc, e reconhecendo-se nessa situação, criar - coletivamente - no risco da ação, as condições e circunstâncias de sua superação.

Nossa aposta era no trabalho. Acreditávamos que desencadeado pelo conjunto de possibilidades inicialmente debatidos com os professores seria ele o elemento estruturador da busca de melhores condições para a realização de mudanças, de novos conhecimentos, ou seja, melhor formação.

Compartilhávamos na época das críticas tecidas à organização do trabalho sob o capital e nos guiávamos pelo desejo de resistência. Resistir ao isolamento, através da formação dos Grupos de Estudo. Resistir à fragmentação e à oposição entre concepção e execução de aulas, projetos, trabalho, através do abandono do manual didático e da recuperação do direito de conceber, executar e avaliar o próprio trabalho, ou seja, da re-apropriação do ato docente em sua totalidade. Resistir à burocratização através da recusa aos papéis e modelos impostos e da transformação do momento do ensino em espaço de interação entre sujeitos reais.

Assim concebemos (e tentamos realizar) os Projetos como

um longo trajeto de dupla mão, guiados pelos princípios já apresentados e por alguns outros que fomos construindo ao longo do processo:

- do respeito ao professor como um interlocutor que tem uma determinada experiência de trabalho, uma experiência cultural e de vida pessoal, no interior das quais desenvolveu seus pontos de vista, suas convicções, seus instrumentos e formas de trabalho;
- da formação entendida como busca e conquista de um modo de compreender a realidade e nela compreender-se, como forma de constituição e de estruturação pessoal, intelectual e profissional;
- do conhecimento como algo a ser construído, o que envolve necessariamente: a compreensão do indivíduo como agente do seu próprio conhecimento, do seu desenvolvimento a partir de atividades que realiza tanto ao nível do real (meio físico e humano) como das idéias e representações, do seu caráter social, histórico e processual;
- do conhecimento como algo de complexidade muito maior do que simplesmente entrar em contato com um saber pronto e acabado, assimilando-o, mas como um processo trabalhoso de apropriação de informações e conteúdos dispostos, dependente da organização tanto de quem "aprende" quanto de quem "ensina";
- da experiência e da prática como elementos de mediação nessa relação delicada;
- do risco, do tempo e do "erro" como elementos catalizadores de novas aprendizagens, o que quer dizer em outras palavras que os

projetos envolviam um tempo longo, um revezamento entre o tempo de agir e o tempo de pensar a ação;

- da interação entre sujeitos (e não entre "papéis" institucionalmente definidos) como base do trabalho de inter-formação;
- da mudança, como algo que extrapola a mudança de conteúdos e métodos de trabalho, alcançando o plano das "atitudes", diante do "pedagógico" e não só.

Tínhamos nas mãos um conjunto de idéias sobre o ensino de língua portuguesa apoiadas na perspectiva socio-interacionista e numa Teoria do Conhecimento que não era mais a behaviorista ou associacionista mas que para nós também naquele momento não se fazia ainda de todo claro.

Restava-nos o desafio de construir as bases sobre as quais realizaríamos o nosso programa de formação e elas, é óbvio, não poderiam contradizer os princípios que defendíamos para a formação dos alunos em nível de 5ª a 8ª série.

Assim como defendíamos que o ensino de LP deveria ser transformar num espaço de produção de leitura, de escrita e de reflexões sobre a língua, vivido subjetiva e coletivamente e situado historicamente, em lugar da transmissão de conceitos e normas e da inculcação de valores, tínhamos como intenção fazer da formação dos professores para esse ensino também um processo de produção de novos conhecimentos, organizado em torno de novos conteúdos e informações, do questionamento das práticas relatadas e também da ação em sala de aula.

Assim como defendíamos a necessidade do aluno ter espaço

para errar, para pensar e fazer diferentemente do professor, tentávamos garantir aos professores as mesmas possibilidades em relação ao que lhes apresentariamos.

Assim como defendíamos que para o aluno transformar-se em leitor-produtor de textos ele precisa interagir em alguma medida com esse processo - selecionando seus próprios textos para leitura, descobrindo seus próprios erros e auto-corrigindo-se, tendo clareza em relação à origem e ao destino de suas produções escritas, etc - queríamos para os professores a oportunidade de interagirem com seu fazer prático, com seu processo de trabalho, de modo interrogativo e reflexivo.

UMA PROPOSTA E MUITOS PROJETOS

... é preferível errar tentando acertar alguma coisa a permanecer no marasmo da 'sempre a mesma coisa' pelo medo dos erros que uma mudança de atitude, no ensino, possa provocar.
(GERALDI, 1981:2)

Entre os anos de 1980-1989 foram desenvolvidos cinco projetos:

QUANDRO I

Apresentação e Descrição dos Projetos Desenvolvidos

TÍTULOS	LOCAL	ANO DE INÍCIO	ANO DE CONCLUSÃO	PARTICIPANTES	INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS
Proposta Experimental de uma Nova Metodologia em LP	Aracaju/SE	1982	1984	Professores de LP da rede est. de ensino	COTEP - Coord. Técnico-Pedagógica da Sec. Ed. e Cultura do Estado
Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Textos	Campinas/SP	1984 (fev)	1984 (dez)	Professores de Port. de rede munic. de ensino	Secretaria Municipal de Educação
Desenvolvimento de Práticas de Leitura, Produção de Textos e Análise Lingüística	Campinas/SP	1985	1987	Prof. de Port. da rede est. e munic. de ensino (1º e 2º graus)	Delegacia de Ensino de Campinas - Monitoria de Língua Portuguesa
O Texto na Sala de Aula	Região Oeste do Estado do Paraná	1984	1988	Prof. de Port. das redes est., munic. e part. de ensino (1º e 2º graus)	Assoeste - Associação Educacional do Oeste do Paraná e Sec. Educ. do Estado
Construção da Autonomia do Professor de Português	Campo Grande/MS	1987	1989	Profs. de Port. da rede est. de ensino (1º e 2º graus)	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

1

Estes sucessivos e muitas vezes simultâneos trabalhos constituíram-se no modo programado e privilegiado de divulgação e discussão com os professores das idéias contidas em nossa proposta. Transformaram-se ao lado dela em mais um desafio, visto que foi

¹ Há uma observação importante a respeito deste quadro. Diz respeito às datas de encerramento dos projetos. Embora "formalmente" encerrados nestas datas, muitos tiveram desdobramentos tais que não se pode dizer que tenham terminado nestas datas. Na verdade não foram planejados para terminarem mas para evoluírem - de organização dos professores em torno dos desafios do seu trabalho e com autonomia, isto é, sem a presença nossa. O ano de conclusão de cada um dos Projetos que constam do Quadro delimita um tempo do trabalho - aquele de maior intensidade e de maior possibilidade de documentação e análise.

preciso concebê-los, organizá-los, mantê-los em funcionamento e compreendê-los em seus aspectos múltiplos e contraditórios. Representavam uma prática diferenciada em termos de formação e o seu embate com o sistema escolar, a vida profissional dos professores, o seu modo particular de perceber o trabalho, de aprender e ensinar seus alunos, de compreender seu objeto de reflexão, exigia de nós uma atenção constante e uma permanente disposição para a briga frente aos impasses colocados pelas fontes de financiamento, instâncias de formação, "equipes" de coordenadores, monitores, supervisores e até mesmo os professores.

Cada um deles tem uma história particular, uma trama local, com personagens às vezes tão distintas e às vezes tão iguais! Em todos eles há situações recorrentes e passagens semelhantes e entre eles há um movimento constante de trocas, lições e aprendizagens.

Tão logo consegui reunir e organizar todos os materiais que de uma forma ou de outra documentavam essas experiências, saí em busca de uma primeira sistematização dos dados neles disponíveis. Diante da riqueza do que encontrei optei por apresentar os diferentes projetos, um a um. Basicamente as questões que me orientaram na busca, seleção e disposição das informações para esta exposição foram as seguintes:

- Como se iniciaram os diferentes projetos? Que episódios e circunstâncias marcaram os momentos da sua proposição?
- Quais eram seus objetivos?
- Como foram organizados e de que maneira se desenvolveram ao

longo do tempo? O que motivou a expansão ou não dos trabalhos no interior de cada projeto?

- Como e porque se encerraram um dia? Que desdobramentos provocaram?
- Com que outras iniciativas (vinculadas à formação de professores na área de Língua Portuguesa) se cruzaram?
- Quantos professores se envolveram em cada um deles?

Estava decidida a recuperar todos os projetos em sua dinâmica interna de "nascimento-desenvolvimento-encerramento-desdobramentos". Busquei reuni-los antes de tudo para melhor vê-los, delimitá-los no tempo e no espaço, dimensioná-los, observá-los e aí então poder compará-los e interrogá-los. Assim, coloquei em evidência certos aspectos da experiência com os professores em detrimento de outros, que ficaram à sombra e à espera de uma abordagem posterior, na esperança de que aqueles realçados neste momento me permitissem cumprir ao menos com um dos propósitos deste trabalho: a exposição dos processos e mecanismos organizacionais, concebidos e desenvolvidos por nós para divulgar e implementar uma nova proposta para o ensino de Língua Portuguesa em nível de 1º grau, especialmente na rede pública. Em outras palavras, o modo pelo qual conduzimos estes projetos, com as autoridades e equipes locais, e com os professores, de forma a construir as condições que considerávamos minimamente necessárias a um processo mais democrático e participativo de mudança no ensino. Ou ainda, as condições que viabilizaram a circulação e apropriação de um conjunto de idéias pelos professores, em nível praticamente nacional.

PROPOSTA EXPERIMENTAL DE UMA NOVA
METODOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA
Aracaju/Sergipe - 1980/1984

Por que a Gente Não Aprendeu a Ler na Escola de 1º Grau?

A pergunta surgiu em dezembro de 1980 num curso de leitura de textos sobre Teorias Educacionais², frequentado por administradores, técnicos, supervisores e orientadores educacionais. Era um daqueles cursos dos quais JW participava. Uma vez enunciada, permitiu-lhe, além de uma crítica ao ensino tradicional da Língua Portuguesa na escola de 1º grau, uma exposição de suas idéias para o funcionamento dessa disciplina. Uma das professoras ali presentes, Nilma Gonçalves Lacerda (NGL), afastada há algum tempo da sala de aula, diante daquelas colocações, decidiu retornar à docência e desenvolver no ano seguinte, 1981, na 5ª série da EPSG Tobias Barreto, uma experiência pautada pelas idéias que ouvira.

Naquele ano, 1981, toda a rede escolar da cidade de Aracaju participou de um concurso de redações. Ganhou uma das alunas de NGL. Professora e aluna foram entrevistadas e em suas declarações contaram a recente experiência de trabalho. Em novembro, JW foi chamado para um curso com professores de português,

² Para este curso, JW e um colega haviam sido convidados pela COTEP - Coordenadoria Técnico-Pedagógica ligada à Diretoria Geral da Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, com a finalidade de preparar as equipes técnicas para o desenvolvimento de projetos na área de Alfabetização.

quebrando uma tradição local de cursos oferecidos apenas para pessoal de órgãos centrais e equipes técnicas do sistema educacional.

Em novembro de 1981 começou o Projeto de Aracaju:

Dei então o curso 'Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa' a partir do que no Doutorado do IEL e na experiência de Ijuí eu vinha amadurecendo sobre a Gramática Pedagógica, a Linguística da Enunciação, a sala de aula, a radicalidade da perspectiva da subjetividade, do Benveniste, e como tudo isso era destruído na escola (...) No primeiro dia de aula perguntava aos professores: O que é que vocês ensinam? Então vamos ver o que de verdade todos conhecemos a propósito do que ensinamos. (...) Apontava problemas e novas possibilidades para afirmações tomadas normalmente sem reflexão (...) tecia críticas à gramática - verdade absoluta - a partir da crítica à própria descrição gramatical (...) fazia um questionamento daquilo que tradicionalmente se constitui no conteúdo de uma disciplina específica (...).

O projeto que daí se iniciou recebeu o nome de "Proposta Experimental de uma Nova Metodologia em Língua Portuguesa". Foi coordenado pela COTEP e apresentava como metas:

- Implantar a proposta experimental em 11 (onze) escolas, envolvendo 24 (vinte e quatro) professores, que atenderão aos alunos de 1º e 2º graus com área de concentração na 5ª série do 1º grau e 1ª série do 2º grau, em Aracaju, no período de março a dezembro de 1982.
- Realizar reuniões para estudo e avaliação do projeto com os 24 professores.
- Realizar cursos de reciclagem para os 24 professores envolvidos com o projeto em 82 e treinar mais 30 neste mesmo ano visando a expansão do projeto.
- Visitar as unidades escolares, visando o acompanhamento do desempenho dos alunos envolvidos no projeto.⁴

Dos 40 professores inscritos, 24 aceitaram os desafios colocados durante o curso. E a partir daquele momento passaram a integrar grupos e a se encontrar sistematicamente para discussão

³ Transcrição de depoimento gravado com JW.

⁴ Documento da COTEP, de 1981 chamado: Proposta Experimental de Uma Nova Metodologia da Língua Portuguesa.

das dificuldades, relatos de trabalhos bem sucedidos e estudo de textos - sempre em companhia da equipe técnica da COTEP e vez ou outra de NGL, a professora cuja tentativa em 1981 disparara o projeto.

Em outubro de 1982 tais professores (e outros que foram se agregando aos grupos em função do trabalho que viam acontecer e do que ouviam dos professores envolvidos) se reuniram para um 1º Seminário, e em função dos relatos que ali fizeram e dos resultados que apresentaram, um novo curso foi organizado e o grupo inicial teve a sua primeira expansão (para 40 novos professores inscritos). Os relatos de trabalho sinalizavam de um lado o potencial da proposta e de outro as lutas que os professores precisariam travar a nível institucional para assegurarem a sua total implementação.

Um ano havia se passado e havia muito a contar:

Sobre os alunos

Se a princípio, por força da metodologia anterior, os alunos mostravam-se inibidos, essa nova prática tornou-os desenvoltos e ativos. Por sentirem que estão sendo valorizados, reagem quase sempre favoravelmente.

Os professores

Tanto eu aprendo como os alunos. Este trabalho não poderia ser melhor pois nos dá autonomia como gente.

As dificuldades encontradas

Dificuldades são inúmeras pois sabemos que qualquer implantação de uma idéia exige sacrifício, renúncias. As dificuldades de infraestrutura foram enormes e até o presente nada ainda foi solucionado.

Os resultados

Existe um bom relacionamento meu com meus alunos, sendo possível atendê-los individualmente (...) eu também passei a ler mais para

trabalhar com segurança.

No ano de 1983, o processo vivido em 82 se repetiu e novamente, tanto os resultados e avaliações positivas do trabalho como o conjunto de dificuldades de ordem institucional ou político-administrativa, identificadas nos relatos dos professores como entraves à sua qualificação para a nova perspectiva de trabalho forçaram a busca de um caráter mais "oficial" para o projeto. NGL deixa a sala de aula e assume, na Secretaria de Educação, a Coordenação do Projeto de Língua Portuguesa. O esforço coletivo traduziu-se ainda numa portaria que estipulou para os professores envolvidos no trabalho um contrato de 40 horas-aula semanais das quais 25 horas-aula seriam cumpridas em sala de aula e as 15 restantes se destinariam ao estudo em grupo, preparação de aulas, reuniões, etc. Tal modificação entrou em vigor no ano de 1984.

São de novembro de 1983 os primeiros (e únicos) registros publicados sobre esse trabalho, abordando um de seus aspectos: a leitura de textos longos, viabilizada pela formação das bibliotecas de classe.

De acordo com este registro⁵...

Somos atualmente 31 professores, atuando em 18 escolas diferentes, com um total de 103 turmas e 3.729 alunos, de 4ª a 8ª séries, conforme Tabela 1:

⁵ Comunicação apresentada no 4º COLE por Nilma G. Lacerda e JW e publicada no Boletim Informativo da FNLIJ - vol 15, nº 65, p. 121-131, dez./83. Posteriormente publicado em O Texto na Sala de Aula: leitura e produção, Assoeste, Pr, 1984, p. 93-107.

Tabela 1. Distribuição dos alunos por séries, março/1983

série	nº turmas	nº aluno	média de alunos por turma
4a	16	503	31
5a	56	2.084	37
6a	26	960	37
7a	04	147	37
8a	01	35	35
	103	3.729	36

Estamos atualmente (set./83) trabalhando com aproximadamente 180 diferentes títulos, com mais de 4.000 volumes, uma biblioteca já razoável considerando as escolas típicas brasileiras.

Pelos dados disponíveis, dos dois cursos oferecidos (1981-1982) haviam participado cerca de 80 professores. Como se vê apenas 24,8%, em 1983, pareciam estar, conforme o registro diz, formalmente e institucionalmente compromissados com o trabalho.

Entretanto, segundo depoimento de JW, de um universo de aproximadamente 100 professores de português da cidade de Aracaju, no ano de 1984, cerca de 80 estavam de alguma maneira envolvidos com as práticas de leitura, produção e análise lingüística em suas salas de aula e também com os grupos de estudos que haviam se formado. Uns, parcial e timidamente, outros, avançando mais.

Haviam contribuído para essa expansão do projeto tanto os mecanismos de divulgação da proposta entre os professores como também as alterações nas condições de trabalho para aqueles vinculados aos grupos de estudos e que se traduziam concretamente na redução de carga horária em sala de aula e na remuneração de um tempo para reuniões e estudo.

O último retorno de JW à Aracaju - tendo por razão ou motivo o projeto - foi neste ano de 1984, quando "oficialmente" este se encerrou.

| | | | |

O que concorreu para o "encerramento oficial" do trabalho de Aracaju? Como explicar que em função da experiência ali tecida se constituíssem outros projetos em outros lugares enquanto contraditoriamente ali o trabalho se encerrasse? Acabando como um sistema - institucionalmente definido e orientado - o projeto continuou de alguma outra maneira? De que forma? Os grupos continuaram existindo? Os professores retornaram ao livro didático? O Projeto evoluiu para outras formas de organização da formação em serviço?

Em 1984 voltei à Aracaju. Foi a última vez. Em 1985, estava lá a passeio e me reuni 'informalmente' com um grupo de professores que trabalhavam com a proposta. Em 1987 ou 88 muda a equipe da Secretaria e começam tudo outra vez a partir da idéia de implantação da coordenação por área nas escolas. Ignoram todo o trabalho desenvolvido até então e redigem uma proposta para a área de língua portuguesa - bastante semelhante à nossa! Aí os professores que assumiram a coordenação de área foram aqueles que vinham trabalhando na proposta. O Prof. Antonio Ponciano de Bezerra da UFSe assume a assessoria deste trabalho. Era fundamental a meu ver uma avaliação do que se vinha fazendo em Aracaju desde 1980.

Este depoimento de JW, tomado já em 1990, indicia algumas situações posteriores ao ano de 84. A continuidade de um grupo... a ilogicidade do sistema na condução das políticas de educação, para quem não há história e para quem importa mais a redação de programas... a existência de uma "liderança" local como resultante do trabalho feito até então... o envolvimento da universidade na

condução do novo projeto... a inexistência de uma avaliação formal e objetiva do projeto anterior.

Qual a dimensão exata do que ocorrera em Aracaju?

Era possível e necessária essa avaliação desejada?

Em fevereiro de 1988, em carta escrita ao pessoal da Secretaria de Educação, após ter recebido um telefonema e um convite da nova equipe técnica, JW:

Explicita seu entendimento da situação

A situação atual dos professores de Língua Portuguesa em Aracaju e o projeto me parece um tanto 'estagnada'. Temos alguns professores de fato envolvidos com o trabalho; outros que 'oficialmente' estão envolvidos, apenas para se beneficiarem da dispensa de horas-aula (é o que imagino). Mais: o grupo me parece que não avançou e está se repetindo um pouco. Do outro lado, temos professores que realizaram curso e não quiseram entrar no projeto e temos uma terceira situação: professores que nunca realizaram qualquer curso... No interior, até agora, ao menos que eu saiba, a gente não começou um trabalho sistemático, com esta mesma proposta.

Dialoga com os possíveis desafios

Face a isto, que caminhos a gente poderia percorrer? E para quê? Temos dois diferentes problemas: a) reativar o grupo do projeto e b) aumentar o número de professores envolvidos com uma redinamização do ensino de Língua Portuguesa. Se crer que o pessoal ainda confia na proposta inicial de trabalho e considera que vale a pena implementá-la, não para repetí-la mas para melhorá-la.

E faz propostas bastante concretas

Para os professores já envolvidos com a proposta e os grupos de estudo, propõe um seminário em que cada um, tendo antes se preparado, faria um relato do seu trabalho no ano anterior. Tais relatos seriam a matéria sobre a qual operariam no curso, transformando-os em textos escritos. Os mesmos professores, no 2º semestre, se preparariam para serem "professores de professores", num curso

em que se discutiria e se aprofundaria uma bibliografia lida por eles ao longo do 1º semestre. Destes, alguns seriam "monitores" na expansão do projeto.

Para novos professores (da cidade de Aracaju e do interior) propõe para o 2º semestre de 1988, cursos de 40 horas, sob a responsabilidade da equipe da Secretaria e dos professores "monitores". Estes cursos seriam precedidos por um dia de reunião dos professores de português de um município ou região para discussão de seus problemas e conhecimento da prática realizada pelos professores-monitores. E se prolongariam nos grupos que se formassem.

Em sua opinião a Secretaria deveria também atender a um possível grupo que não quisesse se integrar ao trabalho...

Seria um projetão que poderia envolver todo o Estado, prevendo inclusive, para o final de 1989, um Congresso de Professores de Língua Portuguesa do Estado de Sergipe - ao final de um ano de trabalho efetivo na sala de aula.

Era 1988. Muito tempo havia se passado, muitos outros projetos haviam sido realizados e neles muitas outras aprendizagens que agora, retornavam a Aracaju. Entretanto deste grande projeto, apenas uma primeira e única etapa foi de fato concretizada: o curso sobre Produção de Textos. Previsto para março (e na época da correspondência citada, já garantido em termos de verbas) aconteceu em abril. Inscreveram-se 24 professores, muitos deles, da primeira "leva" do projeto. Resultou numa Coletânea de Textos escritos a partir da questão: PORQUE ESTOU TRABALHANDO NO PROJETO? e dos relatos que os participantes fizeram oralmente a propósito de suas práticas e experiências de sala de aula. Preparavam-se para a

realização, no 2º semestre de 1988, da expansão do trabalho a outros professores. Para isso, através do relato - oral e escrito - buscavam uma apropriação mais refletida da sua vivência. Então novamente o trabalho se interrompeu.

| | | | |

O projeto de Aracaju desencadeou todos os outros. Tinha muitos dos equívocos do esquema tradicional de formação dos professores em serviço: o caráter declaradamente "experimental", a "reciclagem" dos professores como uma de suas metas e a "implantação" da proposta como objetivo principal.

Entretanto havia nascido do impacto do trabalho de uma professora numa dada realidade e havia quebrado o sistema existente - fortemente hierarquizado - para formação em serviço: a conversa inicial se dera entre o professor universitário de fora e do sul do país (e não se pode deixar de levar esse aspecto em conta) e os professores de português da cidade de Aracaju. Uma conversa mediada pela experiência de uma professora. Tudo isso era novo: para os professores, para JW e para a Secretaria de Educação do Estado.

Os projetos que se seguiram a este "pioneiro" serviram-se - e muito - das lições nele aprendidas. Quando em fevereiro de 1984, JW inicia o seu segundo projeto, já em nossa companhia, na rede municipal de ensino de Campinas, havia acumulado experiências de três anos de Aracaju. Tais lições haviam também iluminado as discussões em Cascavel-PR no final de 1983, para planejamento dos

trabalhos naquela região.

A primeira destas "lições" diz respeito à importância do relato do professor, que vem na sua prática realizando mudanças, para o grupo que se dispõe e se abre para o trabalho proposto. Os depoimentos dos professores acerca do modo pelo qual vinham tomando conhecimento da proposta e se engajando nos grupos constituíram-se num importante indicador do papel desempenhado por estes professores no convencimento de seus pares quanto à validade de idéias, propostas e mudanças. Trata-se de uma espécie de processo de legitimação entre iguais. Em Aracaju, a profª NGL, mais do que a equipe técnico-pedagógica da Secretaria, funcionava para os grupos de professores como fonte de informação e de experiências bem sucedidas, como uma espécie de modelo propulsor de mudanças.

Em FERREIRO (1990), no registro do debate acerca da formação de professores entre representantes de diferentes países da América Latina, realizado no México em outubro de 1987, os participantes da Educação Especial daquele país apontam para a importância estratégica desse processo no desafio da capacitação de professores, alegando que, no caso do México, o "assessor" do professor não é uma autoridade, apenas outro professor que tendo realizado antes a experiência, vai ajudar, construir junto com o colega a prática e a reflexão sobre ela.

Nós não convencemos a ninguém, na verdade o professor se convence quando vê, na sua prática diária, que é verdade o que a teoria lhe propõe. O desequilíbrio ocorre muitas vezes não porque o propiciamos, mas sim porque o propiciaram seus próprios companheiros, que estão vivenciando a experiência e que puderam ser mais sensíveis e mudar mais rapidamente ... os professores têm a oportunidade de confrontar suas experiências nas reuniões mensais. Outra coisa que fazemos é convidar professores que já fizeram esse trabalho no ano

anterior, para que falem com seus companheiros; isso é muito útil, porque permite compartilhar sua experiência com outros que estão vivendo situações semelhantes ... tudo isso diminui a ansiedade, porque muitas vezes a resistência dos professores é provocada pela responsabilidade que sentem diante dos pais das crianças. Ao verem os resultados se sentem mais seguros. (FERREIRO, 1990:26-27)

No Brasil, ao longo de toda a década de 80, multiplicaram-se os encontros para relatos de experiências e oficinas sob a responsabilidade de professores bem sucedidos. Criaram-se "cargos", que foram preenchidos não mais por "especialistas" mas por professores (muitas vezes eleitos pelos seus pares) que de alguma forma vinham se destacando em seus trabalhos, exercendo uma espécie de liderança quer no âmbito de uma escola ou de uma região.

É preciso apontar nessa questão a sua diferenciação em relação ao "esquema multiplicador", que havia predominado em toda a década anterior como estratégia de "capacitação" de grandes populações de professores. A figura do "multiplicador" - geralmente alguém dos quadros técnicos e especializados, das agências mais centrais do sistema educacional - foi sendo substituída pela figura desse professor alçado à condição de assessor/monitor. Ao longo da década houve um considerável esforço dos idealizadores das ações de capacitação, no sentido de diferenciar um e outro profissional, o que colocou em pauta - em muitos casos - a briga corporativa entre profissionais da área "pedagógica-especializada" e os professores em novas funções e cargos.

Na verdade a estes professores não se colocava o desafio de "reproduzir" informações obtidas em cursos, mas de "relatar" uma experiência em que estivessem imbricados: a sua história de trabalho, o seu encontro com informações e propostas novas, o seu

percurso de questionamento, as suas novas conquistas. A função não era a de reprodução em escala, de conhecimentos produzidos por outros mas de conhecimentos produzidos por eles entre a teoria e a prática, no encontro com os outros.

Nos projetos que se seguiram ao de Aracaju, cada vez mais a participação desses professores foi relevante, como forma inclusive de estimular e produzir sua progressiva independência em relação a equipes de fora da própria rede, levando-os a responsabilizarem-se com autonomia pela sua "formação".

Uma segunda e importante lição diz respeito ao momento inicial de execução dos projetos. Em Aracaju apenas um número pequeno de professores havia tido a oportunidade de participar do primeiro curso e deste grupo uma pequena parcela havia se ligado ao projeto. Este grupo reduzido, ao mesmo tempo em que administrava as primeiras tentativas de mudança e as primeiras dificuldades, ainda precisou resistir às pressões exercidas pelos colegas que, tendo ou não participado do curso inicial, teciam severas críticas, disseminavam idéias equivocadas, vigiavam e controlavam - juntamente com pais, diretores e colegas de outras áreas - o trabalho que timidamente se iniciava. Nos projetos seguintes sempre se buscou assegurar a todos os professores (da cidade ou da rede escolar) a oportunidade de participação no Curso Inicial de forma a garantir que a opção ou não pelo projeto fosse feita com base num mesmo conjunto de informações.

Assim é que a experiência do Paraná - concebida no final de 1983 - incluiu um levantamento do universo de professores a

serem envolvidos e organizou-se de forma a assegurar cursos para todos - ao mesmo tempo. Assim é que em Campinas no ano seguinte, 1984, iniciamos o trabalho com todos os professores de português da rede municipal.

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Campinas/São Paulo - 1984

Em fevereiro de 1984 iniciamos, já como grupo ou "equipe" (como de fato ficamos conhecidos entre os professores), o trabalho vinculado à Rede Municipal de Campinas. Tratava-se de um desdobramento do trabalho realizado no ano anterior por um grupo de professores do Instituto de Estudos da Linguagem em escolas da rede municipal e que obtivera um financiamento do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau - MEC/SESU.⁶ Para o ano de 1984 o grupo se subdividiu em três: alfabetização, 2ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, tendo JW como coordenador geral e membro da equipe de 5ª a 8ª. Como eixo principal - lugar de interligação dos três subprojetos - os princípios organizados nos "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa - 5ª/8ª séries".

O projeto tinha como objetivos:

- a) a mudança de atitude dos professores frente aos alunos e ao ensino da língua, que resultaria de uma reflexão sobre concepções de linguagem, variação lingüística e ensino de língua;
- b) o contato dos licenciandos (pedagogia e letras) com a realidade da escola de 1º grau, na função de monitores dos professores de 1º grau, e um aumento do seu envolvimento com as questões do

⁶ Conforme nota 14 da Introdução deste trabalho.

ensino;

c) o confronto entre os problemas práticos de ensino e os paradigmas teóricos em discussão na universidade.

Além destes, objetivava ainda

fazer aparecer a preocupação com o ensino de 1º grau no interior da própria universidade (...) unir num esforço comum e pela ação a ser empreendida, professores já preocupados com o ensino, mas cujas atuações se davam individualmente no interior da universidade e, esporadicamente, junto a professores de 1º grau.⁷

Justificava-se - enquanto projeto - no quadro de impasses e dificuldades que os professores de 1º grau vinham enfrentando em relação ao trabalho com a linguagem na escola, na experiência dos docentes universitários envolvidos com o curso de leitura e produção de textos no 3º grau; nos resultados que o projeto de Aracaju vinha oferecendo e que pareciam ajuizar não só a Proposta de Ensino de Língua em questão mas também o caminho escolhido para a formação dos professores que a ela se ligassem.

Justificava-se também no quadro de princípios que a Secretaria de Educação do Município, através da sua Assessoria Pedagógica, apresentava como princípios norteadores da sua ação e de seus compromissos com a rede escolar e as comunidades de bairro: de uma educação voltada à libertação do homem, compreendendo-o como ser historicamente, socialmente e culturalmente determinando, que pela reflexão e conscientização sobre a realidade torna-se "sujeito" e pode intervir e produzir mudanças sociais.⁸

⁷ Fragmento extraído do Relatório Final do Projeto, enviado ao MEC/SESU em 1985 - pg. 1.

⁸ De acordo com o Documento "Princípios Filosóficos", do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, 1983.

E justificava-se ainda no ideário do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau que colocava como necessária à melhoria do ensino, a colaboração mútua entre diferentes instâncias e níveis de formação e uma abordagem mais ampla e descentralizada da capacitação de professores.

Com duração prevista de 11 meses, se implementaria em um curso para os professores e para os estagiários-monitores, reuniões mensais dos professores e dos monitores, reuniões semanais dos professores-pesquisadores e seminários integradores. A expectativa com esta forma de execução era

produzir grupos independentes, capazes de continuar, enquanto grupos, seus trabalhos de professores-educadores, reunindo assim professores de 1º grau e professores universitários em trabalhos conjuntos que sejam independentes de projetos institucionais.⁹

Para efeito de avaliação previa-se: uma avaliação do próprio professor através de texto-relato a ser apresentado no Seminário Final do Projeto, uma avaliação dos alunos do 1º Grau envolvidos e uma avaliação dos professores-pesquisadores. A respeito deste item o Documento esclarecia que:

a forma como cada professor do ensino do 1º grau articulará o seu 'saber-fazer' com as discussões provocadas pelos cursos iniciais e deflagradores da mudança de atitude, terá um acompanhamento sistemático através das reuniões mensais, das sessões de orientação e do trabalho que o aluno-estagiário vier a desenvolver a pedido do professor. Neste sentido não se pensa num controle do processo de articulação efetuado pelo professor, e sim nas diferentes formas de articulação possíveis: espera-se que o acompanhamento seja capaz de, ao mesmo tempo, mostrar possibilidades e tornar o professor independente de orientadores na reflexão e condução do processo de ensino. (pg. 16 - Projeto)

Cabe ainda uma última observação: embora o projeto, ao

⁹ Passagem extraída do Projeto apresentado ao MEC/SESU para efeito de financiamento - pg. 15.

menos em relação aos professores de português que atuavam em nível de 5ª a 8ª, previsse um curso inicial para todos, propunha que estes fossem convidados e não convocados e que apenas aqueles que se interessassem pelos desafios colocados se integrassem aos trabalhos ao longo do ano. Estava portanto previsto um Curso Inicial - de 40 horas para cada um dos subgrupos (alfabetização - 2ª a 4ª - 5ª a 8ª) e como material de apoio foi confeccionada uma apostila¹⁰.

| | | | |

Uma breve comparação entre o projeto que se iniciava e o anterior, em termos de apresentação, objetivos, forma de execução e de avaliação nos mostra que: a) desaparece o caráter "experimental" atribuído à proposta; b) não se fala mais em "implantação" de uma "nova" proposta; c) nem em "reciclagem" ou "treinamento" de professores; d) nem mesmo em "acompanhamento do desempenho" dos alunos envolvidos.

Arrisco dizer que em alguma medida tais diferenças justificam-se pela experiência de Aracaju. Ali de certa forma se havia experimentado a falência do "experimental", enquanto algo

¹⁰ Relação de Textos de Leitura constantes da Apostila utilizada no Curso aos professores inscritos: Righini, Maristela. "Ratos e Crianças" in Cuidado Escola! SP, Brasiliense, 1980; Jockyman, Sérgio. Gramatiquês; Rosa, João Guimarães. "Famigerado" in Primeiras Estórias, R.J. Livraria José Olympio, 5ª ed., 1969; Gnerre, Maurizio. "Linguagem e Poder" in Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. Vol. IV. Sec. Estado da Educação - SP - 1978; Geraldi, João Wanderley. "Possíveis Alternativas para o Ensino de Língua Portuguesa" in Revista da ANDE, ano I, nº 4, 1982 e "Prática de Leitura de Textos na Escola" in Anais do II Encontro Anual da APLL/RS, Porto Alegre, 1983.

possível de ser posteriormente generalizado.

Na verdade não se podia pretender a "expansão" daquelas idéias e práticas mediante generalização, mas sim mediante a adesão de outros a um processo coletivo e em andamento de reconstrução de práticas e de saberes novos, na medida, sempre, do "ideológico" de cada um. Daí não ser mais possível o "treinamento para" e a "implantação da" proposta. Nas mãos de cada professor, em sua dinâmica pessoal e particular de trabalho, a "proposta" ganhava características, e contornos diferenciados. O que se podia pretender a longo prazo dos professores envolvidos e como decorrência do próprio esforço de mudança, era uma mudança geral de atitude em relação ao trabalho, aos alunos e a si mesmos. Daí, no projeto de Campinas, a mudança de atitude surgir como primeiro objetivo. Em Aracaju, a experiência havia sinalizado o "alcance" desse resultado.

Um segundo ponto a comentar nesta comparação refere-se à organização do projeto como um todo. Embora bastante semelhante ao anterior destaca-se uma nova preocupação, nascida daquela primeira experiência: a necessidade dos grupos consolidarem-se como grupos a tal ponto de independerem da existência do projeto institucional, já que este está quase sempre sujeito a outras regras.

Uma terceira e última comparação nos coloca diante da "Avaliação". Se em Aracaju ela reduzia-se à verificação do desempenho dos alunos ao final dos trabalhos, em Campinas deveria ser "iluminativa" do processo como um todo. Dos ganhos e perdas de alunos e professores, das contribuições da prática para a teoria

e vice-versa, como forma de permitir a compreensão dessa dinâmica de trocas e de penetrar no próprio professor - enquanto aquele que, ao ensinar, também aprende.

| | | | |

Nem tudo o que havia sido tão cuidadosamente planejado de fato pode realizar-se. De imediato, antes mesmo de nos encontrarmos com os professores da rede, esbarramos nos equívocos da Secretaria de Educação e na lentidão do órgão financiador.

A Secretaria "convocou" todos os professores de português e inglês (72 ao todo). O curso inicial precisou ser reduzido de 40 para 16 horas devido ao atraso na execução do calendário escolar da rede em função de uma demanda jurídica que os professores haviam promovido contra os critérios utilizados pela Secretaria na atribuição de aulas. A verba aprovada pelo MEC para viabilizar os trabalhos só seria liberada lá pelo meio do ano!

Mesmo assim, o curso foi realizado nos dias 27 e 28 de fevereiro e 01 de março. Não foi um curso fácil. O clima entre os professores e a Secretaria de Educação era tenso. A imagem que os professores da rede tinham a nosso respeito - professores da Unicamp - era a pior possível. Os conflitos e desencontros foram inevitáveis provando que entre declarações de intenções e tentativas de ação interpõe-se um conjunto nem sempre fácil de compreender - porque pouco visível - de dificuldades que passam pela questão das imagens, das representações. Como aqueles professores viam a nós? Como viam à Secretaria, à Unicamp e ao MEC que nos

davam o respaldo institucional? Então não filtrariam nossa palavra, o que lhes propunhamos como desafio, pela história de suas relações com essas instituições?

De um grupo tão numeroso, apenas 12 professores se declararam interessados no trabalho proposto. Com estes 12, mais uma assistente pedagógica e 28 estagiários-monitores (alunos meus de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II do Curso de Letras) constituímos o nosso Grupo de Trabalho e tentamos levar adiante nosso Projeto.

Realizamos com os professores 9 reuniões e 2 Seminários, um no meio do ano para aprofundamento da Prática de Análise Lingüística e outro no encerramento do projeto para divulgação e debate dos trabalhos realizados. Entre nós, da universidade e dos demais subgrupos, houve três reuniões para planejamento e avaliação das experiências.

A nossa equipe (5ª a 8ª) encontrou-se semanalmente, ao longo do ano todo. Em muitas dessas reuniões estiveram presentes elementos da assessoria pedagógica da Secretaria, professores e estagiários-monitores. Além disso assumimos em conjunto as aulas na disciplina de Prática de Ensino na qual estavam matriculados os monitores.

Nestes encontros discutíamos os relatos trazidos por professores e estagiários, estudávamos textos recentemente publicados e que contemplavam as nossas preocupações¹¹, preparávamos

¹¹ Refiro-me aos textos de Franchi, Eglê. E as crianças eram difíceis ... a redação na escola. SP, Martins Fontes, 1984; Lutfi, Eulina P. Ensinando Português vamos registrando a história. SP, Ed. Loyola, 1984 e Silva, Lilian L.M.

as aulas da disciplina de Prática de Ensino e nos organizávamos para abordar com maior cuidado os dados que coletávamos dos professores, seus alunos, os estagiários.

Durante este ano, em função do Projeto, participamos de vários encontros e seminários a nível local e nacional e publicamos vários textos.¹² Assim, tanto as nossas idéias a respeito do ensino da língua como os primeiros resultados que vínhamos obtendo no trabalho sistemático com os professores projetaram-se para além da universidade, da rede municipal e de Campinas.

| | | | |

Eram três os objetivos do nosso Projeto (cf. pg. 107).

Quantos e quais haviam sido atingidos no final do ano?

Cabe aqui ressaltar que o projeto parece ter atingido, apesar das nossas dificuldades em aprender a se construir como grupo, seus principais objetivos: a) a constituição de grupos integrados de professores universitários e de 1º grau, unidos pela ação que

A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Dissertação de Mestrado, 1984.

¹² Encontros:

- Seminário Interno da FE/UNICAMP sobre Projetos em Execução na SMEC (na ocasião estavam em andamento um projeto sob a coordenação da Prof. Ana Luiza Smolka/FE e outro sob a coordenação da Prof. Regina de Assis também da FE);
- III Conferência Brasileira de Educação em Niterói com o painel "Possíveis Alternativas para o Ensino de Língua Portuguesa";
- 1º Encontro Estadual do Programa Integração Universidade-Ensino de 1º Grau, PUC/SP;
- Seminário Nacional de Avaliação do Programa de Integração - Caxias do Sul/RS.

Textos:

Fiad, Raquel S. e Carbonari, Maria do Carmo. "Teoria e Prática do Ensino de Língua Materna" In: Cadernos CEDES, nº 14. SP: Cortez, 1985, pgs. 34 a 40.

Geraldi, J.W. "Aprende-se a Escrever, Escrevendo" In: Revista Signo, vol. 10, nº 16, outubro, 1985, p. 27 a 31.

_____. "Escrita, uso da Escrita e Avaliação" In: O Texto na Sala de Aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 121 a 124.

beneficia a melhoria dos resultados do ensino em ambos os graus; b) uma mudança de atitudes dos professores de 1º grau, na sua ação com as crianças concretas que frequentam suas aulas; c) uma maior compreensão do sistema de ensino, em seu interior, pelos alunos de 3º grau que atuaram no Projeto como monitores.¹³

Foi, de fato, neste projeto, que consolidamos o nosso grupo, vivendo a experiência da ação e da reflexão compartilhadas, o nem sempre fácil aprendizado da tolerância, da convivência com o jeito de ser do outro, sua forma de pensar, decidir e agir. Lidamos constantemente com o desentendimento dos outros em relação ao grupo - geralmente transformado em "equipe do Wanderley" - e com a indiferença ou preconceito da universidade em relação ao trabalho na rede escolar, às preocupações com o ensino, ao envolvimento com o magistério.

Uma postura que a universidade lentamente e com muita dificuldade começaria a rever a partir dos anos seguintes, pressionada (ainda que não reconheça) pelas inúmeras solicitações externas de assessorias, cursos, colaborações e impulsionada pela entrada adicional de verba já que tudo era passível de financiamento externo:

Parece que a docência e a pesquisa não mais esgotam as atividades que a comunidade espera da Universidade. Nos últimos anos, e cada vez com mais frequência e maior ênfase, expressões como 'prestação de serviços', 'apoio à comunidade', 'extensão' e similares pontilham as falas que questionam (e, questionando, ajudam a configurar) o perfil desejável de uma universidade brasileira atual, eventualmente insatisfeita com as tarefas de docência e de pesquisa que lhe foram legadas pelo modelo que norteou sua implantação...¹⁴

Foi também a partir deste projeto que comecei a realizar

¹³ Passagem extraída do Relatório Final do Projeto, 1989, p. 2-3.

¹⁴ Passagem extraída do documento: Projeto de Curso de Especialização "A Trama da Linguagem na Escola", IEL/UNICAMP-1988.

modificações na organização tanto da disciplina de "Didática para o Ensino de Língua Portuguesa" quanto das "Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II" do currículo da Licenciatura em Letras da Unicamp. Modificações introduzidas não só pela presença no curso de uma proposta de ensino a ser apresentada e discutida com os alunos mas também pela possibilidade desses alunos participarem diretamente do esforço de um grupo de professores na rede escolar pública de operarem em sala de aula com diretrizes em discussão na universidade:

Assim os 27 alunos matriculados no curso para o ano de 1984 trabalharam como monitores do projeto, organizados em grupos de 2 ou 3 e atuando junto aos professores de 1º grau nas diferentes séries. A dinâmica utilizada durante o 1º semestre de 84 foi a seguinte: a) reuniões semanais (4 hs) da turma com a equipe do projeto para ler e discutir aspectos da proposta de ensino de Língua Portuguesa e esclarecer as dúvidas trazidas da monitoria; b) atendimento semanal das equipes para planejamento de itens específicos da monitoria; c) monitoria mínima de 2 horas-aula por semana na escola junto a uma turma de um professor. Esta dinâmica revelou-se eficiente principalmente para um melhor detalhamento da proposta, em termos de seus procedimentos práticos e metodológicos, uma vez que as discussões passaram a ocorrer em função do relato das situações vividas na monitoria. Ficou no entanto comprometida a parte de fundamentação, tanto ao nível da 'Educação' quanto ao nível da 'Linguagem' que afinal é o que dá coerência ao trabalho. Feita essa avaliação, a dinâmica para o 2º semestre foi alterada e a prática que se consolidou foi a seguinte: a) escolha pelos grupos de alunos de um tópico da proposta para estudo, acompanhamento e aprofundamento teórico ao longo do semestre; b) continuidade das reuniões com a equipe do projeto - quinzenais - para discussão de monitoria e elaboração de estudos; c) continuidade da monitoria nas escolas; d) desenvolvimento das pesquisas que culminaram com a produção de textos finais, lidos e discutidos em seminários.¹⁵

De fato, ao final do 2º semestre, cada grupo de alunos produziu um texto versando sobre a experiência vivida em um de seus aspectos, que tematizavam com ajuda de uma bibliografia específica

¹⁵ Passagem extraída do Relatório Final do Projeto encaminhado ao MEC-SESU em 1985.

e com nossa orientação.

Estranhamente não localizei as avaliações desses alunos a respeito do trabalho realizado. Recordo-me, entretanto, que foi um dos grupos mais "difíceis" que já tive. Pouco permeável a muitas das discussões propostas, pouco interessado no magistério e em inúmeras vezes contrário ao "rumo" da disciplina pois viu-se "obrigado" a ir à escola, transformado em monitor de professores, compromissado com projeto de grupo. Tudo isso superdimensionava aquelas disciplinas que habitualmente sofrem um processo de "menorização" e exigia-lhes uma postura também diferenciada.

Se de um lado representamos para esses alunos uma espécie de transtorno, representaram, eles também, para a escola, igual desconforto. Não acostumada com a presença do estagiário, a escola (o diretor, os alunos, o professor...) não o acolheu de braços abertos mas resistiu a ele o quanto pode, dificultando-lhe o trabalho (já difícil - especialmente naquele ano).

Mesmo assim a avaliação que fiz do trabalho e que consta do Relatório Final diz o seguinte:

... o curso deste ano representou um avanço significativo por um espaço anteriormente ocupado apenas pelas questões técnicas e experimentais, pela divulgação das inovações metodológicas ou simplesmente pelo levantamento dos problemas enfrentados na área, o que se fez foi perguntar insistentemente:

- que sociedade e que homem quero ajudar a construir?
 - que pretendo como professor de português?
 - para que ensinarei este ou aquele conteúdo?
 - por quê?
 - que elementos da realidade histórica e escolar do meu tempo preciso conhecer para trabalhar?
 - que concepção de língua vai orientar o meu fazer? a seleção dos conteúdos, dos procedimentos?
 - qual a política de ensino de Língua Portuguesa que vem sendo implantada nas escolas? que problemas ela coloca? como subvertê-la?
- Tais questões exigiram a integração das reflexões comumente tomadas

como discretas/separadas: educação e linguagem; teoria e prática. Da mesma forma puseram em evidência a necessidade e urgência de se rever o currículo integral de formação do professor de português - suas linhas, suas diretrizes (...).¹⁶

| | | | |

O projeto desenvolvido na rede municipal "encerrou-se" em dezembro de 1984. Na verdade não se encerrou. Os professores em sua totalidade passaram no ano seguinte a integrar o projeto da rede estadual e nele permaneceram até dezembro de 1987. O que também não é muito verdadeiro porque quando em 1990 a nova diretoria pedagógica da Secretaria de Educação instituiu o Projeto de Formação Continuada dos Professores, através dos Grupos de Estudos e nos convidou para assessorar o Grupo de Língua Portuguesa muitos deles estavam lá com suas histórias de vida e trabalho e com as histórias de seus alunos. Encontrei também alguns nos anos que se seguiram ao de 1984 no Curso de Especialização "A Trama da Linguagem na Escola" no IEL/Unicamp, outros nos Programas de Pós-Graduação do IEL e da FE/Unicamp.

Dos alunos-monitores-estagiários, alguns transformaram-se em professores e passaram a integrar os grupos que se formaram em Campinas. Receberam, já como professores, nossos estagiários; outros foram para a Pós-Graduação e iniciaram pesquisas em sala de aula. Tudo isso nos faz perguntar a todo instante se a nossa história em comum, iniciada em fevereiro de 1984, algum dia terminou.

¹⁶ Extraído do Relatório Final do Projeto.

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA, PRODUÇÃO

E ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE TEXTOS

Campinas/São Paulo - 1985/1987

Ainda durante a execução do projeto junto a rede municipal em Campinas, no ano de 1984, fomos procurados pela recém-criada monitoria de Língua Portuguesa¹⁷ da 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Campinas. Em nível estadual buscava-se implementar o projeto "Reorganização do Ensino de 1º Grau", cujo ponto de apoio era um complexo e diversificado programa de qualificação dos professores em exercício (através de programas de TV - Projeto Ipê -, Cursos de Férias, reuniões e oficinas pedagógicas) articulado ao processo de elaboração de novas Propostas Curriculares.

O cargo de monitor havia sido criado com o objetivo de viabilizar a ação junto aos professores, organizados pelas áreas de atuação e estava sendo assumido por professores que deixando a sala de aula - parcial ou totalmente - juntavam-se a supervisores de ensino, delegados e diretores, em torno desse desafio.

Nosso primeiro contato com os professores de português da rede pública estadual ligados à DRE-Campinas se deu no início do ano de 1985 e no interior do projeto "Integração da Escola de 8 anos - Proposta Unificada da 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Campinas", cuja 1ª etapa (levada a efeito no 2º semestre de 1984 e

¹⁷ Na época eram monitoras de Língua Portuguesa em Campinas, as professoras Maria do Rosário M. Magnani, Maria Alice C. A. Rodrigues (2ª DE) e Norma Sandra de Almeida Ferreira (1ª DE). Professoras da rede pública estadual.

feita a partir de material colhido na rede, de discussões entre supervisores, professores convidados e monitores, em inúmeras reuniões) havia deixado patente o caos ali existente. Especialmente, a ausência de diretrizes comuns de trabalho, de critérios norteadores tanto para seleção quanto para distribuição dos conteúdos por série. E, em particular, a identificação quase que absoluta do conteúdo da disciplina com a gramática normativa e o livro didático... *"o professor está perdido e a escola vai mal"*¹⁸.

E então, o que fazer? Era possível compatibilizar o que a própria rede dizia de si - o que eram, o que faziam e o que pensavam os professores - com as novas posições que emergiam no grupo dos monitores, nas universidades, nos textos que começavam a circular com mais força entre eles? Como agir sobre os professores de Língua Portuguesa segundo os princípios de "resgate do conteúdo", "formação da consciência crítica" dos educadores, e a "prática da reflexão sobre a prática" que deveriam nortear as ações da monitoria junto à rede como um todo? Como desencadear a reflexão sobre o papel do professor e a função de sua disciplina na realidade educacional e sobre a adequação de currículos, metodologias e conteúdo programático às necessidades de recuperação da escola pública?

¹⁸ Extraído do Documento "Proposta Unificada da 1ª e 2ª D.Es. de Campinas" redigida pela Equipe de Supervisores e Monitores - 18 de janeiro - 1985.

1985 - Em busca de diretrizes comuns

Entre devolver à rede, sem qualquer alteração e em nome de um democratismo equivocado, o material que havia sido enviado à monitoria (acatando o que ali se manifestava) ou simplesmente desprezá-lo, substituindo-o por outras proposições, a monitoria optou pela elaboração de um documento que servisse de referência a uma primeira reflexão de todo o grupo: "Proposta Unificada para a Reflexão sobre o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau". Decidiu submetê-lo à discussão dos quase 300 professores de português no período de planejamento, a fim de tentar uma primeira reflexão mais coletiva em torno das práticas mais comuns e negociar novos princípios e conteúdos para o ano de 85.

O texto traz um conjunto de considerações que nos permite entender melhor qual era a situação da área de Língua Portuguesa na rede, dos professores, da monitoria e de nós mesmos naquela ocasião. Faz referência à perplexidade e à insatisfação generalizada dos professores em relação ao seu cotidiano de trabalho e também à sua necessidade de "falarem a própria prática como forma de apropriação desse presente histórico". Problematisa a vinculação direta e absoluta da grande maioria deles aos manuais didáticos; a bipartição do grupo de 5ª a 8ª séries em relação ao ensino gramatical (de um lado, aqueles que supervalorizavam a sistematização das regras gramaticais ... "*dá segurança ao professor, consolida o prestígio da língua padrão, propicia a sistematização de conceitos, possibilita a aplicação de uma variedade de exercícios estruturais que mantém o aluno ocupado e prepara o aluno para*

os exames vestibulares" ... de outro, os que não queriam ensinar gramática por entendê-la um instrumento de opressão, juntamente com a variedade de prestígio da língua, a sua angústia, o seu desejo e medo de operar mudanças...) chamando a atenção para o fundamento político e epistemológico que perpassa esse embate e que é muitas vezes inexistente para o professor.

Problematiza ainda a visão rígida e estanque da língua, responsável pela presença exclusiva do dialeto padrão e culto nos trabalhos de sala de aula, assim como a condição passiva do aluno, e do próprios professores.

Ao lado disso, traz um conjunto de pontos de vista, que se revelaram coincidentes com os nossos e que acabaram sendo endossados pelo grupo dos professores em plenária do Encontro para planejamento, não sem dificuldade.

Quais eram esses pontos de vista que passaram a ser as linhas gerais para o ensino de Língua Portuguesa no ano de 85?

Quanto aos Objetivos

1. alfabetização entendida como um processo contínuo, que se estende da 1ª a 8ª série, em todas as disciplinas.
2. oportunizar o domínio da língua padrão, mostrando porém, que no interior das línguas existem variedades marcadas por seus lugares sociais de produção e manifestação, bem como existem mudanças históricas; tolerância lingüística;
3. desenvolver o espírito crítico no aluno;
4. trabalhar a pluralidade lingüística e cultural (oferta e produção de textos);
5. retomar à oralidade como ponto de partida para a recuperação do sentido na aprendizagem da língua;
6. respeito ao aluno e ao seu grupo de origem;
7. sistematização como forma final de instrumentalização do aluno;
8. possibilitar a ampliação de repertório lingüístico e cultural do aluno;
9. despertar e desenvolver o gosto pela leitura - desenvolver habilidades de ler, ouvir, falar e escrever.

Quanto ao conteúdo...

foi consensual a decisão segundo a qual o texto passa a ser o ponto de referência fundamental no ensino de Língua Portuguesa. Entendendo-se texto como toda a produção de sentido através da palavra (falada ou escrita). Devido a sua importância, o trabalho com o texto deverá ser priorizado na distribuição das aulas semanais e o conteúdo gramatical será abordado sempre de maneira contextualizada. O conteúdo constante da Proposta Unificada é o mínimo indispensável a ser trabalhado em aula, mas poderá ser adequado em profundidade e extensão, de acordo com o ritmo da classe e respeitadas as experiências docentes alternativas.¹⁹ (grifos meus)

1985 - Nosso trabalho no projeto da monitoria

O nosso trabalho, ao menos na opinião da monitoria de Língua Portuguesa, parecia ser uma resposta aos seus desafios:

Foi nesse período que começamos a participar do Projeto "Desenvolvimento de Práticas..." sob a coordenação do Prof. João Wanderley Geraldi do IEL-UNICAMP. Tínhamos poucas informações a respeito; sabíamos apenas que se tratava de uma proposta nova, com fundamentos teóricos e políticos mais avançados. E que vinha sendo discutida com alguns grupos de professores na cidade e em outros estados. Lemos sobre a proposta e convidamos os professores (...) para uma reunião conjunta de planejamento, no início de 1985, onde o Professor Geraldi iria expor seu trabalho, junto com sua equipe. Parecia ser uma resposta.²⁰

Assim nos vinculamos ao Projeto e durante a Semana de Planejamento, mais precisamente no dia 13 de fevereiro de 1985, no Colégio Evolução, houve a Palestra encomendada, para uma platéia de 287 professores. Neste momento fizemos o convite para o curso de 40 horas a partir do qual iniciariamos nosso compromisso com aqueles

¹⁹ Proposta Unificada para Reflexão sobre o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau - Comissão de Monitores e Professores da 1ª e 2ª DEs - Campinas (s/data).

²⁰ Magnani, M^a do Rosário M. Em Sobressaltos. Unicamp/FE, 1991, pg. 253. Tese de Doutorado.

que se interessassem pela nossa proposta.

Este primeiro encontro ficou assim registrado:

Foram muitas as reações negativas, principalmente porque se reduziam as mudanças à eliminação da gramática, como geradora do fracasso do aluno (...) Cheguei a brigar muito com os colegas pela nova causa, que também não entendia direito. Até perceber que a mudança era realmente difícil e não se tratava de um mero receituário. Eliminar o Livro Didático, construir uma proposta de trabalho demandavam professores bem formados e cidadãos conscientes e produtores de conhecimentos. Demandavam opção de vida.²¹

Ou assim:

... constatamos que 53 professores (de um universo de 117 que responderam ao questionário de avaliação do Encontro) consideraram bons os textos e as palestras, enquanto que 9 se referiram a eles como razoáveis. Por outro lado como pontos negativos tivemos 24 que acharam a palestra inicial desinteressante e decepcionante; 9 que se pronunciaram contra o fato de se ter oferecido uma única palestra sobre ensino de língua, preocupados com uma possível imposição, por parte da monitoria de apenas uma linha de ação...²²

E ainda assim:

Em fevereiro de 85 (...) o Professor Wanderley colocou sua proposta a todos os professores da rede. Fui à primeira reunião mas não consegui continuar por oposição da direção da minha escola. Hoje me arrependo de não ter tido forças para lutar. Estava super desmotivada com meu trabalho, meu rendimento. Estava apagada e nada fiz para impor minha vontade.²³

Nos depoimentos, há aspectos interessantes da "recepção" que nossas idéias tiveram por parte dos professores e do contexto em que elas estavam chegando. Éramos, também para os professores, um "avanço" teórico e político? Uma "resposta"?

Na voz da então monitora, registra-se o "desentendimento" dos professores em relação ao que propúnhamos acerca do ensino

²¹ Magnani, op. cit., pg. 253.

²² Documento "Avaliação do Encontro com Professores de Português - 1ª e 2ª D.Es. Campinas".

²³ Depoimento de professora recolhido através de questionário em 1987.

gramatical, aliás, um desentendimento que se tornou bastante comum. Por que, a despeito do volume de considerações sobre leitura e escrita de textos, muitos professores isolavam e tomavam como ponto de concordância ou discordância apenas as considerações que fazíamos sobre o ensino gramatical? Que "escuta" ou leitura faziam da proposta, de modo a atribuir-lhe como sua característica principal a eliminação do trabalho com a gramática? Que elementos eram mobilizados nessa escuta e que produziam tal compreensão?

No segundo depoimento, temos o registro da desconfiança dos professores em relação ao trabalho da monitoria e à presença da universidade nesse trabalho. Uma desconfiança já no ponto de partida das relações, fruto de imagens construídas na história da profissão. Até que ponto ou em que medida as representações que faziam de si mesmos e da nossa presença em seu local de trabalho, bem como das recentes tentativas do "Estado" de reorganização do ensino, participaram do seu entendimento acerca das idéias que lhes apresentávamos?

No terceiro depoimento, o registro da dura condição do professor: submisso, enfraquecido, sem qualquer poder... Num certo estado de abatimento... De que maneira as idéias que defendíamos fariam sentido nesse quadro? A que elas de fato "responderiam"? Onde se daria o "avanço"?

| | | | |

Dos quase 300 professores, 72 inscreveram-se para o Curso Inicial realizado entre os dias 25 de fevereiro e 10 de março de

1985. Destes, 61 optaram pelo trabalho a ser desenvolvido durante o ano e a eles juntaram-se outros 11 do grupo de professores da rede municipal, com quem havíamos trabalhado no ano anterior (e que atuaram no curso como coordenadores dos grupos de discussão, relatando suas recentes experiências com a proposta).

Os professores de 5ª a 8ª série, na plenária realizada para deliberação sobre diretrizes comuns de trabalho acataram 8 dos 9 pontos propostos (cf. pg 123). Recusaram-se a votar o item 7 sobre a sistematização gramatical, como forma final de instrumentalização do aluno, preferindo deixá-lo em suspenso até um segundo encontro, numa demonstração de que não abririam mão de imediato de suas práticas e convicções e "declaravam-se" reticentes quanto a uma experiência mais compartilhada, mais "dirigida e apoiada por professores da universidade".

O pequeno grupo que se inscreveu para o Curso - primeira etapa de um projeto, que podia representar um caminho possível de mudança mais coletiva dos trabalhos em nível de 5ª a 8ª séries - confirma essa "pouca disposição" da maior parte dos professores para o movimento que tentávamos juntamente com a monitoria deflagrar na rede como um todo. Entretanto havia uma parcela mais entusiasmada, inquieta...

Estamos mais exigentes, menos acomodados, mais dinâmicos, ainda que continuemos a buscar juntos a construção do como. As notícias que nos têm chegado são alentadoras e mostram que vale a pena continuar lutando. Depois dessa Avaliação, podemos dar continuidade ao processo desencadeado, respaldado pelo registro do que somos, temos e queremos.²⁴

²⁴ Documento "Avaliação do Encontro com Professores de Português - 1ª e 2ª D.Es. Campinas", redigido pelas monitoras da Língua Portuguesa.

e isso bastou para nós, naquele momento... de "bandeirantismo"²⁵.

Iniciamos então o nosso trabalho encontrando-nos mês a mês (às vezes durante todo o dia) com o grupo de professores. Não havíamos mais conseguido o financiamento do "Programa de Integração" - MEC/SESU. Não contávamos pois com qualquer apoio, a não ser da própria monitoria e das delegacias de ensino. Estávamos certos de que isso se devia menos aos resultados obtidos no projeto anterior e mais à imensa briga que havíamos comprado com o pessoal de Brasília no Seminário Nacional em Caxias do Sul que havia reunido todos os programas em andamento no ano de 84. Isto quer dizer que pelos três anos (85-86-87) trabalhamos sem o apoio financeiro necessário ao nosso projeto mesmo tendo ele servido de referência para o grupo da USP, liderado pelas professoras Lígia Chiapini Moraes Leite e Maria Helena Martins²⁶, cujo projeto obteve o financiamento solicitado, e mesmo tendo o nosso grupo viajado por vários Estados, prestando assessoria a Projetos que contavam com o referido financiamento e que assim podiam solicitar a nossa colaboração.²⁷

Em Caxias, novembro de 84, havíamos entrado em desacordo

²⁵ Magnani, op. cit. - pg. 307.

²⁶ Refiro-me ao Projeto "Estágio de Formação do Educador em Serviço: uma experiência em andamento" - cujo relato está publicado no nº 14 dos Cadernos CEDES de 1985, aliás especialmente dedicado aos projetos financiados pelo Programa!

²⁷ Assessoramos durante o ano de 1985, quando o nosso projeto foi recusado, projetos de Ponta Grossa (PR), Caxias (MA), São Paulo (USP), Teresina (PI) e São Luís (MA), todos financiados pelo mesmo órgão.

com o grupo do MEC, especialmente em razão da ausência de critérios que refletissem, com clareza, um posicionamento teórico do grupo a respeito da linguagem e da educação. Qualquer proposta no campo pedagógico da Comunicação e Expressão parecia ser possível e mais do que isso oportuna e desejável desde que os grupos envolvidos demonstrassem estar promovendo "qualquer" integração entre o 3º grau e o ensino fundamental.

Regina Zilbermam e Sarita A. Moysés, consultoras do Programa nos anos de 1983, 84 e 85, já haviam feito a crítica dos Projetos da área apresentados no país todo, neste período.²⁸

Em sua avaliação apontavam: o caráter reformista e conservador da maioria dos projetos, tanto em relação à concepção de "integração" neles presentes como em relação à visão de língua e de seu ensino...

A integração adota a forma preferencial do curso, caracterizado, na maior parte das vezes, como de atualização ou aperfeiçoamento (...) Sua permanência garante a supremacia intelectual da Universidade e justifica a continuação do processo de prestação de serviço à comunidade. (ZILBERMANN e MOYSÉS, 1988:76)

Para elas, tal posição insistia no intervalo existente entre a universidade e os professores em serviço no 1º grau e reforçava o caráter vertical da relação. Nós vínhamos buscando e conseguindo uma outra integração - menos assimétrica, mais "construída" e queríamos que ela prevalecesse sobre as demais formas!

A avaliação que faziam dos projetos ainda revelava a

²⁸ Zilbermam, R. e Sarita Moysés. "O Grau Zero da Comunicação e Expressão" in A Leitura e o Ensino da Literatura, São Paulo:Contexto, 1988.

manutenção, para formação do professor em serviço, da mesma fragmentação existente nos cursos de graduação em que cada curso reflete o discurso de uma especialidade, um assunto particular, sem qualquer preocupação de articulação com outros componentes da grade curricular. Nós vínhamos discutindo com os professores a partir da seguinte questão: qual é o conhecimento que se quer construir? porque esse e não outro? onde é preciso buscar informação para esse trabalho? E aí, falar da língua, da literatura, da aprendizagem, da metodologia, era falar para responder às questões postas nesse nível.

No que se refere à questão da linguagem, a leitura de todos os projetos permitia-lhes afirmar o predomínio da revisão de assuntos da gramática, como conteúdo e direção dos cursos. Nós insistíamos na necessidade de distribuir equitativamente o tempo das aulas entre o trabalho de produção e leitura de texto e reflexão sobre a língua.

De nossa parte havíamos nos preparado para entrar, com fôlego, na discussão que estava proposta pelo Seminário - a reflexão sobre as áreas/eixos temáticos ou conteúdos dos projetos e a reflexão sobre a própria prática pedagógica do Programa, visando a proposição de diretrizes para o ano de 85. Basicamente o que pedíamos era que o Programa tivesse uma linha teórica mais assumida que lhe permitisse não só "agasalhar" as propostas recebidas como, também, a médio prazo, reorientá-las teoricamente, alterando sua qualidade. Apontávamos contradições do tipo: como é possível ao Programa declarar-se voltado à recuperação do poder de

ação conjunta dos professores, numa ação mais compartilhada e menos imposta, numa relação mais democrática e menos assimétrica e ao mesmo tempo apoiar projetos em que estão evidentes o Treinamento, o controle do trabalho dos professores de 1º grau, o ensino modulado, instrucional, a leitura vista como questão de otimização, via estratégias específicas? Não era possível uma política de apoio que ao menos instalasse as bases para a construção conjunta de uma Política de Ensino de Língua a nível nacional fortemente comprometida com a realidade do ensino público e fundamental e os novos paradigmas teóricos da área a fim de que pudéssemos abandonar o Grau Zero? Não era possível uma Política de Capacitação dos Docentes em Serviço mais enfaticamente apoiada num modelo de dupla mão?

Foi em novembro de 1984 que dirigimos essas questões ao Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, do MEC-SESU, em Caxias do Sul-RS. O nosso trabalho no Paraná estava se iniciando e é óbvio que tais questões nele se presentificavam, assim também no que fazíamos e no que iríamos fazer ainda em Campinas.

1985-1987: um trabalho entre outros

Nosso trabalho nestes anos cruzou-se com a ação da monitoria junto aos demais professores da rede. A cada dois meses, por decisão da Secretaria de Educação, os professores eram

liberados das aulas para participarem de encontros e oficinas. Nestas oficinas, outras vozes se faziam presentes e a nossa própria voz era recolocada ao conjunto dos professores - quer através de nós mesmos, quer através dos professores que estavam vinculados ao projeto.²⁹

Cruzou-se também com o Programa de Capacitação da CENP, que, em convênio com a Unicamp e demais universidades públicas do estado, realizou inúmeros cursos de atualização para professores (30 h) nos períodos de férias escolares, principalmente nos anos de 1985-86-87.

Nós desenvolvíamos nosso projeto sem qualquer apoio mais institucional e mesmo financeiro, à margem portanto do sistema que o Estado implementava. No entanto, como os primeiros resultados junto à monitoria e ao grupo de professores já se faziam sentir (e apoiados ainda pelos resultados que nos chegavam do Oeste do Paraná, onde vários grupos se reuniam em municípios diferentes, coordenados pela equipe técnica da Assoeste) enviamos à CENP uma

²⁹ Participamos de várias oficinas com temas de discussão provenientes da proposta. Através das Oficinas passamos a discutir nossas idéias também com professores de 3ª e 4ª séries. Durante o ano de 1985 ainda foi relativamente fácil "tirar" o professor da sua sala de aula para as oficinas. No ano seguinte a dificuldade aumentou consideravelmente... *"Como há falta de espaço no calendário escolar para que se faça reuniões com professores e monitores, optamos por mandar-lhe este texto, (...) Termina o ano e ficamos com a sensação de que poderíamos ter feito mais (...) de que o tempo trapaceou e levou o próprio tempo que tínhamos para nos encontrarmos, discutirmos e crescermos juntos"* - monitores da 1ª DE/Cps - dez/86. Eis aí o paradoxo incompreensível: O Tempo para encontros, estudos, etc, revela-se nos relatórios e nas avaliações como a categoria de maior impacto para o trabalho coletivo: quer como obstáculo, no caso de ser pouco, quase inexistente, difícil de ser conseguido, quer como reivindicação. Os professores, em suas avaliações, reclamam do pouco tempo para tudo. Quando sugerem ou exigem é também o tempo o elemento que mais se destaca. Na contra-mão, o Estado diminui ainda mais o Tempo.

proposta de trabalho envolvendo monitores de todo o Estado.

No texto deixamos claro que o esforço do nosso grupo naquele momento cruzava-se com o das monitoras da região e ainda com o do órgão central.

Então por que não articular os esforços de forma a tornar mais "produtivo" o diálogo com os professores aumentando as chances de uma efetiva mudança nas práticas de sala de aula?

CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Proposta de assessoria aos monitores de língua portuguesa das Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo.

1. Justificativa

Dentre as atividades previstas pelos convênios entre a CENP e as Universidades, uma delas refere-se à assessoria aos professores (de língua portuguesa) que vêm atuando como monitores desta área junto às Delegacias de Ensino.

O grupo de professores da Unicamp abaixo especificado vem atuando junto a professores da rede pública (municipal e estadual) tentando construir um novo enfoque às atividades de ensino de língua portuguesa. A experiência daí resultante merece uma análise mais aprofundada mas que não se restrinja à análise tipicamente acadêmica e sim se concretize na integração entre o grupo de professores universitários e professores da rede pública que, por força da função de monitores também vem realizando, nas diversas delegacias do Estado, trabalho semelhante, sem que, no entanto, os esforços se unam na construção de uma metodologia de ensino exeqüível na escola pública que temos.

Esta proposta de assessoria se pretende como uma forma de integração entre os dois níveis mas que resulte num trabalho efetivo do professor de língua portuguesa na escola.

2. Proposta

2.1. O presente projeto se desenrolará no período de 1 ano e meio, dividido em três etapas: (1) Construção de uma metodologia; (2) Aplicação da metodologia a nível de sala de aula; (3) Reflexão, análise e reformulação da proposta

2.2. Professores Universitários envolvidos:

- Denise Bértoli Braga - Departº de Lingüística Aplicada-IEL.
- João Wanderley Geraldi - Departº de Lingüística Aplicada-IEL.
- Lilian Lopes Martins da Silva - Departamento de Metodologia de Ensino-Faculdade de Educação.
- Raquel Salek Fiad - Departamento de Lingüística Aplicada-IEL (Coordenadora).

2.3. Professores Secundários

Os professores que estão exercendo monitorias em língua portuguesa nas Delegacias e que desejarem participar do projeto.

2.4. Os encontros todos serão sediados na UNICAMP.

3. Cronograma

3.1. Construção de uma metodologia

2º semestre

Agosto - Encontro com os monitores que quiserem participar deste projeto para exposição das diversas experiências - Dois dias.

Setembro - Encontro com os monitores para buscar um denominador comum na pluralidade das experiências, retirando deste denominador o ponto de partida para a construção de uma proposta integrada - Dois dias.

Outubro - Encontro de reflexão teórica sobre a fundamentação de linguagem subjacente ao ponto de partida fixado no encontro anterior - Dois dias.

Novembro - Construção de unidades básicas de ensino de língua portuguesa coerentes com o ponto de partida e sua fundamentação - Dois dias.

3.2. Da construção da proposta à sua aplicação

1º semestre de 1986

Cada monitor, em sua respectiva delegacia e com base em critérios fixados nos encontros anteriores, organizará um grupo de professores da rede pública com os quais estudará os fundamentos e as atividades propostas que serão levadas a nível de sala de aula pelo grupo.

Concomitante à experiência que se vem concretizando, os monitores e representantes dos professores de cada grupo que se constituirá nas Delegacias, farão um encontro mensal de todo o grande grupo (professores universitários, monitores e professores de 1º grau) para discussão da aplicação e da proposta com estudos de fundamentação quando necessários.

3.3. Reflexão e análise

2º semestre de 1986

Como continuidade de uma proposta assim desenvolvida, julgamos que é dever da Universidade e obrigação do Estado possibilitar aos monitores e professores de 1º grau envolvidos na experiência a realização de curso de pós-graduação em "lato sensu" (Especialização) que permita retomar a proposta construída, a experiência de aplicação e a fundamentação teórica para que os professores secundários possam continuar o seu processo de trabalho independentemente da presença de professores universitários. Assim a programação de um tal curso deverá resultar da própria experiência do grupo que se constituirá pela participação neste projeto de assessoria.

4. Condições Mínimas de Exequibilidade

4.1. Dispensa dos monitores e professores secundários para os encontros previstos no cronograma.

4.2. Material de apoio para reprodução de textos.

4.3. Alocação de recursos do Convênio para pagamento dos professores universitários envolvidos, despesas de transporte (tanto dos

professores universitários quanto dos monitores e professores secundários, quando isso se tornar necessário para a realização dos encontros previstos).

Era abril de 1985. A proposta de trabalho a nível de Estado com os monitores não foi aceita. Parecia não ser compatível com as linhas gerais do programa de capacitação que a Secretaria de Educação tentava (e tentaria ainda por muito tempo) implementar. Não foi uma tentativa isolada. Dois anos depois um grupo de professores do Depto de Metodologia de Ensino da FE da Unicamp encaminhou à CENP uma proposta de capacitação de professores que estivessem atuando nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino dos Cursos de Formação de Professores em nível de 2º grau, na esperança de vê-la absorvida pelo programa e jamais obteve qualquer resposta.³⁰ Na verdade, só bem mais tarde, início da década de 90, é que a Secretaria de Educação, através da CENP e da FDE, e após o sucesso reduzido do programa implementado, viria iniciar uma ação mais flexível e descentralizada, capaz de acolher iniciativas como aquelas nossas. Nosso trabalho com os professores em Campinas prosseguiu mesmo assim, tendo outros desdobramentos.

Um deles, ainda em 1985, o convite pela equipe de Língua Portuguesa do Departamento de Planejamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para uma assessoria. O departa-

³⁰ Refiro-me aqui ao grupo coordenado pelo prof. Luís Carlos Freitas em 1987, formado por mim, pelas professoras Corinta G. Geraldi, Célia Maria de C. Almeida, Ivan A. Amaral, Helena L. de Freitas, Rosália Aragão, Leonízia Tobar, Ângela Miorin, Ernesta Zamboni, Antonio Miguel, Newton C. Balzan, Hilário Fracalanza, Cristina Pretti, Dulce P. Camargo e Carmem Lúcia Soares. A proposta buscava superar em organização e conteúdo o esquema dos "cursos" - de atualização, especialização, etc - através de um conjunto de etapas, numa ação que integrava a pesquisa em sala de aula pelos professores, a discussão dos registros em Seminários, o estudo de textos e temas específicos em mini-cursos.

mento vinha discutindo e elaborando novos programas curriculares para a rede municipal e buscava colaboradores nas universidades. Alguns membros da equipe de Língua Portuguesa haviam tomado conhecimento do nosso trabalho. As conversas com eles vinham informalmente acontecendo e resultaram no convite para a assessoria.

A experiência junto à equipe do Deplan representou um considerável avanço em nosso trabalho. Tratava-se de redigir um novo Programa de Língua Portuguesa para as oito séries do 1º grau. Pouco confortáveis nesse papel - de membros de equipe de órgão central, redatores de programa, assessores - e descrentes do próprio caminho que a Secretaria havia escolhido para intervir no ensino que ali se tinha, nossa primeira investida se deu na discussão das formas pelas quais a rede entraria em contato com a nova proposta. Queríamos assegurar um processo lento e democrático pelo qual os professores pudessem se organizar em pequenos grupos e conquistar condições que a nossa experiência já demonstrava fundamentais ao trabalho de renovação de práticas, conteúdos e representações.

Assim, além de nos envolvermos com a elaboração do programa, investimos na "invenção" dos caminhos que poderiam levar ao seu enraizamento nas salas de aula. O plano inicial da Secretaria não ia muito além do convencional: monta-se uma equipe, redige-se uma proposta e passa-se a trabalhar com os professores no sentido de garantir a divulgação das idéias novas e a sua lenta adaptação a elas - o que raramente se consegue. Mesmo espremidos

pelo que já havia sido disparado como processo e estava em curso, tentamos esboçar algo diferente, que se aproximasse das experiências realizadas nos projetos.

Infelizmente, o processo foi abortado pelas eleições municipais de 1985. Havíamos, em muitas tardes, trabalhado com a campanha de Jânio Quadros sob nossas janelas, mas jamais pensamos a sério que ele pudesse sair vitorioso da campanha. Mas, ganhou as eleições, considerou os Programas subversivos, recolheu-os e só não lhes ateou fogo em praça pública porque a USP solicitou a guarda do material.

Todo o trabalho - de concepção do Programa de Língua Portuguesa e do processo de capacitação dos professores da rede que com ele se implementaria - foi interrompido. As equipes foram desmanteladas, muitos professores, perseguidos e demitidos.

Ainda no ano de 1985 e também como decorrência dos Projetos, JW é convidado para participar dos trabalhos de uma Comissão Nacional, criada pelo MEC (Decreto nº 91.372, de 26/6/85), para estabelecer linhas e diretrizes que levassem ao Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Materna. A Comissão, ao cabo de meses de discussão, apresentou o Relatório Conclusivo "Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa", editado em janeiro de 1986 e distribuído à rede escolar dos diferentes estados do país. Ali muitos dos nossos pontos de vista a respeito do ensino de língua - já coincidentes com os de muitos grupos de professores, equipes técnicas e secretarias de educação e já em circulação em várias cidades e regiões - foram retomados e

entraram em circulação nacional, agora respaldados por uma comissão de alto nível, espécie de "elite intelectual da área", e pelo próprio MEC.³¹

No ano seguinte, 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da CENP, enviaria à rede novas propostas curriculares. Nosso trabalho em Campinas cruzou-se então com o intenso e difícil debate entre os professores, das inúmeras versões que a proposta de Língua Portuguesa foi adquirindo ao longo do tempo. Ali também os pontos de vista a propósito da Língua e de seu ensino, defendidos por nós desde os primeiros anos da década de 80, se faziam presentes.

1987 - Em busca de especialização

O projeto na rede estadual se manteve por três anos consecutivos. Sobreviveu, embora com um grupo cada vez menor de professores e inúmeras dificuldades, ao esvaziamento da própria monitoria, sua descaracterização política, à perda de condições de trabalho dos monitores, às pressões advindas do corporativismo dos supervisores de ensino.³² Neste período houve várias substituições

³¹ A Comissão era formada por: Abgar Renault (presidente), Antonio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos) e Raymundo Jurandy Wingham, conforme ofício datado de 20/12/85 assinado por todos os membros e encaminhando o Relatório ao Presidente da República Dr. José Sarney.

³² Magnani, op. cit., pg. 307.

na equipe de monitoras.³³ Se no início (1985) havia até mesmo um espaço previsto para as oficinas com os professores no Calendário Escolar Oficial e se além deste, nós contávamos ainda com o espaço das reuniões mensais, nos anos seguintes as oficinas começaram a ser desativadas e nosso espaço foi assegurado apenas pela força do grupo que havíamos constituído, pelos resultados que vínhamos obtendo, pelo apoio dos delegados de Ensino e pela nossa insistência.

Se nos primeiros Relatórios escritos pela monitoria a respeito das atividades desenvolvidas ao longo do primeiro ano de projeto - 1985 - encontramos um texto que registra o ânimo do grupo:

Os dados aqui apresentados vêm mostrar a seriedade com que os professores encaram o encontro e a avaliação final como instrumento de análise. A participação ativa e consequente de todos e as opiniões aqui expostas reafirmam a certeza de que estamos no caminho certo.

Nesse sentido, os pontos negativos percebidos pelos colegas parecem refletir muito mais a inquietação e a ansiedade do que o desagrado, caracterizando-se portanto como altamente positivos. Haja vista a tônica conferida ao tempo escasso e à necessidade de se conhecerem as outras oficinas. É também muito significativo o grande número de sugestões apresentadas, que refletem o nível de envolvimento e participação de todos. Esse fato traz uma agradável e gratificante certeza: o projeto que ora encampamos não é propriedade de um pequeno grupo, nem nasceu de necessidades de 'gabinete'. Ao contrário reflete a ansiedade de todos nós em buscarmos recursos para a escola pública, recuperando a dignidade do professor e o espaço privilegiado do aluno na relação ensino-aprendizagem. E assim, estamos efetivamente fazendo e registrando nossa história... (Relatório de maio/85)

A repercussão do trabalho:

Sentiu-se ainda repercussão do evento (Planejamento Unificado de

³³ Neste período deixam a monitoria a Profª Maria do Rosário e a Profª Maria Alice e assumem a Profª Maria Izabel Forbes Pontes e a Profª Else Benetti Marques Válio.

fev/85) em outras delegacias de ensino, na Prefeitura de Campinas, em Escolas Particulares e nas Universidades da Região...
(Relatório de fev/85)

A disposição para a luta:

Colega, há muito o que melhorar ainda. Sabemos também como o poeta que 'o caminho se faz ao andar'. Vamos, pois, à travessia!
(Relatório de julho/85)

No relatório de dezembro de 1986, o texto registra não só um ânimo diferente, mas também a dificuldade das conquistas necessárias à "travessia":

Mais um ano letivo chega ao fim. Com ele, alguns sonhos, desencontros, alegrias, lutas, buscas, encontros e desencantos. Termina o ano e ficamos com a sensação de que o tempo trapaceou e levou o próprio tempo que tínhamos para nos encontrar, discutirmos e crescermos juntos...
(Relatório de dez/86)

No relatório da monitoria, de dezembro de 1987, ano em que o trabalho focalizou mais especificamente a nova proposta curricular de Língua Portuguesa, encontramos, logo na abertura, as colocações que se seguem:

Mesmo sabendo que algumas pessoas não lerão este relatório por achá-lo coisa chata, ou por não recebê-lo em mãos (perde-se e não sabemos onde), consideramos necessário fazer um balanço de nossas atividades no ano letivo de 1987, enquanto registro de nossa história, enquanto síntese propiciadora de uma visão totalitária das ações desenvolvidas separadamente, quer por disciplina, quer no calendário letivo.

O texto afirma ainda que nem tudo vale a pena:

Não vale a pena, por exemplo, tanta demora para traçarmos juntos um caminho para a melhoria da escola pública, tanta falta de condições para um trabalho efetivo, tantos mal-entendimentos entre nós próprios, educadores.
(Relatório de dez/87)

E em nosso caso o que havia valido a pena? O que ainda valeria?

O grupo que se constituía em torno de nós e de nossa proposta não havia passado impunemente pelas dificuldades comuns a toda a rede: pouco tempo para estudo em grupo, sobrecarga de trabalho, falta de verba, falta de infra-estrutura adequada às reuniões, às novas práticas de sala de aula, despreparo de coordenadores, supervisores, etc, precariedade no sistema de informações, falta de material didático, de leitura especializada, cansaço dos professores. Havia também desanimado em alguns momentos, interrompido as reuniões em outros (por causa de greves de professores) e fracassado ao tentar levar adiante, por exemplo, o projeto de desenvolvimento de pequenas pesquisas por grupos de professores em torno de interesses novos, instalados pelo trabalho³⁴. Mas mantivera-se em funcionamento, ampliara-se e consolidara um desejo: o de aprofundar questões através de um canal mais institucional, capaz de fazer frente aos descaminhos que a rede como um todo experimentava. Assim surgiu a idéia do curso de especialização:

³⁴ Refiro-me aos 5 grupos constituídos no ano de 87 para desenvolvimento dos seguintes projetos de pesquisa: 1) Como trabalhar os problemas de correspondência temporal linguisticamente, a partir do texto do aluno; 2) Análise Lingüística; 3) Aplicação do Projeto junto ao professor PI; 4) Avaliação do Projeto a partir da identificação dos professores que começaram e desistiram; 5) Levantamento dos Problemas de Gramática Normativa que parecem não emergir dos textos dos alunos.

Campinas, 19 de novembro de 1987.

Ofício: 478/87 - 2ª D.E.C.

Assunto: Proposta de realização de Curso de Especialização em Língua Portuguesa³⁵

Ilmo. Senhor:

Prof. Dr. Eduardo Guimarães

Diretor do Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP

Considerando que:

a) desde 1984 as 1ª e 2ª D.Es. de Campinas e, a partir de 1987 a 3ª D.E., vêm desenvolvendo o Projeto Pedagógico "Reorganização do Ensino de 1º Grau", com todos os professores da Escola Pública;

b) vinculado ao referido Projeto, um grupo de professores III de Língua Portuguesa, sob orientação do Prof. João Wanderley Geraldi, da Profª Raquel Salek Fiad e da Profª Lilian Lopes Martin da Silva,

da Unicamp, vem desenvolvendo, desde 85, um trabalho com reuniões periódicas, onde se reflete sobre a prática de sala de aula, lendo e discutindo textos teóricos e trocando experiências com os colegas;

c) cursos de 30 h não têm atendido ao nível de exigência desses professores, ansiosos por aprofundar teoricamente sua prática de sala de aula;

d) em reunião, realizada no dia 6 de agosto de 1987, os professores decidiram encaminhar, através da Monitoria de Língua Portuguesa, pedido para Curso de Especialização;

as Equipes Pedagógicas das 1ª, 2ª e 3ª Delegacias de Ensino de Campinas vêm solicitar a V.Sa., a criação de Curso de Especialização para professores das referidas Delegacias.

Outrossim, considera-se conveniente que as Equipes Pedagógicas das D.Es. contribuam na elaboração do Programa de Curso da Universidade para que a integração entre a Rede Pública e a Universidade se realize efetivamente.

Atenciosamente

Profª IACI DO VALLE P. NOGUEIRA
Delegado de Ensino - 1ª D.E.C.

Prof. ZACARIAS PEREIRA BORGES
Delegado de Ensino - 2ª D.E.C.

Profª EDWIGES PEREIRA ROSA CAMARGO
Delegado de Ensino - 3ª D.E.C.

³⁵ Ao pedido, o IEL responderia com o curso: A Trama da Linguagem na Escola, inicialmente previsto para começar em agosto de 1988 mas de fato iniciado em março de 1989 com uma turma de 30 "alunos": 10 monitores, 10 professores de 1ª a 4ª série e 10 professores de 5ª a 8ª série ou 2º grau, nem todos necessariamente ligados ao grupo ou projeto que deu origem ao curso.

Um mês depois (dezembro de 1987) o grupo se dissolveria e nós faríamos nossa primeira, única e tardia tentativa de registro do trabalho, através de um questionário (Anexo II) do qual obtivemos um retorno pouco expressivo.

O TEXTO NA SALA DE AULA

Cascavel/Paraná - 1984/1988

1982/83 - Um projeto em gestação

As idéias de um trabalho de ensino centrado na produção e leitura de textos já haviam chegado ao Paraná no final do ano de 1982, através de aulas ministradas por JW na disciplina "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa" de um Curso de Especialização.³⁶

A semelhança do que ocorrera em Aracaju dois anos antes, alguns alunos do Curso, retornando às suas salas de aula, buscaram implementar, ao longo do ano seguinte, práticas e atividades ali discutidas como caminhos possíveis de reorganização do trabalho com leitura e escrita na escola.

Animada com o impacto e a repercussão destas idéias junto aos professores e com os primeiros resultados obtidos por aqueles que haviam se arriscado a realizar pequenas e grandes mudanças em suas salas de aula, a equipe da Assoeste decidiu estender a mais

³⁶ Curso patrocinado pela ASSOESTE, para professores de Português das faculdades e escolas de 1º e 2º graus da Região. ASSOESTE: Associação Educacional do Oeste do Paraná, criada em agosto de 1980 e constituída, à época, por 20 Prefeituras Municipais, 4 Faculdades, 6 Cooperativas Agropecuárias, 1 Central de Cooperativas e diversas pessoas físicas.

docentes da região a proposta de ensino em questão.³⁷

Organizou-se então, no final de 1983, o projeto "O TEXTO NA SALA DE AULA".³⁸

Pensado como alternativa às estratégias de capacitação de professores em serviço na rede escolar, seria desenvolvido a longo prazo e buscaria o envolvimento da totalidade dos professores de português da região, na construção coletiva de um novo conteúdo e de uma nova prática para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente nas quatro últimas séries do 1º grau, a partir da atuação em sala de aula e de um conjunto de novos princípios e bases teóricas para esse trabalho.

Mais do que viabilizar a transmissão de informações, conhecimentos, etc, seria uma tentativa de investir no professor como agente de mudanças, levando em conta suas utopias e os instrumentos de trabalho produzidos por eles em companhia de seus pares.

Mais do que divulgar uma "outra-nova-proposta" para ser implantada, pretendia-se mobilizar professores, alunos, pais, diretores, equipes técnicas de apoio, em torno do desafio coletivo de redirecionar o trabalho na área.

³⁷ É preciso assinalar a importância, nesse momento, da atuação na região das professoras Maria Thereza A. de Figueiredo e Jeni Capeletto D. Valle, com destaque para as publicações de "Nós Escrevemos Assim" e "Nossas Histórias" - antologias de textos escritos por alunos do curso de Letras e alunos de 8ª séries, respectivamente, sob orientação de Maria Thereza.

³⁸ As discussões sobre o projeto aconteceram, segundo relato de Galan (1991), em reunião na Assoeste/Cascavel da qual participaram JW, a equipe da Assoeste, integrantes do SEED - CETEPAR (Centro de Treinamento de Professores do Paraná) e representantes dos Núcleos Regionais de Educação da região.

Como ponto de partida optou-se por reunir em grupos de 30 ou 40, os professores de cidades próximas e promover a discussão de suas dificuldades e necessidades de trabalho, sua formação, a tradição de ensino a que estavam submetidos e o debate sobre um conjunto de novos princípios e fundamentos na área da linguagem e da educação, capazes de provocá-los para uma revisão de pontos de vista, crenças, formas de trabalho.

Este momento inicial de quarenta horas, feito de intenso questionamento, terminaria com um desafio lançado para os integrantes de cada grupo: o desafio de, no ano seguinte, em uma ou em todas as suas salas de aula, abandonando os manuais didáticos como determinantes do programa, correrem o risco de iniciar uma organização diferente do trabalho, segundo os princípios e as possibilidades apresentadas e discutidas no curso. Além disso, o desafio de participarem de um grupo de estudos, que seria assessorado pela equipe da Assoeste, e que ao término do curso inicial já deveria estar constituído, com coordenador indicado e primeira reunião agendada.

O curso seria apenas o disparador de um processo maior de ação-reflexão conjunta em torno de velhas/novas práticas e velhas/novas idéias. Neste processo, o importante e fundamental seria o revezamento entre as práticas de sala de aula e a discussão nos grupos. Vistos como espaço de fortalecimento do professor, busca de maior autonomia para o trabalho, resistência às imposições do sistema escolar, tais grupos deveriam, ao longo do tempo, tornar possível ao professor a recuperação da unidade entre concepção e

ação, pela experiência do conhecimento como algo produzido coletivamente e na prática.

Este projeto se desenvolveria em três etapas:

1ª etapa (1º sem/84): mapeamento da situação dos professores de Língua Portuguesa da região; organização de uma antologia de textos para o trabalho com os professores; organização das equipes de trabalho e turmas de professores; preparação do Curso Inicial.

2ª etapa (2º sem/84): realização dos cursos para todos os professores inscritos; formação dos Grupos de Estudo. Esta 2ª etapa tinha dois momentos: a) uma reunião de um dia com os professores que ministrariam o curso (que incluíam profissionais não só da Unicamp mas de Aracaju, Campinas e Curitiba), assessores da Assoeste e professores envolvidos na 1ª etapa. Esses professores e assessores da região trabalhariam como monitores do curso já que permaneceriam na Região. Aí já se inscrevia a idéia de que cada região se "apropriaria" de forma diferenciada do curso e uma valorização dos professores locais - das faculdades ou não - que ministraram o curso junto conosco; b) o curso propriamente dito.

3ª etapa (1985): realização de um Seminário de Aprofundamento e início do funcionamento dos Grupos de Estudo.

1984 - Um projeto em execução

A região oeste do Paraná era formada nesta época por 29 municípios. Em escolas rurais e urbanas havia aproximadamente 600 professores de Língua Portuguesa em exercício no 1º e 2º graus.³⁹ Como envolvê-los no trabalho? Como divulgar o projeto chamando a atenção para as suas particularidades? Como fugir ao esquema tradicional e desgastado das "convocações"?

Para enfrentar esse desafio, a equipe da Assoeste reuniu os professores de Cascavel que já vinham trabalhando com a proposta ou que haviam feito o curso de especialização concluído no ano anterior e juntos viajaram para uma série de municípios, encontrando-se com grupos de professores de português aos quais relatavam suas experiências e os princípios que as haviam inspirado.

Cerca de 530 professores inscreveram-se para o curso de quarenta horas com o qual o trabalho se iniciaria no 2º semestre de 1984.⁴⁰ Formaram-se então 12 turmas que sob a responsabilidade de um grupo de 7 professores universitários, trabalharam em duas etapas: 13 a 22 de setembro e 22 a 26 de outubro de 1984, com 6 turmas em cada etapa e em diferentes municípios da região.

³⁹ Este dado foi obtido de JW em depoimento gravado.

⁴⁰ Este número foi obtido em Galan (1991:25).

Uma observação inicial sobre os professores inscritos

Dos 530 professores-cursistas foi possível localizar informações relativas a 390, havendo portanto uma perda inicial de 140 "informantes". Isto se explica pela maneira informal e "artesanal" através da qual cada um de nós coletou as informações em sua turma: alguns ditando os itens do "questionário", outros colocando na lousa... Alguns valorizando determinadas informações enquanto que outros simplesmente omitindo-as. Em meu próprio caso, por exemplo, sequer incluí no questionário que propus à minha turma, os itens relativos ao que havíamos denominado de IDENTIFICAÇÃO!⁴¹

Mesmo diante destas dificuldades (agravadas pela ausência de maiores cuidados quanto ao papel distribuído aos professores - encontrei informações em folha de papel sulfite, outras, em folhas de papel almaço e outras ainda em folha de caderno brochura-escolar e bloco de anotações! - e pela ausência de uma mesma ordem nos itens apresentados) procedi à leitura e numeração dos questionários disponíveis, quantificando as respostas existentes.

Assim, conforme os Quadros II, III e IV, a seguir posso afirmar que iniciamos o nosso trabalho no Paraná com um grupo constituído em sua maioria de professores de português (55,1%), atuando em nível de 5ª a 8ª séries do 1º grau (47,6%), da rede

⁴¹ Note-se aqui que havia um planejamento do curso, uma certa sequência, mas não uma camisa-de-força a que cada um de nós devesse se moldar! Isto era importante porque os professores-alunos teriam um efeito-demonstração na nossa própria prática de que eles não precisariam no seu trabalho ter que se construírem "uns iguais aos outros", mas como grupo onde se respeitam diferenças.

pública estadual (36,1%) e municipal (11,5%). Professores que se responsabilizavam por 2.130 turmas, num total de 46.060 alunos.

QUADRO II

Rede de Ensino em que Atuavam os Professores

	E	M	P	E/M	E/P	M/P	E/M/P	I	TOTAL
Nº Absoluto	141	45	17	8	21	8	1	149	390
Porcentagem	36,11%	11,5%	4,3%	2%	5,3%	2%	0,2%	38,2%	100%

OBS: E - estadual; M - municipal; P - particular; E/M - estadual e municipal; E/P - estadual e particular; E/M/P - estadual, municipal e particular; I - incompleto.

QUADRO III

Níveis de Ensino em que Atuavam os Professores

	SÉRIES				2º grau	3º grau	Profº e Espec.	Especialista	Incompleto	TOTAL
	1ª a 4ª	1ª/4ª a 5ª/8ª	5ª a 8ª	5ª/8ª a 2º g						
Nº Absoluto	05	19	186	61	07	01	16	23	149	390
Porcentagem	1,2%	4,8%	47,6%	15,6%	1,7%	0,2%	4,1%	5,8%	18,4%	100%

QUADRO IV
Número de Turmas e Alunos dos Professores

	TURMAS		ALUNOS		TOTAL DE PROFO
	Nº	Incomp.	Nº	Incomp.	
Nº Absoluto	2.130	109	46.060	159	360

Também posso afirmar que além dos professores de Língua Portuguesa, exclusivamente, faziam parte do grupo, professores que se responsabilizavam por esta disciplina específica e um conjunto bastante variado de outras (18,7%) sendo Inglês e Educação Artística as de maior ocorrência.

QUADRO V

Disciplinas em que Atuavam os Professores

DISCIPLINAS	Nº ABSOLUTO	PORCENTAGEM
(Só) Língua Portuguesa	215	55,1%
Língua Portuguesa e outras disciplinas	73	18,7%
Incompleto	63	16,1%
Não é professor e sim especialista	17	4,3%
Não é professor de português	13	3,3%
Não está em sala de aula	07	1,7%
É professor e especialista	02	0,5%
T O T A L	390	100%

AS OUTRAS DISCIPLINAS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES: Inglês (47 citações), Ed. Artística (26), Estudos Sociais (7), Técnicas Comerciais (5), Ed. Física (5), Horticultura (5), Ciências (4), Literatura Infantil (4), Didática (3), Noções Gerais de Escritório (3), Geografia (2), Técnica de Redação (2), Matemática (2), História (2), Indústria Caseira (2), Artes Industriais, Redação Comercial, Educação Especial, Técnicas Agrárias, Filosofia da Educação, Educação Moral e Cívica, Psicologia Educacional e Sociologia da Educação (todas com 1 citação).

Além destes, uma reduzida porcentagem de professores primários (1,2%) seguida também de reduzido número de professores secundários (1,7%) e universitários (0,2%).

De um lado, tais informações revelam a coincidência entre o propósito mais geral do nosso trabalho e a situação encontrada no

início do processo. Os interlocutores pretendidos ali estavam, diante de nós! Não convocados e obrigados a participarem, mas provocados pelas interrogações que no período de divulgação do Curso - 1ª etapa do projeto - lhes haviam sido dirigidas. Isso era muito bom!

De outro lado, as mesmas informações explicitam o tamanho do "empreendimento" com o qual estávamos nos envolvendo e o tamanho da nossa responsabilidade. Nosso passado recente e comum de trabalho (em Campinas, na rede municipal, ao longo do mesmo ano) havia nos colocado junto a apenas 12 professores de uma única disciplina, num único nível, numa única rede, numa única cidade!

Qual era o tamanho exato da nossa ousadia naquele momento? Qual a dimensão dos desafios que nos colocávamos? Até onde conseguiríamos chegar?

O curso - esquema geral

O Curso com o qual iniciamos o projeto no Paraná foi organizado por nós em três momentos. Um primeiro (1º dia), de Reflexão Geral sobre os problemas comumente enfrentados pelos alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa e sobre as concepções de linguagem que informavam suas práticas.

Via de regra tais concepções não estão devidamente configuradas e explicitadas para os professores. Dificilmente fazem parte de suas pautas de discussões, mas, como se poderá ver mais

adiante, integram o universo de definições e crenças compartilhadas por eles a respeito do objeto do seu ensino e das formas pelas quais acreditam que se pode ensinar e aprender a ler e escrever.

Este primeiro dia de trabalho iniciava-se pela apresentação de todos os participantes e de uma explicitação por parte do professor responsável pela turma, do PROJETO em sua totalidade, na tentativa de, desde o início, começar a diferenciá-lo das estratégias de capacitação já conhecidas dos professores e discutindo especialmente os papéis representados por eles neste modelo de formação e os desafios diferentes que o Projeto lhes colocaria. Seguia-se uma atividade em torno de um questionário de 6 itens, para resposta individual e discussão posterior em pequenos grupos, cujo objetivo era colocar em discussão os conteúdos mais aprendidos e ensinados em aulas de Língua Portuguesa, as formas de justificação de sua "utilidade" como conhecimento e o universo de leituras dos professores:

1. Nas aulas de português o que você aprendeu enquanto aluno?
2. Na sua vida prática, fora da escola, para que serviram tais conteúdos?
3. Como professor de português, quais os conteúdos que você desenvolve?
4. Na sua opinião, para que servirão tais conteúdos aos seus alunos?
5. Cite os últimos cinco livros que você leu.
6. Cite os cinco melhores livros que você leu.

O debate dos resultados desta 1ª atividade era estimulado

pela leitura e discussão dos textos "As Sete Pragas do Ensino de Português", de Carlos Alberto Faraco, e complementado pela leitura de "Concepções de Linguagem e Ensino de Português", de João Wanderley Geraldi, ambos da antologia organizada para o Projeto.

Com o primeiro texto pretendíamos um maior reconhecimento por parte do grupo, dos conteúdos e das práticas mais constantes no ensino da língua e uma primeira problematização destes conteúdos e destas práticas.

Com o segundo texto procurávamos adensar um pouco mais este questionamento, desvelando os pontos de vista teóricos subjacentes ao conjunto de práticas e rotinas de trabalho, nem sempre conhecidos dos professores e jamais confrontados por eles ao nível teórico, com enfoques diferentes.

Concluíamos o dia de trabalho apresentando em linhas gerais a Proposta Metodológica para 5ª a 8ª série que iria ser objeto de discussão posterior e os professores redigiam um texto que deveria receber o título "O Ensino de Português".⁴²

A partir do segundo dia, abordávamos uma a uma, cada uma das três Práticas apresentadas como conteúdo do ensino (leitura-produção-análise lingüística de textos), obedecendo sempre a um mesmo movimento: da descrição e questionamento do modo já consolidado entre os professores como o mais correto para o tratamento do conteúdo em questão à apresentação de uma outra possibilidade, informada por outros pontos de vista teóricos.

⁴² Tanto os dados obtidos como respostas ao questionário quanto os textos produzidos serão objetos de análise no Capítulo 4.

Não se tratava absolutamente de um confronto de procedimentos ou técnicas de trabalho. Havia, inclusive de parte da equipe responsável pelos cursos, um grande cuidado e uma colocação de ênfase nos fundamentos daquilo que se apresentava como "alternativa" às práticas conhecidas. Buscava-se uma costura fina entre os princípios gerais da proposta como um todo (visão de língua, professor, aluno, conhecimento, etc) e os princípios que orientavam cada uma das práticas.

Não se abria mão, no entanto, da apresentação do procedimento, organização ou mesmo atividade alternativa - inclusive do ponto de vista prático, ou seja, oportunizando a vivência pelos professores das atividades sugeridas e a reflexão posterior sobre os seus efeitos e seu potencial - porque o que se pretendia em última instância e a longo prazo era a produção da reflexão "teórica" provocada por um trabalho realizado, disparada por um "fazer prático".

Este segundo bloco de discussões estendia-se do 2º ao 4º dia do Curso. Era feito de leituras e discussões de textos, atividades práticas de escrita e re-escrita, a partir de histórias contadas oralmente, trabalhos sobre textos de alunos que os professores traziam, troca de livros e revistas entre eles.

O último dia, e último dos três momentos previstos, era destinado à organização das etapas subsequentes de trabalho: a formação dos grupos de estudos, escolha dos coordenadores, agendamento de reuniões, acertos com a equipe da ASSOESTE, além de obviamente, uma retomada de pontos e questões pendentes ao longo do

curso.

O curso - lembrança pessoal

Fui para Cascavel em setembro de 84 na companhia de cinco outros professores. Se disser hoje que JW praticamente me obrigou a assumir uma das turmas de professores do Projeto não estarei mentindo. Seria minha primeira viagem sem alguém do "círculo familiar": pai, mãe, marido, etc. Seria minha primeira turma de professores. Até então, durante o ano de 84, sempre trabalhara junto com R. e JW em sala de aula. Pela primeira vez também ficaria sozinha hospedada num hotel longe de casa, numa cidade desconhecida, já que cada um de nós seis ficaria num lugar diferente da região. E pela primeira vez deixaria Marília, minha filha, então com 3 anos.

Realmente o trabalho no Paraná foi de muitas primeiras vezes. Tentei não ir. Fiquei doente. Triste. Ansiosa. Mas fui.

Assumi o grupo de Nova Aurora, cidade bem pequena, quase sem calçamento, de ruas vermelhas, próxima de Cascavel, de onde eu partia todas as manhãs numa espécie de jipe em companhia do João, motorista da Assoeste e vez ou outra de Ema, da equipe pedagógica. O caminho era verde. Verde das plantações gigantes de soja, que pela primeira vez eu via. Os professores vinham também de outros lugares com nomes que para mim soam íntimos até hoje: Jesuítas, Corbélia, Tupãssi, Formosa do Oeste, Campo Bonito, Braganey e outros.

Eram homens e mulheres em geral mais velhos do que eu. Com anos de luta nas costas. Com dificuldades de vida e trabalho que eu, na minha vida protegida, desconhecia. Eram curtidos de sol porque muitos revezavam-se entre a escola e a terra.

Não havia nada em comum entre nós, a não ser o medo. Eles pareciam ter medo ou desconfiança da minha pouca idade e da minha aparência bem cuidada de moça de cidade grande, da universidade, etc. etc. Eu morria de medo deles e do tempo e da história de vida e trabalho que seus rostos, mãos e corpos anunciavam. À frente das carteiras enfileiradas e ocupadas por eles, declarei meu medo e iniciei o curso que preparara cuidadosamente.

À medida que os dias foram passando nosso medo comum inicial foi cedendo lugar a outros sentimentos: curiosidade, perplexidade, agressividade, desconfiança, esperança, etc. Movido por tais sentimentos o trabalho não encontrou rotina. Ora a discussão era acalorada entre nós, ora nos solidarizávamos em torno de queixas, angústias e dificul-

dades de trabalho, ora o embate entre o conservadorismo de alguns e as minhas provocações exigiam decisões não planejadas.

Concluimos aquela semana de trabalho entre aflitos com os nossos desafios e animados com as perspectivas que os grupos formados ali teriam, dada a proximidade das cidades entre si e em relação à Cascavel, cidade-sede, onde ficaria a equipe de assessoria.

| | | | |

Quantos grupos de professores se constituíram ao término dos cursos? Quantos de fato "funcionariam" ao longo do ano seguinte? De que forma os professores retomariam suas classes? Que alterações buscariam em suas práticas? Que dificuldades enfrentariam? Como reagiriam os alunos? Os outros professores?

Para que fosse possível responder a estas e a outras questões semelhantes havia uma dinâmica já pensada e que deveria ser operacionalizada pela equipe pedagógica da Assoeste. Prevvia-se uma espécie de assessoramento aos grupos na forma de participação em reuniões, intermediação junto a diretores de escolas e prefeituras de municípios para viabilização das reuniões, deslocamento de professores, etc, além de remessa de materiais de apoio, como textos de estudo, listagens com sugestões de livros para as crianças, etc.

O trabalho era muito... o departamento pedagógico que assumia a assessoria praticamente se resumia a duas pessoas: Ema e Flávia.

A esse respeito JW afirma:

... terminando o curso, o departamento pedagógico que a tímida Ema dirigia na verdade é que ficava com a bomba do acompanhamento do projeto. Então na verdade foi o que sustentou o trabalho aqui...

Ema, complementa:

... como pedagoga eu tive que fazer um trabalho de língua (...) um trabalho bastante difícil... depois do trabalho ser feito com os professores de 5ª a 8ª séries nós começamos a adequar a proposta para os professores de 1ª a 4ª (...) Quando a gente começa a estudar, uma coisa vem atrás da outra. É uma corrente e a gente precisa ir buscar esse conhecimento. Só que tudo isso custa caro. O recurso financeiro é difícil e o recurso humano - ele existe mas ele também precisa ser pago, então precisa de encaminhamento de projetos. Essas dificuldades nós temos, durante todas as brigas que nós já tivemos com os órgãos estaduais, porque um trabalho desses não é fácil não. Nós temos que encarar cara-a-cara chefes de núcleos regionais, secretarias de educação, secretários de Estado, as suas assistentes (...) agora um dos problemas que a gente conseguiu resolver foi a organização dos grupos de trabalho, que nós tivemos nos municípios, onde os professores da área se encontravam e discutiam seus problemas relativos à prática de sala de aula, como resolver os problemas encontrados. Atingia 35 municípios, com apenas uma pessoa (...) era só eu e eu não podia atender todos os problemas que se referiam à língua. Eu atendia aquilo que eu podia dentro da prática que vinha sendo colocada mas os problemas referentes exatamente à língua, eu não tinha como resolvê-los. E os professores solicitavam a nossa ida para poder dar encaminhamentos a essas propostas. Então os próprios professores passaram a se reunir e discutir. Foi o caminho encontrado para levar a proposta adiante.

Nós, aqui de Campinas, de longe, víamos tudo diferente...

A gente não tinha a mínima noção de quantos professores estavam, de fato, na escola tentando fazer alguma mudança (...) a expectativa da gente era que em 85, o professorado da região do oeste do Paraná, na verdade quando fosse entrar a barra pesada que é ser um professor na escola, na verdade iam constituir-se alguns pequenos grupos de professores que iriam tentar uma experiência diferenciada.⁴³

Julho/1985 - O 1º Seminário Regional

Realizamos em Julho - mais precisamente nos dias 29, 30 e 31 - o "I Seminário Regional de Língua Portuguesa" cujo objetivo

⁴³ Os três fragmentos acima estão no texto da palestra de JW no encerramento do Curso de Especialização em Língua Portuguesa, out/89, Foz do Iguaçu.

principal era reunir os professores em atividades nos grupos de estudos para uma primeira avaliação dos trabalhos, troca de experiências e aprofundamento de estudos. A pauta, elaborada em conjunto com alguns professores de Cascavel, trazia os temas do Ensino da Gramática, Avaliação, Correção dos Textos, dentre outros.

Esperávamos cerca de 100 pessoas. Compareceram mais de 300. Contávamos com a participação exclusiva de professores ligados ao Projeto, entretanto apareceram muitos outros, além de representantes de outros núcleos regionais: do norte do estado, noroeste, etc. Proposta e Projeto esparramavam-se para fora da região e para além das quatro últimas séries do 1º grau.

O Seminário permitiu:

- a) O registro escrito das manifestações dos 25 grupos que, organizados por municípios, trabalharam durante o primeiro dia os aspectos positivos e negativos da sua experiência - o "diagnóstico participativo" pretendido pelos organizadores.
- b) Um conjunto de propostas de novos cursos, novas reuniões e de moções e reivindicações variadas...
- c) Uma coletânea de textos escritos por alunos da Região envolvidos no trabalho e que subsidiaram um conjunto de "aulas" de análise lingüística, preparado por nós, apresentado e discutido, com os professores.

Este Seminário permitiu ainda a viagem do nosso grupo⁴⁴

⁴⁴ Junto com nosso grupo viajaram ainda as professoras Sarita M. A. Moysés - FE/UNICAMP, Maria Irma H. Coudry - IEL/UNICAMP e Ester Scarpa - IEL/UNICAMP para um trabalho com professores de 1ª a 8ª séries, sob a coordenação da profª Irma Lovato Ribeiro do Núcleo Regional de Umuarama.

para Umuarama, em outubro do mesmo ano e, mais importante do que isso, permitiu que a equipe do CETEPAR - órgão da Secretaria de Educação do Estado - visse os resultados do trabalho da ASSOESTE e se desse conta de um enorme descompasso: enquanto na capital do Estado, a Secretaria tentava discutir e encaminhar uma proposta para a área, na região oeste muita coisa nova acontecia em muitas salas de aula.

Julho/1986 - Da região oeste para o estado

Esta constatação, aliada à indicação de JW, ainda em 1985, para compor a "Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna" e à demanda dos outros Núcleos Regionais do Estado, fez com que em julho de 1986 nos reuníssemos num seminário em Curitiba, com professores e chefes de Núcleos Regionais, numa clara demonstração de que o que acontecia na região oeste começava a desafiar e mobilizar professores e equipes pedagógicas do resto do Estado. Estiveram presentes cerca de 150 pessoas e como expositores e debatedores um grupo de professores de Cascavel e outros municípios da região. A equipe de língua portuguesa do CETEPAR envolveu-se então com mais fôlego no nosso desafio e no trabalho que começava a ganhar o Estado e nós, entusiasmados, acreditamos mais ainda num dos princípios que nos orientavam no trabalho de formação em serviço: o de entregar a rede

à rede, de modo que os próprios professores, organizados como grupos pudessem se responsabilizar pela própria formação, uma formação vinculada ao trabalho de sala de aula, às necessidades colocadas por ele, aos locais onde ele acontece. Acreditamos também que o processo de mudança no ensino de Língua Portuguesa estava em curso e independia de um documento oficial, uma "nova" proposta redigida na instância mais central do sistema educacional. Esta, se um dia tivesse que ser escrita, deveria contemplar e seguir a direção do que os professores e suas práticas de sala de aula, em constante avaliação, apontavam como caminho e possibilidade.

O resultado deste encontro foi a reivindicação, por parte de todos os núcleos regionais, de maior apoio para reuniões locais com professores, objetivando a divulgação da proposta e organização de grupos de estudos. Dessa forma muitos professores de 5ª a 8ª séries do Oeste começaram a viajar pelo Estado, atuando como "professores de professores" no que foram incentivados e respaldados pelas coordenadoras de Língua Portuguesa do CETEPAR.

Também em julho de 1986 (21 a 25), um outro curso realizou-se em Cascavel, para 130 novos professores. Desta vez atuaram como "monitores" seis professores da Região, coordenados por JW e pela professora Maria Raimunda Tenffen, de Cascavel

Outubro/1986 - O 2º Seminário Regional

Ainda no ano de 1986, no mês de outubro (dias 14, 15 e 16) realizou-se o "II Seminário Regional de Língua Portuguesa", para um total de 200 participantes e já com o apoio da Secretaria de Educação do Estado, o envolvimento de outros Núcleos e Inspeções Regionais, além da própria Assoeste. Na programação, novamente a necessidade de discussão da gramática e da avaliação, como no I Seminário. Nas avaliações, a demanda por mais oportunidades de cursos para aprofundamento de estudos:

porque no momento os professores têm a prática e o que falta principalmente para sustentar a prática de análise lingüística é a sustentação teórica. Necessário se faz, a partir desse momento, que os professores participem de mini-cursos sobre lingüística textual, análise do discurso e outros (...) estes tipos de cursos agora sim fazem sentido.⁴⁵

Como proposta, a Memória do Projeto, a ser redigida em conjunto pelos professores, equipe da Assoeste e nós, cujo "lançamento" se daria no final do ano de 1987 num evento estadual - o Congresso de Língua Portuguesa.

PROPOSTA DE TRABALHO PARA TER A MEMÓRIA DESTE PROJETO

Justifica-se este trabalho, que será realizado em conjunto com os professores de Língua Portuguesa, com fins de avaliação deste projeto dado sua amplitude no oeste e parte do Sudoeste do Paraná. Este trabalho de pesquisa envolverá 3 tipos de questionários:

- Individual
- Por cidade
- Por amostragem: - opinião do aluno
 - opinião dos pais
 - opinião dos outros professores

⁴⁵ Relatório de Avaliação do II Seminário Regional de Língua Portuguesa - pg. 3.

- opinião dos professores de Português (envolvidos e não envolvidos no projeto).

O trabalho já foi distribuído por NR e em cada NR um dos municípios é o responsável para agilizar os demais para fazer o questionário de Amostragem, encaminhando-os à UNICAMP para análise. Esta devolverá à ASSOESTE para impressão que por sua vez encaminhará a quantidade de questionários suficientes a cada município responsável pela distribuição aos demais municípios que aplicarão os questionários. Após os professores terem aplicado (até 30 de março de 87) devolvem à ASSOESTE para encaminhamento a UNICAMP.

A UNICAMP, estando com os questionários, fará o processamento dos mesmos. Pronto o processamento, estes dados serão devolvidos a cada cidade coordenadora, onde os professores farão um texto sobre o Cap. referente ao questionário. Feito o texto de umas dez laudas o mesmo será encaminhado à UNICAMP para a versão final. Após, será devolvido à ASSOESTE para a impressão do livro. Este livro será o que vai substituir o atual "O Texto em Sala de Aula".

O LIVRO SERÁ COMPOSTO POR CAPÍTULOS ASSIM DESIGNADOS:

- Cap. I - Introdução (fundamentação teórica da proposta)
- Cap. II - Relatos (como é que nesta região se deu a prática de leitura, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística).

Quanto a leitura, como foi organizado o acervo... quanto a leitura de textos longos: que livros estão sendo lidos?... , quanto a produção: como está sendo produzido o texto?... e outras...

- Cap. III - Relatos - não técnicos, não só com dados. Relatos diferenciando dados com análise.

Este capítulo será dividido em 4 itens (possíveis cp.)

1. Como os alunos estão vendo este projeto?
2. Qual a opinião dos pais?
3. Como é que os outros professores estão vendo este Ensino de Português?
4. Como é que nós nos sentimos trabalhando do jeito que estamos trabalhando?

- Cap. IV - Os Filhotes (O que de bom aconteceu com a aplicação desta proposta, que não se previa).

Este projeto ficará pronto e será lançado no final de 1987, quando possivelmente será feito um CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Sentimos o entusiasmo dos professores em poder fazer este trabalho, fato que os incentivou muito para prosseguir nesta caminhada, muitas vezes sem apoio de colegas e de seus superiores.

O projeto exige trabalho, mas o resultado é bom, dizem os professores. Falta-nos tempo, hora atividade. Esta solicitação é generalizada.

Diante desta reivindicação, o Estado deverá analisar este e outros projetos implantados no Paraná, se a pretensão do mesmo é que haja melhoria na qualidade de Ensino. Melhoria esta que se ouve, se fala e se lê a todo o instante. Faz-se necessário portanto, apoiar tais professores que, cientes de sua responsabilidade perante o processo educativo atual, tentam com garra e coragem, uma mudança significativa. As Diretrizes Políticas da SEED foram estudadas e analisadas por todos os professores; seminários sobre resgate do compromisso

político na ação pedagógica houve; propostas surgiram para levar em frente este compromisso assumido.

E, para a implantação de qualquer projeto, necessita-se de instrumentos ou de condições para sua viabilização. Essas condições é que são necessárias a esses professores profissionais, cuja respeitabilidade é decorrente das práticas bem sucedidas.

Cascavel, 23 de outubro de 1986

Emma Gnoatto Pacheco
Assessoria Pedagógica

Dezembro/1986 - Um Encontro Estadual de Professores ... uma comissão em nível de estado

O ano de 1986 se encerrou com a realização de um Encontro Estadual dos Professores envolvidos no projeto, em Ponta Grossa, e nesse encontro se criou uma Comissão para, junto à Secretaria de Educação do Estado, coordenar o trabalho, definindo verbas, cronogramas e diretrizes para os programas relativos ao ensino da língua.⁴⁶

⁴⁶ A Comissão foi composta por Maria Isabel (CETEPAR), Francis (Curitiba), Marilei (CETEPAR), Noêmia (Toledo), Maria Raquel (Cascavel), Isema (Umuarama) atuando no período de 1987 a meados de 1988, quanto é dissolvida pelo novo diretor do CETEPAR, com a demissão das professoras Maria Isabel e Marlei dos cargos que ocupavam no órgão. Estas demissões caem como uma bomba nas aulas do curso de especialização, em andamento no ano de 1988 e provocam a reação, por telegrama, dos grupos de professores dos diferentes municípios, enviados diretamente ao Secretário de Educação do Estado. Nunca tivemos acesso a estes telegramas, em vão enviados às autoridades estaduais.

1987 - O 1º curso de especialização

O trabalho desenvolvia-se em dois planos: o plano regional e o estadual. Durante o ano de 1987 intensificaram-se as reivindicações dos professores para cursos de especialização na região. Firmou-se então um convênio entre a ASSOESTE, a FECIVEL (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel) e a UNICAMP, pelo qual foi promovido o "Curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa", a nível de Pós-Graduação "Lato-Sensu", entre os meses de Julho/87 a maio/88, em Cascavel, com apoio ainda da CAPES/SEED-CETEPAR.

O curso não se "desenhou" de acordo com os moldes convencionais e tradicionais e sim no contexto das experiências que os professores da região construía e que necessitavam de mais espaço, tempo e apoio institucional para consolidarem-se ainda mais. Com o curso buscava-se um maior envolvimento e preparo dos professores atuantes nos três cursos de Letras das faculdades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon, a fim de que assumissem juntamente com a Secretaria de Educação e os núcleos regionais a formação em serviço e redirecionassem a formação dos licenciandos.

Matrícularam-se no Curso 59 professores. Destes, 43 o concluíram plenamente, 5 desistiram e 11 o concluíram parcialmente, recebendo certificados de extensão.

1987 - "Língua: Mundo mundo vasto mundo"

O grupo de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual da Educação, com a nossa ajuda e dos professores que integravam a Comissão criada em 86, redigiram e distribuíram a toda a rede estadual um documento contendo os fundamentos do trabalho que se realizava. Em todos os núcleos realizaram-se reuniões e discussões que resultaram na redação de uma segunda versão. Em setembro, esta segunda versão foi discutida no 1º Encontro de Professores de Língua Portuguesa - 1º, 2º e 3º Graus e posteriormente, sob a coordenação de professores de diferentes regiões, levada a todos os Núcleos Regionais e neles amplamente revisada, buscando-se a redação definitiva do texto, após um processo participativo e democrático, em que todos os pontos de vista pudessem ser ponderados, sem que se abrisse mão dos princípios básicos que representavam a tomada de posição política do grupo responsável pelo trabalho. A 3ª versão, em que se basearia o programa do Estado para a área, nunca chegou a ser concluída: as mudanças no governo do Estado, no secretariado, nas diretorias e nas equipes regionais interromperam o processo. Assim também não se concluiu o Projeto da "Memória", esboçado em outubro de 1986 e não se realizou o Congresso Estadual previsto para o final do ano de 1987.

1988 - O 2º Curso de Especialização

Começou a se realizar, na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA), o "Curso de Pós-Graduação: Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa", semelhante ao que tinha se realizado em Cascavel, na Fecivel, para atender à demanda daquela região. Foi coordenado por JW e pelo Prof. João Machado de Queiroz, da região.

Com 50 professores inscritos, o curso será concluído em outubro de 1989, por somente 25 alunos. As desistências, as dificuldades dos professores para concluírem os trabalhos, as pressões para a suspensão de reuniões de estudos, mostram que um projeto de trabalho depende da força e capacidade de organização dos professores em sua luta, inclusive contra os "órgãos de apoio" e o sistema burocrático da rede estadual de ensino.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Campo Grande/MS - 1986/1988

Uma realidade local e seus desafios de mudança

No ano de 1982 o recém criado Estado do Mato Grosso do Sul elegia - em eleições diretas e livres - seu primeiro governador incluindo-se entre os dez estados brasileiros onde partidos de oposição haviam saído vitoriosos. Em julho de 1983, como parte do projeto do novo governo, desencadeou-se em todo o Estado um processo de discussão do documento EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA, que culminou na realização do "I Congresso Estadual de Educação para a Democracia", cujos resultados configuraram-se no II Plano Estadual de Educação, aprovado em 9/5/85 para o triênio 85/87⁴⁷. Como metas, o Plano estabelecia as da universalização e melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista a formação do cidadão, do homem livre, crítico e questionador. Para isso se investiria na diminuição dos índices de evasão e repetência através da qualificação dos professores, aquisição e distribuição de materiais didáticos, alimentação e atendimento à saúde, além da revisão e reformulação dos programas curriculares.

Durante o ano de 1986, nos 64 municípios do Estado, alguns técnicos da Sec. de Educação e das 14 Agências Regionais de

⁴⁷ O plano anterior havia sido proposto em 1980 e refletia a concepção de educação adotada pelo governo federal, segundo Pinto (1994).

Educação coordenaram um processo de discussão com pais, alunos, professores, diretores, supervisores e vigias sobre a Escola Pública e também sobre a situação das diferentes áreas do currículo escolar, em busca de uma diagnóstico mais real da situação e da participação de todos nos desafios colocados pelo Plano Estadual.

Na área de Língua Portuguesa constatou-se grande insatisfação com o trabalho que se vinha realizando em sala de aula: inúmeras dificuldades de se obter bons resultados, ausência de clareza do professor tanto em relação aos objetivos do seu trabalho, quanto em relação à natureza do seu objeto de ensino, ênfase exagerada no conteúdo gramatical, além do monopólio do livro didático como material de leitura e de reflexão. Uma realidade que se construía ao longo de muito tempo e na tensão entre condicionantes de várias ordens, um deles, as prescrições existentes no documento "Comportamentos Esperados e Conteúdos Mínimos para o Ensino de 1º Grau - 1ª a 8ª série", elaborado em 1981 por técnicos do órgão central e então em vigor.

Entrecruzando histórias e buscas

A professora Norma Shirakura morava em Assis Chateaubriand, no oeste do Paraná. Professora de Português, havia se integrado ao nosso projeto em 1984, coordenando desde então o grupo de estudos que se formara naquele município. Em 1986, muda-se para

Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, acompanhando o marido em transferência de emprego. Colocada à disposição da Secretaria Estadual de Educação, integra-se à equipe de Língua Portuguesa que recentemente ali se constituíra e aos trabalhos que tentava desenvolver.

Antonio Gil Neto era também professor. Nessa época morava em São Paulo e integrava a equipe técnica de Língua Portuguesa do Deptº de Planejamento da Secretaria de Educação do Município, à qual, em 1985, havíamos prestado assessoria para reformulação do Programa Curricular de Língua Portuguesa - 1º Grau.

O professor vai à Campo Grande, no segundo semestre de 1985, em assessoria à equipe de Língua Portuguesa, que buscava na experiência paulista os caminhos para a reformulação curricular e discussão dos problemas que a área apresentava. Norma reencontra-se conosco na bibliografia do curso que o professor havia ali ministrado e relata à equipe a experiência da qual havia participado em Assis Chateaubriand.

Assim entrecruzaram-se no Mato Grosso do Sul os caminhos da rede municipal de São Paulo e do Oeste do Paraná. E neles estávamos nós, de Campinas.

1986-1987: um projeto para o estado do Mato Grosso do Sul

Em nosso Estado a proposta chega em 1986, através da Secretaria de Educação que, considerando os estudos realizados pela Equipe de Língua Portuguesa e as solicitações dos professores, define um projeto de ação para que a mesma seja apresentada aos professores de língua, de forma gradativa.
(PINTO, 1993:44)

O projeto foi discutido aos poucos, inicialmente por correspondência, até que a equipe de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação deslocou-se para Cascavel (Pr) e lá se encontrou com JW para uma primeira reunião de planejamento e de tomada de decisões. Organizaram o trabalho em três etapas iniciais, que aconteceram entre dezembro/1986 e junho/1987 e basicamente constaram de 3 cursos.⁴⁸ Ao todo, ficaram envolvidos nestes trabalhos 59 professores de português, alguns ligados à Secretaria de Educação, outros às Agências Regionais de Ensino e outros vinculados à sala de aula de 5ª a 8ª, de várias unidades da rede pública estadual.

Durante os trabalhos discutiu-se a proposta para o ensino de Língua Portuguesa, suas implicações para o trabalho do professor, os resultados que vinham sendo obtidos em outros lugares e definiu-se o primeiro desafio ao grupo: tentar numa ou mais turma

⁴⁸ Variação Lingüística (ministrado pelo Prof. Dr. Sírio Possenti - IEL/Unicamp; Leitura e Questões Educacionais (ministrado pela Profª Dr. Maria do Rosário M. Magnani - UNESP/Presidente Prudente); O Ensino de Língua Portuguesa: proposta para uma prática (Prof. Dr. João Wanderley Geraldi e Professoras Norma e Vera, que haviam participado do Projeto no Paraná).

de alunos as modificações de conteúdos e práticas de ensino até ali discutidas. Além disso, planejou-se conjuntamente a continuidade do projeto.

Ficaram previstas mais cinco etapas:

4ª etapa: experiência com a proposta, em sala de aula, pelos professores e técnicos das Agências que participaram do curso. Em outubro (de 1987) este grupo se reuniria em seminários regionais, para discussão da experiência realizada;

5ª etapa: reencontro do grande grupo como o Prof. Wanderley ou com a Profª Raquel S. Fiad, para discussão e troca de experiências sobre o desenvolvimento do trabalho. O evento teria a duração de 4 ou 5 dias, nos primeiros dias discutindo a experiência, ficando para o final a preparação dos monitores (um professor, o técnico da Agência e um técnico do órgão central) que ministrariam o curso nas regiões das ARES, momento em que seriam tratados os assuntos trabalhados no 1º, 2º e 3º momentos;

6ª etapa: realização de cursos nas regiões das Agências, momento em que todos os professores de Língua Portuguesa dessas localidades poderiam participar;

7ª etapa: constituição de grupos de estudos por município. Esses grupos contariam com um coordenador, teriam o apoio e participação da Agência, com quem organizariam os seminários municipais;

8ª etapa: realização de um Seminário Estadual para Avaliação do Desenvolvimento do Projeto. (PINTO,1994:25)

Vinte e seis professores iniciaram o trabalho já no 2º semestre daquele ano (1987), em uma ou mais turmas e nesse período puderam contar com o apoio da Equipe do órgão central, de JW e dos pequenos grupos que se formaram.

Março de 1988 - O 1º encontro e as primeiras avaliações

Em Campo Grande o grupo todo voltou a se reunir a fim de divulgar e discutir as experiências realizadas, analisar dificuldades e aprofundar reflexões. JW havia recebido inúmeros relatórios individuais de trabalho ao longo do 2º semestre de 1987 e com os

dados que ali encontrara, acrescidos dos relatos que ocorreram no primeiro dia do Encontro, pode retomar e aprofundar diversas questões ligadas às práticas de Leitura, Produção e Análise Lingüística de Textos (principalmente esta última), além da Avaliação, repetindo-se o que já havia ocorrido nos Projetos do Paraná, de Aracaju e Campinas quando as questões de Análise Lingüística e de Avaliação emergiram como sendo as mais contundentes para o professor.

O segundo dia reuniu o grupo todo e foi reservado para os relatos da experiência, pelos professores. Este foi um momento muito rico, pois à medida que cada grupo apontava suas dificuldades, ia recebendo sugestões dos colegas que já tinham encontrado saída para aquele tipo de problema. O prof. Wanderley fechava cada relato com as suas considerações. (PINTO, 1994:29)

O ânimo do grupo era bom como demonstram os depoimentos abaixo:

Foi um crescer conjunto meu com os alunos. Eu mudei meu querer, meu gostar, tudo: eu mudei. (TK, Dourados)

Realizamos reuniões mensais para estudar assuntos referentes à fundamentação teórica da proposta e discutir as dificuldades que vão surgindo. (VW, Naviraí)

Os textos dos nossos alunos passaram a ser publicados em um jornal de nossa cidade. (MLO, Três Lagoas)

A leitura de livros variou numa faixa de 3 a 15 livros, por aluno no semestre. (MR, Três Lagoas)

Diante destes primeiros resultados os participantes de onze das dezoito agências regionais de ensino, ali representadas, decidiram organizar em seus municípios a primeira tentativa de expansão do projeto⁴⁹, que objetivava o convite a todos os professo-

⁴⁹ Os professores ligados às sete agências que decidiram pela não-expansão o fizeram porque em sua avaliação o trabalho deles ainda exigia um amadurecimento maior para ter condição de funcionar como catalizador de outras experiências, e

res de portugueses em exercício no município para: a) um encontro com as idéias que vinham inspirando suas novas experiências de trabalho; b) para a constituição de novo grupo de estudo.

Assim é que a 6ª etapa do Projeto começou a ser implementada pelos membros da Equipe da Secretaria, das Agências Regionais e dos próprios professores.

Nesta etapa buscava-se conscientizar os professores de dois princípios de trabalho: a) devolver à rede a responsabilidade pela condução do processo - os professores tornando-se 'professores de professores'; b) mostrar uma prática possível, lastreada na própria prática de colegas, associada à reflexão teórica. (PINTO, 1994:36)

A cargo dos professores e membros de equipes técnicas, os trabalhos desta etapa se desenvolveram em quatro dias de discussão. Nele se envolveram 298 novos professores, que ao término das discussões organizaram-se em 20 grupos de estudos, distribuídos pelos diferentes municípios. Todo o projeto de expansão foi planejado e realizado pelas equipes que se constituíram para o trabalho nas diferentes regiões do Estado e cada equipe teve autonomia para seleção de temas, textos, formas de ação, etc.

Nesse momento, o grupo de professores da escola, que vinha desenvolvendo a proposta, atuou como docente de outros docentes, relatando aos colegas suas experiências de sala de aula. Foi possível observar uma grande aceitação e credibilidade por parte dos professores, quanto à viabilidade do trabalho, diante desses relatos. O grande grupo percebe que é possível realizar um trabalho diferente dentro do contexto em que eles e o professor que relatava suas experiências estão inseridos, pois compartilhavam de uma mesma realidade. (PINTO, 1994:37)

sua decisão foi respeitada pelo grupo.

Novembro/1988 - O 2º Encontro: em busca dos demais municípios do estado

Até então o trabalho de organização de cursos, grupos de estudos e alterações de práticas de sala de aula a partir da nossa proposta para o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau, estava restrito aos professores em exercício naqueles municípios que sediavam as Agências Regionais de Ensino. Com o crescimento do projeto nestes municípios e com a progressiva autonomia das Agências na condução e acompanhamento do processo, o interesse deslocou-se para os demais municípios do Estado e para aqueles cujas Agências haviam optado pela não-expansão do projeto durante o ano de 1988.

Assim foram planejados novos cursos para o ano de 1989, dois encontros com equipes de coordenadores visando aprofundamento de estudos e equacionamento de dificuldades, quatro seminários regionais ao término do ano, nos polos de Aquidauana, Campo Grande, Dourados e Três Lagoas, envolvendo todos os professores vinculados a grupos de estudos, equipes de Agências e da Secretaria de Educação, além de professores convidados.

Este planejamento ocorreu em novembro de 1988, durante a realização em Campo Grande do segundo encontro do grupo que, desde o início (1986), participava do projeto. Infelizmente, no entanto, o trabalho foi interrompido nesta data em função da troca de Secretária da Educação, do início da reforma administrativa do Estado que desativou várias Agências Regionais de Educação,

demitiu pessoal, desmantelou equipes, suspendeu conquistas dos trabalhadores em Educação e definiu nova prioridade: a elaboração de novas Propostas Curriculares!

Como Proposta ligada à Secretaria de Educação, pode-se dizer que as discussões e o plano de ação apenas projetado são suspensos a partir dessa data. Com a saída do Dr. Aleixo Paraguassú Neto, assume interinamente a Secretaria de Educação, no período de 20/7 a 24/8 de 1988, o secretário adjunto Augusto César Ribeiro Barbatto que assinou o Decreto nº 4.712 de 10/8/88, determinando o fechamento das Agências Regionais de Educação de Amambai, Bataguassú, Bela Vista, Campo Grande - Regional, Cassilândia, Fátima do Sul e Glória de Dourados. Esse ato, que fazia parte da reforma administrativa do governo estadual, gerou desemprego para muitas pessoas e sobrecarregou as Agências que tiveram que absorver, em sua jurisdição, os municípios das Agências desativadas, dificultando enormemente seu trabalho. Em seguida, assume a Secretaria, o dep. Walter Pereira, que tem por objetivo 'enxugar a máquina', administrativa e financeiramente. Com base nesse objetivo, muitos professores que estavam lotados no órgão Central e Agências são enviados para as escolas, independentemente dos projetos em execução; os professores contratados que estavam trabalhando com a proposta são demitidos; os mesmos deputados que haviam aprovado, alguns meses antes, o Estatuto do Magistério com seu plano de carreira e piso-salarial de dois salários mínimos e meio, votam agora (agosto de 88) unanimemente, pela retirada de todas essas conquistas dos trabalhadores em Educação (...) Diante dessa situação, as atividades previstas para 1989 foram suspensas. Não houve mais condições de acompanhamento e quem já estava trabalhando teve de seguir somente com o grupo de estudo de sua cidade ou escola, sem a participação da equipe de Língua Portuguesa da Sec. de Educação. Qualquer solicitação de ajuda ou orientação por parte dos professores-coordenadores à equipe do órgão central era recusada pela chefia sob a alegação de que a equipe, naquele momento, estava envolvida com a questão da elaboração da Proposta Curricular do Estado. E como essas solicitações nem chegavam ao conhecimento dos técnicos da equipe, esta ficou totalmente sem vínculo com os professores da rede estadual. (PINTO, 1994:42-43)

A brusca interrupção dos trabalhos em andamento no Estado do Mato Grosso do Sul nos permite ao menos duas reflexões: a que recai sobre o grau de instabilidade e irresponsabilidade política existente hoje (e parece que sempre) no país e suas implicações no planejamento e desenvolvimento de ações de longo prazo, de grande alcance e extensão e de caráter democrático na área educacional

(não exclusivamente, mas prioritariamente) e a que recai sobre a "migração" das idéias produzidas num determinado contexto para outros. São reflexões que nos fazem perguntar: quando terminam os projetos, o que termina com eles e o que não termina?

Analisando o caso do Mato Grosso do Sul, vemos que a interrupção dos trabalhos não se deveu a qualquer evidência ou sinal de fracasso da experiência. Pelo contrário, o que se tinha como caminho construído até aquele momento apontava não só para alterações significativas nos trabalhos de sala de aula na direção pretendida pela Secretaria como também para uma evolução nos modos de participação, organização e ação dos professores envolvidos. Ao resumir esta caminhada, PINTO (1994) afirma que:

O Projeto de apresentação da Proposta Metodológica para o Ensino de Língua Portuguesa, desenvolvido em Mato Grosso do Sul, sob a coordenação da Secretaria de Educação, apresentou o seguinte encaminhamento:

- 1) Os professores estudaram através dos cursos e das sessões de estudo, em cada região;
- 2) esses professores realizaram uma experiência, em sala de aula, durante um semestre;
- 3) o grupo de professores da escola, os professores lotados nas agências e o grupo do órgão central ministraram cursos para seus colegas. Nesse momento o professor que desenvolvia a experiência era, também, professor de professor e o curso ministrado em suas linhas gerais foi especificado pelos grupos, em função: da experiência realizada, do preparo do professor de sala de aula, da realidade específica de cada agência (...) da formação, em cada cidade, do grupo de estudo dos professores de Língua Portuguesa." (PINTO, 1994:38-39, grifos meus)

PINTO ressalta ainda os diferentes momentos de opção dos professores (vividos individual e coletivamente) durante o processo: participar ou não dos cursos, realizar ou não a experiência em sala de aula e integrar-se aos grupos de estudo, expandir ou não o projeto em sua região, planejar o trabalho de

expansão, etc. Tais momentos colocam em evidência uma postura do grupo responsável por aquele desafio e da instituição que o respaldava: a de que a mudança no ensino se daria lentamente, através do envolvimento e participação progressiva dos professores e de seus alunos. Uma participação democraticamente conseguida e assegurada pela instalação de condições minimamente necessárias como: possibilidade de formação de grupos, acesso a material de estudo, tempo para estudo, melhor remuneração, acompanhamento do trabalho, melhor infra-estrutura, etc. Uma mudança que incluía a mudança do professor na direção daquele que todos desejamos:

... alguém que não está obedecendo cegamente a ordens, mas um professor profissional que sabe porque toma as decisões, pode justificá-las e discutí-las. (FERREIRO, 1990:3)

O caminho escolhido e que vinha sendo implementado diferia radicalmente da implantação de uma nova proposta ou de novas diretrizes concebidas e redigidas por equipes especializadas e da difusão de idéias através das equipes de "treinamento" e "multiplicação" ou ainda da distribuição de "kits" e pacotes de novidades, como procedimentos necessários à mudança e que se "afinam" com uma outra lógica ligada a intenções nem sempre confessáveis.

O que aconteceu após a suspensão do Projeto, no Mato Grosso do Sul? Partiu-se para a redação "à toque de caixa", como se diz, de novas propostas curriculares para atender especialmente ao projeto de vida e carreira política do então Secretário de Educação, candidato a deputado federal. Equipes formadas às pressas, prazos exíguos, histórias de trabalho ignoradas, promessas

não cumpridas, ausência de participação dos professores, equívocos teóricos, preconceitos e desencontros de todo tipo marcaram o processo que se seguiu àquele planejado e realizado por nós entre os anos de 1986-1988. A montagem abaixo, feita por mim, após leitura do relato minucioso de PINTO (1994) nos permite acompanhar mais de perto este processo:

... O trabalho, com vista a elaboração das Diretrizes, começou a ser delineado no início de 1989, porém a participação da escola e dos técnicos do órgão Central nas discussões de planejamento para essa elaboração não foi significativa, nem tampouco decisiva na concretização do trabalho (...) a participação nos encontros se deu por representação deixando muitos professores fora da discussão (...) a equipe de currículo da Secretaria de Educação (...) também não foi ouvida quando se posicionou afirmando que ainda não era momento para elaboração das diretrizes (...) o prazo dado para a escrita e conclusão do documento foi de três semanas (...) o trabalho se realizou de maneira fragmentada, sem discussão e aprofundamento das questões. Foi preciso distribuir entre os técnicos os tópicos que determinaram a estrutura do documento (...) Não houve tempo, nem vontade política, para que o documento sofresse uma revisão crítica consistente antes da publicação (...) o documento que se pretendia preliminar, virou proposta curricular oficial (...) As Diretrizes para o Ensino de Pré-escolar e de 1º Grau, depois de publicadas chegam às escolas via malote para serem implantadas (...) e o professor, nos municípios que ainda não tinham sido atingidos com o projeto para o ensino de Língua Portuguesa que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria até 1988 e, que também não havia participado das discussões para a elaboração das Diretrizes, se vê com as mesmas nas mãos, sem saber o que fazer com elas. Até o primeiro semestre de 1991 o documento permaneceu nas escolas sem ser utilizado, ou sendo utilizado em parte. Não houve por parte da Secretaria de Educação assessorias para implantação e nem acompanhamento do que estava ocorrendo em sala de aula...

Tal situação só começaria a se reverter em março de 1991, quando houve nova troca de governo, de Secretário de Educação e equipe dirigente. Mas esta é uma outra história, que fica para outra vez.

QUANDO TERMINAM OS PROJETOS...

Reúno meus quadros antes de tudo para vê-los e compará-los e aí dividir a ansiedade com os que procuram a pintura. Aqui, antes de tudo eu me mostro e me observo. Há tanto tempo e em certas alturas venho girando que me percebo irremediavelmente tonto, quando não caio, reúno minhas migalhas antes que o vento as espalhe e a valsa gire.

(Egas Francisco - Catálogo da Exposição GIRO -1991/Campinas-SP)

Sobre a história que relatamos até aqui faz bastante sentido a colocação de Lúcia Rego (in FERREIRO, 1990:5), a propósito das relações entre projetos de capacitação de professores e mudança de ensino e os contextos sócio-políticos onde se desenvolvem:

O dilema em que me encontro é o seguinte: quando em uma experiência em escala limitada, obtém-se efeitos positivos, eles repercutem de alguma forma em uma escala mais geral, o que gera a possibilidade de ampliação. Essa ampliação pode ser feita com uma maior sensação de segurança porque existe uma referência, que são os resultados anteriores. Contudo, para ampliar essa experiência, falta que, em última análise, alguém assuma as mudanças necessárias como uma decisão política. (grifos meus)

Quando isso não acontece, deterioram-se as condições necessárias ao prosseguimento do trabalho, instalam-se outras necessidades e interrompe-se o que se vinha realizando. Mas... aqueles que tiveram a oportunidade de ler, debater textos, formar grupos, experimentar práticas diferenciadas, emoções novas no trabalho e verificar bons resultados... o que acontece com eles?

Esther Grossi (in FERREIRO,1990:10-11) relatando expe-

riências que tivera com professores em São Paulo afirma que:

Esse trabalho durou um ano e não teve nenhuma continuação no ano seguinte. Mas essas 70 professoras, com quem tive a oportunidade de ter contato direto, tiveram entre 75 a 80% de aprovação no final do ano (...) Como não foi possível fazer um acompanhamento dessas professoras, não pude saber exatamente o que ocorreu, mas posso dizer que um grupo delas havia compreendido bastante bem uma proposta de mudança e certamente não voltaria a retroceder." (grifos meus)

Há também uma outra forma de verificar que "o que termina, não termina":

Gostaria de explicar às pessoas que são de outros países o que significa dizer que um projeto termina mas não termina (...) Esse projeto inicial [a autora está se referindo a um projeto de que participava e que havia sido interrompido] tinha sido assumido pela Secretaria de Educação. Quando E. foi chamada, tratava-se de uma reação das professoras, que se negavam a abandonar o trabalho iniciado; o novo Secretário foi forçado a aceitar alguém que fosse trabalhar com essas professoras... Telma Weisz (in FERREIRO, 1990:11) (grifos meus)

Ou então como relata JW:

Quando a Nilma deixa em 1984 a 8ª série que vinha com ela desde 81 há um fato que sinaliza o impacto da proposta nos alunos. A professora substituta admite a sua dificuldade para o trabalho diante do grau de informação, leitura e participação dos alunos. Durante o ano de 84 a turma ficou sem professor e os alunos se organizaram e fizeram o seu ano de trabalho encontrando mensalmente a Nilma. (Depoimento gravado em 1990)

Existe ainda um outro processo (que se verificou tanto no projeto que desenvolvemos nesse estado como nos de Aracaju, Paraná e São Paulo) que relativiza a questão do término dos projetos embora contraditoriamente não consiga impedir que eles terminem. Refiro-me ao processo através do qual as idéias e propostas construídas e disseminadas no interior dos projetos migram e circulam para além ds suas fronteiras de tempo e espaço, impregnando (e porque não impregnando-se de) outros trabalhos, textos, documentos e desencadeando outras ações:

Apesar de todos esses entraves, foi possível assegurar alguns dos pressupostos da Proposta com que trabalhávamos dentro das Diretrizes. Isso só ocorreu porque, nos poucos encontros que aconteceram, a equipe de Língua Portuguesa da Sec. de Educação encaminhou a discussão dentro dessa postura, no que foi amplamente auxiliada pelos professores presentes que já conheciam e vivenciavam o tipo de trabalho proposto. (PINTO, 1994:44) (grifos meus)

Para mim essa perda ou inexistência de fronteiras rígidas - em termos de espaço e tempo, autoria, produção e consumo de idéias - é um elemento importante para a compreensão da recorrência e do fluxo de idéias, propostas e pontos de vista, entre trabalhos, pessoas, locais, instituições e documentos, características de uma dada época ou de uma dada conjuntura sócio-histórica.

Admitida esta circulação - no sentido de espalhamento ou propagação, movimentação contínua, passagem de mão em mão - coloca-se para nós uma outra questão que integra a pauta de preocupações e angústias de todos os que se envolvem um dia com projetos de formação de professores e proposição de novas diretrizes para o ensino numa área específica: se é verdade que "o que termina não termina", como sobrevivem no tempo, nas práticas, no outro, as idéias propostas por alguém?

Recuperando em conjunto as circunstâncias diretamente envolvidas no início dos diferentes projetos, pode-se concluir que todos eles desencadearam-se por uma combinação de fatores variados:

- a) a constatação de problemas no ensino-aprendizagem da língua, numa determinada realidade escolar;
- b) a aceitação de que entre outras coisas tais problemas eram provocados pela ausência de uma proposta clara e consistente para o trabalho a ser feito na área;

- c) a existência de um estado de perplexidade e desorientação entre os professores em relação ao próprio trabalho e a disposição (mesmo que apenas de parte deles) de rever suas práticas e convicções;
- d) a existência de uma disposição ou vontade política de autoridades e equipes locais para intervir na situação;
- e) a nossa disposição para o trabalho de intervenção;
- f) uma espécie de sintonia entre nossas convicções teóricas acerca do ensino e do processo de formação e as propostas político-educacionais das instituições e órgãos aos quais nos vinculamos;
- e) ainda, a existência de alguns professores mais sensíveis - espécie de "vanguarda pedagógica" local que, iniciando sozinhos um trabalho diferenciado, realizaram uma experiência em pequena escala cujos resultados repercutiram na comunidade funcionando como mais um argumento de convencimento não só de outros professores mas de autoridades e equipes técnicas quanto ao potencial das idéias que propunhamos.

Estes fatores, relacionados uns aos outros, são por mim percebidos como as condições sócio-históricas que viabilizaram a emergência dos projetos. Todas elas interpretáveis e explicáveis no contexto maior dos desafios que marcaram a década de 80 (especialmente em seu momento mais inicial), no campo da educação e da linguagem e que já foram apresentados na Introdução deste trabalho.

Entretanto se estas foram as condições necessárias e suficientes para a emergência dos projetos, houve outras que

implicaram em seu encerramento. Analisando em conjunto os diferentes momentos em que os projetos foram interrompidos e as situações ali presentes observa-se que o determinante na interrupção foi a impossibilidade de se continuar contando com aqueles que assumiam os trabalhos e as condições a eles necessários, como projeto ou decisão política, em nível institucional. A perda do apoio político - condição fundamental no momento de proposição dos projetos e de sua manutenção e consolidação ao longo do tempo - foi uma constante no encerramento dos trabalhos. Como se sabe, essa perda é resultante do reduzido grau de estabilidade política geral do país e de um exercício político nas administrações, mais voltado aos ganhos pessoais imediatos de quem ocupa os cargos do que propriamente aos processos de buscas e construções de interesse coletivo. FERREIRO (1990) afirma a esse respeito:

... as frequentes mudanças de autoridades, que alteram completamente a composição do conjunto de pessoas que tomam decisões, podem afetar o planejamento a longo prazo, bem como as prioridades nas ações... (FERREIRO, 1990:3)

Pode-se ainda observar que a interrupção dos projetos implicou, em todos os casos, o comprometimento das ações de expansão das experiências que vinham sendo realizadas por grupos relativamente pequenos de professores e que apresentavam resultados interessantes, tornando impossível a conclusão de um processo que deveria ser natural em se tratando de políticas públicas:

Um processo natural de desenvolvimento de uma política pública deve ocorrer de baixo para cima, a partir de experiências concretas que, a nível de comunidades, demonstrem a importância, a factibilidade e os sucessos do novo enfoque. Essas experiências concretas devem funcionar como áreas de Investigação e Desenvolvimento para o aparelho do Estado. (Kisil, in FERREIRO, 1990:15-17)

Mas o fato de todos eles terem sido interrompidos um dia não impediu que se desdobrassem em outras realidades. Em função dos projetos tivemos:

- A formação de um grupo de professores que tendo vivenciado as experiências de estudo e trabalho no seu interior, após o seu encerramento passou a se destacar na comunidade escolar local, através de trabalhos cujo valor foi assinalado de maneira especial: foram professores ligados ao projeto que assumiram as funções de coordenadores da área de Língua Portuguesa, em Sergipe, as de monitores de Língua Portuguesa de Campinas; foram igualmente os professores de Língua Portuguesa ligados ao projeto - tanto da rede pública municipal quanto estadual de Campinas - que durante anos receberam e orientaram em suas salas de aula os concluintes do Curso de Letras da Unicamp, em fase de estágio, ou que se ocuparam da discussão da proposta com professores de 1ª a 4ª série em suas unidades escolares; foram também professores ligados ao projeto, que no Paraná, em Campinas e Mato Grosso do Sul passaram a viajar para encontrar grupos de outros professores interessados no trabalho que realizavam.
- Um movimento de luta pelos Cursos de Especialização nas regiões em que os projetos aconteceram: muitos foram os professores que buscaram a especialização ou mesmo o curso de Mestrado em nível de Pós-Graduação, após o encerramento dos projetos - mobilizados que estavam para a possibilidade e a necessidade de aprofundarem o conhecimento acerca da sua

prática pedagógica.

- A realização de pelo menos três cursos de especialização em Ensino de Língua Portuguesa - dois no Paraná e um em Campinas, em resposta à solicitação de professores ligados aos projetos.
- A presença de princípios e fundamentos bem como de conteúdos e práticas apresentados e discutidos por nós e os professores - sobretudo e especialmente através dos projetos - em diferentes documentos, propostas ou programas curriculares de língua portuguesa e mesmo em manuais didáticos lançados nesta década. Como exemplo podemos citar:
 - a. Proposta de Implantação da Coordenação Geral do Núcleo de Língua Portuguesa: algumas diretrizes e reflexões sobre o ensino de língua nacional, documento redigido por Antonio Ponciano Bezerra, em 1988, para a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe;
 - b. Programa de 1º Grau - Língua Portuguesa, apresentado à rede municipal de ensino de São Paulo em 1985, redigido pela equipe de Língua Portuguesa do DEPLAN/Sec. Municipal de Educação, com a nossa assessoria;
 - c. Programa de 1º Grau - Língua Portuguesa, apresentado a rede municipal de São Paulo em 1986, em substituição à do ano anterior, recolhida a mando do prefeito eleito, Sr. Jânio Quadros;
 - d. Língua: mundo mundo vasto mundo, redigido pelo grupo de Língua Portuguesa da Secret. Estadual da Educação no Paraná

em 1987;

e. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, Curitiba, Secretaria Estadual de Educação, 1990;

f. Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, publicado pelo MEC em 1986;

g. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau, publicado pela CENP, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em várias versões no período de 1986 a 1988.

h. Diretrizes para o Ensino de 1º Grau - Língua Portuguesa, publicado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, 1989;

i. Currículo Básico - Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública, Curitiba, Secretaria Municipal de Educação, Deptº de Ensino, 1991.

Não serei ingênua a ponto de julgar que tais documentos espelham única e exclusivamente as proposições e trabalhos do nosso grupo. Nada me autorizaria afirmar que constituímos com nossos textos (orais e escritos), nossas leituras e proposições no interior e para além dos projetos, sua única ou primordial referência. Afirmiei anteriormente o cruzamento de nosso trabalho com vários outros, resultantes de posições semelhantes a respeito da língua, do ensino, da leitura e da escrita, assumidas por colegas em diferentes instituições de ensino superior e órgãos de pesquisa. Entretanto julgo importante realçar o peso e o valor destes projetos

na configuração dessa rede de novas idéias e na sua legitimação, sobretudo na comunidade escolar. Nesta outra realidade - os documentos, os programas curriculares, os manuais didáticos e mesmo o discurso dos professores a respeito do que pensam e fazem - sobrevivem muitas das questões, colocações, diretrizes, sugestões e denominações enunciadas com os professores, para eles e por eles, no interior dos projetos.

Mas a realidade mais importante - a que se dá ao nível do agir e do pensar no cotidiano da sala de aula - ficou ela impregnada das novas orientações?

Como se enraizaram nas inúmeras salas de aula as idéias que os Projetos ajudaram a disseminar entre os professores? ou a única realidade criada foi a de um novo discurso sobre um ensino que deixou de ser referido como ensino de redação, leitura e gramática e passou a ser denominado: "Prática de Produção de Textos", "Prática de Leitura", "Prática de Análise Lingüística"?

Tais questões são comuns a todos os profissionais que se envolveram com a difusão de novas propostas ou teorias para o ensino e com trabalhos de formação nesta década. No texto que reúne as discussões do Encontro Latino Americano (México, 1987) sobre novas propostas para alfabetização escolar na América Latina se afirma:

... o fato de não encontrar oposição no plano das idéias não significa que no campo da prática todos os profissionais queiram praticá-la ou, o que é mais importante, saibam praticá-la, mesmo que as estruturas do aparelho do Estado estejam organizadas para adotar o novo enfoque. (Kisil, in FERREIRO, 1990:16)

Depois de três anos de trabalho dentro da classe (como pesquisadora, mas na sala de aula), pude notar que alguns professores chegam a transformar realmente seu papel; outros mantêm-se em um papel tradicional, ainda que introduzam algumas inovações; e, finalmente, existem alguns professores que não podem introduzir nenhuma inovação. Pretender que uma proposta seja obrigatória em sua aplicação é usar o equivalente à fantasia do controle sobre o processo de aprendizagem. (Castedo, in FERREIRO, 1990:12)

O que estes autores estão dizendo é que a mudança de parâmetros para o ensino, e do próprio ensino como prática cotidiana mesmo quando aceita pelos professores não se torna realidade facilmente e muito menos ocorre de forma igual para todos.

Como essa mudança se deu em nosso caso? O quê - do ensino, dos conteúdos, das atividades propostas, das formas de avaliação, etc - foi objeto de transformações? E o que não foi? Em que se modificaram alunos, professores e as relações entre eles? De que forma essas alterações ocorreram?

São essas as questões que tentarei responder no próximo capítulo. Não com o intuito de avaliar o alcance e os resultados de nossos projetos mas de entrelaçar à história da produção dos Subsídios e do modo pelo qual chegaram aos professores, uma história dos modos pelos quais foram recebidos, compreendidos e utilizados por eles.

UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Se este texto possibilitar não só uma reflexão sobre o trabalho de sala de aula, mas também provocar um (re)dimensionamento das atividades desenvolvidas, mesmo que por apenas alguns professores de língua portuguesa, terá então cumprido com sua finalidade.
(GERALDI, 1981:1)

PASSANDO A LIMPO OS DESAFIOS: ATRAVÉS DOS PROFESSORES

Foram muitos os professores com quem nos envolvemos. Difícil dizer quantos! Com alguns o envolvimento foi mais direto, regular e duradouro. Com outros tantos, foi apenas parcial e pontual. Com muitos, a ligação inicial de trabalho evoluiu para um posterior vínculo de amizade.

Em relação a esses professores tínhamos uma série de expectativas ou intenções quanto à compreensão e ao uso das idéias e sugestões contidas nos Subsídios e para eles apresentadas através dos projetos. Com eles nos aliamos em busca de mudanças no ensino e também em seu processo de formação continuada. Para eles defendemos direitos e condições de trabalho. Mas disso tudo já me ocupei nos capítulos anteriores. Para esse capítulo a questão é saber "o que mais" da experiência que vivemos conjuntamente é possível e necessário contar e compreender. Agora, através dos professores, que nesse tempo foram o nosso "outro", mobilizador de toda a nossa força intelectual e de toda a nossa capacidade de trabalho.

Não se trata de realizar um estudo sobre esses profissionais. Trata-se de, através das informações trazidas por eles, nos documentos disponíveis, reunir elementos que nos permitam responder em alguma medida às questões levantadas no final do capítulo anterior.

Apresento, pois, a seguir a relação de documentos sobre os quais me apoiei para a redação do presente capítulo:

QUADRO VI

Apresentação e Descrição dos Documentos Utilizados
para Elaboração do Capítulo IV

TIPO DE MATERIAL	QUANTI- DADE	AUTORIA	DATA E SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO/ OBTENÇÃO DO MATERIAL
1. Redações sobre "O Ensino de Língua Portuguesa	152	Professores do Paraná e de Campinas	1984 - após o primeiro dia de discussões no curso com o qual os projetos se iniciavam
2. Relatórios Indivi- duais de Trabalho	95	Professores de Aracaju (8) Campinas (13) Paraná (74)	1982 (Aracaju), 1986 (Paraná) e 1987 (Campinas), obtidos através de roteiros distribui- dos
3. Relatórios de Grupos de Estudos	14	Coord. de Gru- pos de Estudos do PR e Equipes de Acompanhamento	1985/1986 - material obtido junto à equipe da Assoeste
4. Relatórios de Grupos de Estudos	25	Professores do Paraná	julho/1985 - apresentados du- rante o 1º Sem. Reg. de Lín- gua Portuguesa em Cascavel/Pr.
5. Depoimentos/Relatos de Experiência	14	Professores de Aracaju (12) Mato Grosso do Sul (2)	1982 (Aracaju), por ocasião do primeiro Seminário de Avalia- ção, Troca de Experiências e Expansão do Projeto. 1988 (Mato Grosso do Sul), por ocasião do Seminário de Ava- liação.
6. Depoimentos escritos sobre histórias de vida e trabalho	64	Professores de Aracaju (24) e Campinas (40)	1988 (Aracaju), durante Curso de Produção de Textos. 1990 (Campinas), durante tra- balho com Grupo de Estudos de professores da rede municipal.

(cont.)

TIPO DE MATERIAL	QUANTI- DADE	AUTORIA	DATA E SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO/ OBTENÇÃO DO MATERIAL
7. Relatório Final da Pesquisa "Um Perfil do Professor de Português - 5ª a 8ª séries do 1º grau"	01	Annie Gisele Fernandes	1993 (Campinas/SP) - Pesquisa realizada com 512 questionários respondidos por professores durante os projetos.
8. Relatório Final da Pesquisa "O que escrevem e como escrevem os alunos de 5ª a 8ª séries"	01	Noemi Valéria Altoé	1993 (Campinas/SP) - Pesquisa realizada com 96 "livrinhos" escritos por alunos cujos professores eram integrantes dos projetos.
9. Anotações de Diários e Relatórios de Estágio	vários	Alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Sup. em LP-Unicamp.	1984/91 (Campinas/SP) - Anotações feitas a partir de aulas de professores integrantes dos projetos de Campinas.
10. Dissertação de Mestrado "Mudar a Prática do ensino: histórias de buscas para o ensino da LP em MS - 1986/1993"	01	Maria Leda Pinto	1994 (UFMS), relata as experiências do projeto "Construção da Autonomia do Professor de Português", Mato Grosso do Sul.
11. Dissertação de Mestrado "A construção do cotidiano de uma proposta de ensino-as falas de professores de LP no oeste do Paraná"	01	Maria Raquel A.L. Galan	1991 (UFSC)- relata as experiências dos professores do oeste do Pr, integrantes do Projeto "O Texto na Sala de Aula".
12. Relatório Final do Projeto "Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Texto"	01	Professores João Wanderley Geraldí, Raquel S. Fiad, Lilian L. M. da Silva	1985 (Campinas/SP) - apresenta os resultados do projeto desenvolvido no ano anterior, ao órgão financiador - MEC/SESU.

Quando organizei este material - recolhendo-o de lugares diversos, com pessoas diversas, em diferentes estados de conservação - deparei-me com uma primeira dificuldade: os documentos eram sempre "parciais". Explico melhor: um mesmo questionário não era respondido por professores que haviam participado de mais de um, ou de todos os projetos. Um tipo de texto escrito - por exemplo, os relatos de histórias pessoais - recobria apenas um grupo reduzido de professores de um único projeto, mas completava-se com relatos outros, escritos por outros professores em tempo e situação distintos. Havia três grupos diferentes de Relatórios Individuais de Trabalho, produzidos segundo três roteiros igualmente distintos, em anos distintos (Anexo II). Não podia tomá-los como "amostra". Seriam eles representativos do universo de professores envolvidos no trabalho?

Na verdade, a maior parte dessa documentação era uma espécie de "herança" dos nossos portos de passagem, recolhida e guardada sem muito cuidado entre a nossa urgência de falar/agir e o nosso medo de esquecer. Sua dispersão e incompletude, sua materialidade irregular e frágil e até mesmo o fato de, em grande parte, ter sido escrita para nós podiam ser tomadas como "restrições" ao material e ao trabalho que apoiado nele planejava fazer. Mas podiam também significar o inverso e ser interpretadas como mais um elemento revelador da realidade que buscava retratar e compreender. Foi por essa razão ou "sentimento" que a escolhi como matéria prima deste capítulo, correndo todos os riscos que já

sabia de antemão estar correndo e também aqueles que desconhecia. Tratava-se de um conjunto documental em grande parte dirigido a nós, em resposta aos nossos desafios e às nossas solicitações. Decidi tomar as informações nele contidas como indicadores da realidade que planejara conhecer: aquela que os professores começaram a construir após o contato conosco e com os Subsídios.

Nos depoimentos escritos por eles, nas suas histórias de vida, nos relatórios de trabalho dos grupos de estudo, nas respostas aos questionários, havia pistas, vestígios e sinais do seu passado de trabalho e das práticas que tentaram implementar após o encontro conosco. Ali se insinuava seu modo de pensar, sentir e agir, bem como suas tentativas de assimilar nossas idéias.

Através deles deveria ser possível ao menos vislumbrar o alcance de suas tentativas de engendrar mudanças no ensino da Língua Portuguesa, a partir de nossas provocações. Por eles talvez fosse possível conhecer e refletir sobre os diferentes modos pelos quais haviam acolhido nossas idéias, as haviam levado aos alunos e às escolas onde trabalhavam, o modo pelo qual delas se apropriavam e tentavam fazer uso.

Embora este seja o desafio maior deste capítulo, não vejo como deixar de apresentar em primeiro lugar os professores de português que encontramos no início dos projetos, na chegada aos cursos. Quando saímos da universidade e começamos a viajar e a encontrar grupos de professores não sabíamos quase nada de suas vidas, seu trabalho, sua formação, seus lugares de partida. Aos poucos fomos penetrando esse universo de histórias, experiências e

significados compartilhados entre eles, no interior do qual nossas idéias buscaram apoio e ancoragem e pelo qual certamente foram acolhidas e interpretadas.

OS PROFESSORES QUE ENCONTRAMOS

I

"Ser professor é ter uma grande história prá contar" assim A.M. de Campinas iniciou seu texto, intitulado "Minha História de Professor". Como ela, muitos outros escreveram suas histórias, rememorando momentos da vida familiar, da trajetória escolar, do início no magistério, do cotidiano do trabalho. Me fiz leitora desses textos que carregam vidas que se aproximam, se cruzam e se complementam, no passado e no presente¹. Remetendo-se mutuamente, uma vida cruzando-se com outra, as histórias dos professores penetraram em nós. São histórias e vidas marcadas em grande parte por impossibilidades, dificuldades e lutas: não poder escolher a carreira a seguir, precisar parar de estudar, estudar e trabalhar ao mesmo tempo, trabalhar para poder estudar, percorrer longas distâncias para uma e outra atividade, vencendo o cansaço, o desânimo, o desprestígio na profissão, o autoritarismo da família, o preconceito para com a mulher trabalhadora. Histórias de gente simples. Cidadãos comuns. Trabalhadores anônimos. Na quase absoluta maioria, mulheres. Filhas, esposas, mães e ... professoras por profissão. Nos episódios datados, rememorados e narrados configura-se uma fisionomia desse profissional; desenha-se, mesmo que em contornos imprecisos, a figura desse "professor de português" com quem um dia nos encontramos, para quem tanto falamos e em quem depositamos

¹ Trata-se do conjunto de 64 histórias referidas no Quadro VI, pág. 194-5, pelo nº 6.

nossa esperança e nosso sonho de ver mudadas as práticas de ensino de língua portuguesa na escola pública.

Da Escolha da Profissão: "Não era bem isso o que eu queria"

Professor: a mando de pai e mãe

Quando cursava o científico, eu sempre pensei em ser um técnico, um bancário ou mesmo seguir a carreira militar no exército. Mas como existe a tal influência dos pais, fiz vestibular para pedagogia, passei e hoje sou professor.

Ainda adolescente, logo que terminei o curso Ginásial, quis minha mãe que eu fizesse exame de admissão ao curso Pedagógico. Não sei se naquela época era realmente o que eu queria. Fiz as provas, fui aprovada e cursei o 1o. ano. No ano seguinte, deixei os estudos porque me casei.

Realmente, 'não era bem isso que eu queria'. O que eu quero dizer, é que eu fui quase que 'empurrada', 'forçada' a fazer Letras, pois foi minha última opção.

Não tive escolha. Explicando melhor: meu pai não queria que eu estudasse tanto, o ginásio já estava bom! Então, minha tia, que também era professora, 'fez a cabeça' do meu pai e ele resolveu que eu faria o curso de Letras. Nesta estória toda, eu quase não tive participação. Quando assustei, já estava fazendo o vestibular para Letras e entrei.

Professor: por força da situação

Magistério: a vocação? Não. Apenas juntei as possibilidades de na época: queria fazer enfermagem, mas fui barrada pela família. Gostava de Geografia, mas o curso ficava longe de casa. Partir para Letras era o mais prático e possível.

Escolhi a profissão de professora por ser naquele momento a que estava ao meu alcance.

Cheguei a ser professora por uma série de circunstâncias que me levaram a tal, não por opção pessoal. Morava em uma cidade de interior em que a maioria das 'moças de família' cursavam o pedagógico, apesar de existir o científico e o clássico.

Professor: profissão de pobre

Como filha de operário, tipógrafo, e de bordadeira, não poderia deixar de ser professora 'profissão de pobre'. E a mamãe falava assim: - minha filha, você é preta, estude pra ser professora. Sempre repetia essa mesma ladainha. Contava-me, também, uma história de professora preta. Assim fui crescendo...

Professor: profissão de mulher, mãe

Sou professora porque foi a profissão que achei conveniente para uma jovem que desejava casar e ser mãe. Não gostava muito de estudar mas, sabia também que não podia ficar sem fazer nada. Desde as primeiras séries do primeiro grau que sempre ouvia da minha mãe, que as mulheres devem estudar para professora, porque esta profissão encontrava emprego fácil. Foi olhando este lado e com muito incentivo por parte dela, que hoje sou professora, escolhendo assim português pois era a disciplina que mais gostava.

Professor: por inspiração de outro professor

Desde menina, resolvi que ia ser professora, talvez por ter tido uma professora primária de quem em lembro até hoje. Quando terminei o segundo grau, não tive dúvidas, fiz o vestibular para o curso de Letras. A partir daí me dediquei totalmente a esse propósito: ser professora.

Fiz o meu 1o. grau numa pequena cidade do interior da Bahia e, daquela época guardei carinhosamente a figura sempre simpática da minha professora de Português. Ela em tudo fugia ao convencional, daí, creio, a razão primeira da nossa simpatia. Pobre e negra não se deixava atingir pelos preconceitos e reinava entre tantas, consciente do que fazia. (...)

Saí de lá, os anos se passaram, a minha vida mudou, eu mudei também. Fiquei adulta e tornei-me mãe. Envolvi-me por algum tempo em criar filhos. Senti-me vazia e insatisfeita e voltei a estudar. Fiz, para ganhar tempo, o supletivo de 2o. grau. Fui auto-didata. Preparei-me para o vestibular e escolhi Letras, já que desde menina me dei bem com elas. (...) Durante a minha estada na Faculdade aprendi muita coisa, me angustiei com muito problemas, coisas que mexiam com a minha cabeça. (...) Comecei a trabalhar em sala de aula e não tive muitos problemas, pois deixando um pouco de lado os academismo, fui buscar subsídios nas aulas da minha antiga professora, que o tempo não havia apagado.

Professor: por vocação?

Eu tinha apenas 13 anos quando decidi fazer banca com crianças da vizinhança e me senti gratificada quando consegui alfabetizar uma senhora (minha vizinha) que era muito doente, mas sonhava em um dia saber ler e escrever. A partir daí eu percebi que o que eu gostava era de ensinar.

A minha história começou bem cedo desde os tempos em que frequentava a escola primária, ou bem antes, quando brincava de professorinha com minhas irmãs e primas. O contato com as letras chegou cedo também, pois lembro que escrevia muito, coisas que só eu sabia, mas que era ilegível para meu irmão que já estava na escola e para o meu pai. Às vezes copiava as letras dos livros e revistas e imaginava significado para elas, já que estavam juntinhas e sempre passava para um adulto ler. Já na infância sempre tive muita vontade de ser professora. Ficava muito feliz, quando na escola, era escolhida para ser 'professorinha' como era chamado o aluno monitor naquela época. Quando me perguntavam o que eu seria quando crescesse, a resposta era sempre com muita firmeza: professora.

Da Trajetória Escolar: "Eu queria ser um pouco gente"

Já não era muito cedo quando iniciei minha vida profissional. Ainda adolescente, logo que terminei o curso ginásial, quis minha mãe que eu fizesse exame de admissão ao Curso Pedagógico. Não sei se naquela época era realmente o que eu queria. Fiz as provas, fui aprovada e cursei o 1º ano. No ano seguinte, deixei os estudos porque me casei (...) Vieram os filhos e quanto mais eu exercia o papel de professora nas primeiras letras ou na orientação de seus deveres escolares descobria que era o magistério a minha meta. Dezenove anos depois retornei aos estudos a conselho de ex-colegas, de pessoas amigas e talvez mais pelo incentivo de meus filhos. Enfrentei grandes obstáculos que por várias razões colocavam-se diante de mim. Era grande a adversidade, contudo decidi-me a lutar. Eu queria ser um pouco 'gente'. Lembro-me daquele primeiro dia de aula, no curso noturno do Instituto da Educação 'Rui Barbosa' (Escola Normal) a mesma escola onde estudei quando jovem. Como eu ia temerosa! Durante o trajeto mil idéias me passavam pela mente; cheguei a pensar em voltar, pensei em retroceder naquela iniciativa. Não sabia como iria entrar numa sala de colegas jovens, se eu já estava com 37 anos de idade. E o medo de não me adaptar aos estudos, ora com tantas inovações! Felizmente tudo correu bem. Fui uma boa aluna. Depois de já haver concluído o curso, isto é, de fato professora, consegui meu primeiro emprego em um Colégio Particular (...) No ano de 1976 houve concurso público na rede estadual. Submeti-me e fui aprovada. Fui lotada no Grupo Escolar 'João Ribeiro' na cidade de Laranjeiras a alguns quilômetros de Aracaju.

Fiquei com uma turma de 1ª série. E sentia-me felicíssima como professora. (...) Buscando mais conhecimentos sobre a Língua Portuguesa além de melhorar meu nível profissional concorri ao vestibular para o curso de Letras em 1978. Aprovada que fui deixei o Colégio particular e fiquei apenas na escola estadual. Concluí o curso de Letras em julho de 1981. (MICN, Aracaju)

A história acima pode ser considerada ilustrativa da história de formação ou trajetória escolar da grande maioria dos outros professores, tanto de Aracaju, quanto de Campinas e Paraná. Ela reúne aspectos que apareceram, às vezes isoladamente, e muitas vezes de modo combinado nessas histórias: a decisão materna ou paterna quanto ao ingresso nos estudos preparatórios para o magistério; o casamento e a maternidade como elementos de interrupção dos estudos; as dificuldades para retornar à escola, para conciliar trabalho, casa e continuidade na formação...

meu marido influenciava nas escolhas. Ele sempre dizia: perto de casa e poucas aulas! Temos dois filhos não é bom deixar com empregada durante o dia todo!" (MR, Campinas)

Como ela, NCL, também de Aracaju, ficou adulta, tornou-se mãe, envolveu-se algum tempo com a criação dos filhos e decidiu voltar a estudar "para virar gente":

Sentia-me vazia e insatisfeita e voltei a estudar. Fiz para ganhar tempo, o supletivo de 2º grau. Fui auto-didata. Preparei-me para o vestibular e escolhi Letras, já que desde menina me dei bem com elas...

(NCL, Aracaju)

Em Campinas, MG, relata a vida sacrificada de quem viaja para estudar e para trabalhar:

... já lecionava desde que me formei em 1971 (...) nessa época minha vida era assim: acordava às 5:30 para tomar a perua Kombi que nos levava até a 'guardinha', distrito de S. S. do Paraíso onde eu lecionava. Nessa escola de Guardinha eu lecionava para a 4ª série no período da manhã. Almoçávamos na escola mesmo. No período da tarde eu trabalhava com a 5ª série. (...) às 17 horas voltávamos para S. S. do Paraíso e às 18:30 já estava na perua da turma da faculdade, saindo

para Passos. (MG, Campinas)

Quase todas as professoras fizeram curso normal, - o "pedagógico", o "adicional" (4º ano) - antes de frequentarem a faculdade de Letras, exercendo concomitantemente ao Curso Superior o papel de professora primária e muitas delas, em zona rural:

Logo me vi em cima de um caminhão de transportar leite, rumo à minha primeira sala de aula, numa escola rural. Era uma igreja bem pequena e simples, onde alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries me esperavam curiosos. (...) Comecei a fazer o curso de Letras já bem influenciada pela minha experiência de professora rural. (E, Campinas)

Se antes de serem professoras de português, muitas haviam sido professoras primárias, com formação em nível de 2º grau, muitas outras haviam exercido outras profissões. Já que trabalhar - desde muito cedo - parece ter sido um imperativo comum a esse grupo profissional.

Você nem sente quando e nem porque começa a trabalhar, só sabe que tem que trabalhar o quanto antes.

Assim, tornando-se professores de português, muitos deixaram profissões de secretárias, escriturários, bancários, balconistas, contadores, baby-sisters, acompanhante (de pessoas idosas), etc. Entretanto para alguns o magistério foi mesmo o início de tudo: "Não havia trabalhado nem um dia na minha vida". E parece ter sido um difícil começo.

Do início na profissão: os ritos de passagem do professor

Arrumar emprego em escola é muitas vezes - principalmente na cidade grande - viver o ritual da "atribuição de aulas". Foi assim com A, de Campinas:

Lembro-me como se fosse hoje, o dia da atribuição de aulas: 5 de março de 1979. A sala estava repleta de professores que ansiosos aguardavam a hora de serem chamados. Eu me sentia profundamente feliz e emocionada. Pensava na escola e como seriam os meus primeiros alunos. De repente uma professora perguntou o valor da hora-aula. Bem baixinho alguém respondeu: Cr\$36,90. Foi uma decepção geral. Aos poucos, os professores foram saindo e a sala quase ficou vazia. Eu porém permaneci em meu lugar. Só pensava em lecionar, era o sonho da minha vida.

Mas de outras maneiras (não menos ingratas) também se consegue "aulas", em início de carreira. NF conta que não conseguiu trabalho logo que se formou:

... procurei aulas em muitas escolas e cidades diversas da redondezas.

Quando conseguiu, viu-se na seguinte situação:

... houve uma época em que trabalhava diariamente em escolas de três cidades diferentes e morava numa quarta [cidade] com meus pais; o que eu recebia como salário pagava meus gastos com condução e alimentação mas eu precisava ter tempo de serviço para aumentar meus pontos e conseguir algo melhor.

Trabalhar em diferentes lugares e todos distantes é o preço (alto e injusto) que grande parte dos professores "paga" pela sua inexperiência, pelo fato de estar "começando". Assim acontece com quase todos os que atuam de 5ª a 8ª séries (enquanto que com o professor primário, o rito de passagem é vivido na 1ª série - sempre! Começa-se sempre pela 1ª série). A essa dificuldade somam-se outras:

A formação "precária" recebida na faculdade...

Ensinar o quê? passei pela faculdade e nada de novo foi apresentado. Comecei a ensinar as mesmas coisas que havia aprendido no curso ginásial, com uma diferença: implantação da 5692/71 e com ela todo um emaranhado que até hoje (faz 19 anos) não consigo decifrá-lo, pegá-lo, aceitá-lo...

O não saber o que fazer para acertar:

Naquela época eu só seguia o livro didático. Minha pouca experiência não permitia mudar os passos além dos limites do livro didático. Cada

ano que passava eu me sentia mais frustrada. Tinha a sensação de que era uma péssima professora e não ensinava nada.

A dura realidade enfrentada na escola:

A maioria dos meus alunos caminha aproximadamente três quilômetros para chegar à escola. O bairro é pobre, a comunidade é caracterizada por baixos salários, morando em casebres e barracos (...) com problemas sérios nas aquisições necessárias à sua sobrevivência (...) As famílias têm número elevado de filhos (...) a maioria das mães trabalha fora de casa (...) muitas crianças ficam sozinhas antes e após as aulas (...) a escola ainda é medieval...

A condição do professor "substituto":

Ainda aluna comecei a lecionar, encontrei muitas barreiras, pois ser 'professor substituto' não era valorizado, tanto pelos alunos quanto pelos professores efetivos...

Da carreira de professor: entre o sonho e a realidade

Além dessas dificuldades "de início", há muitas outras que acompanham os professores e que conhecemos de longa data. Entretanto a profissão não é feita só de tristezas. Para muitos professores o trabalho no magistério é também motivo de satisfação, realização e crescimento pessoal...

Para mim foi maravilhoso. A cada dia crescia o entusiasmo pelo meu trabalho...

Faz 14 anos que estou envolvida com a educação. Gosto do meu trabalho, me dou bem com as crianças, carinho recíproco...

Entre alegrias e tristezas, erros e acertos, decisões e indecisões, sonho e realidade, entre o que foi um dia ser professor e o que "restou" da profissão, os professores vão fiando suas histórias, às vezes querendo fiar outra:

Meu pai viveu naquele tempo em que professor era valorizado, vestia terno, colete, relógio de corrente longa, presa no bolso da calça e sapatos lustrosos, as professoras estavam sempre com os vestidos bem passados, coque nos cabelos e pó-de-arroz na face.

Sua professora predileta? Ah, era a dona Candinha, cândida criatura que Deus pôs na terra. Amável, prestativa, carinhosa, em quem ele sempre confiava seus problemas pessoais e os profissionais depois que se tornou adulto e pai de família.

'- Professor?! Não existe coisa mais bonita!'

Era assim que ele sempre começava seus discursos sobre a profissão mais digna, mais nobre e muitos outros mais que possam existir por aí.

E foi com esta visão de sobriedade, de perfeição, de carinho maternal que eu me vi envolvida durante muitos anos. Sonhava com a minha classe, com os meus alunos limpinhos, cheirosos, cadernos encapados com papel colorido, uma lousa cheia de lição e eu, pasmem, usando óculos e tailler!

Meu pai já faleceu, mas deixou gravado em mim o seu sonho que eu tornei realidade quase que às vésperas de sua morte.

Comecei como que por um sonho, lutei muito tempo contra todas as adversidades, problemas e transtornos que a profissão carrega consigo. Sou valente ou teimosa? Ainda não descobri a resposta mas confesso que sempre tenho vontade de jogar tudo para o alto, rasgar as páginas do livro onde está escrita uma história linda e mentirosa. Gostaria de escrever uma outra bem diferente, onde eu vendesse minha alma se preciso fosse, mas que me desse um carro novo, uma vida nova, uma nova perspectiva para um futuro melhor que este reservado e resumido na carreira de professor. (VA, Campinas)

II

Trazendo consigo suas histórias, os professores vieram ao nosso encontro. Viajantes, nós e eles. Deixar o lugar e chegar: onde? No percurso da viagem, na passagem de um lugar a outro, as expectativas, as antecipações do encontro marcado: quem? o quê? como? O ânimo preparado. Vai-se em busca de quê? Vai-se ao encontro de quem? Leva-se o que para oferecer? Deixa-se o que para trás?

Como conhecer e poder partilhar as histórias da viagem? As estações de partida? As despedidas? As impressões da chegada? Como penetrar a bagagem de quem chega?

Instigados por nós, no início e na chegada, os professores-viajantes relataram e trocaram suas experiências de trabalho, rememoraram lições aprendidas, livros lidos, cursos feitos. Anunciaram também suas expectativas. Foram por nós provocados e questionados em suas convicções e práticas dominadas. Nas discussões em pequenos grupos puderam manifestar suas opiniões sobre as histórias contadas e os textos lidos. Nos debates de grande grupo, nem todos, nem tantos. Ao final do primeiro dia, ainda dia de chegada, um desafio: redigir um texto, a partir do seguinte título: "O Ensino de Língua Portuguesa". Se é difícil escrever, essa dificuldade podia ser compensada pelo fato de se poder abordar o assunto do lugar que fosse mais confortável e também pela possibilidade que ao menos em tese a tarefa poderia representar: de dizer o "particular", o "diferente", o "desacordo". Não era necessário identificar-se.

Me fiz leitora desse conjunto², como quem abre e vasculha as malas de quem chega: O que traz para mim? O que me conta dos lugares de onde vem? Nele pude identificar, contrastar, aproximar as manifestações plurais dos professores. Conhecer parte de sua bagagem e também de suas impressões de chegada. Nos textos, declararam seus sentimentos. Descreveram a vida na escola de onde haviam partido. Tentaram articular seus pontos de vista sobre nossas colocações primeiras. Tentaram responder às nossas provocações, às vezes concordando conosco, e às vezes não, relativizando

² Trata-se do conjunto de 152 redações referidas pelo nº 1 do Quadro VI, à pág. 194-5.

e problematizando nossas afirmações e críticas. Suas ponderações espelham o seu início de diálogo com os colegas, com os textos lidos e conosco. Agora, particular, travado na intimidade.

Desse diálogo rico e extenso selecionei por ora algumas passagens que aqui seguem intercaladas e em companhia de outros depoimentos, para dar a conhecer os viajantes, em seu momento de chegada.

Do ânimo dos professores

Há 15 anos venho desempenhando a função de professora. Com o passar destes anos venho podendo observar que o ensino tradicional deixa muito a desejar na aprendizagem do aluno. Ultimamente venho me sentindo frustrada como professora, pois o rendimento dos meus alunos era muito pouco. Vivia buscando um caminho que me satisfizesse. Esse caminho que eu trilhava me angustiava (...) Eu estava desiludida. Às vezes pensava comigo, 'vou largar a profissão', mas a gostosura de viver com meus alunos me segurava. Quando fui convidada para fazer o curso referente à proposta do Prof. Wanderley, não me mostrei muito interessada. Pensei comigo, 'isso deve ser mais um curso sem fundamento, mais um para engavetar, mais um sem aplicação nenhuma...'. Quando a profª Norma começou a falar bem no início do curso, eu já me posicionei, 'não quero perder tempo aqui, quero algo que venha trazer solução para os problemas que enfrento na sala de aula. (RMMF, Dourados) (grifos meus)

Em fevereiro de 1984, [tomei conhecimento do trabalho] quando o prof. Wanderley colocou sua proposta a todos os professores da rede. Fui à primeira reunião, mas não consegui continuar por oposição da direção da minha escola. Hoje me arrependo de não ter tido forças para lutar. Estava super desmotivada com meu trabalho, meu rendimento. Estava apagada e nada fiz para impor minha vontade ... (N, Cam-pinas) (grifos meus)

O ensino de português! Para mim é algo complexo, questionável e, porque não dizer, uma espécie de 'pedra no sapato'. Ensinar português no momento me faz ter a sensação de estar tentando correr em busca de algo, mas vejo que não consigo sair do lugar. Me canso, me enervo e no fim me sobra apenas a insatisfação.

Em sala de aula me esforço me irrita com os livros didáticos, tento melhorar o nível das aulas mas sinto que falta alguma coisa. Tenho a nítida sensação que nem eu me convenço do objetivo de tais aulas ... (AM, Paraná) (grifos meus)

Percorri todos os textos dos professores em busca das passagens em que essa realidade - a do seus sentimentos em relação ao trabalho de ensinar, a si mesmos e aos alunos - estivesse configurada. Neles encontrei inúmeras manifestações semelhantes a estas que transcrevi acima. Dos textos emergiu a figura de um professor "frustrado, insatisfeito, angustiado, desiludido, derrotado, enfraquecido, desmotivado, apagado, desorientado, cansado, irritado, inseguro e só.

O professor de português tem lutado para melhorar o nível de seus alunos em vários aspectos, mas na realidade essa luta não é bem estruturada, seus objetivos muitas vezes não são claros e ele sente-se sozinho, muitas vezes deixando de lutar. (grifos meus)

... o problema é que nós, a maioria dos professores, estamos todos confusos sobre como ensinar? o que ensinar? de que maneira? como avaliar? (grifos meus)

O ensino de PL continua muito confuso e certas direções de escola tolhem a liberdade do professor seguir seus métodos, havendo certas imposições, transmitindo com isso insegurança, perda de ânimo, falta de motivação. (grifos meus)

Cada vez mais, cada dia que passa sinto mais inútil dentro da sala, parece que os alunos continuam sem saber escrever, sem saber expressar-se e interpretar. (grifos meus)

O Cotidiano Relatado

Em geral tais declarações se fizeram acompanhar de dois tipos de considerações: o relato de situações ou condições vividas no trabalho e que justificam o sentimento exposto e, ao mesmo tempo, um conjunto de conjecturas sobre as possibilidades ou impossibilidades de se modificar as situações descritas. Tomemos desses arrazoados inicialmente o que para os professores aparece

como gerador dos sentimentos por eles manifestados: o desempenho ruim ou o baixo rendimento dos alunos; o seu próprio desempenho em sala de aula, o que julga saber e poder fazer; a falta de direção e de sentido para o esforço que realiza; a qualidade ruim do material de apoio; a falta de liberdade no interior da organização escolar; a incompetência e a subordinação impostas e ... assumidas e até mesmo a Língua Portuguesa que precisam ensinar.

Desses e de outros aspectos ligados ao seu cotidiano de trabalho, ao seu lugar de partida, os textos escritos pelos professores estão fartos.

Ora queixam-se dos alunos que na grande maioria das vezes adjetivam de "burros, pobres, subnutridos, inseguros, desinteressados, dependentes, com preguiça mental e sem tempo para o estudo":

Erram tudo: o meu livro diz uma coisa, os burros dos meus alunos escrevem outra.

Temos casos de alunos subnutridos, alunos que trabalham muito e não sobra tempo para estudar, alunos que não têm nem mesmo condições materiais de elaborar tarefas escolares.

Quando pedimos aos alunos para fazerem uma redação notamos de imediato a falta de vontade, a falta de vocabulário, porque eles lêem pouco...

Ora revoltam-se contra as imposições a que estão submetidos no interior do sistema escolar:

Os conteúdos nos são jogados e exigidos que cumpramos não se importando com aqueles que vêm por trás disto: o aluno.

O que vemos em nossas escolas é um ensino massificado, professores sobrecarregados e conseqüentemente alunos que não aprendem com este ensino, com estes professores.

Ora voltam-se contra o material didático que consideram insuficiente, inadequado e muitas vezes inexistente:

O livro de leitura há anos não é trocado, o aluno carente não compra

novos livros pois este passa de irmãos para primos, amigos, etc. Quer dizer, quando o aluno chega àquela certa série, ele já decorou tudo o que está no livro.

Ora contra os próprios colegas...:

Está faltando é responsabilidade profissional por parte dos professores, para a melhoria do ensino de português.

Ora, juntamente com os alunos, perguntam-se sobre o sentido e a necessidade do que tentam ensinar e aprender:

Não se nota interesse por parte do aluno porque ele não vê nada de concreto naquilo que a gente tenta transmitir para sua vida prática. E muitas vezes eles mesmos nos perguntam par que saber isto ou aquilo. E creio que analisando bem eles não deixam de ter uma certa razão. Diante dessa situação a gente se sente na dúvida em saber se deve-se ou não insistir em tal assunto. Chega-se à conclusão de que o trabalho está sendo em vão, pois bate-se e volta-se no outro dia os alunos não lembram mais nada daquilo tudo que foi ensinado ou que tentou-se ensinar.

Podemos dizer que para os professores, no conjunto de seus textos, o trabalho de ensinar na escola, todos os dias, a esses alunos, em companhia de seus pares, assemelha-se a uma "descida aos infernos". Uma "pedra no sapato" como eles mesmos declararam. Nos textos, o cotidiano do trabalho, o lugar de onde se partiu para o encontro conosco, é sempre referido como instância onde se manifestam a dificuldade, o autoritarismo, a opressão silenciosa e a vida repetida:

Abro o livro e grito: página 108! Mas porque 108? Dá prestígio, é número complicado. Já abriram o livro? Agora leiam! Já leram? Agora preencham a página 109, 110, 111. - E o que mais professora? - Vá escrevendo, vá escrevendo. - E agora professora? - Agora? eu vou lendo aqui e você vai vendo se escreveu igual. Ta bom? - Então lê, 'fessora'? - Já vai, já vai! - Vou lendo e eles vão corrigindo. Erram tudo: o meu livro diz uma coisa os burros dos meus alunos escreveram outra. Ah! mas comigo é na dureza. Vão apagando e corrigindo. - Até o fim? Sim, até o fim da aula. Deu o sinal. Saio e tudo igual na outra e outra sala até as cinco da tarde.

A Língua Portuguesa: uma dificuldade a mais

Uma dificuldade a mais para esses professores é o fato de precisarem ensinar língua portuguesa. Atribuem à disciplina não só uma importância maior que às demais, como também uma complexidade maior:

O ensino de português na minha opinião é essencial ... é muito importante, sendo considerado a chave de toda uma vida escolar... É por causa disso que deve ser bem frisado, estudado e debatido.... O ensino de todas as disciplinas é por demais complexo [mas] mais difícil ainda é o ensino de Português... O ensino da língua portuguesa é difícil e complexo tanto para o professor aplicar quanto para o aluno aprender ... Ensinar Português é a tarefa mais difícil que tem dentro da escola.

Em seus arrazoados e tentativas de explicar essa dificuldade particular encontrei diferentes tipos de argumentos: as privações sofridas pelos alunos e que comprometem o seu aproveitamento naquilo que os professores julgam ser o específico da matéria, como a falta de tempo para leitura em função do trabalho precoce, a impossibilidade de adquirir livros pelo baixo poder aquisitivo; a sua "fala de berço", tão distinta da língua culta que precisa ser aprendida; as heranças que carregam de uma alfabetização mal feita, o fato de precisarem aprender o que julgam já saber pois todos "sabem" a própria língua; além da concorrência do rádio e da TV que ocupam o pouco tempo livre dos alunos impondo-lhes um padrão de linguagem... bem, deixemos o próprio professor falar:

O ensino de língua portuguesa atualmente decai dia-a-dia, está em estado de crise decadente do sistema educacional. Hoje ninguém mais dá importância para o bem falar, para a expressão lingüística correta. Mas dão preferência para as gírias, códigos e expressões gesticuladoras. É tanta confusão no vocabulário da juventude que se torna às vezes até ridículo.

Entretanto nessa variedade de argumentos destaca-se um, de

modo especial: Ensinar a Língua Portuguesa é difícil porque o português é em si mesmo difícil.

A nossa língua é bastante ampla e complexa e exige de nós, professores, constantes estudos...

O nosso português infelizmente é muito complexo e dominá-lo corretamente não é fácil...

De onde vem essa idéia de dificuldade - complexidade que para os professores parece ser inerente à própria língua? Porque a língua é julgada difícil não só pelos alunos como também pelos professores?

As colocações abaixo nos ajudam a entender melhor as afirmações anteriores:

É um estudo muito complexo, [na língua] há mais exceções do que regras.... (grifos meus)

O ensino de português não é fácil porque temos uma gramática muito complexa. Daí o surgimento de muitas dúvidas, nos leva a cometermos erros... (grifos meus)

Que língua é essa que os professores julgam difícil, ampla, complexa, cheia de regras e exceções, e também bela e também sua, isto é, da pátria, do povo brasileiro? Essa língua de que falam com distância, temor e reverência em seus textos não é a mesma que juntamente com os alunos utilizam como idioma em seu grupo social, no dia-a-dia, desde que nasceram. Essa permanece do lado de fora da escola:

Nem cheguei a pensar que a linguagem [do aluno] fosse parte fundamental no ensino de português. Sempre que meus alunos falam em sala de aula eu sempre estou pedindo que falem o certo; não sabia que eles pudesse usar sua própria linguagem...

O que procuram ensinar e consideram tão difícil é uma espécie de "língua-engrenagem" ou "língua-sistema harmonioso",

regido por leis próprias, correto, perfeito e belo, cuja existência parece independender deles próprios e de seus alunos:

Porisso urge da parte dos educadores procurarem um meio de integrar esse aluno na grande engrenagem do nosso idioma... (grifos meus)

Não é a língua em sua modalidade oral e em sua diversidade de registros e de dialetos:

Nós nem sabíamos que podíamos usar a palavra dialeto para o português... (grifo meu)

Trata-se da modalidade escrita e culta da língua portuguesa, valorizada e dominada por um segmento restrito da população (social e economicamente falando, o segmento de prestígio) ao qual nem os alunos e nem os professores parecem pertencer. Daí, diante dessa língua, a dificuldade ser a mesma para um e para outro:

... é difícil e complexo tanto para o professor aplicar quanto para o aluno aprender...

daí o surgimento de muitas dúvidas, nos leva a cometer erros...

Uma espécie de língua que se apresenta, se impõe, e se concretiza para ambos, pela Gramática Normativa, pelos manuais didáticos e pelos livros de leitura escolar, como modelo ou padrão a ser aprendido:

... a nossa cabeça é feita somente 'dessa língua padrão' e é porisso que não damos lugar à maneira de falar dos nossos alunos que na nossa opinião, é errada.

Não poderia ser diferente. Quando perguntados sobre o que haviam aprendido nas aulas de língua portuguesa no tempo em que eram alunos (e não professores ainda), responderam majoritariamente

Análise Sintática e Verbos.³

Além disso, em suas histórias de vida, o passado de "aprendiz de língua" aparece marcado pela lembrança dos verbos recitados, dos ditados intermináveis, dos conceitos decorados, das dificuldades com a análise sintática e dos poucos livros lidos:

O curso primário foi feito numa Escola Rural de um povoado e a professora era minha mãe. Não me saiu da memória os verbos e tabuada que tínhamos de decorar e, quando não conseguíamos vinha a palmatória (como eu temia aquele momento!).

Os ditados então eram enormes, pareciam não ter fim.

Fiz o curso ginásial na cidade e me lembro bem, que o primeiro e único romance lido foi Iracema (estava na 7ª série). As redações foram duas ou três. O professor entrava na sala ditava os conceitos, as regras, para que copiássemos e decorássemos... (MA, Aracaju)

Nós sabemos que em nosso tempo os professores se preocupavam quase sempre em ensinar apenas a gramática onde o aluno decorava aquelas regras e nem sabia o porquê. As vezes aparecia um professor que gostava de redação e dava oportunidade e orientação para que a gente pudesse se expressar no papel. (R, Paraná)

Minha opção por ser professora começou com um desafio: 'entender' análise sintática na 6ª série (na época, 2º ginásial). Este foi o passo inicial para uma série de discussões entre mim e meu professor, as

³ Uma das primeiras atividades que em conjunto os professores realizavam no primeiro dia do curso com o qual iniciávamos os projetos era a sistematização das respostas que individualmente davam a quatro, de seis questões por nós formuladas, conforme pág. 151. A finalidade maior dessa atividade era permitir a identificação do que, para o grupo de professores ali presentes, constituía o "conteúdo" da disciplina sob sua responsabilidade e das justificativas que apresentavam para os ensinamentos de que se ocupavam. À primeira dessas questões os professores responderam majoritariamente:: Análise Sintática (267 ocorrências) e Verbos (222 ocorrências). Em seguida apontaram Produção de diferentes tipos de textos (com 207 citações) e Leitura e Análise de Livros (com 126 citações). Reunimos ao longo desses anos 512 questionários respondidos de 13 cidades diferentes: Campinas (52), Aracaju (45), Foz do Iguaçu (2), Nova Aurora (48), Cascavel (121), Medianeira (66), Toledo (2), Palotina (44), Assis Chateaubriand (46), Santa Cruz do Sul (13), Santo Ângelo (43). A aluna ANNIE GISELE FERNANDES, do curso de Letras-Unicamp, sob orientação da Prof. Dr. Raquel S. Fiad e com Bolsa de Pesquisa do SAE-Unicamp, tabulou e sistematizou as respostas, no período de maio/92 a abril/93. Acompanhei de perto seu trabalho de leitura, categorização e quantificação das respostas e é dos resultados que apresenta em seu Relatório Final de Pesquisa, aprovado em maio/93 que lanço mão para tecer minhas considerações neste item de meu trabalho. (Trata-se do documento referido pelo nº 7 no Quadro VI, à pág. 190-1)

quais me fizeram refletir sobre a linguagem. (M, Campinas)

Tais aprendizagens do passado não só lhes asseguraram a permanência no interior da escola, como também parecem ter se constituído em importantes referências para o seu desempenho já como professores. Espécie de "matriz" das primeiras aulas:

Comecei a trabalhar em sala de aula e não tive muitos problemas, pois deixando um pouco de lado os academismos fui buscar subsídios nas aulas da minha antiga professora que ao tempo não havia apagado...

Comecei a ensinar daquela forma tradicional que estudei, exigindo gramática e conteúdo decorativo dos meus alunos...

Quando estudei foi através de regras, decorações de verbos, gramática, redação, enfim, a denominada escola tradicional. Hoje como regente de classe, também ministro minhas aulas dentro desse padrão...

Assim, podemos concluir que, para a maioria dos professores que encontramos, a explicitação, memorização, fixação e emprego de regras, categorias e classificações provenientes da gramática constituíam-se na maior referência para a disciplina de Língua Portuguesa. O conteúdo da disciplina - em função da experiência adquirida na escola e estendida ao exercício da profissão - identificava-se especialmente ao conteúdo gramatical.

Mudar: por onde?

Ao lado de seus relatos sobre a realidade adversa que vinham enfrentando no dia-a-dia do trabalho, os professores teceram conjecturas a respeito da necessidade de mudança, das possibilidades e impossibilidades que julgavam existir para a sua viabilização e apontaram as providências que, em sua maneira de compreender e

avaliar a situação em que se encontravam, poderiam modificá-la, solucionando ao menos em parte os seus problemas.

Em relação a esse assunto houve apenas uma unanimidade: a situação está ruim e precisa se alterar:

Sentimos que é necessário partir para uma mudança.

O ensino da língua deve ser modificado, pois não estamos atingindo o objetivo. As consequências do nosso ensino falam mais alto do que nossa boa vontade de acertar.

O ensino de português há muito necessita de um repensar.

Entretanto, quanto à viabilidade ou não de se realizar qualquer mudança e especialmente quanto às mudanças consideradas possíveis, desejadas ou imaginadas, as opiniões se dividiram e se diversificaram. De um lado, aqueles que demonstrando descrença em relação às mudanças parciais ou pontuais reclamavam por mudanças gerais:

Portanto devemos reestruturar 'todo' o nosso sistema de ensino.

... seguir uma linha desde as 1ª séries até o último ano escolar, talvez fosse uma solução.

A solução seria que fosse adotado um sistema unificado de ensino, os professores teriam que seguir o mesmo método.

Talvez a única solução seja uma nova reformulação do ensino.

Nossos alunos estão sendo prejudicados porque o que deveria ser mudado não é apenas um grupo de professores mas sim a estrutura.

De outro, aqueles que apostavam na grande mudança, a partir das pequenas:

Que haja uma modificaçãozinha aqui, outra ali, que algo haverá de modificar o atual ensino.

E, entre uns e outros, aqueles que desejavam simplesmente a volta ao passado:

Sou da opinião que antigamente se aprendia muito mais, os professores eram rigorosos...

Particularmente acho que a escola moderna assumiu uma atitude paternalista, achando que tudo vai traumatizar o aluno, provocando a sua evasão da escola. Ainda considero o sistema tradicional o mais viável...

Quanto às mudanças, por nós sugeridas - de atitude, de concepção de língua, de metodologia - foram consideradas por eles bastante difíceis, quase impossíveis. Seja por uma espécie de convicção teórica:

Modificar comportamento sempre foi e será uma tarefa muito difícil.

Seja pela consciência do próprio enrijecimento...

É difícil mudar radicalmente na cabeça da gente, a metodologia do ensino de português, já tradicionalmente usada..."

Seja pela formação recebida, considerada incompatível com os desafios que uma mudança desse tipo traria...

Nós professores fomos educados oprimidamente e hoje talvez nos assustamos com tanta mudança e muitas vezes não sabemos manejá-la como deveríamos. Como podemos despertar se não fomos despertados?...

Para nós, professores de português se torna um tanto difícil utilizar esse sistema de ensino [aquele que em linhas gerais nesse primeiro dia já propúnhamos], pois já estamos bitoiados ao sistema antigo...

Já faz parte do nosso trabalho orientar os alunos desse modo [refere-se ao modo tradicional] e talvez seja porisso que se torna difícil aceitarmos certas técnicas...

A esse tipo de dificuldade - centrada na pessoa do professor - acrescentaram-se outras, relacionadas ao contexto do trabalho:

Nos questionamos a procura de soluções e não as encontramos, talvez por falta de tempo disponível para reunir grupos de pessoas interessadas e analisar com profundidade os problemas existentes. Sentimos que é necessário partir para uma mudança, mas como? Por quê? É viável? Ficamos nisso e é só!

Hoje mais do que antes pensamos em modificar, em colocar em nós um meio

para o melhoramento do ensino. Mas nem sempre é fácil quando são poucos os elementos que sentem o problema, principalmente quando esses elementos são do interior, com poucas condições para sair e conseguir melhores bases para o ensino, só vontade não adianta, precisa persistir.

Um aluno falou-me:

- Professora gostaria de aprender algo que possa pôr em prática, a vivência do português.

(Currículo imposto, digo eu)

- Pergunto, como mudar? Se nós obedecemos a normas? É isso aí.

Sendo assim, em se tratando de pensar ou de realizar as mudanças por nós desejadas e sugeridas, pode-se concluir que, na opinião dos professores as dificuldades eram muitas e localizavam-se não só nos próprios professores como também nas condições que objetivamente se colocavam para eles no exercício da profissão e na vida pessoal.

Estranhamente no entanto e como forma de solucionar sua própria resistência ou despreparo para o nosso projeto, os professores pareciam ver uma única saída: a dos cursos de treinamento e atualização. Já familiarizados com esse modelo, tradicionalmente utilizado pelo sistema escolar para tentar introduzir modificações no ensino, mostraram esperar verdadeiros milagres de tais cursos, mesmo tendo experimentado por vezes seguidas o descontentamento em relação a eles e mesmo tendo relacionado como obstáculos e dificuldades ao seu trabalho, problemas de ordens tão distintas (como a pobreza dos alunos, o autoritarismo do aparelho escolar, a insuficiência de material, etc) que visivelmente não poderiam ser totalmente superados no interior do "pedagógico", do "metodológico".

Acredito que, por vários motivos, pensavam dessa forma. Em

primeiro lugar porque haviam incorporado o discurso reiterado de sua própria incompetência...

... o professor deveria ser orientado, esclarecido periodicamente para que não fosse obrigado a se sentir um incompetente diante do 'como fazer', 'quando fazer' e 'para que' fazer...

.... passando a endossar o ponto de vista segundo o qual, por estarem distantes do comportamento e desempenho esperados pelos produtores de novos saberes e idealizadores de mudanças precisam submeter-se aos cursos de treinamentos, reciclagem, etc.

... eu sei que há algo errado mas para isso vim aqui para conseguir novos métodos e assim poder em breve recuperar e poder suprimir esta falha.

... na minha opinião o ensino de português nas escolas deixa muito a desejar, pois nos faltam cursos que nos orientem melhor como ensinar, ou seja, cursos que nos atualizem...

Em segundo lugar porque pareciam compartilhar de um ponto de vista segundo o qual o trabalho tem um valor "negativo", enquanto que a educação tem um valor "positivo". Seus textos evidenciam muito bem esse raciocínio, amplamente estudado por ARROYO (1991).

Padecemos de uma tradição pedagógica que apenas vê educação na informação, instrução, verbalização ou no cultivo do intelecto... (ARROYO, 1991:212)

Incursionando pelas matrizes teóricas que têm balizado as análises dos vínculos entre trabalho e educação e perguntando-se sobre a visão de trabalho a partir da qual vêm sendo pensados tais vínculos, ARROYO conclui pela presença constante dessa negatividade atribuída ao trabalho. Que vem do não reconhecimento de qualquer princípio educativo presente na experiência social e do trabalho, do desprezo por esse espaço como espaço formador, do seu entendi-

mento na sociedade moderna e capitalista como uma experiência deformadora, desumanizadora, despersonalizante e deseducativa. Para ele, diferenteente, há uma "positividade contraditória", educativa e formadora, inerente à experiência social e do trabalho. Afirma a existência de um processo educativo nos processos de produção da existência e a sua mudança com a mudança nas formas de se produzir a vida. Alerta para a existência de uma formação ao nível da realidade empírica, das circunstâncias, dos elementos materiais e das forças produtivas, historicamente dadas, numa trama que seria constituidora do homem e sobre a qual ele também agiria operando transformações. Critica o escolacentrismo que só considera formadora, educativa, a atividade de transmitir/receber informações, saberes outros que não são produzidos no trabalho.

Mas os professores, que nesse momento inicial do trabalho conosco, puderam manifestar suas opiniões sobre as soluções por eles imaginadas para a situação que vinham experimentando na profissão, não se referiram uma única vez ao trabalho e à prática como o espaço e o tempo possíveis ou necessários à sua qualificação e à produção das mudanças pretendidas. Indiferentes à sua prática e às suas experiências pessoais de trabalho como produtoras de conhecimento, atribuíam à formação que habitualmente ou mesmo raramente lhes vinha sendo proposta em forma de cursos, o poder de solucionar suas dificuldades.

Assim esperavam da informação, da atualização, das novas técnicas e métodos, que supostamente lhes trazíamos, a compensação para o desgaste da ação diária. Desejavam uma solução à qual

pudessem simplesmente aderir e que pudessem rapidamente e em qualquer situação operacionalizar para então sentirem-se na direção correta. Vieram até nós em busca dessa espécie de promessa, como se nós pudéssemos garantir com nossas palavras o milagre da mudança em seu cotidiano de trabalho.

A ACOLHIDA AOS SUBSÍDIOS E AOS PROJETOS

Aos professores que encontramos - com seu passado feito de lutas, seu cotidiano cheio de dificuldades, seu modo de pensar e de viver o ensino da língua, seu ânimo perdido e seu sonho de mudança enfraquecido - anunciamos nossos sonhos e nossos desafios. Com eles buscamos alianças.

A cada grupo recolocávamos o conjunto de idéias nascidas um dia da tensão e do diálogo entre a teoria e a prática do ensino de língua portuguesa. Idéias que primeiramente existiram como palavras ditas, posteriormente se fixaram na escrita e conosco retornavam na oralidade, através de nossa atuação nos cursos com os quais se iniciavam os projetos.

Palavras que não queríamos ver reduzidas a informações mais atualizadas e especializadas ou a técnicas renovadas porque intencionavam reflexão, atitudes e gestos da parte dos que as escutavam. Palavras que pediam uma palavra leitora criativa e construtiva - uma espécie de co-autoria. Que desejavam anular-se enquanto discurso através do seu enraizamento nas práticas de seus leitores, da sua inscrição em suas vidas e em seu trabalho. Que se ofereciam ao uso, à reapropriação, ao desvio, aos arranjos singulares e particulares, à complementação, ao teste, ao risco, à reflexão e discussão conjuntas...

Como foram recebidas essas palavras assim concebidas? Que acolhida tiveram (tivemos) nos diferentes grupos com quem nos

encontramos? Que reações provocamos?

| | | | |

Quando apresentei a dinâmica pela qual as idéias de JW começaram a circular entre os professores de português, (págs. 89-90) destaquei a atuação de alguns deles que provocados e mobilizados por elas buscavam de imediato alterações em seu trabalho e, entusiasmando-se com os resultados que conseguiam, passavam a contar a outros suas novas experiências e as idéias que as haviam inspirado. Como estes, também outros professores de pronto reagiram positivamente às nossas colocações. Eis alguns depoimentos que podem ilustrar essa acolhida "entusiasmada":

Em 1982 conheci uma nova metodologia de ensino de Língua Portuguesa, que para mim foi como um clarão que iluminou justamente aquilo que tanto me angustiava como profissional. (RB, Aracaju)

Os instantes do curso foram passando e eu fui ficando eufórica, podendo constatar que era o que eu buscava. (RF, Dourados)

Até que finalmente apareceu como um milagre, para me mostrar o caminho certo, a proposta de JW Geraldi. Foi uma luz que se acendeu... (MLM Costa Rica)

Talvez por estar vivendo este dilema tão de perto, sem encontrar uma saída é que me entusiasmei muito quando tomei conhecimento desse projeto durante o curso... (AMBC, Campinas)

Entretanto não nos enganemos. Esta reação de adesão e entusiasmo quase que imediatos às nossas palavras e aos nossos desafios não veio da maioria dos professores que nos escutaram e não foi a única registrada entre eles. Se retomarmos os diferentes projetos aqui relatados, podemos observar que foi sempre pequena a parcela de professores que, ao término dos cursos, optou por vincular-se ao trabalho que desencadeavam. Isto pode estar nos

dizendo que a acolhida aos Subsídios não foi marcada pela unanimidade de opiniões e reações.

Em Aracaju, de um primeiro grupo de 40 professores-cursistas apenas 24 vincularam-se ao projeto; em Campinas, de mais de 70 professores da rede municipal, somente 12 aceitaram a proposta de trabalho; e na rede estadual, dos quase 400 professores que escutaram JW em sua palestra durante a Semana de Planejamento apenas cerca de 70 inscreveram-se para o curso e muitos, numa avaliação posterior feita pela monitoria de Língua Portuguesa, que coordenava o encontro, afirmaram sua decepção diante do que lhes havia sido apresentado.

Tais acontecimentos assinalam para nós que a acolhida aos Subsídios e aos Projetos não foi homogênea no interior da comunidade de professores de língua portuguesa. Antes, verificou-se uma reação plural, marcada por sentimentos, atitudes e manifestações diversificadas, contrastantes e concorrentes entre si. Um processo rico e que merece ser melhor detalhado e conhecido.

Tomemos de início um primeiro depoimento. É de alguém que em 1984 participou (professora de português que era) dos trabalhos desenvolvidos em Cascavel-Pr, no interior do Projeto "O Texto na Sala de Aula".

Os resultados desses cursos de atualização não foram homogêneos, tranquilos entre nós professores. Alguns se mostraram realmente indignados. Pela primeira vez havíamos tido oportunidade de discutir as concepções de linguagem, de língua, as variedades lingüísticas e o seu prestígio social relativo, a questão do certo e do errado, enfim as mais recentes contribuições da lingüística e da psicolingüística. As críticas ao ensino da Gramática pela gramática incomodaram a muitos. Como também as críticas ao Livro Didático e ao seu uso. É claro que em cinco dias não se aprofundaram as questões mas se viram para repensarmos as verdades absolutas que tínhamos incutidas a

respeito do ensino da língua e para percebermos que também ou principalmente na educação, tudo é uma questão de opção política. Daí não ser difícil compreender que o que indignava algumas pessoas não era a proposta em si, mas os próprios pressupostos teóricos nos quais ela se apoiava. Ao assumir esse tipo de proposta, estar-se-ia assumindo outras concepções, estar-se-ia trabalhando com outros valores, o que significava romper com o estabelecido. (GALAN:1991-26)

Além de apontar os temas que constituíam a pauta de discussões ao longo do curso⁴ e de registrar a "novidade" daquelas colocações, a professora avalia o seu impacto sobre o conjunto de professores, assinalando especialmente o modo diferenciado e plural pelo qual nossas palavras e idéias repercutiram junto aos membros daquela comunidade específica.

Alguns reagiram, segundo sua avaliação, com intranquilidade, indignação e desconforto. Esses mesmos sentimentos reapareceram em outros textos⁵. Tomemos dois exemplos:

E agora, o que vou dizer? Ensinar o quê? Dizer o que sobre o ensino de português se tudo o que foi falado aqui serviu para desmontar a maneira como tento ensinar?

Parece que o professor atual está totalmente errado e que o certo é aceitar os erros dos alunos, sem corrigi-los, pois esses erros passam a ser diferenças culturais ou regionais. Sou da opinião que antigamente se aprendia muito mais, os professores eram rigorosos. Hoje se aceita tudo que o aluno faz, acho que o professor está perdendo seu papel.

Se, para o primeiro professor, o intenso questionamento do primeiro dia parece não ter deixado "pedra sobre pedra", provocando-lhe um misto de desorientação e indignação, para o outro, o mesmo sentimento surgiu acompanhado de uma tomada de posição -

⁴ No relato do projeto "O Texto na Sala de Aula" apresentei o Esquema Geral do Curso com que iniciávamos os trabalhos com os professores. Com exceção do projeto desenvolvido por JW em Aracaju, todos os demais iniciavam-se com um Curso, se não igual, bastante semelhante.

⁵ Trata-se do conjunto de 152 redações referidas pelo nº 1 do Quadro IV à pg. 190-1.

diferente da nossa.

Entre a recepção entusiasmada de alguns e as reações de indignação de outros temos ainda aqueles professores que acolheram "com reservas" as idéias propostas por nós:

Quando ouvi a proposta gostei em grande parte dela, digo grande parte porque acho que a gramática precisa ser sistematizada no ginásio...

A pluralidade de reações que marcou a chegada dos Subsídios aos grupos de professores incluiu ainda manifestações de:

Curiosidade

... estou muito curiosa como será a maneira de lecionar pois na nossa cabeça a idéia de ensinar gramática estava em primeiro objetivo...

Apreensão

Particularmente, talvez por ser o primeiro dia de curso, ainda não sei como será feita essa mudança mas estou inteirada e apreensiva para chegar a uma conclusão e aplicá-la.

Surpresa

Antes de chegar aqui imaginei que o curso seria encontrar as falhas existentes no ensino e ao mesmo tempo construir um programa para ser usado por todos os professores. O assunto não foi como imaginei...

Esperança

Espero aprender muito com este novo curso.

A reflexão de hoje me abriu novos horizontes. Foi produtivo. Muito temos que aprender!...

Espero poder com esse curso superar parte das dificuldades ora encontradas.

Preocupação e conflito

Um problema muito sério ocorreu-me depois de analisar os dois textos, pois muito me preocupa o nosso ensino. A partir desses princípios minhas aulas não estão sendo nada corretas...

A partir das leituras e discussões do dia de hoje, convenci-me mais uma vez de que estamos totalmente perdidos em relação aos objetivos do ensino da língua, bem como que procedimentos adotar com os alunos para atingir tais objetivos. Sou contra o ensino sistemático da gramática, acredito que se deva levar os alunos a escrever, que não se deve tolher a liberdade lingüística dos mesmos, bem como ter preconceitos em relação à modalidade de língua adotada por eles, porém não sei o caminho sistemático para isso. Estou em conflito...

Desorientação

Toda essa conversa me deixa um pouco perdido sobre a educação, ou seja, o ensino de comunicação e expressão. Vejo também que mudou meus pensamentos e acredito que seja para melhor.

A partir de hoje eu modifiquei em diversos pontos minha opinião a respeito do ensino, apenas não sei como operar em aula.

Alívio

Essa nova concepção de ensino da língua pelo que entendi até agora, veio de encontro ao meu anseio, o de modificar a maneira de dar as aulas de português, pois já estava me sentido superada, não alcançando os objetivos propostos pelo ensino da língua...

| | | | |

Após o encerramento dos cursos, os professores retornavam às suas escolas. Aqueles que haviam decidido arriscar-se no "novo" trabalho viram-se, como nós na chegada, diante de uma pluralidade de reações ao que diziam e ao que faziam em sala de aula.

Em algumas escolas o novo trabalho teve boa acolhida porque o "novo" não era "tão novo" assim:

Quando iniciei a nova metodologia no Colégio T.B. não era nenhuma novidade, porque se não me engano lá foi a primeira escola onde se aplicou o projeto através da professora Nilma. Portanto não tive grandes dificuldades na escola em relação à direção e à equipe técnica...

Em outras, no entanto, os iniciantes não tiveram igual

⁶ Esse fragmento e os que o seguem até a pág. 256 foram extraídos do documento referido pelo nº 6 do Quadro VI, à págs. 190-1.

sorte. Começaram enfrentando a resistência, a indiferença e a falta de apoio de direção, equipe técnica e de pais de alunos, para receberem ajuda e apoio somente quando apresentaram os primeiros "resultados" ou quando conseguiram esclarecer a todos satisfatoriamente:

Essas experiências e depoimentos serviram para tranquilizar a direção, equipe técnica e alguns pais que não acreditaram na nova metodologia. Foi nessa época que a direção da escola começou a me dar mais apoio, pois antes não ajudava nem atrapalhava. Até colegas da mesma área e de outras áreas, não todos, que antes faziam críticas, manifestaram-se felizes quando mostrei trabalhos realizados pelos meus alunos.

Para esse professor iniciante houve ainda uma outra dificuldade - o professor da mesma área, discordante:

Como você sabe o problema dos professores de Cascavel é a outra ala.

De fato, em momento algum dos projetos (durante os cursos, nas escolas, nas salas de aula, etc) verificou-se uma única acolhida ou um ponto de vista unânime a respeito de nossas proposições e do trabalho que desencadeavam. Nem da parte daqueles professores que, frequentando os cursos, reagiam de maneiras diversas às nossas colocações e muito menos da parte dos que optavam por não participar dos trabalhos tendo ou não frequentado os cursos (e depois opinavam sobre ele). A polêmica ainda costumava estender-se aos diretores de escola, professores de outras disciplinas, alunos e pais de alunos. Vejamos o que alguns professores dizem sobre isso:

Os professores das outras áreas não acham vantagem nesse trabalho. Acredito que essa visão por parte deles é a falta de conhecimento do projeto, como é aplicado. Para eles umas das desvantagens seriam os erros ortográficos apresentados nos testes dos alunos, como por exemplo: o aluno escreveu a palavra causa com q, para o professor é um absurdo, pois o aluno já estava na 6ª série e não sabia escrever.

O aspecto triste do surgimento do projeto, é que ele não foi bem aceito por parte dos professores que não fazem parte do projeto, dos pais e da maioria dos diretores, onde essas pessoas estão acostumadas a regimes de ditadura, há (sic) projetos arcaicos e falidos e outras características mais.

Alguns colegas de outras disciplinas não concordam com a maneira de ensinar português. Um deles me falou que os professores de língua do colégio Médici, não trabalham, simplesmente ficam tranquilos, enquanto os alunos só lêem romance. Até reprovam os alunos por um simples erro.

Somos quase sempre vistos (por essa escola que está aí) como professores que não trabalham, (porque nossa tônica não é a aula expositiva) quando sabemos que, apesar de não nos mostrarmos extenuados com a gargante a arder, desenvolvemos um trabalho dentro e fora da sala de aula, portanto, trabalhamos bem mais que os professores convencionais, inclusive, devido à nossa maior proximidade com o aluno, nos angustiamos bem mais com os problemas que a nossa clientela costuma trazer para a sala de aula. E isso é inevitável, uma vez que, sabemos, a escola que temos é completamente amorfa, distante porque despreparada para atender aos alunos que agora traz no seu hoje.

Enquanto uns criticavam, outros acatavam o trabalho assinalando aspectos e resultados positivos:

No local onde trabalho não foi muito valorizado pelo diretor, principalmente, pelo motivo de não haver teste, porém esta experiência foi notada pelos professores das outras áreas, pois sentiram uma grande melhoria em termos de desenvolvimento ortográfico, interpretativo, como também ter levado o aluno ao hábito da leitura. Os alunos que participaram do projeto foram tidos como os melhores do colégio, mesmo apresentando dificuldades de ler, desenvolver idéias, estruturar frases, escrever corretamente e participar das conversas, nos anos anteriores.

A diretora tem dado os maiores incentivos e tem ajudado quando necessito de algo. Ele sente e vê o progresso dos alunos.

Na escola onde leciono, há uma perfeito harmonia entre diretoria, equipe técnica e professores. Não fazem nenhuma objeção ao projeto e, ao contrário de muitas escolas, não o vêem como um "OVNI". O mesmo posso assegurar quanto à interferência de pais de alunos.

Também outros professores, direção, pois, na sua maioria, não aceitavam, mas aos poucos foram entendendo o ideal do projeto e passaram a aceitar. Existem ainda críticas por parte de professores tradicionais e acomodados. Os professores que não fazem parte do projeto observam a diferença dos alunos em ler e escrever melhor e alguns desses professores passam a se interessar pelo projeto.

| | | | |

O que poderia explicar o fato de um único conjunto de idéias ter uma acolhida tão desigual no interior de uma mesma comunidade interpretativa? Como compreender as diferentes e contrastantes reações e opiniões dos professores? Como é que as mesmas idéias podiam causar em alguns tanto entusiasmo e em outros indignação, desorientação, indiferença e crítica? Questão parecida levanta em seu texto CHARTIER (1992):

A questão é simples: como é que um texto, que é o mesmo para todos que o lêem, pode transformar-se em instrumento de discórdia e de brigas entre seus leitores, criando divergências entre eles e levando cada um, dependendo de seu gosto pessoal, a ter uma opinião diferente? (CHARTIER, 1992:211)

A resposta a essa questão bem poderia ser o que diz o ditado popular: "Cada cabeça, uma sentença". E então teríamos tantas reações quantos fossem os professores - nossos leitores ou ouvintes - e nenhuma delas se reduziria a qualquer outra ou àquela que desejávamos encontrar e pela qual, estrategicamente, organizávamos nossas ações.

Entretanto não parece ser tão simples. Para CHARTIER (1990) ela deve reunir duas perspectivas usualmente separadas:

... o estudo da maneira como os textos e os impressos que lhes serve de suporte organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a recolha das leituras efetivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores. (CHARTIER, 1990:123-4)

Mesmo porque

... a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou fazedores de livros (...). Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único (...) a uma leitura autorizada. (CHARTIER, 1990:3)

Vou me apoiar nas noções apresentadas por esse autor para

tentar responder às questões que levantei acima e das quais ele também se ocupa em suas reflexões. Para isso permito-me ampliar consideravelmente o sentido de expressões como leitura - leitor - impresso, fazendo-as corresponderem às particularidades do nosso trabalho.

Assim, a pluralidade de reações, manifestações e opiniões que se deu entre os professores durante e após os cursos precisa, para ser compreendida, reportar-se de um lado, às diferenças de expectativas, disposições e convicções dos professores. De outro, às condições que objetivamente se estabeleceram para a leitura ou escuta das propostas por nós enunciadas e que interferiram certamente na sua apreciação. Já que

... é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (CHARTIER, 1990:127)

Tais condições, que procurei relatar no capítulo anterior, também foram diversificadas, sendo irredutíveis a um único modelo ou esquema de trabalho.

Nossas idéias, portanto, estiveram sujeitas tanto à variação de interesses e de ânimo dos professores que vinham ao nosso encontro, como à variação nas condições ou no suporte que viabilizavam seu acesso a elas. Para CHARTIER ainda, a distância entre o texto em si e os dispositivos que organizam a sua "passagem" aos leitores é um espaço no qual se constrói o sentido ou a interpretação e esta pode ser aquela menos pretendida pelo autor do texto. Assim também devemos pensar em relação ao conjunto de nossas idéias e ao "esquema" (curso, projeto, grupos de estudos, etc) pelo

qual buscávamos assegurar a sua circulação entre os professores e a sua leitura por eles. Por tratar-se de um esquema complexo que nem sempre pudemos controlar ou orientar como desejávamos, precisamos considerar que muitas das reações ou opiniões sobre os "Subsídios" estavam atravessadas por ele.

A essa dupla variação é preciso acrescentar ainda uma outra até aqui não mencionada claramente mas nos capítulos anteriores com certeza já sugerida. Os "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa" foram originalmente formulados e redigidos por JW. Em torno das idéias presentes nesse texto constituímos nosso grupo de trabalho e os projetos com professores de português.

Dependendo dos projetos, o grupo se ampliava, incluindo outros colegas e, em alguns casos, professores de 1º grau que haviam se destacado em projetos anteriores e atuavam conosco durante os cursos. A relação de cada um de nós com o texto escrito por JW era marcada por nossas particularidades de formação e por nossa leitura. Ao apresentá-las aos professores, lhes imprimíamos as nossas marcas singulares (em nossas reuniões para planejamento dos cursos, esse espaço de liberdade era permanentemente lembrado). Assim, ao conjunto que genericamente nesse texto venho denominando de Subsídios e também de nossas idéias, proposições, desafios, sonhos, etc é preciso atribuir igualmente uma marca de pluralidade, dado que cada um de nós havia dele se apropriado à sua maneira, às suas possibilidades.

É preciso ainda afirmar que o texto dos Subsídios, com o tempo, cercara-se de outros textos que adensavam reflexões nele

apenas apontadas, discutiam aspectos apenas ligeiramente apresentados e detalhavam conteúdos e práticas sugeridas. Além disso, com os sucessivos cursos e as reuniões de grupos de estudos, as idéias contidas retornavam sistematicamente à oralidade e a cada vez, durante a sua exposição, impregnavam-se dessas outras contribuições e das sugestões e experiências colhidas entre os professores. Reordenavam-se para responder aos seus questionamentos que, aos poucos, fomos conhecendo melhor e podendo já inscrever em nossas exposições.

A essa proposta, anunciada de maneira tão plural, através de suporte tão variado, a leitores igualmente diversos, em termos de formação, interesse, expectativas, corresponderam as diferentes e contrastantes reações e opiniões que aqui apresentamos.

UM TEXTO QUE SE INSCREVE DE MÚLTIPLAS FORMAS EM SEUS LEITORES

Se retormarmos o depoimento de GALAN às págs. 222-3, veremos que, para ela, os sentimentos de indignação e desconforto por parte de alguns professores, tinham em sua origem: a) a diferença de nossos pontos de vista em relação aqueles compartilhados e reconhecidos com tranquilidade pelos professores; b) o fato de representarem um pensamento "novo"; c) de também representarem uma espécie de "avesso" ou negação de suas certezas e convicções; d) e de carregarem um ponto de vista político-ideológico.

Com esses argumentos, GALAN tentava explicar os acontecimentos que ali registrava. Além destes alegou ainda que concorreu para a existência de tais reações, o fato de não termos realizado durante os cursos uma abordagem mais detalhada e aprofundada das questões e dos conceitos apresentados, reiterando com isso minhas afirmações anteriores, quanto à interferência do modo pelo qual os Subsídios chegavam aos professores na acolhida que tiveram.

Se também voltarmos aos depoimentos dos professores às págs. 226-7, verificaremos que apresentam como explicações às críticas por eles registradas à proposta, o conservadorismo de alguns professores, a falta de conhecimento de outros, as diferentes concepções de trabalho na comunidade escolar, bem como as diferentes visões sobre o conteúdo da disciplina e sua relação com o desempenho dos alunos.

Por mais que os aspectos ligados às diferenças de ânimo

entre os professores e à diversidade de condições existentes por ocasião de seu encontro com nossa proposta sejam relevantes e estejam relacionados ao modo plural pelo qual foi acolhida e avaliada, não podemos deixar de considerar os conteúdos nela presentes e articulados, como mais um elemento formador dos sentimentos e opiniões que se instalaram entre os professores e, mais ainda, as leituras que dela fizeram.

Em seus textos⁷, além do conjunto diversificado de reações e apreciações da proposta, registra-se o conjunto de motivos ou colocações feitas por nós, que os professores com maior frequência e de formas diferentes buscaram tematizar em suas primeiras reflexões.

De tudo o que ouviam, liam e discutiam no primeiro dia de discussões, o que foi objeto de seleção e destaque, merecendo o esforço de re-escrita, paráfrase, ponderação ou outro tipo de manifestação em seus textos? O que se fez presente em sua consciência no momento da escrita? Como as "novidades" do dia foram lidas, reordenadas ou integradas ao seu sistema de referências? O que revelam para nós suas tentativas de reprodução das noções e conceitos partilhados ao longo do dia, sobre sua relação com eles?

Para tentar responder a essas questões vamos aos textos.

Em certa medida, já comentei as primeiras manifestações dos professores a respeito de um dos temas propostos por nós na chegada aos cursos: o tema da mudança no ensino da língua. A análise das passagens de seus textos em que discorrem sobre o assunto revelou

⁷ Trata-se do documento referido pelo nº 1 do Quadro VI, à págs. 190-1.

a distância entre as diferentes soluções imaginadas por eles para a situação em que se encontrava o ensino de português e mais ainda a sua relutância em compreender e aceitar nossos argumentos em favor de um projeto de mudança distinto daqueles que seu imaginário ou seu sistema de representações permitia que elaborassem.

Além deste assunto os professores discorreram sobre vários outros. Entretanto o motivo gerador de manifestações mais recorrentes foi o da Variação Lingüística, ou melhor, das implicações trazidas por essa noção (desconhecida até então por muitos dos professores) para o ensino da língua portuguesa.

Vejamos os arranjos que receberam nos textos dos professores nossas colocações sobre: a) a inexistência de uma língua única ao nível da realidade empírica e a existência de variedades e dialetos; b) a equivalência, do ponto de vista lingüístico entre os diferentes dialetos e a norma considerada certa, culta ou padrão pela escola; c) a necessária revisão da noção de erro na língua, da oposição absoluta entre certo-errado, da sua relatividade em função das modalidades oral e escrita e das diferentes situações de uso da língua; d) a possibilidade e a necessidade de aceitação e valorização na sala de aula das variedades (já denominadas plenamente pelos alunos) e não identificadas à variedade culta; e) a urgência (política e pedagogicamente falando) de se vencer o preconceito lingüístico e social e, aceitando a expressão do aluno, a partir dela, trabalhar o domínio da variedade de prestígio, sobretudo na escrita.

Da "fala de berço" à norma padrão

Tomemos inicialmente dois depoimentos:

Acho válida a idéia de que o educando se comunique usando o código ao seu alcance, o código linguístico que ele sabe.

Consequentemente há de se partir do código do falante para chegar à gramática e um português padrão tanto falado quanto escrito.

Tentando objetivar sua compreensão do tema da Variação Lingüística, em uma de suas implicações para o ensino da língua, os professores acima utilizaram-se de expressões com as quais eram mais familiarizados, procurando integrar as "novas" noções a respeito de uma língua que tem variações ao sistema de pensamento pré-existente no grupo, realizando uma espécie de conversão para melhor "ver" e compreender o "novo". Assim é que para manifestar sua concordância conosco fazem uma equivalência entre conceitos não equivalentes, do ponto de vista teórico, denominando a nova noção que tentavam assimilar através de uma expressão retirada de outro referencial.

Vejamos outras duas tentativas semelhantes:

Comunicamo-nos oralmente de duas maneiras: uma formalizada para aqueles que têm relativa cultura ou assim o requer uma situação de comunicante; outra mais livre, onde nos expressamos à vontade sem muita exigência. Quando vamos ensinar português, que tipo de língua vamos procurar fazer com que nosso aluno aprenda? Em primeiro lugar devo respeitar aquela língua que ele traz gravada através da vivencialidade; em segundo, transmitir, de maneira gradual, sem ofender frontalmente seus princípios básicos, a maneira de usar a língua mais requintada 'coloquial' visto que, se vou ensinar, deve ser algo que suponho que ele não saiba.

Como toda língua, o português também tem suas variações e de acordo com cada região o vocabulário varia. Uma mesma pessoa poderá falar ou conhecer gíria, vocabulário regional e o português padrão sem que com

isto ela esteja errada, vai apenas depender de cada situação em que se encontrar, redigindo ou falando. Por exemplo: posso no meu dia a dia falar muié, mas saber que muié se escreve mulher. O que não podermos é desconhecer a língua padrão, apenas escrevendo e usando um vocabulário próprio.

Nos dois casos, temos o esforço de organização das informações relativas à diversidade lingüística. No primeiro caso, o fenômeno da variação parece ter sido compreendido como função da situação de comunicação e é uma questão de se saber o grau de "formalização" na linguagem que a situação exige. Verifica-se portanto uma ausência de distinção entre as noções de variedades lingüísticas e de registros. No segundo caso, a noção de variação parece restringir-se duplamente: é algo ligado ao regional e diz respeito apenas ao vocabulário. Aí verifica-se também um esforço de esquematização do que parece diverso e confuso para o professor. Nesse processo, as variações possíveis de se ter na língua ficam sendo: a gíria, o vocabulário regional e o português padrão. A seleção de uma ou outra, para esse professor, diferentemente do anterior, liga-se à modalidade com que se vai operar: oral ou escrita. Nos dois depoimentos, percebe-se que os professores (porque a descoberta da variação é recente) desejam acomodar as novas lições e orientações, e então esforçaram-se por transformá-las em imagens, situações menos abstratas. O texto abaixo pode ilustrar melhor esse esforço:

Uma das inúmeras barreiras encontradas por nossos alunos é o desnível de linguagem entre ele e a escola, fazendo-o sentir-se um 'estranho' dentro do seu próprio meio. Por isso urge por parte dos educadores procurar um meio de integrar este aluno na grande engrenagem do nosso idioma sem contudo ferir-lhe o seu próprio linguajar. Não precisamos por isso abortar o nosso vernáculo, basta, já que há um certo desnível, 'descermos' um pouco e depois 'subirmos' juntos com nossos educandos

para que eles sintam a diferença entre a sua linguagem e a linguagem padrão.

Se atentarmos para os três últimos depoimentos conjuntamente, percebemos que, diante da desestabilização provocada pela noção de variedade lingüística, os professores recorrem ao ensino da língua padrão como elemento de acomodação, já que era a única referência de que pareciam dispor até então:

... a nossa cabeça é feita somente 'dessa' língua padrão...

... nem cheguei a pensar que a linguagem [dos alunos] fosse parte fundamental no ensino de português...

Infelizmente fomos preparados para ensinar o português para uma classe social diferente da atual. Bem por isso estamos aqui, em busca de alternativas positivas. Nós nem sabíamos que podíamos usar a palavra dialeto para o Português.

Este outro professor, impedido de negar a existência de diferenças no interior da língua, rende-se a uma espécie de raciocínio lógico. Se tudo muda, até a língua, o ensino também deve mudar:

Tudo se transforma. É um contínuo renovar. A língua-pátria também está em contínua evolução. A própria dialeção que acontece de região a região demonstra isso. A grosso modo não se pode afirmar que um indivíduo fala a mesma coisa do outro. Sempre há algo diferencial. Baseado nessa dinâmica, acho que devemos lançar mão de todos os recursos que nos venham aprimorar no sentido de uma melhor adequação no ensino de nosso idioma.

Um colega o acompanha: o método usado até então não serve mais.

Repensando o ensino de português hoje, observei que os métodos pelos quais aprendi e pelos quais ensino, há falhas enormes. O método de vomitar regras todo ano para que os alunos comam não serve para ensinar português. As regras gramaticais tiram do aluno a autenticidade de sua língua-mãe, a língua com a qual ele sobrevive e convive diariamente. É necessário levar o aluno a ter conhecimento do português correto e do português o qual ele usa no seu cotidiano, sem que ele se iniba pensando que a linguagem a qual faz parte do seu dia-a-dia é errada. Temos que incutir no aluno a versatilidade para saber usar o português

chamado errado e o português chamado certo nas ocasiões que ele acha própria e coerente.

Como se vê, a introdução do conceito de variedades lingüísticas, das distinções entre oralidade e escrita e entre as gramáticas da língua oral e da língua escrita, da noção de registro, da importância da situação de interação na definição do que e do como falar ou escrever não poderia colocar em perigo o ensino da língua culta e correta. Tanto é assim que, diante da impossibilidade de negarem a existência dessas diferenças no interior da língua, muitos professores, ao explicitarem sua compreensão da "novidade" e ao "aderirem" a elas, preocuparam-se igualmente com a explicitação daquilo que continuaria a ser o seu grande ponto de referência no ensino: a norma culta da língua.

O que consegui entender hoje do que se falou aqui é que podemos e devemos aceitar a fala de berço dos alunos mas devemos levá-los a aprender a linguagem padrão, que no caso é ele que vai escolher depois se irá usá-la ou não.

Se somos professores temos a obrigação de levar o aluno, de uma maneira delicada, sentir a necessidade de aprender a língua padrão, já que ela é a língua eleita para tanto.

Também a língua padrão é importante, por ser um instrumento pelo qual o indivíduo se impõe nos diversos meios sociais e por ser belo.

Se para estes não se podia abrir mão do ensino da variedade culta ou padrão, para alguns essa aprendizagem não era tão necessária assim:

No estudo do português não é absolutamente necessário nós nos preocuparmos em ensinar uma língua padrão, é importante ao aluno saber da língua padrão, mas devemos aceitar o aluno com a sua expressão e variações lingüísticas, o mais importante é que nosso aluno seja um sujeito falante, é necessário sabermos respeitá-lo e com uma certa habilidade inserí-lo ou levá-lo a perceber a língua padrão.

Levando em consideração os assuntos debatidos aqui acho bastante válido não obrigar o aluno a usar a linguagem padrão, pois muitos são os

alunos que não se manifestam em sala de aula pelo medo de falar errado e mais ainda pelo medo da crítica do professor. Por outro lado, é preciso despertar no aluno a necessidade do conhecimento da língua padrão.

Um dos argumentos utilizados por alguns professores para a defesa do ensino da gramática e da norma padrão era o da função da escola em nossa sociedade e o que representaria para os alunos em termos sociais o acesso à variedade culta:

Acho que a escola deve dar ao educando o conhecimento e condições de uso da língua oficial do país. Os regionalismos e/ou dialetos continuaram (sic) existindo e sendo usados, independentes dela. É dever da escola institucional, sistemática, prover o cidadão comum do meios que o possibilitem a uma ascendência social...

Para o ensino de português, sou a favor do meio termo. Isto é devemos trabalhar com interpretações de textos, levar o aluno a redigir criativamente mas não deixar de lado totalmente a gramática, pois uma certa meta-linguagem torna-se necessária (...) Quanto aos dialetos (ou a linguagem coloquial) são válidos quando utilizados durante um jogo de football mas em sala de aula o aluno deverá esforçar-se (com o auxílio do professor) em usar a língua padrão, isto é uma linguagem adloquial, gramaticalmente correta. Como foi ventilado durante nosso debate, devemos abrir as portas para que os educandos possam futuramente sentir-se à vontade num ambiente culturalmente mais elevado.

Sobre a Correção do Aluno

Abria-se mão do ensino da língua padrão escrita em favor do trabalho com a expressão oral. Sobre essa nova perspectiva que surgia para as aulas, inúmeros professores se manifestaram, correlacionando em seus textos, os temas da oralidade, das variedades não cultas, do respeito ao aluno e à realidade vivida por ele, da não correção dos "erros"...

Aliás, é preciso assinalar o impacto da questão do respeito ao aluno, ao dialeto de seu grupo social, junto aos professores.

Tal fato é possível de ser percebido pelo grande número de manifestações em torno da descoberta dessa possibilidade ou necessidade. (O que pode estar nos revelando indiretamente o tipo de tratamento que os professores vinham dispensando aos alunos).

Em muitas delas o destaque é para o conjunto de novas atitudes dos professores: nada de cobranças e correções ostensivas e exageradas, nada de críticas abertas que inibem, ofendem e calam os alunos, nada de rabiscos, de exercícios de memorização, mas um conjunto de outras atitudes decorrentes da recém descoberta do aluno como sujeito, que chegando à escola dispõe de um determinado conhecimento e precisa vê-lo respeitado para aí sim dispor-se a aprender mais.

A conclusão que cheguei nesse primeiro dia de curso é de que realmente nossa educação está com muitas falhas e que os educandos estão prejudicados da mesma maneira que nós fomos, e para isso precisamos refletir muito sobre esse método de ensino de português. Com isso posso notar que nossas erradas atitudes prejudicam de forma espantosa os educandos, causando medo, timidez e faltando maior valorização de suas idéias e pensamentos.

Nós professores é que respondemos pelo educando e não deixamos ele ter a liberdade de expor seu ponto de vista. E quando vamos lhes ensinar algo já lhes damos mastigado. O professor impõe muito autoritarismo sobre o aluno este por sua vez não tem como expressar-se, pois a ele não é dado uma chance tornando-se um aluno calado e deprimido e sem participação no grupo.

Nunca dizer para o educando: você está errado, mas partir dos conhecimentos que o aluno tem para levá-lo a uma expressividade mais satisfatória.

Quando corrigi-lo [o aluno], procurar fazê-lo de uma maneira que não o atinja. Muitos de nossos alunos, na maioria, não gostam de serem chamados atenção, pois só resultaria inibição, não alcançando, porém, um resultado satisfatório.

Quantas vezes, ao verificarmos uma redação, não enchemos de 'riscos' vermelhos e inibimos o aluno? Por que não deixamos o aluno expressar suas idéias como quiser, sem inibi-lo? Por que não sanamos suas 'dúvidas' aos poucos, sem atordoá-los?

Quanto ao estudo linguístico, concordo plenamente com o que foi discutido em sala, pois quando o professor corrige o erro do aluno, o mesmo se inibe e isso pode influenciar muito, pois pode haver um bloqueio. Se cada vez que o aluno for falar ou expor uma idéia o professor interferir ele se inibirá. Devemos portanto evitar que isso aconteça, pois o próprio aluno irá descobrindo aos poucos os seus próprios erros, procurando assim corrigi-los.

... estou entendendo que transmitir o português correto é dar mais valor moral ao educando, porque quando o aluno falar errado deverei falar o correto e não repreendê-lo, se o educando escrever errado não é certo riscar seu cadernos de vermelho e sim dialogar com toda a classe que é muito importante escrever e mesmo falar certo.

Mas, houve reações de discordância

Concordo com o fato de que o aluno em casa tenha uma forma de se expressar e que na escola ele vai ter outra. Agora, não concordo com a questão de não corrigir o aluno, quando este falar algo errado. Acho que deve ser falado sim, pois ele deve aprender o certo (...) se o aluno está procurando uma escola é para se aprimorar e se nós não o corrigirmos não terá razão para ele estar lá.

Ao lado da atitude de maior respeito, diálogo e consideração os professores também parecem ter atentado para os necessários ajustes dos procedimentos "didáticos", que viabilizariam o novo trabalho de "correção": surgem nos seus depoimentos considerações sobre a auto-correção, a correção a partir dos textos escritos (ou falados) pelos alunos, a correção de um "erro" de cada vez, etc.

Quanto à correção dos mesmos [textos] deve ser feita parceladamente. fato por fato, isto é, pontuação, acentuação, paragrafação, colocação pronominal, verbos, enfim, fazer o aluno compreender a mensagem e a distribuição das palavras.

Entre a Leitura, a Escrita e a Gramática

Assim como para alguns a proposta implicava uma espécie de "perda de poder" do trabalho com a norma culta em favor da

expressão oral do aluno, para outros, era o trabalho com a leitura que ganhava maior prestígio ou maior espaço na disciplina; quer pelo seu poder de conscientização, quer pela sua utilidade, ou pelo que ensinava de língua padrão:

A finalidade do estudo da nossa língua é interpretar e saber discernir texto que nos são impostos, textos de jornais, revistas e livros (...) Para mim é exatamente aqui onde o estudo de nossa língua entra com um valor sem igual (...) A nossa língua é leitura e interpretação. Nas escolas muitas vezes estamos preocupados em formar escritores e não bons leitores e pessoas pensantes. Comicamente e tragicamente parece que 'enfornamos' nossos alunos e queremos que todos pensem e agem iguais como pães saindo com a mesma cor do forno...

Além de tudo devemos conscientizá-lo que a melhor maneira de uma pessoa dominar logo a língua padrão é ler muito e bons livros procurando entendê-los.

Para outros, ainda, devia-se privilegiar a linguagem como forma de interação:

Quando se fala em ensinar português não se deve ter como meta prioritária o ensino da gramática isolada, correções, dicção correta. Não que isto não seja importante, todavia que pode ser deixado num plano secundário. O objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa é colocar o educando diante de circunstâncias que não o distancie mais da realidade da vida...

Entretanto, para alguns professores se a gramática era o problema da disciplina, qualquer mudança deveria iniciar-se por ela. Substituindo-se a gramática "analisada" pela "aplicada":

Percebe-se que o ensino de português tradicional, aos poucos, ou melhor está em decadência na sua totalidade. Principalmente a gramática. Outrossim é gramaticalmente que devemos começar a mudança. É nos textos que deve aparecer a gramática aplicada e não analisada como em uso. Pois se o aluno escrever um texto naturalmente ele faz uso da mesma.

Ou então estabelecendo que a diferenciação deveria se fazer entre gramática "isolada" e "no geral":

Hoje ao iniciarmos este curso, já houve muitas discussões sobre como aplicarmos o português em nossas escolas. O que achávamos correto, vimos hoje que não é: não devemos dar gramática isolada, mas sim no geral.

Ou ainda através de uma outra solução:

Temos que levá-los a entender e não decorar regras gramaticais, fazendo com que se expressem de uma forma culta e correta. (grifos meus)

Para outros professores, no entanto, a questão não é propriamente do ensino gramatical, que deve ser mantido:

A gramática deve ser aplicada, estudada, corrigida em toda sua plenitude, porém as técnicas de aprendizagem é que deverão ser aprimoradas.

| | | | |

Um fato que pode melhor ilustrar o impacto que tiveram as novas colocações junto aos professores é a polêmica que se travou na imprensa da cidade de Cascavel envolvendo duas professoras do lugar, a professora responsável pelo curso que ambas frequentavam e ainda JW.

Em 25 de setembro de 1984, logo após o encerramento da primeira etapa de cursos na região, o jornal local "O Paraná" publicou o texto da professora Alba W. França intitulado Aprendizagem das Línguas (Anexo III). Fazia uso da imprensa para manifestar sua apreensão em relação ao que poderia vir a acontecer ao ensino de português e aos escolares da cidade, caso os professores não tivessem bom senso na avaliação das idéias veiculadas pelo curso. Assim a professora iniciou o texto: "Espero que Cascavel não tenha do que se arrepender em futuro breve".

O que lhe causava tanta apreensão não era outra coisa senão a orientação que havia sido dada aos professores quanto a possibilidade e a necessidade de aceitarem e respeitarem o português falado e escrito pelos alunos em sala de aula, de modo a viabiliza-

rem uma expressão menos contida, acanhada e burocratizada e uma interlocução menos artificial e mais verdadeira no interior da escola. Tal orientação - apoiada num tratamento mais linguístico e menos preconceituoso e normativo da língua e fundamentada numa abordagem de caráter material e histórico da linguagem - chocava-se com a concepção idealista e formalista comum entre os professores. Estes, zelosos de seu idioma pátrio - belo, nobre, perfeito e culto - surpreendiam-se e, em alguns casos, "indignavam-se" com a mudança de perspectiva que sugeria um mesmo valor lingüístico à variedade culta da língua portuguesa que tentavam ensinar aos alunos e àquela já dominada por eles (alunos e professores) em seu dia-a-dia e que a maioria dos professores considerando errada punha-se a corrigir sem sucesso.

Na interpretação da professora para a "representante da Unicamp" na cidade, o aluno devia "conservar sua linguagem disforme, cheia de vícios em sua modalidade de expressão oral e escrita", em nome de sua "liberdade individual de opção vocabular e frasal". Mais à frente faz a equivalência entre "opcional e errado", sugerindo que a liberdade - no novo conceito ali apresentado - significava "ferir os padrões aceitáveis de linguagem", "criar uma revolta ao certo e ao bom senso nos alunos" colocando em risco a assimilação da língua Pátria (e quem sabe a autoridade dos professores de português?) e a construção de sua identidade nacional. Encerra o "artigo" afirmando que "Escola não é supermercado ou parque de diversões" e sugerindo que a escola é lugar de "cultura", defende para os alunos o direito de optarem por "outros

níveis de linguagem", quando souberem "falar com impecável segurança e pureza a língua de sua terra", aqui referindo-se a Eça de Queiroz.

Dez dias depois da publicação desse primeiro texto, o jornal publicou o segundo, intitulado "Curso de Portugueses" (Anexo III) de autoria da professora Graciete C. Guerra que havia (como Alba) participado do mesmo encontro. Em reflexão bem mais longa, pontuada de ironia e crítica explícita ao desempenho da professora responsável pelo curso³, a professora retoma o mesmo ponto: a questão do certo e do errado na língua; da norma culta, língua padrão ou variedade de prestígio e dos dialetos e variedades não prestigiados socialmente.

O massacre da Língua Portuguesa já se tornava insuportável haja visto a mestra defender o 'dialeto do aluno' (errado) e, assumindo tal postura diante de todos afirmou que a língua padrão (falada) é elitista, fora da realidade e que hoje, só o ex-presidente Jânio Quadros ainda usa tal modalidade, ridicularizando-o diante de todos.

Em passagem anterior a esta havia chamado de "absurdas" as colocações da professora Denise e as premissas sobre as quais se apoiavam, que diziam respeito à existência de distintas gramáticas para o português: "Todos escutavam, ninguém questionava os absurdos que a mestra propunha".

Entretanto não era apenas a questão lingüística ou pedagógica que incomodava a professora, mas o aspecto político e

³ Na verdade em vários momentos a professora recupera e dá sua versão aos episódios de confronto explícito que teve durante o curso, tanto com a professora responsável por ele quanto pela professora da cidade que a monitorava. Como a discussão havia se polarizado na classe, todas haviam se alterados e os episódios haviam tomado uma proporção inesperada. G vinha "a público" dar sua versão da história, sua interpretação dos acontecimentos e tecer suas críticas ao próprio curso.

ideológico que ela compreende. A certa altura, pergunta: "Que postura política foi nos passada?"

Sua reflexão é também testemunho de que tais colocações provocavam desassossegos nos demais professores, embora - segundo a professora - não tivessem, como ela, a coragem de questioná-las: "... pelo jeito a única a reclamar era eu. Falsa verdade, muitos criticavam a postura da mestra, nos intervalos, em cochichos entre uma colocação ou outra da mestra...".

Tais pronunciamentos geraram respostas que, publicadas no mesmo jornal, estenderam a discussão. Em 20/10/84, JW manifesta-se em artigo intitulado "Eça de Queiroz, a Língua Padrão, o Ensino e Quejandos Outros" e em 25/10, a professora Denise também o faz com o texto "Desinformação e Preconceito" (Anexo III). Ambos recolocando em seus textos, com poucas palavras e para esclarecimento da comunidade local de leitores a proposta por nós defendida, no que dizia respeito ao ponto de desacordo e polêmica:

O que propomos afinal? Propomos o ensino da língua padrão, não como se fosse esta a única forma de língua portuguesa, mas como outra entre tantas. E para que ensinar a língua padrão? Para que o aluno tenha acesso aos bens da cultura, produzidos e veiculados por esta forma de fala (ou escrita). Ora, se este é o objetivo a ser alcançado, outro caminho não vislumbramos que não seja o de respeito à forma de expressão já utilizada pelo aluno (e por seus pais, seus vizinhos, seus amigos, etc). Este respeito alia-se a outros de que nossos alunos são merecedores. Afinal, não somos policiais da língua, mas educadores...(JW)

Este curso constitui-se em uma proposta metodológica para o ensino da língua portuguesa, de 5ª a 8ª série, em que deixamos claro que defendemos o ensino da língua padrão sem, no entanto, desprestigiar a variedade lingüística que o aluno domina. (Denise)

O fato dos esclarecimentos se iniciarem pela afirmação - taxativa - de que propunhamos sim o ensino da língua padrão, (ou

língua de cultura, idioma pátrio, etc) me parece um indicativo do lugar em que se dera o maior "desentendimento" dos professores em relação à questão e da defasagem que se criara entre o que havíamos "de alguma maneira" dito e escrito (sobre a necessidade de não trabalharmos apenas com a variedade culta da língua, tomando-a como única realidade existente e sobre a valorização do dialeto do aluno) e o que as professoras haviam construído - em sua escuta ou leitura - como representação ou entendimento dessa colocação.

Para elas, esse ponto de vista parecia estar significando o "fim" da expressão linguisticamente correta em sala de aula, o fim da "correção", o fim da própria língua! Aquilo que apresentávamos como condição inicial e necessária para o ensino-aprendizagem do português "correto" e "culto" (inclusive, mas não só!) tomavam como objetivo ou finalidade maior do trabalho. E assim, entendendo pelo avesso, outros professores se manifestariam também a propósito do ensino gramatical. Para muitos excluíamos a gramática do ensino de português!

De fato essa foi uma das leituras feitas de nossa proposta. O deslocamento do ensino gramatical para um plano de importância semelhante e equivalente ao da leitura e da escrita e os princípios que apresentávamos para o encaminhamento desta prática específica, geraram entre os professores a afirmação de que propunhamos o ensino do português através do debate oral, da leitura e da escrita e sem gramática. Através de alguns dos depoimentos anteriormente apresentados já podíamos perceber essa interpretação. Referindo-se ao ensino gramatical como secundário, identificando o trabalho na

disciplina à leitura, à conscientização do aluno, à expressão oral, os professores demonstravam a sua dificuldade para compreender o alcance de nossas proposições, provocando um falso dilema entre ensinar - não-ensinar a língua padrão e entre ensinar - não ensinar gramática. É como se afirmassem: a leitura e a escrita é que importam agora. A gramática não importa mais. Vejamos um depoimento em que essa leitura pode ser reconhecida:

A história se repete. Certa época eu tive 7 anos. Ir à escola era o tempo certo. Pra quê? Aprender o b.a.=ba, ler e escrever.

Depois meus professores acharam que eu devia saber ler, interpretar, falar corretamente.

Quando cheguei a aprender para ensinar, outros professores me afirmaram que as crianças deveriam já saber o certo (em tudo: frases, texto, orações, etc) e que elas seriam moldadas como pessoas corretas que deveriam ser.

Hoje constato que o tempo passou, evoluiu e retrocedeu: devo outra vez constatar (com certeza) que minha função é fazer saber ler, interpretar, falar, aplicar e viver.

Salve nosso português.

Apesar de uma série de aspectos instigantes que o texto apresenta, destaco apenas a oposição estabelecida pelo professor entre o 3º e 4º parágrafos: a orientação por ele recebida no curso de formação de professores, quanto à necessidade de aprendizagem da língua correta e a proposta de abandono dessa perspectiva por nós, naquele dia.

Era assim que havia compreendido: a substituição de um certo conteúdo por outro que não o incluía. Nos textos abaixo registra-se a mesma interpretação.

Em última análise, na minha opinião, o professor de português deverá se propor sensibilizar o aluno no sentido de que consiga expressar da maneira mais exata possível os conceitos que lhe vêm à mente, mesmo que tal esforço custe distorções em relação ao que chamamos Língua Padrão. Para tanto é preciso que se liberte o aluno de preconceitos e que se lhe dê oportunidade de expressão, debate e diálogo. Inicialmente, livro-texto, montado a partir das colaborações e interesses dos

próprios alunos, a partir dos quais parte-se para debates nos mais variados campos. Necessário se faz cada vez mais entretanto um professor de português polivalente, politizado, mais aberto aos anseios culturais do aluno, talvez mais amplos que os de 20 ou 30 anos atrás.

Acho que o aluno deve ser educado com um conhecimento geral abrangente. Por este motivo penso que a questão se ele fala 'caroça' ou 'carroça' é de importância menor. O que devemos formar nele é a capacidade de raciocinar e criticar o que lê, o que vivencia dentro de sua comunidade, seu grupo social e chegar à conclusão do que é melhor ou não. Aprender a pensar por si mesmo e não ser 'maria vai com as outras'. Se dermos condições o aluno terá oportunidade de treinar dentro da escola o cidadão atuante que será amanhã dentro do contexto brasileiro cômico de seus direitos e deveres. Para isso não há necessidade que ele saiba todas as orações subordinadas ou todas as conjunções subordinativas. Há necessidade que saiba ler, e saiba interpretar o que lê, saiba analisar e tirar suas próprias conclusões e por sua vez seja um veículo para transmitir essas conclusões ao seu grupo social, sendo agente para melhorar a situação de todos. Concluindo, o ensino de português deve ser efetuado através da leitura, da redação e expressão oral sem se prender muito à gramática. (grifos meus)

A quem da proposta esses professores haviam prestado maior atenção? Que conclusões estavam tirando sobre os conteúdos do ensino e sobre o trabalho a ocupar o tempo das aulas? Fixando-se em parte do que lhes apresentávamos como proposta - o trabalho com a leitura, a escrita e a expressão do aluno - e omitindo-se em relação à gramática ou negando explicitamente o seu ensino, os professores parecem ter realizado uma leitura que fazia competirem a leitura e a escrita com a gramática, invertendo (como diria SAVIANI, 1982) a "curvatura da vara". Se antes o eixo gramatical dominava sozinho todo o trabalho, agora, a partir dos Subsídios, a leitura - através das bibliotecas de classe e a escrita - através dos livrinhos de alunos - passariam a dominar. Se antes a norma culta reinava absoluta, agora seria a vez da expressão libertada, da língua mãe, da fala de berço, etc.

Afirmar um outro conteúdo, em substituição ao conteúdo

gramatical; tentar visualizar o trabalho que se iria fazer para lidar ao mesmo tempo com a fala de berço e a língua oficial; apontar o conjunto de atitudes necessárias ao novo trabalho, através de textos de tom prescritivo; assumir culpas, responsabilizar o sistema de ensino, a escola, os alunos pelo fracasso; concordar e discordar; relativizar; polemizar, foram as diferentes atitudes que os professores tiveram diante dos Subsídios.

Todas elas reveladoras do diálogo plural que se estabeleceu entre nós; das leituras variadas e contrastantes que provocamos, algumas inesperadas e surpreendentes, outras previsíveis e outras tantas indesejadas. Mas, todas elas, de certa forma, autorizadas por nós por princípio, já que definíamos os Subsídios e os cursos como um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, seguido ou não de um (re)dimensionamento das atividades de Língua Portuguesa, segundo as diretrizes que apresentávamos.

Como pretender julgar ou avaliar as diferentes recepções do texto ou as diferentes formas encontradas pelos professores para assimilarem as novas proposições que ele trazia, ajustando-as ao seu repertório de práticas e experiências, às suas categorias de análise e com isso buscando um (re)equilíbrio do novo?

A única atitude possível diante da pluralidade de palavras-leitoras que encontramos para nossas palavras ditas e escritas é afirmar com CHARTIER (1990):

Defindo como uma 'outra produção', o consumo cultural, por exemplo a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. [diria ainda de sua posição contrária à metáfora antiga que vê "a inteligência do consumidor como cera mole em que se inscreveriam de maneira bem legível as idéias e as imagens forjadas pelos criadores intelectuais"] Ler, olhar ou escutar são,

efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que - longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar - permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência... (CHARTIER, 1990:58/59)

Uma Leitura Indesejada

Conforme procurei demonstrar anteriormente (págs. 61 a 67)

JW não poupou esforços para esclarecer os professores, quanto ao caráter do texto que lhes oferecia. Tampouco economizara apelos no sentido de que não "tomassem dogmaticamente" ou "como fórmula miraculosa" as propostas nele contidas, mas apenas como subsídios, diretrizes gerais ou apoio às suas próprias reflexões e ações ligadas à prática do ensino de Língua Portuguesa.

Os projetos foram por nós organizados com o intuito de viabilizar uma leitura e uma recepção daquelas idéias, distintas do simples "consumo" de uma nova metodologia. Não foram poucas as vezes que dissemos aos professores que o roteiro e as sugestões e atividades que lhes oferecíamos poderiam e deveriam merecer uma leitura crítica e constantes reparos e alterações, pois tratava-se de uma proposta a ser refeita por cada um, no cotidiano das aulas e nas diferentes turmas pelas quais eram responsáveis. Não foi pequeno o trabalho que tivemos para demonstrar-lhes, na prática, em reuniões de grupos de estudos, a validade de experiências distintas das que o texto sugeria. Da mesma forma não foi fácil lidar com as

frequentes críticas dos que nos procuravam para denunciar os "usos indevidos, equivocados e deturpados" que os professores - em sua opinião - faziam de nossa proposta.

Digo nossa mas é exagero. Os Subsídios entre os professores ficaram mesmo conhecidos como Proposta do Wanderley ou Método Geraldí⁹ que passou a ser aplicada, adotada, empregada, como mostram os depoimentos abaixo:

... abandonei o detestável Livro Didático e abracei a proposta na sua totalidade...

... conscientizei-me de que deveria aplicá-la na escola onde trabalho...

... comecei a aplicar a nova metodologia em sala de aula...

... é válido adotarmos este método de ensino

... o ensino através deste novo método...

... sinto que tenho me saído razoavelmente bem no emprego da proposta...

... achei a proposta interessante e passei a praticar a proposta em sala...

Tais exemplos nos colocam de imediato uma questão: Se os professores apropriavam-se de diferentes maneiras do que articulamos como proposta, construindo distintas e por vezes contrárias representações, a que se referiam quando declaravam que a estavam empregando? Trabalhavam ou não com os conteúdos gramaticais? Com a norma culta? Como estavam operando com as sugestões que lhes havíamos apresentado? A que aspectos da proposta se referiam quando diziam: "passei a aplicar em sala de aula"?

⁹ A coletânea "O Texto na Sala de Aula" da qual haviam passado a fazer parte no ano de 1984, foi considerada por SILVEIRA (1991) como o breviário do professor de português atualizado da década de 80.

Certamente ao nível das práticas de sala de aula se davam diferenças segundo os diferentes entendimentos que seus próprios textos haviam nos revelado. Entretanto o fato de referirem-se aos Subsídios como sendo Método ou Proposta do Wanderley nos autoriza a pensar que, na rede de leituras e significados construídos por eles e entre eles, tais idéias haviam adquirido o valor que tanto desejamos evitar. Teriam os professores inventado ou criado essa representação dos Subsídios, "tão" a nossa revelia? Não haveria alguma fissura até aqui esquecida (nessa espécie de reconstituição do existido e do vivido) pela qual autorizamos mesmo sem querer esse significado, construído?

Porque se é verdade que as leituras construídas pelos professores são irredutíveis a que pretendíamos que fizessem é igualmente verdade que o conjunto de ações e de relações efetivamente construídas nos projetos entre nós e os professores não podem ser reduzidos às nossas declarações de intenções (e em alguns aspectos, em ítems anteriores já ressalttei essa distância entre o que planejamos muitas vezes e o que pudemos realizar de fato).

Pergunto-me sinceramente se nosso modo de chegar, estar, agir, falar com os professores - involuntariamente preso à estrutura que aos poucos foi se criando em torno de nós e de nossos projetos - não contradiziam na prática o que queríamos para eles. Quanto conseguimos de fato atenuar a verticalidade como marca de nossa relação? O que significava para os professores a presença do "grupo da Unicamp" ou da "equipe do Wanderley" na cidade deles, na escola deles, falando com eles? Nós, no hotel... Eles, no alojamen-

to, na viagem diária, no refeitório... Nós, muitas vezes, no palco. Eles, na platéia... Nós, estrangeiros esperados, recebidos, bem-vindos, pagos, homenageados, presenteados, celebrados. Demonstração de afeto, reverência ou reconhecimento? Espécie de culto involuntário da autoridade? Nós, vaidosos (embora sempre culpados) de nossa palavra, nosso sucesso, as salas lotadas, a procura inesperada, a imprensa local, as autoridades... Diferenças e situações para a qual não havia solução (ou havia?). Nós e nossa mercadoria - em alta - numa sociedade que consome tudo. Nós e nossa tentativa de administrar a "exposição" e o "consumo" de nossas idéias-palavras-mercadoria. Nosso bem cultural.

Pensadores como Adorno e Eco aprofundaram o tema da 'institucionalização das vanguardas': a crítica que se transforma em mercadoria, que vira moda, e é diluída pelo abuso verbal integrando-se afinal na boa consciência dos bens pensantes. (BOSI, 1992:317)

Me pergunto, sinceramente, onde nos levou nossa urgência de falar!

Algumas figuras universitárias, antes circunscritas à vida acadêmica e à produção para reduzidíssimo público, viraram em pouco tempo, personagens do consumismo cultural. (BOSI, 1992:328)

NO RETORNO À ESCOLA: BUSCANDO ENRAIZAMENTO E PRODUZINDO FRUTOS

I

Após o encerramento da primeira etapa dos projetos (os cursos de nos quais discutíamos a proposta), os professores retornavam às suas cidades ou escolas (não sem antes terem optado por prosseguirem - ou não - no trabalho e, em caso afirmativo, terem se organizado em Grupos de Estudos).

Uma vez na escola dariam rumo diferente ao trabalho ou retomariam a rotina segura e conhecida? Caso optassem por um trabalho diferente do anterior, que uso fariam das idéias que no curso haviam sido discutidas? Em que gestos, decisões, práticas e atitudes as transformariam?

É novamente GALAN (1991) quem registra o modo plural pelo qual os professores vieram a se relacionar com a proposta, após o curso:

E no ano letivo de 1985 [logo após o encerramento dos cursos do Projeto "O Texto na Sala de Aula"] os professores ficaram assim: muitos assumiram a proposta e não adotaram o Livro Didático; outros assumiram mas adotaram o livro didático alegando insegurança para dar aula sem eles; outros, ainda, não aceitaram mudar seu trabalho; e temos que citar aqueles que, dizendo atuar na linha da proposta, não faziam nem uma coisa nem outra. (GALAN, 1991:26)

O depoimento sinaliza a existência de práticas que se apropriaram de modos diferentes das idéias em circulação entre os professores. De modo a obter alguma visibilidade das experiências vividas por eles após seu retorno às escolas, foi preciso recorrer aos seus Relatórios Individuais de trabalho, aos Relatórios dos

Grupos de Estudos, aos Diários dos Estagiários e a passagens de outros textos em que narram esses acontecimentos.

Tomemos desse conjunto¹⁰, inicialmente, aquelas passagens em que está registrado o momento inaugural do novo trabalho: a chegada à escola e a decisão de começar.

Acabando o curso voltei para a escola com grande entusiasmo. Conversei com meus alunos durante toda uma aula, expondo detalhadamente a proposta. Ficaram em grande expectativa, ansiosos para verem a mudança (...) Abandonei o 'detestável' livro didático e abracei a proposta na sua totalidade.[no parágrafo anterior a este a professora conta que vinha trabalhando 'pelo método tradicional' com os alunos de suas três turmas de 8ª série quando na segunda quinzena de abril fez o curso]

Depois de participar do curso ministrado pelo professor Wanderley, em novembro de 1981, quando ele apresentou sua proposta para uma nova metodologia no ensino da Língua Portuguesa, conscientizei-me de que deveria aplicá-la na Escola onde trabalho.

Em março do corrente ano [1982], iniciei com uma turma de 5ª série. Confesso que não me arrependi.

A princípio fiquei bastante preocupada porque me foi entregue uma turma de 43 alunos, havendo muitos repetentes, alguns dos quais por dois ou três anos.

Expliquei-lhes como iríamos trabalhar a partir deste ano, não deixando porém de manter um contato com os pais destes alunos.

Um dos aspectos do trabalho na escola que na chegada aos cursos os professores haviam apontado como razão de seu desânimo e do desânimo dos alunos era o da "repetição", ano-a-ano, dos mesmos conteúdos, dos mesmos textos, das mesmas lições de português. Seja porque o programa de Língua Portuguesa exige, a escola cobra, o livro didático determina; seja porque falta tempo, conhecimento, material e condições para um trabalho diferenciado, o resultado é essa vida repetida, ritualizada, burocratizada e esvaziada de entusiasmo que professores e alunos parecem viver dentro da escola.

¹⁰ Trata-se do conjunto referido pelos números 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 12 no Quadro VI, à págs. 190-1.

Os dois depoimentos acima transcritos merecem nossa atenção porque registram duas atitudes que, de certa forma, são respostas positivas a dois dos desafios que fazíamos aos professores: o de abandonarem a livro didático no retorno a escola e o de assumirem em conjunto com seus alunos um projeto mais pessoal de trabalho, segundo as diretrizes apresentadas nos Subsídios. Além disso os depoimentos registram sua disposição comum de "aplicar a nova metodologia", "abraçar a proposta em sua totalidade", mesmo com o trabalho já iniciado ou com uma classe numerosa e de repetentes, habitualmente considerada difícil e problemática, o que sugere que a decisão de começar de novo para esses professores era grande, capaz de superar as dificuldades de saída.

Teria ocorrido o mesmo para os outros? Tomemos outros três depoimentos que, em certa medida, relativizam a convicção e o entusiasmo presentes nos anteriores:

Comecei a aplicar a nova metodologia em sala de aula, quase no escuro. Apesar de ter participado do curso, mudar uma prática de anos, não se faz da noite para o dia. Toda mudança de prática inevitavelmente exige uma mudança de atitudes, de postura profissional. O dia a dia na sala de aula nos deixa por vezes inseguros, tímidos, sem saber que rumo tomar. Temos que usar de ousadia e coragem para enfrentar o medo e as indecisões. Estamos sempre a nos questionar se tal prática será correta, se trará realmente frutos, se não estamos a fazer de nossos alunos cobaias.

As minhas primeiras experiências com os alunos, dentro da linha do projeto, foram difíceis, não só da parte dos alunos, como também da minha parte. O impacto foi grande, pois foi como se, de repente, eu passasse a negar tudo aquilo que, até então, acreditava e começasse tudo a partir do zero. Cheguei por várias vezes a me perguntar se eu acreditava mesmo naquilo que estava fazendo. Confesso que as primeiras respostas foram negativas. Travei uma luta violenta comigo mesma para reconhecer que os novos caminhos trilhados me levariam ao lugar que sempre procurei. Isso foi se tornando mais claro para mim depois dos primeiros resultados obtidos. Daí para frente eu passei a me dedicar e a acreditar, e porque não dizer, a me apaixonar por aquilo que estava fazendo.

Fiz o curso e senti vontade de pôr em prática, acreditando muito na proposta, embora confesso que, senti vontade de jogar tudo para o alto, não sentido-me capaz de trabalhar com a metodologia e, por outro lado, o ensino mais cansativo do que o tradicional.

Temos aí o registro da incerteza, da insegurança, da timidez, do medo e da desorientação que certamente muitos professores experimentaram no início; também do esforço e da coragem que lhes foram exigidos para a tomada das novas decisões; dos conflitos que viveram consigo mesmos, do seu desejo de recuar diante das dificuldades encontradas e, principalmente, do papel desempenhado pela decisão de correr o risco e começar, mesmo no escuro e na incerteza. Para fazer frente às suas incertezas, muitos dos professores optaram por iniciar numa única turma a título de "experiência", até se certificarem melhor da viabilidade e da eficiência do que lhe propunhamos e das suas reais possibilidades no novo trabalho:

Iniciei com a primeira turma em caráter de experiência...

Em 1985, [iniciei] só nas 5ª séries, em 86 nas 5ª e 6ª (...) nas demais séries continuei com o Livro Didático...

Outros, iniciaram em todas as turmas pelas quais eram responsáveis, mas o fizeram de forma parcial:

Das práticas utilizo bastante a leitura de textos longos, os curtos nem sempre obedecem ao ciclo de discussões e a gramática é em parte sistematizada.

| | | | |

Os alunos acabaram - neste início - representando uma dificuldade a mais. O que já se dera entre os professores durante os cursos voltou a acontecer entre os alunos quando retornaram às

escolas dedididos a fazer uso daquelas sugestões de trabalho:

A princípio o projeto não foi aceito pelo maioria dos alunos.

Os alunos reagiram inicialmente achando que as aulas não estavam sendo dadas porque queriam a aplicação da gramática - escrita na pedra ou pronta para estudar em casa...

Mesmo vencidas as resistências iniciais e realizada a "frágil parceria", as dificuldades continuaram:

A princípio, por força da metodologia anterior, os alunos mostravam-se inibidos...

Se eu que fiz o curso fiquei com essas dúvidas, imagine os alunos. Nos primeiros tempos foi difícil porque o nosso aluno não estava e, muitos ainda não estão, acostumados a falar, pensar, opinar e a ser parte ativa dentro de sala de aula.

No início deste trabalho os alunos reclamam, não gostam de ler os romances...

Nas primeiras aulas de narração e produção de textos houve muita dificuldade, poucos eram os voluntários para contar suas histórias (...) Senti-me angustiadíssima quando percebi que houve alunos que nada escreveram.

Confesso que as primeiras aulas deixaram-me um pouco entristecida. Os alunos nada escreviam em matéria de redação.

Assim, pode-se dizer que o retorno à escola e o início do novo trabalho foram marcados por um misto de ansiedade, entusiasmo e incerteza, tanto da parte dos professores quanto da parte dos alunos.

As dificuldades de início parecem ter se localizado de maneira mais acentuada nos próprios professores, em função do que precisaram mobilizar internamente para disparar o trabalho e dos conflitos pessoais que precisaram administrar. Além disso, nos alunos e demais membros da comunidade escolar que, ao invés de parceria, ofereceram resistência (ou indiferença) ao trabalho de alguém que ainda não estava suficientemente convencido do que

poderia e deveria fazer.

O desafio foi grande para quem precisava vencer, ao mesmo tempo, a própria resistência e a resistência daqueles com quem precisava trabalhar. A busca de um novo rumo para as aulas era ao mesmo tempo uma busca interna - de novas referências e de convicções para o trabalho e uma busca externa - de apoio e reconhecimento e resultado. Com o tempo, aos poucos e no dia-a-dia, uma e outra, de uma forma ou de outra foram se resolvendo...

| | | | |

No retorno às escolas, os professores eram "apoiados" pelos Grupos de Estudo. A cada curso concluído formava-se, com aqueles que optavam por vincular-se aos projetos, um ou mais grupos; elegia-se um coordenador; estabelecia-se um cronograma preliminar de reuniões e alguns itens de pauta; além disso, uma assessoria que no caso de alguns projetos envolvia a nós, diretamente, e em outros as equipes técnicas locais, por intermédio das quais havíamos iniciado o trabalho.

Foi no interior dos grupos que surgiram os primeiros relatos do recém-iniciado trabalho nas escolas.

Os poucos registros que temos de algumas dessas reuniões, acontecidas logo após o retorno dos professores às suas escolas, confirmam as dificuldades (aqui já apresentadas) que muitos precisaram superar para ver o trabalho iniciado:

O maior medo dos professores é de estarem errando.

Como dar a gramática? Ou não se dá? Esta é uma angústia de todos os professores porque ouvem dizer que não se deve dar.

Há dúvidas quanto à correção dos textos que é cansativo e repetitivo (...) quem está se encucando com isso é a Marcília. Senti ela mais insegura agora do que no curso...

Além dessas, uma outra, inesperada:

Sem mais despeço-me, e queira, por favor, perdoar a minha não especialidade em relatórios.

Mas além das dificuldades, os relatórios dessas primeiras reuniões contam do impacto que o recém-iniciado trabalho vinha causando:

A bibliotecária da escola de Palotina onde se realizou o curso, até o dia 15/3 havia feito 200 fichas novas para novos leitores (...) tem alunos que nunca tinham lido livro nenhum. Desde o início das aulas até agora já leram 9 livros.

Quanto aos textos longos estão esta semana fazendo na comunidade cascavelense a campanha do livro de leitura.

Os alunos estão lendo bastante. A bibliotecária não dá mais conta do seu trabalho. É fraquíssimo o acervo da biblioteca.

Os alunos estão empolgados com a leitura, querem comprar mais livros mas estão sentido o peso do preço. Estão usando a Biblioteca Pública mas é muito pobre.

Um pai de aluna está para vir à escola reclamar do livro que a filha comprou. A escolha foi dela!

Usaram as histórias familiares para produção de textos e pretextos ao trabalho de dramatização que foi um sucesso.

Histórias Familiares - foi uma coisa que dinamizou muito. Os alunos se sentiram muito valorizados. Todos estão querendo contar uma história.

Em Maripá existe um laticínio que está poluindo o riacho e a partir disso iniciou-se um estudo sobre a Natureza em todas as turmas nas diferentes séries (...) O pessoal se sentiu muito bem nesse trabalho.

E trazem as previsões de quem acompanhava de perto os acontecimentos:

Fui em quatro reuniões e senti que tua semente plantada sem muitas

regras posteriores vai dar muitos frutos. Não duvido da tua capacidade mas que fizeste a cabeça fem feita do pessoal, fizeste.

II

O trabalho nas escolas parecia ter se iniciado por um conjunto de decisões relacionadas à face mais palpável da proposta: o conjunto das três práticas. Nossa expectativa era de que iniciando assim o trabalho, mesmo sem ter compreendido a proposta em toda a sua extensão, pressupostos e implicações, aos poucos, nas discussões em reuniões de grupos de estudos e com o movimento do próprio trabalho os professores iriam se dando conta de aspectos que não conseguiam ainda perceber. Vejamos como MR, de Campinas registrou esse momento na escola em que trabalhava como coordenadora.

Os princípios gerais foram discutidos no início do nosso trabalho, embora nem todos tenham compreendido, naquele primeiro momento, que só a prática cotidiana daria "nossa cara" à proposta. (...) Começamos a planejar com base no mais "palpável": as três práticas: leitura, produção e análise linguística de textos. Surgiu o primeiro problema: adotaríamos ou não o livro didático? Depois de idas e vindas, reflexões e discussões, os professores optaram por não utilizá-lo e aceitar o desafio do caminho por fazer. (MAGNANI, 1993:259)

Para tentarmos conhecer as experiências que se sucederam aos primeiros momentos da proposta nas escolas, recolhemos os relatos dos professores, também eles organizados em torno das três práticas, como mostram os roteiros do Anexo II. É portanto e ainda com base nesta estrutura que tentarei uma aproximação da realidade que foi se configurando nas salas de aula de muitas escolas e de muitos lugares diferentes.

O Uso do Livro Didático

Um dos desafios lançados por nós aos professores era o do abandono do livro didático. Desenvolvíamos com eles uma reflexão sobre o modo de inserção do manual na organização do trabalho na escola, a disposição dos conteúdos em unidades e lições, a qualidade dos textos, os problemas de ordem conceitual neles presentes, bem como a lógica e os pressupostos de ordem teórica e ideológica que orientavam a sua produção e a sua distribuição no país.¹¹

Tentávamos demonstrar-lhes como o manual didático de língua portuguesa roubava-lhes o direito de elaborarem teoricamente suas aulas, predeterminava e uniformizava o trabalho, impedindo que, num processo de interação e interlocução menos artificial, se relacionassem com os alunos, com o conhecimento e ainda, se formassem continuamente através da reflexão/decisão sobre a prática do ensino. Nossa orientação era para que realizassem um trabalho de ensino de língua a partir e em torno das produções orais e escritas dos alunos (principalmente), definido pelo movimento dos sucessivos encontros em sala de aula, fora da fixidez e da repetição características do trabalho dirigido e determinado pelo manual.

¹¹ A respeito desse assunto, publicamos inclusive, uma longa matéria no Jornal Leia Livros, de março/1986, intitulada "A destruidora didática dos livros". No mesmo ano, a Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, do IEL-UNICAMP, em seu volume nº 7 publicou: "O Livro Didático de Língua Portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística". Posteriormente J.W. concedeu uma entrevista ao prof. Ezequiel Theodoro da Silva sobre a mesma questão, publicada na Revista Leitura: Teoria e Prática, nº 9, de junho/1987, com o título: "O Livro Didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra?".

Mas era tão somente uma orientação. Ou uma sugestão. Ou ainda, um apelo. Como sabíamos da relação de dependência já estabelecida entre o manual e a grande maioria dos professores, tal orientação não significava uma condição ou exigência para a sua participação nos projetos. Ficava para cada um a opção de utilizar ou não o recurso total ou parcialmente, bem como a definição do melhor momento de se decidir por ela. Nós contávamos com o tempo e a emergência de novos acontecimentos em sala de aula como fatores que iriam provocar uma nova discussão entre eles e uma decisão mais conjunta a respeito do assunto.

Durante o curso, na discussão desse tema os professores haviam relatado suas dificuldades na utilização de um manual que, repetindo-se de ano para ano, deixava os alunos "enjoados" dos textos e exercícios e haviam compartilhado também o seu próprio cansaço do material. Mas, ainda assim, diante de sua sobrecarga de trabalho e aulas, alguns apresentavam como solução a adoção de um mesmo livro para todos:

Falta ao professor livros didáticos, exercícios prontos, visto que com quarenta horas semanais não dá tempo para o professor preparar suas aulas e despertar o interesse do aluno...

Após o retorno às escolas a questão permanecia ainda em aberto e os primeiros relatórios que recebemos a respeito das primeiras reuniões dos Grupos de Estudos mostravam a dificuldade dos professores em relação à decisão de abandono do Livro Didático:

No começo do ano a turma vacilou querendo adotar livro didático, Odete [coordenadora do grupo e diretora da escola] discutiu a questão e não permitiu a adoção do livro porque contradizia a proposta inicial.

O relato vem de Terra Roxa, município do Paraná e refere-se

ao que se havia discutido numa primeira reunião dos 10 professores integrantes do grupo, logo após o início do ano letivo (1985). Em Guaíra, município vizinho, os 14 professores integrantes do projeto não haviam adotado o livro didático, mas estavam recorrendo à coleção "Reflexão e Ação" de Marilda Prates (Ed. do Brasil), para seleção de alguns textos de leitura.

De Palotina recebemos o seguinte relato:

No início do ano o grupo de professores de Língua Portuguesa escolheu um livro didático para uso dos professores para seleção de textos que serviriam de estímulo ao debate. Logo chegaram a conclusão de que o livro selecionado não estava agradando. Assim se organizaram na busca de textos curtos que estão trocando entre si.

Em termos mais gerais configurou-se entre os professores, em relação ao uso ou não do manual didático a seguinte situação: de um universo de 82 Relatórios em que a questão havia sido colocada, apenas 10 professores afirmaram que não estavam utilizando o manual didático em sua nova experiência de trabalho e assim alguns justificaram sua decisão:

Não uso. O livro didático, como tal, estabelece uma meta quantitativa a ser atingida e isso é prejudicial ao bom andamento do projeto.

Não adotei o livro didático nesta turma porque acho que sem ele posso trabalhar mais com a produção do aluno, partindo da realidade dele.

Não, porque o livro texto do aluno além de ser bitolado, nosso trabalho não tem criatividade e ficaria tudo muito restrito, condicionado.

Porém, a grande maioria dos professores - 63 - responderam afirmativamente à questão proposta, circunstanciando e justificando demoradamente suas respostas.

QUADRO VII
Uso do Livro Didático

	Frequência	Porcentagem
Não estavam utilizando	10	12,19%
Estavam usando	63	76,82%
Em branco	09	10,97%
Universo Pesquisado	82	100%

Dentre os argumentos apresentados, o que recebeu maior número de citações no interior dos depoimentos (39 citações) foi o da utilização do livro didático como apoio para o trabalho de leitura de textos curtos, servindo prioritamente como fonte de consulta e busca de textos:

... só para ter alguns textos para debates...

Às vezes para destacar as folhas de algum texto curto que venha complementar a aula.

Só uso quando encontro um texto que se adapta ao que estou precisando.

Aproveito o livro didático para selecionar alguns textos curtos.

Em seguida, o manual foi citado por cumprir uma outra tarefa importante: a de apoiar o professor nas aulas de gramática ou na Prática de Análise Lingüística, através dos exercícios de fixação, das explicações de regras e conceitos gramaticais, como material de consulta e pesquisa, tanto do professor quanto dos próprios alunos. Este argumento foi mencionado 21 vezes nos depoimentos dos professores, ora isoladamente, ora como razão

complementar.¹²

Um outro argumento, que se articula a este, surgiu ainda nos depoimentos: o da insegurança do professor na condução de um trabalho diferenciado do que realizava até então. Uma insegurança que parece incidir prioritariamente sobre a análise lingüística. Razões desta ordem foram apontadas 8 vezes:

Eu utilizo o livro didático porque não tenho muita segurança na Análise Lingüística.

Porque estou adotando a proposta aos poucos para adquirir mais afirmação.

Estou usando, pois não estou aplicando o projeto totalmente.

O livro didático é usado em duas aulas por semana, para os exercícios gramaticais do livro, isto devido a insegurança na aplicação do projeto.

Houve ainda um último argumento mencionado de forma mais significativa. O livro didático estava sendo usado, pelo fato de ter sido comprado pelos alunos ou pelo fato do Estado, através da FAE, ter feito a distribuição gratuita. Os professores o mencionaram 7 vezes.

No segundo semestre chegaram os livros da FAE e foram distribuídos aos alunos, mas uso pouco.

Porque os alunos adquiriram o livro no início do ano. Fiz o curso em julho e achei que não poderia eliminar o livro do início do ano. Para 87 quero trabalhar sem livro.

Não usava mas no momento estou usando pois foi uma opção dos profes-

¹² Quando inquiridos diretamente a respeito da utilização do livro didático para as aulas de gramática, 50 dos 74 professores do Paraná responderam afirmativamente, basicamente apresentando as mesmas justificativas dadas anteriormente: "Em sala de aula eu não uso, em caso eu uso para estudar."; "De acordo com o texto trabalhado, observo os maiores erros e com a ajuda do livro didático reforço as regrinhas necessárias."; "Não sigo livro didático, eu uso vários livros para tirar os exercícios." e "Após a análise lingüística e se o aluno for considerado fraco, geralmente dou exercícios do livro didático."

sores da escola escolher um livro de português da FAE. Visto que muitos professores tinham muitas aulas e não dispunham de tempo suficiente para aplicar integralmente o método.

QUADRO VIII
Justificativas para Utilização do Manual Didático

	Frequência	Porcentagem
Apoio para o trabalho de leitura	39	47,56%
Apoio para as aulas de gramática	21	25,60%
Insegurança na condução do trabalho	08	9,75%
Alunos haviam recebido gratuitamente	07	8,53%
Em branco	07	8,53%
Universo Pesquisado	82	100%

Ao lado destes, houve ainda alguns outros, citados em quantidade bem menor - 1 ou 2 vezes - mas que não se pode desprezar porque junto dos primeiros compõem o conjunto de forças de toda ordem a que o professor se vê submetido no cotidiano de seu trabalho e em seu processo de tomada de decisões. O livro didático estava também sendo usado para agradar aos pais, para tarefas ou lições de casa, para explicação de conteúdos e para orientação da produção de textos escritos. Tais informações, se de um lado são reveladoras da força desse recurso tanto para os alunos quanto para os professores, servindo-lhes como anteparo teórico e conceitual,

como fonte de atividades, exercícios e estratégias de ensino e ainda como material de leitura; de outro, podem estar sinalizando uma mudança. O projeto de trabalho do professor é que parecia estar determinando e definindo a sua "entrada" em sala de aula e não o contrário - que é o que comumente se via e o que havíamos colocado em questão junto aos professores.

As informações que conseguimos obter sobre esse aspecto do trabalho nos autorizam ao menos pensar na existência de um processo de mudança - mesmo que relativa - na relação entre os professores e os manuais didáticos de Língua Portuguesa? E, quem sabe, num início de conquista de maior autonomia e independência no trabalho de planejar, executar e avaliar a prática pedagógica?

O ensino através deste novo método, de metodologia da língua portuguesa foi o que melhor poderia acontecer ao professor de português e também para o aluno. Antes o professor ia a sua sala de aula com o livro respondido dando direito ao aluno chegar diante do professor e dizer: 'Eu também posso ser professor proque o livro já vem respondido'.

Com apenas 6 meses de trabalho utilizando esta metodologia sinto-me mais valorizada como professora pois não dependo do livro-texto para elaborar minhas aulas (...) Desde os meus primeiros anos de escola não me davam oportunidade de expor as minhas opiniões e fazer comentários como também de me dedicar bastante à leitura...

Embora ainda significativamente presente no trabalho com a linguagem o manual didático parecia estar submetido a uma outra condição. Estava mais para acessório do trabalho do que para eixo principal.

A Prática de Leitura de Textos Longos

Na tentativa de conhecer os modos pelos quais os professores passaram a realizar o trabalho de leitura das obras de literatura no 1º grau, elaboramos um conjunto de questões que respondidas por eles nos ofereceram informações quanto: à criação e organização das bibliotecas de classe; ao tamanho e ao conteúdo dos acervos; às atividades para acompanhamento das leituras; às formas de avaliação; aos problemas encontrados e aos resultados obtidos.

O quadro a seguir mostra os diferentes tipos de processos nos quais os professores se envolveram para viabilizar a existência de livros diversos e em quantidade razoável no interior das escolas. Utilizando-se de um dos procedimentos descritos ou de vários deles, combinados, a verdade é que as escolas - antes sem livros - encheram-se deles.

QUADRO IX
Bibliotecas de Classe: a Constituição dos Acervos

Maneiras encontradas para formação das bibliotecas de classe	Frequência de citação	Porcentagem
I. O professor recorreu aos próprios alunos que: doaram livros que já possuíam, compraram livros e colocaram no acervo, contribuíram com dinheiro para compra coletiva, num sistema semelhante ao de cooperativa.	71	66,98
II. O professor recorreu a acervos de Programas ou Projetos Institucionais de distribuição gratuita de livros, tipo "Os livros criam asas", Ciranda de livros", "Caixa Estante", etc.	36	33,96
III. O professor recorreu ao acervo existente na Biblioteca da Escola.	26	24,52
IV. O professor recorreu à comunidade extra-escolar, fazendo rifas, festas, arrecadações e outras promoções pelas quais pode angariar fundos para compra dos livros.	14	13,20
V. O professor contou com a ajuda da escola e da APM.	06	5,66
VI. Outras formas citadas: o professor doou seus próprios livros, incorporou aos acervos os livrinhos escritos pelos alunos, recorreu à biblioteca municipal, recorreu à biblioteca de outra escola, trocou acervos entre turmas.	12	11,32
VII. Em branco	07	6,60
Universe Pesquisado	106	100%

O Tamanho e a Composição dos Acervos

Quantos e quais livros passaram a circular entre os alunos através das bibliotecas de classe?

Os dados que encontrei permitem apenas considerações breves e parciais desta questão. No roteiro para elaboração dos Relatórios havia esse indicador, entretanto ou os professores não enviaram as listagens dos títulos com os quais haviam constituído os diferentes acervos ou enviaram relações parciais e com muitas referências incompletas.

Tomemos, entretanto três levantamentos numéricos, disponíveis em outros documentos:

Após um ano de trabalho, os onze professores da rede municipal de Campinas estavam operando com 790 volumes, dos quais 734 haviam sido comprados e 56 cedidos por bibliotecas das escolas em que atuavam. Tal universo era feito de aproximadamente 300 títulos diferentes. (Relatório Final do Projeto - 1985)

Em Aracaju, após dois anos de trabalho, havia em circulação entre os alunos, sob a responsabilidade de 31 professores de português, aproximadamente 4.000 volumes e cerca de 180 títulos diferentes (cf. pg. 96 deste texto). Em 1986, segundo declaração da prof^a Maria Nilma Fonseca ao Jornal Leia Livros (maio/1986), esses números haviam subido. Havia 85 professores integrados ao projeto e aproximadamente 9.000 volumes em circulação.

Podemos acrescentar a esses indicadores (da "presença" de numerosos e variados livros para leitura nas escolas, à disposição dos alunos e próximos deles regularmente) alguns outros, extraídos de relatórios de grupos de estudos de diferentes municípios do Paraná, que embora não revelem objetivamente a quantidade de livros

em circulação sugerem a existência de acervos em crescimento, pela referência a campanhas de doação de livros, compras coletivas, expansão das bibliotecas existentes através dos programas oficiais de incentivo à leitura, cooperação entre bibliotecas escolares e bibliotecas públicas, etc.

A inexistência de dados numéricos precisos a respeito dos acervos constituídos não nos impede uma afirmação: certamente no retorno dos professores às escolas a situação referida por eles na sua chegada aos cursos acerca da inexistência de livros para leitura se alterou significativamente. Uma análise do quadro apresentado anteriormente nos dá uma idéia da rede de iniciativas em busca de livros que na comunidade escolar como um todo passou a existir assim que a decisão de realizar o novo trabalho foi tomada pelos professores e seus alunos.

Comparemos alguns depoimentos tomados nesses dois tempos:

O ensino de português nos dias de hoje principalmente nas escolas municipais está bastante complexo devido ao material adotado pelos alunos. O livro de leitura há anos não é trocado, o aluno carente não compra novos livros pois este passa de irmãos para primos, amigos, etc. Quer dizer, quando o aluno chega àquela certa série já decorou tudo o que está no livro. Isso já é uma falha (...) muitos professores também se adaptam aquele sistema e não procuram renovar, trazer algo diferente que não seja sobre esse mesmo livro.

Quanto à leitura, torna-se mais difícil ao alto custo de livros e o fraco poder aquisitivo de nossos alunos nos dias atuais.

(Fragmentos recolhidos da Coletânea "O Ensino de Língua Portuguesa")

No início a escola não dispunha de livros, levei os meus que tinha em casa e pedi também para cada aluno que trouxesse de sua casa. Quando surgiram os sacolões cada aluno escolhia o que mais lhe agradava.

Como dispensei o livro didático peço uma contribuição em dinheiro aos alunos e compro com outros colegas vários livros. Já temos na biblioteca da escola cerca de 2.000 livros.

Os meus alunos em sua maioria são adultos, trabalham durante o dia nas roças ou nas cerâmicas e durante a noite vão estudar. Como na cidade não tem livraria, eles arranjam o dinheiro e comprei todos os livros necessários. Agora compro esses livros através do reembolso postal.

(Fragmentos de Relatórios de Profs.)

Não foi possível conhecer e avaliar esse material que passou a existir dentro da escola e a circular entre os alunos na sua extensão. Entretanto dispomos de algumas informações e listagens parciais que podem representar uma "amostra" desse universo. À título de exemplo segue a relação dos dez livros mais citados nas listagens elaboradas pelos professores da rede municipal de Campinas, bem como a relação dos livros preferidos pelos alunos de cinco escolas onde se realizava o trabalho em 1984. (Relatório Final do Projeto)

Os mais citados nas listagens fornecidas pelos professores foram:

- Um Cadáver Ouve Rádio, Marcos Rey
- O Cachorrinho Samba, Maria José Dupré
- O Caso da Borboleta Atíria, Lúcia M. de Almeida
- O Menino do Dedo Verde, Maurice Druon
- Zezinho, o Dono da Porquinha Preta, Jari Vitória
- O Cachorrinho Samba na Fazenda, Maria José Dupré
- A Ilha Perdida, Maria José Dupré
- O Mistério do Cinco Estrelas, Marcos Rey
- Para Gostar de Ler, Coletânea
- Spharion, Lúcia M. de Almeida

Os preferidos pelos alunos foram:

- A Ilha Perdida, Maria José Dupré
- O Mistério do Cinco Estrelas, Marcos Rey
- A Montanha Encantada, Maria José Dupré
- O Rapto do Garoto de Ouro, Marcos Rey
- As Aventuras de Xisto, Lúcia M. de Almeida
- A Mina de Ouro, Maria José Dupré
- Tônico, José Rezende Filho
- Coração de Vidro, José Mauro de Vasconcelos
- Sozinha no Mundo, Marcos Rey.

No interior desse mesmo projeto duas estagiárias realizaram um levantamento dos livros existentes nas bibliotecas de classe e dos livros mais retirados pelos alunos de cinco quintas séries de duas escolas diferentes. Eis a relação dos livros mais retirados:

abaixo recolhido da sala de aula e registrado em texto pelas estagiárias:

Profª: Hoje faremos a troca de livros.

Paulo: Dona, quero ler o livro x que o Zé levou pra casa na semana passada.

Rose: Ah! Dona! Eu já tinha pedido esse livro faz duas semanas. Hoje levo x.

Mauro: Nada disso, sou eu antes da Rose.

Profª: Bem, então vamos resolver, seguindo a ordem. Mauro lê x durante essa semana. Rose leva y e Paulo leva w.

Rose: Fazer o quê!? Mas veja se devolve na próxima semana mesma, Mauro.

Paulo: É isso aí, falô!?

(Do Relatório Final do Projeto de Campinas - 1985)

Entretanto, como a última das relações sugere, as obras da literatura infanto-juvenil não foram as únicas a integrar tais acervos. Obras de Jorge Amado, Frei Beto, Marcelo Rubens Paiva, Lima Barreto, Machado de Assis, Raquel de Queiroz, Josué Guimarães, Agatha Christie, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Ignácio de Loyola Brandão, João Ubaldo Ribeiro, Joel Rufino dos Santos, dentre outros, também constam das listagens que conseguimos obter.

Funcionamento das Aulas Destinadas à Prática de Leitura de Textos Longos

De modo geral os professores estavam destinando uma ou duas aulas semanais para esta prática que, em alguns casos, resumia-se à simples manipulação, seleção e troca dos livros do acervo e em outros incluía: a troca de opiniões sobre as leituras realizadas em

casa, a leitura individual e silenciosa (na classe, no pátio, na biblioteca, etc) dos livros selecionados, a escrita de comentários sobre os livros lidos, o debate em grupo a respeito de um autor, de um conjunto de livros de um mesmo autor ou de uma história em especial. E ainda, o desenvolvimento de outras atividades, como: a "propaganda" em torno de alguma obra e a "venda" da sua leitura ao grupo, a dramatização de histórias e cenas, a leitura em voz alta de trechos selecionados, a redação de cartas para os autores ou mesmo conversas informais sobre leituras que estavam sendo realizadas. Essas atividades viabilizavam o acompanhamento das leituras dos alunos pelos professores, já que a prática não previa os tradicionais fichamentos e provas de livro como forma de verificação e atribuição de notas.

Do universo de relatos feitos pelos próprios professores e também por estagiários meus que, entre os anos de 1984-1991, acompanharam aulas de alguns professores ligados aos projetos de Campinas, pude recolher inúmeras passagens em que os acontecimentos e a dinâmica de trabalho dessas aulas estão registrados, assim como os encaminhamentos contrastantes que um mesmo conjunto de princípios recebeu quando de seu emprego efetivo. Tomemos alguns exemplos:

I

Das 5 ou 6 aulas semanais de língua portuguesa, uma ou duas são dedicadas à leitura, que começa em classe e geralmente termina em casa. E não há nenhuma censura ao aluno, que pode ler o que quiser. No início, conta Maria Nilma, escolhiam o livro pelo tamanho da letra, grossura do volume, se tinha ou não figuras. Muitos demoravam até encontrar um livro que realmente agradasse. Começavam por um, largavam... Mas, aos poucos, o gosto foi sendo apurado, exigiam livros melhores e liam mais rápido. (Da reportagem "Eles lêem até 60 livros por ano" - Leia Livros, maio, 1986)

II

No início do semestre a professora pediu que os alunos levassem para a biblioteca de classe os livros que gostariam de ler ou que já tivessem lido e recomendavam aos colegas. A contribuição foi muito grande.

Uma aluna controla a entrada e a saída dos livros em um caderninho. Conforme pudemos observar, alguns alunos já retiraram alguns livros no 1º bimestre e outros retiraram apenas um ou dois.

A cada quinze ou vinte dias, aproximadamente, uma aula é dedicada aos depoimentos dos alunos a respeito de suas próprias leituras. Em uma dessas aulas os seguintes livros foram comentados: 'A Hora da Estrela', 'O Homem Nu', 'A Ilha Perdida', 'Dama das Camélias'. Os comentários são feitos de forma bastante livre, nada parecido com uma ficha de leitura. Uma série de questões vão se colocando: O que é um livro gostoso de ler?

Fala-se em desafio, da necessidade de mergulhar num livro 'dito' difícil para compreendê-lo e ter prazer.

. O gosto do professor x gosto dos alunos.

Questionado sobre a 'Ilha Perdida', o aluno diz que trata-se do único gênero que lhe agrada. A professora discorre sobre a ficção e aconselha livros mais elaborados: 'Robinson Crusoé', 'A Ilha Misteriosa', 'A Ilha do Tesouro', 'Viagem ao Centro da Terra'. Nota-se que há um grande incentivo no sentido de realizar - como ponto de partida - leituras sobre o assunto preferido. O gosto do professor fica bem claro (a Ilha Perdida não é grande coisa) e isso faz acontecer outra discussão.

. O que é um best-seller?

Fala-se nas ditas 'boas e más' literaturas. Lembram o 'Nome da Rosa', que é um bom livro apesar de best-seller. É interessante notar a forma com que a professora expõe seus gostos à medida que ouve os alunos falando de livros lidos (O Perfume, por exemplo): tenta esclarecer que não é o parâmetro para avaliar livros, apenas leu muito e procura orientá-los.

. a necessidade de ler vários autores não se fixando em um só.

A partir do depoimento de uma leitora assídua de Fernando Sabino e de um leitor que só gosta de Jô Soares, Chico Anísio e C. E. Novaes, discute-se a necessidade de 'aproveitar' mais o que a leitura oferece e não se fixar em autores que já nos 'conquistaram'.

A professora também trouxe novos títulos para a biblioteca de classe:

- . Adélia Prado, O coração disparado
- . Millôr Fernandes, Fábulas Fabulosas
- . Cecília Meirelles, Viagem Vaga Busca
- . C.D. Andrade, O Corpo
- . Clarice Lispector, Laços de Família
- . Lígia F. Telles, O Seminário dos Ratos
- . Domingos P. Jr., Os Meninos
- . Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas
- . Manuel Puig, Boquitas Pintadas
- . Machado de Assis, Quincas Borba
- . Inácio L. Brandão, Dentes ao Sol
- . Dostoiévski, Crime e Castigo

Cada livro é apresentado aos alunos através de um comentário, uma referência. Alunos que já tenham lido eventualmente dão sua opinião.

Trechos de poemas de Adélia Prado, Cecília Meirelles e Drumond são lidos e discutidos, bem como os temas abordados. Procuram pensar na pergunta: 'Poesia é chato?'. Os autores são mencionados ao lado de sua visão na obra - Clarice Lispector e a questão da mulher, Manuel Puig e seu universo do feminino. A televisão (Grande Sertão) e o cinema são mencionados. 'Crime e Castigo' foi trazido para atender um aluno. Enfim, os livros são literalmente apresentados da forma mais atraente e já vão sendo escolhidos pela maior parte dos alunos.
(Extraído do Relatório de M e R realizado na classe de MR - 1987)

III

No que diz respeito às aulas de leitura, elas consistiam em a professora conduzir à biblioteca (já que esta era muito pequena) cinco alunos da classe, de cada vez; (...) os outros permaneciam dentro da sala de aula esperando a sua vez para subir à biblioteca. [numa dessas vezes a professora mandou os alunos conjugarem o verbo cruzar em todos os modos e tempos enquanto esperavam a sua vez de subir à biblioteca - conforme registro das estagiárias]. Os que iam até a biblioteca com a professora ficavam se demorando propositalmente além do que era necessário, e os que deveriam estar lendo seus livros em sala de aula, sem a presença da professora, aproveitavam a 'deixa' para ficarem conversando.
(Extraído do Relatório de S e C sobre o trabalho de ML - 1987)

IV

Difícilmente os alunos gostam de ler. A hora de escolher livros de leitura é a que mais detestam. Não perguntei mas ouve-se reclamações gerais e o desgosto está estampado em cada rosto. Eles estão na 8ª série. A maioria acompanha o projeto desde a 5ª (...) porque não desenvolveram o gosto pela leitura ou, pelo menos, a leitura sem tortura? O que mais fazem na aula de leitura é a tarefa de outras matérias. Pode ser que seja por causa do horário - 2ª feiras às 7:30 h e do dia; pode ser que não tenham tido tempo de fazer a tarefa no final de semana (...)
Depois de devolvidos os livros lidos, a professora chama os alunos para escolherem novos livros. Os representantes de classe entregam as fichas e os alunos preenchem. A aula começa às 7:20 só que esse processo demora tanto que sobre pouco tempo para a leitura.
(Extraído das anotações de AM sobre o trabalho de C - 1991)

Uma das questões que podemos nos colocar a partir desse conjunto de relatos refere-se a mudança de gestos do aluno em relação ao livro e à leitura. O relato nº I indica quais foram os gestos mais iniciais dos alunos nesta prática - a busca de maior facilidade, a fuga ao texto e o interesse pela ilustração, a dificuldade na escolha (o troca-troca constante) e a inexistência

de leitura - e a progressiva conquista dos gestos esperados. O relato nº II menciona o trabalho cooperativo na formação do acervo, o controle das retiradas, exercido por aluno do grupo e a desigualdade no interesse. Destaco ainda nesse relato os gestos da professora na apresentação dos livros e na condução dos debates, contrapondo-os aos da professora do relato seguinte (nº III). Neste não quero deixar de assinalar a contradição que se estabelece entre o momento da leitura e o da realização do exercício de conjugar verbos. Além disso, a ausência de presença do professor enquanto leitor (o que fica visível no relato anterior) já que parece reduzir sua função à de acompanhante dos alunos à biblioteca e a aula de leitura a uma situação de troca de livros apenas. O último relato traz uma situação interessante. Há quatro anos os alunos trabalham em sala com a sistemática sugerida por nós. Como podia haver tanta insatisfação e tamanho esvaziamento do trabalho? Situações como essa eram colocadas frequentemente nos grupos de estudos e nossa orientação para reversão do que se apresentava (desinteresse, indisciplina, etc) concentrava-se em 3 aspectos: o acervo que podia não ser desafiador e estimulante; o horário das aulas que podia ser inadequado; a atuação do professor, como mediador /leitor entre a criança e o livro e não como gerenciador da troca de livros.

As Formas de Avaliação do Aluno e a Quantidade de Livros Lidos

No interior da proposta a leitura de narrativas longas respondia a uma das modalidades de leitura previstas por nós: a leitura-fruição. Na verdade queríamos evitar o tratamento didático do texto literário, por isso sugeríamos que a avaliação do aluno nessa prática fosse apoiada apenas no critério quantitativo. Daí a frequência, nos relatórios, de levantamentos e médias de número de livros lidos pelos alunos. Entre surpresos e entusiasmados os professores foram descobrindo a existência de um interesse pela leitura por parte dos alunos quando havia livros diversos e em quantidade, à disposição dos grupos; quando não havia censura ou controle das leituras feitas; quando se estabelecia um circuito de leituras e de opiniões sobre livros no grupo, quando se destinava um tempo para o trabalho com as obras de literatura na disciplina de Língua Portuguesa. Assim é que dos relatórios individuais, relatórios de grupos de estudos e de outros depoimentos foi possível recolher inúmeras passagens das quais emerge esse leitor interessado e voraz, antes inexistente:

... parecia que estavam entorpecidos [os alunos], mas nós é que não dávamos oportunidades.

Segundo respostas dadas ao questionário distribuído em nossa primeira aula, 99% dos alunos nunca haviam lido um livro de história ou romance. Conforta-me ver que muitos já leram bastante livros neste ano, o que fazem com prazer.

De contos de fadas a crendices populares, passando por problemas familiares, sociais e econômicos, os temas dos livros produzidos por alunos de 18 escolas da rede municipal de ensino 'despertaram' os alunos à leitura, uma vez que em algumas classes a maior parte dos estudantes chegou a ler de 30 a 40 livros por ano.

('Os alunos leram mais de 30 livros durante o ano' - Jornal de Domingo - Campinas, dez/1984)

Alguns poucos, diz a professora Maria Nilma, lêem apenas 3 livros por bimestre, que é o mínimo exigido. Mas a grande maioria lê muito, numa média de 20 livros por ano, alguns passando dos 30. E o recorde parece que ficou com a professora Maria Zilda Bertolini, da Escola Estadual Mário Natividade, de Campinas, onde um dos seus alunos chegou a ler 60 livros em um ano."

('Eles lêem até 60 livros por ano' - Leia Livros, maio/1986)

De início, o aluno que não tem o hábito de leitura escolhe livros mais finos e com letras mais graúdas. Mas depois começa a se interessar mais pelos temas e conteúdos, pedindo opiniões e acompanhando atentamente indicações de outros livros, diz a professora.

No ano passado um levantamento feito na escola Jamil Gadia apontou uma média anual de leitura de dezesseis livros por aluno. Segundo a professora esse índice ficou entre 7 e 8 para os que não estavam habituados a ler e subiu de 20 a 30 entre os que estavam habituados. ('Começa a aula. Está nascendo uma obra coletiva' - Revista Sala de Aula, junho/1988)

Tem alunos que nunca tinham lido livro nenhum, desde os início das aulas até agora [era março] já leram 9 livros. (De Relatório de Grupos de Estudos, Paraná/1986)

Tivemos uma média de 20 livros por alunos. Tivemos exceções como alunos que leram 10 e alunos que leram 40. Uma opinião bem minha: nunca tinha visto tanto aluno lendo tanto como em 85. (De Relatório de Grupo de Estudos, Paraná/1986)

Em geral, fala-se que os alunos não lêem. E é com base na falta de leitura que temos identificado ou explicado vários problemas que nós, professores, enfrentamos em sala de aula. No entanto, se deixamos o aluno ler por prazer os índices se alteram. Considerando dados de 3 escolas municipais obtivemos no período de março a outubro os seguintes dados:

1 aluno leu 46 livros

13 alunos leram de 30 a 39 livros

45 alunos leram de 20 a 30 livros

99 alunos leram de 10 a 20 livros

120 alunos leram de 02 a 10 livros. (Do Relatório Final do Projeto de Campinas/1985)

Os problemas Relacionados à Prática de Leitura de Textos Longos

O quadro abaixo permite que tenhamos uma noção dos problemas que os professores vinham enfrentando para o desenvol-

vimento desta prática e que foram por eles apontados em seus relatórios. Classificamos em cinco tipos distintos:

QUANDO X
Problemas Encontrados na Prática de Leitura de Textos Longos

Tipos de problemas	Frequência de Ocorrência	Porcentagem %
Centrados nos Alunos (I)	29	33,33
Centrados na Escola (II)	23	26,43
Centrados no Professor (III)	09	10,34
Centrados na Condição Social do Aluno (IV)	07	8,04
Outros Tipos (V)	04	4,59
Não Tem Problema	18	20,68
Em Branco	09	10,34
Universo Pesquisado	87	100%

Os problemas que categorizei como do tipo I foram: falta de hábito , de interesse e gosto pela leitura da parte de alguns alunos; rejeição, resistência e incompreensão da atividade proposta; falta de colaboração e de disciplina nas aulas.

Os problemas do tipo II foram: inexistência de espaço físico, de bibliotecas, de dinheiro, de colaboração da parte de bibliotecárias (quando havia) e da direção.

Os problemas do tipo III foram: desconhecimento dos livros

para fazer a indicação e a compra, falta de tempo para ler, dúvidas quanto ao desenvolvimento das atividades (avaliação, acompanhamento, etc), conflitos quanto ao ensino da história da literatura versus o trabalho com a leitura livre.

Os problemas do tipo IV foram: falta de tempo e disposição para leitura em função do excesso de trabalho e do cansaço; falta de apoio familiar; falta às aulas.

Os problemas do tipo V foram: pouco tempo para a atividade, interesses muito diversificados, interferência dos pais e de outros professores.

Como o quadro demonstra os problemas diretamente ligados aos alunos e à infra-estrutura da escola foram os de maior frequência nas avaliações feitas pelos professores. Entretanto foi também significativa a porcentagem deles que declarou não ter problemas para o desenvolvimento desta prática específica (e como se verá adiante isso não se repetirá em qualquer das outras práticas).

Para mim esses dados revelam que os bons resultados obtidos no desenvolvimento da proposta, em termos da leitura de narrativas longas - resultados apontados como bons de forma praticamente unânime pelos professores nos relatórios e grupos de estudos, não o foram sem dificuldade e sem conflitos. Antes exigiram empenho e colaboração para fazer frente às precariedades e à organização das escolas. Quanto à conquista dos alunos para o envolvimento com os livros disponíveis creio que o tempo, a regularidade da atividade em sala de aula e a presença no grupo de leitores mais entusiasma-

dos foram alterando a resistência inicial. Os depoimentos abaixo expressam melhor essa realidade:

No início deste trabalho os alunos reclamam, não gostam de ler os romances, mas com o passar do tempo eles aprenderam a ter gosto pela leitura.

Os meus alunos têm lido bastante. Consegui uma média de nove livros por aluno em dois bimestres. No começo muitos liam por ler. Hoje 95% dos alunos estão lendo porque gostam, isto é, já encontram objetivos para buscarem a leitura. O gosto por bons livros tem se aprimorado bastante.

Levantamento semelhante foi possível a partir do registro das manifestações de 25 grupos de professores reunidos em Cascavel - Paraná, por ocasião do 1º Seminário Regional de Língua Portuguesa (julho-85). Nesse universo foi possível identificar problemas de ordem institucional como: o impedimento da campanha de doação de livros pela direção de uma escola, o fechamento das bibliotecas nas férias, o seu funcionamento por turnos, o impedimento da retirada de livros pelos professores, entre outros. Houve também a referência a problemas ligados aos alunos e às aulas destinadas à leitura como: a anotação no caderno de controle, de livros que na verdade não foram lidos, a indisciplina e a aparência de matação de aula, o tempo "perdido" no controle quantitativo das leituras, o desinteresse, etc. E, ainda, os problemas de ordem material: pouca quantidade e diversidade de livros, a inexistência de gramáticas e dicionários, o preço alto dos livros, etc.

Entretanto, a despeito de todos os problemas levantados, nos relatos dos grupos, a avaliação positiva e os resultados apresentados dessa prática foram constantes e assinalaram o "espalhamento" da leitura a pessoas não diretamente envolvidas no projeto:

... evoluiu muito a conversa entre os professores de todas as outras áreas pelas leituras feitas. Entre os pais, o incentivo foi maior. Agora já assinam jornais e algumas revistas.

... muitos pais, (também) por interesse dos filhos estão lendo mais.

Estamos fazendo um trabalho integrado com os livros enviados pela FAE e MEC através dos Sacolões do projeto 'Os livros criam asas' - ótimo resultado inclusive de 1ª a 4ª série com muito interesse pelos alunos.

A Prática de Leitura de Textos Curtos

Dessa prática foi possível obter as seguintes informações: as formas ou critérios utilizados pelos professores para seleção dos textos de leitura; as fontes de textos a que estavam recorrendo com maior frequência e os problemas e as dificuldades que encontravam para o desenvolvimento das atividades.

Em nossa proposta, os textos curtos representavam a entrada no grupo de outros interlocutores, outros conjuntos de informações e opiniões acerca dos assuntos que formavam a pauta de discussões, de interesses e de preferências dos alunos. Havíamos imaginado uma dinâmica entre os textos orais e escritos dos alunos e os textos publicados em jornais, revistas, coletâneas, etc, que levasse a uma superação da fragmentação absoluta entre as atividades de (produção e leitura/interpretação de textos e viesse a transformar os conjuntos de "atividades" de leitura e de escrita em um trabalho, onde houvesse um processo de inter relação e interdependência. Assim é que para nós os textos curtos para leitura em classe

deveriam responder a necessidades colocadas pelo movimento do trabalho de produção oral e escrita de textos, prioritamente.

Pelos dados que o quadro a seguir apresenta podemos afirmar que em certa medida nossa sugestão havia sido acolhida pelos professores, que estavam buscando os textos, prioritariamente, para atender às necessidades geradas pelas histórias dos alunos, ao seu interesse e à sua realidade de vida. Vejamos.

QUANDO XI
Critérios Utilizados no Processo de Seleção dos Textos

Critérios Utilizados na Seleção dos Textos	Frequência de Citação	Porcentagem %
Adequação aos assuntos em pauta - às histórias contadas e aos temas nelas presentes.	28	32,18
Do gosto, do interesse e da seleção dos alunos.	20	22,98
Relacionados à vida, à realidade social, política e econômica do país, no noticiário local, regional e nacional.	18	20,68
Características inerentes aos textos: interessantes, bem escritos, críticos, polêmicos... na opinião dos professores.	15	17,24
Auxílio ao ensino-aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas	03	3,44
Relacionados às datas comemorativas	02	2,29
Relacionados à aprendizagem da gramática	02	2,29
Em Branco	07	8,04
Universo Pesquisado	87	100%

"Fontes" de Consulta

Segundo os relatórios, tais textos estavam sendo recolhidos de: Jornais (37,98%); Livros Didáticos (35,63%); Livros (29,88%) e Revistas (27,58%). Além desses de maior citação, apareceram outros como textos bíblicos, textos de alunos e letras de música.

O que se pode concluir desses dados é que a prática de

leitura de textos curtos estava trazendo para o interior da sala de aula não só assuntos que antes estavam excluídos desse universo como também alguns veículos até então ausentes, como o jornal e a revista. Entretanto não podemos deixar de assinalar a presença marcante do livro didático como "depositário" dos textos para leitura e fonte à qual os professores vinham recorrendo significativamente, conforme já havia sido demonstrado no item "O uso do Livro Didático" (pg. 263).

Aos poucos, a nova sistemática do trabalho e as novas exigências trazidas por ele (não ter uma "previsão absoluta" sobre os textos a serem lidos, pois sua escolha deveria estar condicionada aos rumos do debate em classe; precisar arranjar um texto rapidamente e não tê-los à mão por exemplo) - fizeram surgir no interior dos grupos os Bancos de Textos.

De modo cooperativo os professores começaram a juntar os resultados de suas buscas individuais constituindo acervos coletivos de textos organizados por temática ou autor. O mesmo se deu em algumas turmas. Os próprios alunos saíam à procura de textos - de jornal, de revista, de antologias de contos, crônicas, poesias - que organizavam em sala de aula sob forma de arquivos temáticos. E em outros casos, grupos de alunos e professores procederam a verdadeiros "desmanches" dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, estocados em estantes de bibliotecas, caixotes abandonados e armários de salas de professores e diretores de escolas, para confecção de pastas de textos.

Funcionamento das Aulas

Através de relatos de professores e de anotações de estagiários o interior das salas de aula, nos momentos de desenvolvimento dessa prática específica, tornou-se mais visível em uma multiplicidade e diversidade de experiências vividas por professores e alunos em torno dos textos curtos. Experiências construídas a partir de uma mesma orientação, mas que se constituíram diferentemente, pela emergência de temas específicos, de textos diversos; pela presença de certas condições; com leitores concretos, em busca de certas respostas... Vejamos:

I

Retoma-se uma aula anterior em que o assunto da história contada era uma personagem autoritária. Introduce-se um texto de leitura: 'C Reizinho Mandão', de Ruth Rocha - (Livreria Pioneira, 3ª edição). Alunos lêem e dão sugestões de como finalizar a história. A redação sobre a história que havia sido contada na aula anterior já estava pronta e um dos alunos (o Mateus) lê a sua, a pedido dos próprios alunos, pois esta abordava uma colega deles (a aluna Regina, representante de classe e mandona). Regina, ouvindo o texto de Mateus se defende e outros alunos dão suas opiniões. (extraído das anotações de M sobre o trabalho de C na 5ª série - 1988)

II

Os alunos falaram e escreveram sobre namoro e sexo [o assunto havia sido o mais votado na turma para debate]. A professora traz um texto de Rubem Fonseca para leitura ('Passeio Noturno', in Feliz Ano Novo. Ed. Arte Nova, 1975 - pgs. 47 a 50). Segundo ela é um texto erótico. - Sexy, dona?

Ela lê. Um aluno lê.

Penso: é preciso ter paciência para dar tempo para um aluno ler. Eu já estava nervosa querendo que fosse rápido, de olho no tempo exíguo de uma aula.

Discussão do texto (que foi mimeografado e distribuído para a classe)
Aluno: aonde você quer chegar com esse texto? É difícil chegar lá!

Prof.: Não há lá, quero que vocês cheguem ao lugar de vocês.

Eu converso com ela e concordo. Mas depois, pensando na aula, vejo que talvez exista um lá do professor e ele precisa assumir isso perante os alunos. Assumir o que se pensa.

A professora comenta comigo a inadequação do texto escolhido para a turma. Que é um texto ainda difícil para eles. Eu fico então pensando

na minha incapacidade de avaliar ou prever a adequação de textos para os alunos. (extraído das anotações de A sobre o trabalho de C - 1º colegial - 1988)

III

O texto extraído do livro é copiado pelos alunos, lido e interpretado individualmente através de questões de cunho reflexivo, dadas pela professora. Depois, divide-se a classe em grupos (de até quatro alunos) e discute-se. Após a discussão nos grupos, estes respondem para o restante da classe cada pergunta e aí há uma discussão mais ampla, onde cada aluno retruca a resposta dada. Essa discussão não fica restrita ao que o texto aborda (ao que é dito no texto) mas também ao que os alunos pensam sobre o tema. Posteriormente é produzido um novo texto, com o tema em questão por cada aluno. É necessário salientar que o texto geralmente usado é referente a um fato ocorrido no dia a dia dos alunos. O texto não fica apenas restrito a uma ocorrência literária, mas em fatos da realidade/atualidade do aluno. (extraído das anotações de C e MA sobre o trabalho de MZ, 8ª série/1987)

IV

Recortes de jornais e artigos de revistas abordando temas sociais e políticos, como: 'Sem-terra vão ter área para plantio', 'Garimpeiros querem reabertura do lixão', 'Bóia-fria - barriga vazia' e outros tantos temas semelhantes foram trabalhados com uso da técnica de rodízio de textos - a classe foi dividida em equipes e a cada equipe foi dado um texto - que era interpretado por parágrafos, constituindo, portanto, um texto resumido. Após esse trabalho cada equipe contava o seu texto [resumido], quando então era retomado um texto e feito, na lousa, com a participação de todas as equipes, um painel enriquecido. E assim sucessivamente com os outros textos do rodízio. (Relatório Final do Projeto - Campinas/1985)

V

A professora passa para os alunos o xerox de um texto: 'O Fogo e a Floresta', de Francisco Marins. A partir de sua leitura ela trabalha a noção de divisão de texto, de organização do texto em partes, de acordo com seus interesses. Ela também explora o vocabulário do texto, as palavras desconhecidas são procuradas no dicionário e expostas para os alunos. Além disso são discutidas questões ecológicas, como os incêndios na Amazônia. (extraído das anotações de AC sobre trabalho de C, 5ª série/1988)

VI

Partimos de um texto produzido por um aluno que, por sua vez, se inspirou numa história ouvida de um colega de sala de aula. Essa experiência, que não foi presenciada por nós, mas cujos resultados nos chegaram às mãos, nos levou a pensar numa possível aula que levaria à análise e interpretação desse texto redigido pelo aluno, uma reprodução da fábula do Coelho Esperto. (...) O universo dessa fábula é um mundo harmonioso (sem conflitos) onde todos opinam e possuem os mesmos direitos e deveres (...) Numa leitura irrefletida o leitor faz uma perfeita indentificação entre o mundo da fábula e o seu (...)

Contrapondo-se à fábula a um segundo texto - a música 'O Cidadão', estaremos frente a uma sociedade estruturada de modo diferente da que víamos na estória do aluno. Nele encontramos retratados outros valores (...) O confronto entre os dois textos possibilita a reflexão e a percepção de que o mundo real comporta problemas sociais sérios que não são geralmente discutidos e nem admitidos no mundo apresentado pelo sistema escolar. (do relato das estagiárias EK e I. sobre aula planejada e realizada por elas na 5ª série de T - 1984)

Impossível não perceber nesses momentos captados:

- a) as diferentes maneiras encontradas pelos professores para fazer os textos chegarem aos alunos (já sem livros didáticos): a cópia da lousa, o texto datilografado e mimeografado, o xerox, os diversos recortes de jornal trabalhados simultaneamente;
- b) a busca de um constante movimento e inter-relação entre os textos escritos pelos alunos e os textos selecionados para leitura;
- c) as diferentes abordagens dos textos - umas mais próximas dos já tradicionais esquemas de interpretação de textos dos livros didáticos e outras mais soltas, a mercê dos leitores em situação de discussão coletiva;
- d) o esforço de vincular a realidade construída literariamente à realidade vivida cotidianamente pelos alunos;
- e) a função de "ruptura" do texto selecionado em relação a esquemas interpretativos e avaliativos já existentes nos grupos de alunos e que precisam ser equacionados.

Problemas e Dificuldades

Os maiores problemas enfrentados pelos professores no desenvolvimento desse trabalho estavam relacionados à ausência da infra-estrutura a ele necessária nas escolas: sem papel e sem matrizes para produção de cópias; sem equipamentos como mimeografo, máquina de escrever, xerox; sem recursos humanos para datilografia e reprodução dos textos. Em seguida os professores apontaram suas próprias dificuldades para a condução da atividade e as dificuldades dos alunos: as turmas são numerosas e heterogêneas, o que gera uma participação desigual nos trabalhos; este é lento e difícil para os alunos e aí o professor é muito exigido; os professores como os alunos, também têm dificuldades na abordagem dos textos (além da seleção); têm dificuldades para fazer a avaliação dos alunos nesta atividade e também para registrá-la.

Converso com C. O excesso de trabalho que o tipo de trabalho dela acarreta. Escolher textos, datilografar, rodar. Estar super informada, qualquer tema pode surgir da discussão, é preciso saber aprofundar... (extraído do diário de A sobre trabalho de C, 1º colegial - 1988)

Nesta passagem confirma-se para nós as exigências do trabalho com leitura de textos, sem o livro didático, com seus fragmentos de textos dispostos lição por lição.

A observação da estagiária a professora responde que escolhe os textos por intuição, porque têm algo a ver com os alunos, com ela, com o momento, enfim. Diz ainda que não "prepara" o texto, que na aula com os alunos vai descobrindo porque o texto tinha a ver na sua intuição.

Esse depoimento de C pode estar sugerindo o quanto ela estava inteira no trabalho, nas relações que estabelecia com os

alunos. dentro e fora da sala de aula. Testemunhos semelhantes, ouvimos de muitos professores nas reuniões de grupos de estudos. Tudo parecia possível de ser levado para os alunos, aproveitado em classe: as notícias e reportagens dos jornais, as músicas, os episódios da escola, do bairro, da TV. "De repente", aqueles alunos, o trabalho na escola, passaram a ganhar uma outra proporção invadindo outras instâncias da vida do professor e sendo por elas também invadido.

A Prática de Produção de Textos

No que haviam se transformado as "aulas de redação" dos professores? Com que regularidade os alunos estariam escrevendo? Sobre quais assuntos e temas? Com que ânimo? Para quem? Que problemas estariam enfrentando?

Frequência da Atividade

Dos 87 relatórios (do Paraná e de Campinas) pesquisados, foi possível obter os seguintes dados:

- a. 54,02% dos professores afirmaram que os alunos estavam escrevendo textos na classe, semanalmente;
- b. 19,54% afirmaram que a frequência da atividade era variada e dependia de fatores como: tempo e motivação do professor, a

variação dos temas e dos debates e o andamento das demais atividades;

- c. 11,49% forneceram outras respostas, que assinalaram indiretamente a variação da frequência;
- d. 12,64% não responderam à questão proposta.

Podemos concluir que a maioria parecia estar tentando "seguir à risca" a orientação dos Subsídios quanto à importância de se praticar com mais regularidade e intensidade a escrita de textos, para "aprender a escrever".

Só se aprende a escrever, escrevendo. Com essa espécie de máxima tentávamos convencer os professores da validade e da eficiência "relativas" da leitura e dos exercícios gramaticais para a melhoria do desempenho do aluno em sua expressão escrita, uma das maiores justificativas apresentadas por eles para as ações e conteúdos que vinham desenvolvendo em sala de aula. Concebendo os alunos como "desprovidos de vocabulário" e "ignorantes" das regras gramaticais e assumindo como referência ou parâmetro da expressão escrita o texto publicado, especialmente o literário e do autor consagrado, a grande maioria dos professores parecia estar investindo na leitura - "que enriquece o vocabulário e oferece modelos de escrita" - e nos exercícios de fixação de estruturas da língua, como caminhos privilegiados para a conquista e o aprimoramento da expressão escrita.

Em suas aulas a atividade de escrita - aliás como também nos manuais didáticos - vinha sendo pensada e realizada como uma espécie de "coroamento" de um processo de leitura e treino

gramatical. O texto esperado pelo professor, era o resultado desse "conhecimento adquirido" ou "assimilado" parceladamente pelos alunos, "acumulado", em forma de pré-requisitos, que por eles deveria ser digerido individualmente e internamente, em seu pensamento e em sua imaginação criativa, "antes e fora" do momento da expressão. A frustração e a decepção dos professores em relação ao que seus alunos lhes apresentavam como resultado e como texto apareceram estampadas em quase todas as suas declarações quando da sua chegada aos cursos. E a culpa dessa expressão incerta, pobre e decadente, atribuíam aos alunos que "não gostam, não se dedicam, não sabem, não aprendem, não pensam, não têm imaginação ou criatividade".

A partir dos Subsídios e de outros textos de apoio iniciávamos um raciocínio na contra-mão do seu: não há pré-requisito para a escrita, que não seja a própria escrita, realizada de maneira constate, regular. Não se pensa o texto fora e antes da escrita desse texto. Aprender a escrever é também aprender a controlar o já dito e o que ainda se tem a dizer, vivendo a tensão constante "idéia-registro da idéia". Não é o pensamento, o centro organizador da escrita, mas a escrita é que organiza o pensamento. A escrita de textos na escola não deve ser o coroamento de um trabalho anterior, mas o eixo em torno do qual se estruturam as demais práticas.

Ao menos em relação ao aumento da frequência das aulas destinadas à escrita de textos os professores pareciam ter aderido às nossas orientações. Não sei se essa resposta se devia ao nosso

raciocínio ou se apenas à necessidade de preenchimento das aulas. Vejamos.

Funcionamento das Aulas

Aliávamos a esses argumentos - com os quais tentávamos apontar para a necessidade de se praticar a escrita de textos em sala de aula com mais frequência e regularidade do que vinham fazendo (mensal ou bimestralmente) - um conjunto de outras considerações envolvendo a crítica à artificialidade e burocratização da atividade na escola, a problemática da institucionalização dos interlocutores, do destino dos textos, da ausência de leitores, chamando a atenção dos professores para as condições de produção dos textos (orais e escritos) na escola, as marcas deixadas por elas nos textos, e a sua relevância para a compreensão e avaliação das produções dos alunos.

Defendíamos a atividade de produção oral e escrita de textos como o lugar privilegiado para a emergência da subjetividade sem a qual não poderia haver expressão e sequer linguagem. Daí, n. roteiro apresentado por JW nos Subsídios, a Prática de Produção de Textos privilegiar, no início, o texto narrativo e as histórias pessoais e familiares - como forma de provocar a emergência, no grupo, dos sujeitos que o constituíam, com seu passado, seu universo de experiências, suas origens... E posteriormente o desenvolvimento de outros textos, versando sobre outros assuntos, conforme o que está nos Subsídios.

Perguntado sobre às aulas destinadas à Produção de Textos os professores afirmaram que estavam organizando a atividade:

A partir das histórias que os alunos contavam

Contam-se histórias da família, em seguida escrevem-se as histórias.

Um aluno conta uma história; debatemos o assunto principal, cada aluno escreve usando de sua criatividade.

Tento seguir a idéia da proposta. Os alunos contam uma história, escrevem a história e entregam, quando devolvo a história fazemos a paragrafação ou a estruturação do texto no quadro, após os alunos fazem o mesmo com seus textos.

O aluno conta o fato, a seguir debatemos o assunto, analisamos os acontecimentos, vemos as coisas boas e más, logo o aluno escreve a sua produção.

A partir da leitura e discussão de textos curtos - notícias de jornal, contos, crônicas, pequenas histórias escritas pelos próprios alunos. etc.

Lemos um texto e discutimos muito, a partir dessa noção eles fazem a reprodução.

As aulas de produção de texto provêm de debates de tema proposto pelo professor em textos curtos...

Normalmente é preparada com leitura e trabalho em cima de um texto curto...

A aula de produção de textos tenho encaminhado após o contato com o texto curto, com debates de textos da sala ou de outras.

A partir do relato e da discussão de acontecimentos atuais ligados à escola, bairro, dia-a-dia dos alunos, noticiário da TV, etc.

Primeiramente faço o comentário sobre os fatos ocorridos no dia anterior, com isso, os alunos, espontaneamente, comentam o que lhes ocorreu e a partir daí fazemos a produção.

Procuo coisas reais ou acontecimentos que ocorrem na comunidade.

Primeiro formamos um círculo na sala, debatemos à vontade sobre um assunto e depois, em outra aula, formam textos.

E ainda a partir de: pesquisas, entrevistas, palestras, filmes assistidos, músicas, desenhos, datas comemorativas, etc.

Os relatos de aulas transcritos abaixo revelam com mais detalhes o emprego que tentavam fazer das idéias apresentadas por nós.

I

Os alunos falam, um por um. Contam casos, perguntam coisas que gostariam de saber, contam sonhos, filmes, enfim, falam livremente. Depois por votação os alunos escolhem o assunto com o qual vão trabalhar. Se foi um caso, uma história, o aluno-dono do assunto - repete, os outros perguntam, se informam mais. Dependendo do assunto chamamos um palestrista, (...) ou melhoramos o assunto por meio de artigos de revistas que tenham alguma relação (...) os alunos produzem o texto. Não se estabelece o número de linhas, nem o tipo de redação (narração, descrição, dissertação). Logo após querem ler em voz alta seus textos, para todos... (extraído de depoimento de ML, Costa Rica, 1988)

II

Os passos para se chegar à produção são os seguintes:

1º) voluntários contam as histórias que querem ou de quem querem, ou seja, relatos de fatos de que participaram ou pelo menos ouviram falar. Surgem aí temas como: assaltos, assombrações, preconceitos, etc.
2º) ao concluírem a narrativa, o professor a reproduz oralmente e dependendo do grau de dificuldade encontrado na turma para refazer o texto, o professor faz um quadro sinótico na lousa para orientar o desenrolar da história, ajudando assim a sua produção escrita. (do Relatório Final do Projeto de Campinas, 1985)

III

Hoje a aula é de produção de textos. Um aluno conta a história de seu tio que esqueceu o próprio carro no centro da cidade ao voltar para a casa. Após fazerem perguntas com o fim de obterem um conjunto de informações o mais completo possível quanto ao fato, as crianças começaram a escrever seus textos a partir do que lhes foi contado. A segunda parte da aula (dupla) é reservada para a troca das redações feitas naquela aula. objetivando a correção das mesmas pelos próprios alunos." (extraído das anotações de M sobre o trabalho de C - 1988)

IV

As aulas de produção de textos já eram muito mais proveitosas [que as de leitura]. Isto porque os alunos de fato escreviam textos narrados por colegas da classe. A cada aula, um novo texto. Toda sexta-feira alguém da classe contava uma história que tinha vivenciado ou que sabia ter acontecido, e isto fazia com que a narrativa sempre se aproximasse do contexto de cada um. Sendo assim, os alunos se interessavam pelo que estava sendo narrado (o que ficava evidente pelo número de perguntas que faziam) e não viam muitos obstáculos para reproduzir a história na forma escrita. (do relatório de estágio de MA na classe de ML - 1987)

São três encaminhamentos distintos para a mesma atividade. Três arranjos que revelam as combinações variadas que os professores realizaram entre a sua compreensão da nova orientação e seu esquema pessoal de trabalho. No primeiro, o texto só é escrito após longo trabalho na oralidade e após a busca de mais informações sobre o assunto da história escolhida, pois a atividade se instala com várias histórias narradas simultaneamente. No segundo, narrada oralmente uma única história por um aluno, o professor é quem a diz novamente e caso essa sua intervenção não seja suficiente para que o grupo a escreva, ele o auxilia com uma espécie de roteiro. No terceiro, o contador da história presta - ele mesmo - todos os esclarecimentos ao grupo, que deve registrá-la por escrito. No quarto, o esquema se repete.

A essa variação na atuação do professor e na participação de outros textos no trabalho, acrescentam-se outras: ou a aula termina com a leitura em voz alta dos textos; ou com a troca de textos pelos alunos e sabemos que em outras variações das quais não temos o registro, é o debate suscitado pelos acontecimentos ou pontos de vista presentes na história contada e já escrita por todos que encerra o trabalho, ou seja, escuta-se uma história, solicita-se os esclarecimentos necessários a sua inteira compreensão, faz-se o seu registro escrito (que para alguns professores devia ser uma reprodução e para outros, não) e aí sim, a leitura em voz alta e o debate das diferentes versões, acontecimentos, opiniões, etc.

Desses dois conjuntos de informações podemos recolher

alguns indicadores das tentativas dos professores para "seguirem à risca" a proposta, não só no que dizia respeito à frequência da atividade mas também em relação a outros de seus aspectos e sugestões.

A primeira delas quanto a importância e o valor das experiências pessoais e das histórias de vida transformarem-se em "motivos" de escrita: pode-se escrever a própria vida, a vida do dia-a-dia, do cidadão comum (desmistificando a escrita); a vida em sua rotina, em sua novidade, em suas emoções e mistérios interessa a todos e a cada um (motiva-se o aluno para o empreendimento); o discurso (oral e escrito) pelo qual se conta/escreve o acontecido, a ação realizada, a emoção sentida é revelador, ou melhor, constituidor do sujeito, conferindo-lhe uma identidade (substitui-se a presença do aluno pela do homem em sala de aula); através das histórias o professor tem acesso ao imaginário do grupo, à sua visão de mundo, seus esquemas de interpretação da realidade, seu universo de representação e valores e pode, assim, interferir nesse universo para problematizá-lo (amplia-se para o aluno a noção da própria língua e do seu ensino-aprendizagem porque dela passa a participar a questão ideológica).

A sugestão das histórias de vida como tema das redações ligava-se a todos esses argumentos. Deveria servir para desmistificar a escrita, para motivar os alunos, para revelar sua identidade, sua visão de mundo e para ideologizar a língua. Mas, também, como está nos Subsídios, para amenizar o autoritarismo do professor (que se veria à mercê dos assuntos trazidos pelos alunos e não mais

poderia pré-definí-los e impô-los) e ainda para eliminar a dupla dificuldade que estes precisavam enfrentar nas antigas aulas de redações: escrever e não ter ou não saber o que dizer. As histórias encheriam a classe de assuntos. E, principalmente, de assuntos que dela haviam sido banidos por força da tradição e do Livro Didático. De assuntos que "afirmariam" as pessoas presentes no grupo, as ajudariam a construir novas relações e novos sistemas de referência.

Difícil avaliar se de fato os diversos trabalhos que tais sugestões deencadearam alcançaram a dimensão pretendida. Penso que tantas promessas não se cumpriram por força da escola e do que ela carrega de impedimentos e obstáculos e por força das atitudes dos professores, de suas próprias limitações em relação à escrita, de sua postura demasiadamente escolar e marcada pelos mesmos valores, pelas mesmas representações compartilhadas entre os alunos. Nas reuniões com os grupos de estudos fomos nos certificando cada vez mais do longo percurso que os professores precisariam realizar em relação à sua própria atividade de leitura e escrita, à sua forma de interpretar a realidade e à sua formação cultural, para fazer frente aos desafios do novo trabalho em todo o seu alcance. Prova disso é que de vários grupos e em muitos momentos a reivindicação feita foi de maior reflexão sobre filosofia, política e história.

Entretanto em muitas avaliações e relatórios de trabalho os professores tematizaram as novas relações construídas entre eles e seus alunos. Penso que muito dessa conquista deve-se aos momentos de contar, debater, escrever histórias e textos. Vejamos:

Hoje, após ter feito o curso do projeto, me transformei totalmente: tenho outra visão do mundo, das coisas, uma maior abertura para perceber tudo que me envolve. Mudei também com relação a certas exigências que eu tinha com os alunos, tanto no que se refere aos assuntos, metodologias, como as minhas atitudes com os mesmos. Nos relacionamos muito mais uma vez que debatemos todo tipo de assunto, na sala de aula, proporcionando um laço maior de amizade, confiança e segurança entre professor e aluno.

Ele mudou o meu modo de ver as coisas, principalmente em relação ao aluno. Eu me preocupo mais com eles. Procuro sempre me aproximar deles de uma forma mais aberta, procuro dialogar e abrir a visão deles para os diversos problemas do país e do mundo.

A partir daí começa para mim uma nova fase como professora de Língua Portuguesa. Abre-se uma pequena janela onde eu passo a 'ver' o mundo, o meu aluno, as pessoas a minha volta e até a mim mesma de uma maneira mais real e mais humana.

Na convivência diária com os alunos, colegas, equipe técnica, direção e em alguns momentos com os pais destes alunos consegui reunir um número grande e diversificado de experiências que contribuíram para a minha trajetória profissional.

Além de tudo que temos adquirido em termos de crescimento é muito importante o relacionamento professor x aluno e aluno x professor. Existe um melhor entrosamento, todos ficam mais à vontade para falar, dialogar, falar até de problemas pessoais e familiares. Tudo nos faz crer que os alunos passam a confiar mais no professor. Muito mudou em mim, pois levo não só os livros de Português como outrora, mas sobre educação em geral e outras temáticas. Os alunos que antes não participavam da vida do país, do mundo, de fatos sociais, hoje lêem, assistem noticiários, discutem, vivem a atualidade.

Isto posto podemos concluir que em alguma medida uma nova dinâmica ligada à escrita de textos estava sendo construída em nossas salas de aula. Escrevia-se com maior regularidade e a partir de assuntos ligados à vida e aos interesses dos alunos. Um processo parecia estar redefinindo a atuação dos professores em sala de aula. O conhecimento dos alunos, seus sentimentos em relação a eles e suas relações. O mesmo parecia se dar em relação aos alunos. Embora resistindo no início, passavam a entusiasmar-se no trabalho revelando-se menos inibidos e mais interessa-

O projeto Linguístico representa muito não só para o professor, mas principalmente para o aluno. Quando nos deparamos com alunos que não viveram a experiência do projeto, percebemos de imediato a diferença: os alunos que passaram pelo projeto têm uma visão ampla do mundo, têm facilidade de debater, discutir, questionar, os outros são totalmente inibidos, não sabem se expressar.

Com já alguns anos de experiência, percebi uma mudança radical em meu alunado, além de uma integração social muito grande entre eles e eu. É verdade que neste empreendimento o professor trabalha muito mais com seus alunos, pois temos que dar assistência individual aos mesmos. Para quem não faz parte do projeto, a visão que se tem, é a mais distorcida: tanto do aluno, como do professor. De repente, vi que a semente brotou num solo árido. O tempo foi me dando uma nova prática e experiência e, hoje, vejo que o trabalho valeu a pena. Sinto-me gratificado pelo crescimento dos alunos operacionalizando o projeto, até porque, a reação deles diante do inovador, demonstra uma maturidade e questionamento crítico a toda prova. A capacidade e desenvoltura com que eles escrevem e falam, atestam esta realidade.

Os Textos Produzidos

A maior frequência da atividade em sala de aula e a busca de inserção da escrita no diálogo entre diferentes sujeitos e suas histórias de vida, tecidas fora da escola, provocaram o surgimento de uma enorme quantidade de textos, principalmente histórias que se organizavam em forma de "livrinhos". Uma das orientações da proposta era que a escrita de textos, para fazer mais sentido aos alunos, deveria estar relacionada a um projeto mais amplo de trabalho, do qual constasse uma decisão coletiva quanto ao destino e ao suporte dos textos. Afinal, era necessário viabilizar o acesso de muitos leitores aos textos que fossem escritos de modo a deslocar a escola, em sua função corretiva e avaliativa como interlocutor único no momento da atividade. Além da leitura em voz alta do próprio texto na classe ou em grupos pequenos e além do

rodízio de textos pela turma, várias sugestões eram dadas aos professores sobre as diferentes formas de se colocar em circulação na escola, na família e até mesmo na comunidade não escolar essas produções. Esperava-se que um novo destino para os textos, que não a correção do professor, ao lado de outras recomendações, reorientasse esse processo de trabalho.

Quando perguntados acerca do destino dos textos produzidos pelos alunos, os professores responderam:

QUANDO XII
Destino dos Textos Escritos

Tipos de Suporte/Aparato	Frequência de Citação	Porcentagem %
Jornal Mural (da classe, da escola, da sala dos professores)	23	26,43
Livrinhos de Histórias	20	22,98
Caderno de Texto do Aluno	20	22,98
Jornal da Classe ou da Escola	13	14,94
Pastas, Apostilas ou Cadernos Especiais	09	10,34
Leitura em voz alta em grupos ou na classe	09	10,34
Concurso de Contos, Crônicas, Poesias, etc	08	9,19
Outras	07	8,04
Universo Pesquisado	87	100%

No período de novembro de 1992 a abril de 1993, a aluna do curso de Letras da Unicamp, Noemi Valéria Altoé, sob a orientação da Prof^ª Dra Raquel S. Fiad e com bolsa pesquisa do Serviço de Apoio do Estudante-Unicamp, dedicou-se à leitura e à análise de aproximadamente 4.000 textos organizados em 96 "livrinhos", por alunos de 5^ª a 8^ª série de várias escolas estaduais e municipais de diferentes estados - São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Sergipe e Minas Gerais. O material havia sido remetido para nós em diferentes épocas, por professores dos lugares

com quem direta ou indiretamente havíamos trabalhado, numa espécie de tentativa de demonstração dos resultados do trabalho que passaram a realizar com os alunos em suas aulas de produção de textos.

Perguntando-se sobre as temáticas exploradas pelos alunos em suas histórias, sobre os tipos de textos que estavam redigindo e, ainda, querendo verificar se os problemas de escrita inicialmente identificados pelos professores vinham sendo resolvidos com o uso das novas orientações, Noemi chegou às seguintes conclusões:

1. As temáticas mais frequentes nos textos foram aquelas ligadas ao Cotidiano - escolar, familiar e pessoal; a Fatos e Acontecimentos Especiais, como festas, viagens, brigas, acidentes, recolhidos da vivência dos alunos; à Política Nacional - eleições, dívida externa, história do Brasil, medidas que nesse tempo passaram a vigorar (os diferentes pacotes econômicos), etc; a polêmica, notícias e acontecimentos da Atualidade como copa do mundo, questão indígena, questões ecológicas, uso de drogas, discriminação social e racial, infância abandonada, aborto, sexo, fome; a Valores e Sentimentos da Vida Humana como morte, amor, justiça, liberdade, progresso, paz, etc.
2. Foram encontrados dez diferentes tipos de textos no material analisado: narrativos, informativos, opinativos, descritivos, exortativos, cartas, poemas, dissertações, humorísticos (piadas) e fábulas. Entretanto o material concentrava uma quantidade muito mais significativa de narrativas, mesmo quando se tratava de coletâneas produzidas em 7ª e 8ª séries, contrariando a progress-

ão sugerida na proposta. Para mim este dado pode ser explicado pela maior facilidade que o texto narrativo apresenta em relação ao dissertativo e ainda pela possibilidade dos professores estarem atendendo a uma de nossas sugestões - de iniciarem pela narrativa em qualquer das séries, já que o fato de se estar na 8ª não representava para os alunos qualquer familiaridade com a linha de trabalho ou essa modalidade de texto. As produções dos alunos, organizadas em "livrinhos de turma" representam o "produto" final de um trabalho cujo "processo" tentamos detalhar no item anterior.

3. Embora tais narrativas tenham sido escritas com razoável desempenho, isto é, ao leitor é possível responder às questões "quem fez - o que - onde - quando - como - e porque", observa-se uma ausência de sinais que mostrem o empenho e a busca de maior elaboração e refinamento na arte de narrar. Os textos são os mais convencionais e previsíveis possíveis em sua organização e os assuntos são tratados muitas vezes de forma banalizada. Uma série de críticas se pode fazer à propósito dos textos dissertativos. Nestes, mais do que argumentos e pontos de vista observa-se a digressão ou a exortação. Além desses problemas, a ausência de consistência e coesão ao nível das idéias faz desses textos um amontoado de idéias vagas e soltas, permeados pelo lugar-comum e pelos clichês.

Tais afirmações - que no relatório da referida pesquisa, são acompanhadas por vários exemplos de textos - matizam de "problemas" os aspectos positivos apresentados anteriormente,

apontando talvez para a verdadeira dimensão da ampliação de horizontes a que os professores se referiram em suas avaliações. Mesmo essa ampliação parecia estar se dando em limites muito estreitos.

Tanto a análise do processo pelo qual os textos estavam sendo produzidos, quanto dos resultados que se vinha obtendo, se não nos impedem de afirmar alguns avanços importantes, indicam, pontos a conquistar. Um deles, uma atuação mais significativa dos professores no trabalho de re-escrita, de aproximações sucessivas do melhor texto e na abordagem ou tratamento dos temas.

Vencia-se o medo de falar e de escrever. Contornava-se o problema da falta de idéias ou de assuntos. Escrevia-se com maior regularidade. As relações entre alunos e professores se alteravam de forma positiva. Os alunos ganhavam desenvoltura no uso da linguagem, participavam mais, questionavam e informavam-se. Entretanto os textos - narrativos e dissertativos - resultantes desse novo processo, embora melhores que os anteriores ainda apresentavam características indicativas da distância do que se construía efetivamente nas salas de aula, do que havíamos articulado como princípios desta prática. Até que ponto se estava conseguindo uma escrita que respondesse a uma necessidade de dizer, que não fosse meramente escolar? Até que ponto os professores estavam deixando de "ler" nos textos dos alunos tão somente os "erros de ortografia", de concordância e de emprego de verbos? Quem seriam os interlocutores assumidos efetivamente pelos alunos no momento da escrita? As mudanças, as relações na classe, relatadas

pelos professores estariam alteranda (para os alunos) as imagens dos seus interlocutores? A maior aceitação em classe da variedade lingüística utilizada pelos alunos e a quebra da postura repressiva e corretiva do professor, estariam repercutindo nos textos e alterando o jogo de imagens estabelecido na interlocução?

Problemas e Dificuldades

A emergência de um aluno escrevendo mais e com menor dificuldade não ocorria sem dificuldades. No conjunto de problemas apontados pelos professores em seus relatórios foi possível identificar dois grandes grupos: problemas centrados nos alunos e problemas centrados nos professores.

No primeiro grupo incluíam-se:

A inibição para falar, debater, escrever ...

O problema está na expressão oral dos alunos porque são inibidos, é difícil fazer com que eles se sintam à vontade para debater.

É que vai levar algum tempo ainda para o aluno se libertar e começar a se expressar naturalmente pois ainda está muito difícil tirar alguma coisa dele.

O aluno é inibido para escrever, você deve conduzir ele.

A falta de informação e de preparo escolar anterior...

Falta de informação por parte dos alunos, devido ao desinteresse em leituras de jornais e revistas.

Tenho dificuldades para trabalhar com algumas turmas de 5ª série da zona rural, pois encontramos alunos que não foram bem alfabetizados.

Os alunos da 5ª série, principalmente os que vêm do Curso de Educação Integrada não são bem alfabetizados. Consequentemente não sabem escrever. Eu não sei fazer milagres.

O medo de escrever, a rejeição pela escrita, o esvaziamento da atividade...

Apesar da loquacidade do professor, do esforço em promover debates, ainda há alunos que 'detestam escrever'.

... na hora de escrever parece que se cansaram do assunto, escrevem qualquer coisa, de qualquer jeito e entregam o caderno rapidamente como para se ver livre daquilo tudo.

Outra dificuldade é fazer com que o aluno esquematize antes de escrever e revise depois.

A dificuldade na reflexão e no questionamento...

Há muita dificuldade em fazer os alunos refletirem e questionarem sobre um assunto discutido...

O volume de dificuldades dos alunos no uso da língua escrita: a não realização das concordâncias; erros de ortografia e acentuação; a inexistência ou inadequação da pontuação; a desarticulação das idéias no texto como um todo ou a nível dos parágrafos...

Alguns alunos têm dificuldades para se expressar na escrita, fazendo com isso confusão de idéias.

O texto muitas vezes fica sem sentido, ficam presos à gramática, não se soltam e as idéias não se concatenizam.

Erros exagerados na ortografia...

Concordância verbal-nominal, pronomes, tempos verbais.

No segundo grupo incluíam-se:

a. o não "saber-fazer"; a falta de tempo para preparar-se e preparar a atividade; a dificuldade na invenção do próprio trabalho...

No início eu não sabia por onde começar, mas agora peguei o ritmo.

Falta de tempo para o professor ler jornais, revista, livros e adquirir

mais conhecimentos sobre os assuntos atuais. E também para selecionar textos curtos.

Às vezes falta-me criatividade, idéias novas...

b. as dificuldades na abordagem dos problemas surgidos nos textos...

Às vezes não sei que problema devo resolver primeiro, se pontuação, parágrafo, ampliar idéias, acabo fazendo tudo ao mesmo tempo e todo texto faço a mesma coisa, os mesmos assuntos.

O problema encontrado é na parte da correção, ou seja, leitura, pois nem sempre consigo ler todos os textos devido ao número de alunos.

Os alunos têm condições de produzir textos melhores do que os que produziam antes. Porém nem sempre consigo trabalhar com eles, por falta de tempo, todos os textos que precisariam ser trabalhados.

A Prática de Análise Lingüística

Diferentemente do que entre muito professores se afirmava a respeito da inexistência do ensino da gramática em nossa proposta, apresentávamos como um dos conteúdos a serem desenvolvidos em classe a Análise Lingüística. No conjunto do trabalho que defendíamos, as atividades que sugeríamos para essa prática não eram equivalentes ao ensino da metalinguagem de análise da língua - em sua variedade culta e escrita - habitualmente realizado pelos professores.

Criticando a predominância na escola de um ensino voltado exclusivamente ao domínio da metalinguagem pela qual se aprende a falar sobre a língua, defendíamos um ensino voltado ao domínio das habilidades de uso da língua - em sua modalidade oral e escrita,

em suas variedades culta e não culta, e nos diversos registros que diferentes situações de interação permitem aos falantes construir. Defendíamos um processo de constituição de leitores e escritores pela intensificação do uso efetivo da palavra em sala de aula de modo que por ela se pudesse dizer, escrever, ouvir e ler. Entretanto, a defesa do predomínio, no primeiro grau, do ensino da língua em contraposição ao ensino da metalinguagem não implicava em sua exclusão. Antes, o recolocava como algo que viria subsidiar as discussões geradas pelo uso diversificado, inadequado ou equivocado da língua, sobretudo, a língua escrita.

Assim é que a Prática de Análise Lingüística no roteiro de trabalho proposto por nós sucedia as aulas de produção de textos, pois nestes deveria se apoiar o trabalho de reflexão sobre a língua. A Prática de Análise Lingüística, mais do que permitir a revisão coletiva e individual dos "erros" cometidos na escrita e na reescrita dos textos, deveria representar o momento de se tomar a língua como objeto de atenção, reflexão e até mesmo descrição se assim fosse necessário. Se nas demais práticas buscávamos favorecer o uso efetivo da língua, privilegiando as ações que se pode realizar com a língua (GERALDI, 1991), nesta prática tratava-se de oportunizar outro tipo de ação: as que se pode realizar sobre a língua.

Para tanto oferecíamos aos professores um conjunto de recomendações, digamos "didáticas": o objetivo das aulas de análise lingüística era auxiliar o aluno em seu processo de compreensão e emprego da língua; o preparo das aulas seria feito a partir dos

textos dos alunos; para cada aula o professor deveria selecionar um único problema e na aula os textos seriam retomados para reescrita, no problema focalizado; o material de apoio para o trabalho - além dos textos dos alunos - deveria ser o dicionário e a gramática; o princípio que fundamenta a prática é "partir do erro para a auto-correção"; as atividades deveriam alternar-se entre o individual e o coletivo.

Funcionamento das Aulas

Isto posto podemos nos perguntar: Como tais diretrizes e sugestões de trabalho foram empregadas pelos professores?

Tomemos inicialmente um conjunto de seis relatos de aulas: no primeiro, temos uma aula de reescrita coletiva de texto, visando a sua expansão através do desdobramento dos tópicos organizados em parágrafos; no segundo, a aula é de revisão e correção de um texto narrativo, pelos alunos, através de um roteiro de questões; no terceiro, registra-se o movimento da correção coletiva para a individual; no quarto, a aula é de revisão de um texto posto na lousa, em todos os aspectos que o distanciam de um bom texto escrito; no quinto, temos o registro do processo de leitura dos textos pelo professor e recolha dos trechos problemáticos para trabalho coletivo de correção. Além disso a inserção da metalinguagem para apoio ao trabalho; e no último, a aula de reescrita de trechos recolhidos, de textos de alunos de turmas diferentes, a serem trabalhados como lição de casa.

I

Inicialmente coloca-se na lousa a produção tal como foi feita pelo aluno, tomando-se a precaução de corrigir os possíveis erros de concordância, ortografia, etc, que possam existir na mesma para que a classe só se prenda aos problemas estruturais e não os confunda com os outros (...). Após isso, a recuperação da história narrada é feita inicialmente através de seus tópicos (...) que terão seus conteúdos desdobrados em parágrafos. E nesse desenvolvimento de cada tópico, o professor vai passo-a-passo, sempre com a classe, tentar preencher as falhas que eventualmente existam na produção. (extraído do Relatório Final do Projeto de Campinas - 1985)

II

A segunda parte da aula é reservada para a troca de redações feitas naquela aula, objetivando a correção das mesmas pelos próprios alunos. Os aspectos estudados se restringem à: pontuação, sequência, paragrafação, texto confuso ou mal organizado. Além da atenção das crianças estar voltada para esses pontos, elas também são orientadas para a correção dos textos trocados, através das seguintes perguntas: O que aconteceu? Com quem aconteceram os fatos narrados? Como aconteceram os fatos? Por quê? Onde? Quando? Para a análise da narrativa cada aluno deverá encontrar no texto do seu colega as respostas às questões do roteiro. (extraído do diário de campo de A sobre trabalho de C - 1988)

III

A análise lingüística é realizada sempre a partir dos textos dos alunos. Há geralmente um problema discutido coletivamente, como por ex.: pontuação. Os demais problemas apresentados nos textos dos alunos podem ser discutidos com a professora individualmente. Dependendo do caso a professora coloca o problema para toda a classe. A seguir os alunos são orientados para que reescrevam seus textos, atentando sempre para a coesão dos mesmos e para a correção dos problemas que porventura tenham apresentado. (extraído das anotações de M e R sobre o trabalho de MR, Campinas - 1987)

IV

Escolhe-se um texto e passa-se no quadro para ser reestruturado. Os alunos copiam o texto à lápis para reestruturá-lo depois. O texto é passado no quadro, da forma original, com todos os erros. Comenta-se então a técnica que foi usada (narração, dissertação ou descrição, ou se há apenas trechos descritivos ou dissertativos); comenta-se o conteúdo do texto e os erros de concordância, ortografia, acentuação e pontuação. (do relato de ML, Costa Rica - 1988)

V

Dos textos produzidos pelos alunos [lidos e comentados por escrito pela professores nos finais de semana] alguns trechos considerados mais problemáticos, confusos, eram corrigidos na lousa, em conjunto. Essa atividade era também trabalhosa ocupando, muitas vezes o tempo de várias aulas. Durante esse tipo de 'correção em grupo' eu percebi a necessidade de falar um pouco da gramática, pois muitas vezes, percebia

que os alunos não entendiam o que era aquilo que eu chamada de 'substantivo' ou 'adjetivo' ou 'pronome'. (extraído do relatório de B sobre estágio realizado por ela em Campinas - 1988)

VI

No fim da última aula [6ª feira], R. distribuiu uma folha contendo alguns trechos extraídos de textos de alunos do segundo e do terceiro colegiais e pediu aos alunos que procurassem reescrever os textos na modalidade escrita culta, mantendo-se porém o mais fiéis que pudessem às idéias do texto. Para exemplificar, R. iniciou juntamente com os alunos a 'elaboração' das 'reescrituras'. A classe dava sugestões e cada um lia a sua reescrita do primeiro trecho procurando a forma que mais se aproximasse em termos de fidelidade do conteúdo expresso na linguagem permeada de oralidade do texto original. Após várias sugestões e a elaboração oral e escrita do primeiro trecho a classe chegou a uma forma consensual. (...)

(Essa preocupação da professora com o processo de 'adequação' à norma escrita culta ultrapassa de muito a ênfase da escola tradicional na correção dos textos dos alunos que os vê enquanto produtos, pontos finais de um processo tomado à priori e não observável. E não se trata de erro mas de adequação. Ambas as coisas podem soar semelhantes, mas envolvem concepções muito diferentes. Resta saber até que ponto os alunos percebem que não se trata de uma mera nuance da correção de texto tradicional... (das anotações de E a respeito das aulas de R, Campinas - 1989)

A meu ver, o conjunto acima é bastante ilustrativo dos diferentes arranjos que as orientações dos Subsídios para essa prática receberam quando empregadas pelos professores. Esse processo de diferenciação pode ser explicado pelas diferenças não só na compreensão que os professores tiveram da proposta, como também nas condições objetivas (tempo-material de apoio) exigidas por ela e ainda, pelas diferenças na competência teórica dos professores quanto às questões da língua-escrita, sobretudo - quanto à sua capacidade de invenção/criação, necessários ao processo de eliminação da antiga "disciplina" ou ordem para essas aulas "de gramática".

Das práticas por nós sugeridas como novo conteúdo para a disciplina de Língua Portuguesa no 1º grau, a de Análise Lingüís-

tica foi a que recebeu os maiores questionamentos, transformando-se em motivo das maiores dúvidas e dificuldades entre os professores. Muitos, apropriando-se apenas das práticas de leitura e produção de textos, continuaram operando conforme o livro didático nas aulas destinadas à gramática como podem comprovar os dados já apresentados no item "Uso do Livro Didático" (pg. 267). Outros, conseguiam sair-se bem na revisão de ortografia nos textos, entretanto não conseguiam um desempenho satisfatório nas atividades de reestruturação visando a eliminação de problemas como coesão e coerência, como comprovam os dados apresentados no item "A Prática de Produção de Textos". Assim é que a maior concentração das dificuldades nesta prática deu-se entre os professores.

Problemas e Dificuldades

Numericamente falando, as dificuldades localizadas nos alunos apareceram nesta questão, de forma bastante reduzida. De um conjunto de 62 relatórios, em apenas 8 os professores atribuíram aos alunos as dificuldades que vinham encontrando para a realização do trabalho.

Seja porque não demonstravam o interesse e o empenho necessários e esperados... "os alunos não têm aquele interesse que gostaríamos que tivessem...".

Seja pelo seu despreparo... "não são preparados para essa metodologia...".

Pela sua dificuldade de aprender... "cometem sempre os

mesmos erros" ... "às vezes demora algum tempo para que o aluno entenda o que errou e aplique o que foi analisado, nas suas novas produções...".

Ou ainda, pela resistência que demonstravam diante dos novos procedimentos... "alguns alunos cobram a sistematização da gramática, inclusive prova".

Com exceção de 2 professores que afirmaram não estar encontrando dificuldade alguma nesta prática e de 2 outros que declararam não estar trabalhando ainda com a análise lingüística, todos os demais apontaram a si mesmos como fonte das maiores dificuldades. E quais são elas?

A. A relutância em aceitar a idéia de que no 1º grau não se deve privilegiar o ensino da gramática, entendido como sendo exclusivamente e prioritamente o ensino de uma determinada metalinguagem de análise da língua:

Noto que meus alunos estão produzindo textos bons e apresentando melhora no decorrer das aulas. Tenho dúvidas se o que faço é suficiente ou deficiente. Não consigo desprender da idéia de que a gramática não é importante. Outra dificuldade que tenho encontrado é na elaboração de hipóteses, meus alunos fazem muito pouco nesta parte. (grifos meus)

Meu problema é mais de consciência. Sempre tenho a impressão de que não trabalhei tudo o que devia. Por outro lado, analisando os textos do alunos, noto que eles têm tido progresso e isso me anima a continuar. Tenho ainda muitas dúvidas, como por exemplo: se não tenho detectado nos textos, problemas com o plural dos nomes compostos devo ainda assim trabalhar com isso? Atualmente só trabalho com conteúdos que visam melhorar as produções dos alunos. Isso está certo? E sobre o restante dos conteúdos gramaticais, os alunos não irão precisar de estudos científicos que detalhem o que eles sabem fazer naturalmente? Eis minha grande dúvida! (grifos meus)

Para mim em análise lingüística tudo é dificuldade, acho necessário dizer, ou melhor, dar nome aos bois. Dizer o que é sujeito, predicado, verbo, etc.

Sabidamente uma das constatações, seguidas de queixas, de professores de português é que a despeito do uso quase que exclusivo de suas aulas para os conteúdos da gramática e dos inúmeros exercícios e lições de casa para fixação de estruturas e conceitos ensinados e aplicação de regras, os alunos não apresentam qualquer melhora em seu desempenho na escrita.

Nos dois primeiros depoimentos do conjunto apresentado acima os professores admitem claramente a existência de uma melhora do aluno na produção escrita após um trabalho que parece acontecer no espaço anteriormente ocupado pelas aulas de gramática e no qual estão procurando desenvolver atividades distintas das habituais. A visível e admitida melhora, embora suficiente para sinalizar o alcance e o significado dos novos procedimentos a ponto de fazê-los perceber e desejar a necessidade de aprofundamentos e estudos ("a análise lingüística em profundidade virá com o tempo e depois de muito estudo pois acho a matéria muito complexa") não os tranquiliza de todo. Antes, coloca-os num conflito intenso quanto às decisões tomadas. Confusos e inseguros debatem-se entre as imposições do programa escolar seriado - o "tudo" que devem ensinar - e o que os textos sugerem que os alunos precisam tomar como objeto de revisão e reflexão, a fim de dizerem com mais propriedade o que desejam dizer por escrito.

B. A insegurança na condução da nova experiência:

A indecisão é ainda agravada pela insegurança que experimentam no novo trabalho com os textos e que lhes exige uma leitura distinta da que estavam acostumados a fazer. Enquanto esta se

resumia na pontuação dos erros e problemas por eles percebidos em cada texto e na atribuição de uma nota ou conceito (seguidas ou não de comentários e recomendações), o preparo das aulas de análise lingüística envolvia uma outra orientação. O trabalho deveria ser mais coletivo. Os alunos deveriam ter a oportunidade de agir sobre seus próprios textos e também dos colegas, de modo a dar-lhes outros arranjos, revendo-os naqueles aspectos selecionados pelo professor como tema da aula. Assim, mais do que corrigir o texto escrito de cada aluno, o professor precisaria identificar problemas no conjunto dos textos, distinguir uns dos outros, selecionar os mais importantes para tematizar num determinado momento e organizar os procedimentos capazes de viabilizar o trabalho dos alunos sobre os textos.

Essas operações - exigidas na fase de planejamento das aulas de Análise Lingüística - não eram simples para os professores pelo tempo que demandavam e também pelo respaldo teórico que exigiam.

Daí apontarem as dificuldades abaixo:

As dificuldades são muitas. A gente sente-se insegura pois não sabe se está agindo certo, se é aquilo mesmo que devemos fazer. Também sentimos grande insegurança no sentido de como, dentro do texto, trabalhar a gramática.

Não sei até onde vou e o que preciso dar para as sétimas séries. Sinto-me insegura.

C. A falta de tempo para a leitura dos textos dos alunos e preparo das aulas:

Falta de tempo disponível para estudo dos textos de cada aluno, para seleção dos mesmos.

Falta de tempo suficiente para no decorrer do bimestre ler todas as produções de textos, comentá-las e debatê-las.

D. A dificuldade para enxergar, nos textos, os problemas:

Tenho dificuldade para encontrar dentro do texto produzido pelo aluno um assunto para ser trabalhado.

Sinto que às vezes não sei perceber outros problemas no texto...

Para selecioná-los e priorizá-los:

Delimitar os problemas dos alunos. Descobrir qual a prioridade.

Para abordá-los em classe:

Fico em dúvida de que maneira devo apresentá-los [os problemas] aos alunos.

Na análise lingüística tenho dificuldade de como trabalhar com o aluno, se individualmente, juntamente com seu texto ou se apenas com um texto, separadamente.

Muitas vezes como detectar o problema e quando ele é encontrado, como proceder para o esclarecimento do mesmo.

Para fixar um necessário - mas relativo e flexível - ponto de chegada:

Até que ponto podemos 'melhorar' um texto de aluno, sem alterá-lo completamente?

... e de que maneira exigir que eles devolvam o texto na hora de reescrita.

E. A consciência das próprias limitações:

Tais dificuldades parecem gerar, uma outra experiência: a da consciência das próprias limitações para o desafio proposto, ligadas agora a extensão do conhecimento que possuíam sobre o funcionamento e a organização da língua escrita, que necessariamente estaria envolvido nesse trabalho:

Faltam conhecimentos maiores e mais profundos, criatividade para explorar os textos.

Sempre ter que repetir as mesmas coisas. Falta de conhecimento em certos assuntos para poder analisar melhor os textos.

Se até então o alcance do trabalho era dado pelo programa ou manual didático, agora as possibilidades de reflexão estavam estreitamente vinculadas ao que surgia nas produções dos alunos e ao alcance ou excedente de visão do professor. Os depoimentos revelam que os professores começaram a se dar conta da sua fragilidade num aspecto de seu trabalho antes cercado apenas de certezas.

Os dados obtidos pela análise dos Relatórios Individuais de Trabalho podem ser confirmados pela análise dos conteúdos dos Relatórios de Grupos de Estudos. Nestes, ao lado dos problemas enfrentados, os professores expressaram suas reivindicações:

... troca de experiências com demais grupos e aprofundamento em análise lingüística.

... tempo disponível nas escolas para nos dedicarmos mais aos textos dos alunos.

... sugestões para uma melhor técnica para trabalhar com a análise lingüística.

Os relatórios dos grupos também informam da parcialidade com que a proposta estava sendo empregada e do lugar onde havia a maior dificuldade para se realizar qualquer mudança:

Não conseguimos enquadrá-la [a análise lingüística] no método e estamos trabalhando os conceitos separadamente fazendo o reconhecimento nos textos.

Os professores consideram seu maior problema as aulas de Análise Lingüística, sendo que alguns continuam a dar a gramática da maneira convencional e outros não conseguem se desligar do livro didático, aplicando o projeto em parte e continuando a usar os textos e exercícios do livro de português.

| | | | |

Nas escolas e salas de aula, os professores foram vivendo como podiam as novas experiências. De modo diversificado e diferenciado, articulando alegrias e angústias, conquistas e fracassos, bons e maus resultados. De modo semelhante deu-se o processo no interior dos grupos de estudos.

Um levantamento realizado pela ASSOESTE em 1986, junto aos municípios da região oeste do Paraná que estavam envolvidos no Projeto "O Texto na Sala de Aula", oferece-nos o seguinte quadro:

- a. Número de Grupos: de um total de 17 Grupos constituídos ao final dos cursos em 1984, 11, após um ano e meio, estavam em funcionamento, isto é, realizando reuniões com alguma regularidade; 2 estavam desativados e 3 haviam funcionado no início, apenas.
- b. Número de Integrantes: ao todo havia 344 professores vinculados aos Grupos. Em alguns o número de participantes era grande (90 integrantes no Grupo de Toledo, por exemplo), em outros, bastante reduzido - 6 ou 7.
Desses integrantes, apenas 222 haviam realizado o curso, em uma das seis turmas, no ano de 1984. Os demais - 122 - parecem ter se agregado às reuniões através do processo já descrito no segundo capítulo. Do total de professores entretanto, somente 174, de acordo com os coordenadores de Grupos, pareciam estar trabalhando com a proposta.
- c. Periodicidade das Reuniões: as reuniões ocorriam mensalmente (em 5 grupos); bimestralmente (em 6 grupos); semestralmente (para 1 grupo); anualmente (1 grupo); e de forma irregular para 1 grupo.

- d. Horário das Reuniões: tais encontros eram realizados aos sábados (2 grupos); em horário de aula (4); e em horário diversificado para os demais. Em apenas 2 casos os coordenadores afirmaram não haver dispensa das atividades para as reuniões. Nos demais a resposta para essa questão foi afirmativa.
- e. Assuntos (Pauta) das Reuniões: as reuniões estavam organizando-se em torno de atividades variadas, mas de forma marcante pela troca de experiências entre os professores. Além disso, pelo estudo de textos, pela seleção conjunta de livros e textos, planejamento de atividades, enfrentamento conjunto das dificuldades, impressão de livretos com os textos dos alunos, pela conscientização de outros professores.
- f. Problemas dos Grupos: problemas de diferentes ordens foram apontados pelos coordenadores: os professores enfrentavam dificuldades no deslocamento para as reuniões (em alguns casos o deslocamento era de um município a outro); com a falta de tempo, a sobrecarga didática, o acúmulo de aulas em mais de uma escola, gerando assim uma outra dificuldade - a de acertar as disponibilidades de horário entre os integrantes do grupo; enfrentavam também a incompreensão de diretores, o comodismo dos professores efetivos, a rotatividade entre os contratados, o individualismo de alguns, a falta de sinceridade e de entrosamento no grupo, a sua desorganização.

Dos Grupos organizados nesta região temos apenas esse conjunto de informações, através do qual nos certificamos das dificuldades e obstáculos que se colocam aos professores quando

estes desejam enfrentar coletivamente as necessidades de reflexão sobre a prática:

Muitas vezes [em função das dificuldades] caímos em desânimo e depressão, nos sentimos num beco sem saída, com vontade de desistir de tudo.

Quanto aos Grupos organizados em Aracaju, obtivemos um conjunto de depoimentos de professores sobre o significado da sua experiência e participação no Grupo:

- a superação da insegurança

Sempre o grupo se reunia, debatia diversos assuntos, estudava textos, trocava experiências realizadas em sala de aula que nos enriquecia muito intelectualmente e ajudava-nos muito em nosso trabalho, pois no início deparávamos com muitas dificuldades e nos sentíamos inseguros.

- a conquista de força e credibilidade para o trabalho na escola

A força do grupo foi importante também na questão da credibilidade, uma vez que, sozinha ficava mais difícil enfrentar diretoria e equipe técnica, geralmente defensores de uma metodologia tradicional.

- a ampliação de horizontes

O grupo representa para mim novos horizontes, novos conhecimentos e enriquecimento. Por isso a interferência do grupo é fundamental.

- a mudança na maneira de "ver" o mundo

Faz poucos dias que integrei-me ao grupo e já notei algumas mudanças positivas em minha vida, inclusive vendo o mundo de um modo diferente e também no meu relacionamento com os alunos.

- a mudança na vida profissional (se para muitos, a participação no grupo, como vimos, trouxe a credibilidade, para outros, no entanto, trouxe a crítica)

Com a existência do grupo houve mudanças na vida profissional. O professor passou a ser criticado pelos colegas, pais de alunos, alunos.

Somado ao trabalho na sala de aula e à vontade pessoal de mudar, o grupo parecia estar interferindo na vida do professor:

Não creio que foi a existência do grupo apenas, que interferiu na minha maneira de ver o mundo, de exercer a profissão, de me relacionar com o aluno, mas a própria atividade docente, a vivência de sala de aula e a necessidade interior de buscar, de inovar, de melhorar.

Entretanto, ao lado dos relatos sobre o significado incontestavelmente positivo que a experiência no interior do grupo estava proporcionando aos professores, surgiram muitas manifestações que indiciam dificuldades - também assinaladas pelos Grupos do Paraná - que pareciam estar levando à desagregação no interior de alguns grupos como também ao encerramento de suas atividades ou ao questionamento de sua validade:

Esse grupo, ao meu ver, vem se dispersando e não é raro ouvir depoimentos de professores, antes bem engajados no projeto, questionarem sua validade.

Por outro lado, eu senti também que o grupo era muito fechado. Não criei nenhum laço de amizade com participantes do grupo, o acho muito negativo, porque devia haver mais harmonia nos nossos encontros.

O envolvimento com o grupo do Projeto, enriqueceu muito a minha trajetória profissional, agora tenho um relacionamento maravilhoso com meus alunos, estou crescendo com eles e me sinto bem naquilo que estou fazendo e, fico triste, quando vejo esse mesmo grupo dividido, disperso. Seria um grande choque para mim, ver o fim desse trabalho.

Para a trajetória profissional o grupo representa a segurança do novo método de ensino, mas dentro do grupo está faltando mais união entre colegas, pois o individualismo está presente, o ambiente deve ser mais aberto para haver mais integração e também respeito à crítica do colega.

Apesar de julgar importantíssimo o encontro com os outros professores, houve vários momentos em que não senti no grupo uma unidade. Havia diversidade de interesses, de objetivos talvez, não sei bem. É difícil fazer-se um julgamento sem um conhecimento mais profundo das razões, creio entretanto que houve crescimento de alguns elementos constitutivos do grupo, mas não do grupo como um todo. Mesmo com todas as injeções de ânimo e de alento, o grupo continua debilitado, instável, sendo poucos os elementos constantes, presentes.

No interior dos dois grupos constituídos em Campinas entre os anos de 1984 e 1987, dos quais participamos mais diretamente,

frequentando todas as reuniões, as experiências foram semelhantes: era difícil o local para as reuniões; o grupo (com exceção de alguns mais constantes) variava na frequência às reuniões, o que gerava descontinuidade nas discussões e muitas vezes dispersão entre os professores; os interesses eram conflitantes - enquanto uns esperavam reuniões de cunho mais teórico-reflexivo, outros solicitavam uma orientação voltada às atividades de sala de aula.

| | | | |

Essas colocações nos revelam melhor o tamanho do desafio de uma formação continuada, em serviço, de longo prazo e partilhada, para os professores da escola pública. Demonstram ainda a distância entre o que apresentamos como projeto de formação e a realidade em que tal proposta se transformou por força da condição de vida e trabalho dos professores, da dificuldade de aproximação e convivência de instituições, saberes e pessoas diferentes.

O que se percebe é que as tendências vêm-se alterando, alguns professores se envolveram realmente com o novo trabalho, outros assimilaram apenas o novo discurso e, na prática, ainda repetem o mesmo trabalho de dez, vinte anos atrás e se recusam à mudança até por falta de informação ou disposição. Ou ainda por falta de acompanhamento, incentivo e condições infra-estruturais. Essas informações nos ajudam a recordar que mudanças em educação não vêm sozinhas e nem se dão por decreto.

É também do interior da escola que se pode começar a mudar. E aí, como na vida, não existe a linearidade causal que pensa que primeiro se aprende a fazer, para depois se fazer. Só se aprende a fazer, fazendo e pensando sobre o que se faz. Foi esse o caminho que escolhemos. (MAGNANI, 1993:258-9)

No capítulo anterior apresentei as dificuldades do nosso grupo na administração dos projetos junto aos órgãos de apoio, às equipes técnicas, ao sistema escolar e suas regras de conveniência.

Agora, os depoimentos dos professores nos revelam outros lugares de dificuldades.

Para nós, os Grupos de Estudos, formados após os cursos e integrados por aqueles professores dispostos ao novo trabalho representavam a possibilidade do reencontro sistemático para a redução do isolamento que a organização do trabalho na escola impõe aos professores. Entretanto, como parece ter sido difícil essa periodicidade regular para a maioria dos grupos!

As reuniões, em nossa proposta, significavam o espaço da troca de experiências, do auxílio mútuo, da formação entre iguais pelo trabalho realizado e pelo estudo e reflexão. Entretanto, como parece ter sido difícil a relativização das diferenças, a conjugação de idéias, o respeito ao modo de pensar e agir do outro!

Pensados como contraponto ao modelo tradicional de formação em serviço, os projetos - dos quais os Grupos de Estudos eram parte importante - visavam a construção de mudanças no ensino de língua pela construção de mudanças no professor - de paradigmas de análise e compreensão do seu objeto de ensino, de concepção de educação, de atitudes diante dos alunos e da docência em sala de aula - mudanças que se fizessem entre a teoria e a prática de sala de aula e que resultassem em maior autonomia profissional e no novo trabalho que viesse a construir. Entretanto muitas de suas reivindicações através dos grupos de estudos e dos seminários que realizamos, ao lado de muitas das apropriações e usos que fizeram de nossas idéias, são reveladoras de seu pragmatismo e imediatismo na profissão, de sua atitude de reprodução intuitiva e mecânica em

sala de aula de nossas idéias que - contrariando nosso desejo - eram tomadas reificadamente.

Na avaliação que fizemos em dezembro de 1984 do projeto desenvolvido com os professores da rede municipal em Campinas, afirmávamos o interesse demonstrado por eles na continuidade do trabalho, com uma perspectiva de aprofundamento de seus estudos no que dizia à fundamentação teórica.

O interesse demonstrado pelos participantes e o nível das discussões nos faz acreditar que a estratégia que temos usado em nosso trabalho lhes possibilitou maior independência e uma significativa mudança de atitude... (Relatório Final do Projeto - Campinas/1985)

Em vários momentos dessa narrativa pude apresentar depoimentos de professores que detalham um pouco mais as mudanças acima referidas. Entretanto outras avaliações foram sendo feitas no decorrer desse tempo. É do mesmo Relatório o trecho abaixo escrito por duas estagiárias-monitonas que tentavam acompanhar um dos professores na escola. Sensíveis e atentas ao impacto dos novos desafios sobre este professor, concluíram que ele:

... resiste, especialmente nos primeiros passos, a romper com a antiga postura para por em prática o projeto. No início da aplicação percebemos que o professor apenas transfere a dependência que tinha do livro didático para a figura dos coordenadores. Inseguro, ele não ajusta o projeto às situações, mas a situação em sala de aula a ele, o que a nosso ver não é o desejo do projeto, que também tem o objetivo de fazer o professor se soltar e ter autonomia em suas decisões (...) o professor com quem trabalhávamos não tinha claro para si o que estava fazendo, duvidava a todo momento da validade da aplicação do projeto e, assim, não nos permitia o acesso à sala de aula. O que era antes seu lugar de trabalho onde, queremos acreditar, sentia-se à vontade, tornou-se um campo estranho que não dominava mais. Conversando com outros professores, estagiários e coordenadores do projeto, observamos que todos os docentes em grau maior ou menor, sentem-se inseguros quanto a essa nova maneira de ministrar suas aulas. O que é perfeitamente compreensível, uma vez que estão lutando contra toda uma estrutura (interna e externa) muito tradicional. Porém, apesar desta insegurança, os professores acreditam muito na mudança, uma vez que já constataram que a forma tradicional de se ensinar o português está

falida e não dá mais resultados. (...) acreditamos que no momento em que se propõe a modificar suas aulas a partir do projeto ele passa por uma mudança brusca e radical, na medida em que não irá modificar somente o método mais irá mudar todo um passado escolar. Como todo ser humano diante de mudanças repentinas, ele levará um tempo para adaptar-se e para adaptar o projeto à sua realidade. E quando isso acontecer, quando ele interferir positivamente nesse (projeto), aperfeiçoando através de sua própria experiência, ele vai trabalhar com uma referência mais segura: ele próprio.

Para outra estagiária, em outra escola, com outro professor ligado ao projeto desenvolvido junto à rede estadual, o acompanhamento do trabalho na sala de aula levou a avaliação diferente:

Acredito que a proposta de ensino a que tive acesso na UNICAMP tem muito a ver com esse quadro [vinha se referindo ao clima informal de trabalho na classe, o interesse e a participação dos alunos, o bom nível de suas questões, etc]. Mas o maior mérito não é da proposta; é da paixão que você devota ao que faz. Não há proposta que dê jeito para o professor que não é apaixonado pelo seu trabalho; é esse toque pessoal que você possui a diferença fundamental entre o sucesso e o fracasso de qualquer método, de qualquer proposta (...). Mais do que a aplicação de um método ou o trabalho de um professor o que esteve sempre em jogo foi a interação professor-aluno, que criou um clima gostoso na sala e fez com que a aula se tornasse menos aula e mais vida. (do relatório de E enviado para R, Campinas-1989)

Enquanto na primeira avaliação estamos diante de um professor que parece oscilar entre dois "scripts" diferentes e com dificuldades para, vencendo os papéis pré-fixados, colocar-se como sujeito e autor de sua própria ação, na segunda, revela-se a autoria coletiva e compartilhada entre alunos e professor na criação da aula-vida.

A busca dessa autonomia e autoria no trabalho implicava a constante administração de uma tensão entre os condicionamentos e limitações (internos e externos) existentes e a capacidade de invenção/criação; entre a ordem/a tradição e o novo, com suas regras também novas. Nesse fio é que se produziu um espectro amplo

e plural de práticas singulares, contrastantes entre si, irredutíveis umas às outras e impossíveis de serem por nós julgadas.

| | | | |

Mais do que julgada, a história que vivemos com os professores através dos projetos aqui relatados precisa ser compreendida em sua dupla face: numa delas vemos o início de uma mudança nas práticas de ensino de língua portuguesa no 1º grau e nas práticas de formação continuada, fundada num conjunto de diretrizes por nós formuladas e compartilhadas com os professores. Na outra vemos os obstáculos e impedimentos colocados ao projeto político e pedagógico que se insinuava e desenhava lentamente.

O fato dos projetos terem se encerrado um dia; de muitos grupos terem se desmantelado; de muitos trabalhos terem sido interrompidos ou marcados por inconsistências e contradições; das mudanças não terem acontecido com a dimensão que um dia sonhamos; da surpresa e do desconforto que experimentamos quando ainda hoje encontramos entre os professores os mesmos preconceitos e as mesmas concepções contra as quais nos posicionamos há 10 anos atrás; e de nos sentirmos derrotados por sermos hoje o país campeão mundial do analfabetismo... Todos esses fatos não transformam os acontecimentos aqui recuperados e relatados em algo que não aconteceu, ou em "meras ilusões", como diria SADER (1988): "são promessas que não venceram nem se cumpriram".

UM TRABALHO TRANSFORMADO EM TESE

Tão logo dei por encerrada a história que me dispusera a contar, já cansada de tantas buscas, tantas anotações e detalhes não previstos, me vi tomada de assalto por cem outras questões. Novamente, então, entrei em desassossego. Havia feito a melhor leitura das experiências que vivera em companhia de R e JW e dos professores de língua portuguesa? Havia feito a leitura que no exame de qualificação me fora sugerida? A mais adequada a um trabalho acadêmico?

Iniciara meu trabalho movida pelo desafio de reapropriação, através da narrativa e da escrita, de um passado recente de experiências em busca de mudanças nas práticas de ensino de língua portuguesa. Após certo período de relutância me decidira por um projeto de trabalho que esperava resultasse numa espécie de testemunho pessoal de um movimento que se dera dentro e à margem da esfera institucional, de modo coletivo, partilhado (diria mesmo que de certa forma, invertido, em relação ao habitual), entre um conjunto de idéias sobre o ensino de língua e um conjunto de práticas. Assumia para mim um desejo que devia ser de todos aqueles que haviam se envolvido no trabalho: a recusa ao seu esquecimento, tão comum em nossa educação. Com o passar dos anos já vínhamos, de

modo informal, reconhecendo e recolhendo os sinais de nossa presença e da presença de nossas idéias na rede escolar. Porque não prosseguir de forma mais organizada, reflexiva? A idéia parecia boa e o projeto foi então aprovado. Mas era tão somente e ainda um projeto: anúncio de um trabalho devidamente justificado mas para o qual não parecia haver regras muito definidas.

Iniciando pela localização, organização e leitura dos diversos papéis que carregavam os vestígios das nossas experiências, fui buscando minhas próprias regras intuindo o quê e quanto de trabalho e de reflexão cada conjunto de documentos me renderia, a que outras leituras me levaria. Diante do que eu mesma recordava, sentia e podia avaliar acerca de meu "motivo" ou objeto de trabalho e diante dos inúmeros conjuntos de documentos, em que se objetivava melhor o vivido, tentei uma palavra-leitora. (Uma não. Várias: incertas, medrosas, preguiçosas, dispersas, rigorosas e minuciosas saudosas, críticas, irônicas...)

Que leitora eu fui das histórias que vivi?

A que aspectos da história dedicara mais atenção? Que reduções, em meu texto-escrito, eu impusera ao texto-vida? Não havia reduzido a complexidade daquelas experiências e do movimento do trabalho nelas realizado a uma tomada ou conjunto de episódios sucessivos? Havia posto em prática uma leitura plural, diante do que elegera como motivo de minhas preocupações e reflexões?

Ao tentar me apoderar do vivido, que representações a seu respeito produzira? Certamente fiz triagens no material disponível, aproximei e distanciei vozes, relatos, informações... E se acaso

assim procedi, atendendo mais o que eu própria desejava revelar?

Como havia recoberto os tantos trajetos presentes em nossa história? Idéias trocadas oralmente entre alunos e professor que se transformaram um dia em uma proposta de ensino, escrita; que voltaram à oralidade conosco, por muitos anos seguidos, em aulas, cursos, conferências, projetos de trabalho com professores de português; que lidas ou escutadas configuraram diferentes entendimentos e transformaram-se em diferentes gestos e práticas; que retornaram a nós em relatos e questões que se incorporaram ao texto-fonte, transformando-o também.

Idéias e gestos que fiz retornarem à escrita como tema-assunto deste trabalho; que serão por mim retomadas oralmente em dia e hora marcados, para confrontarem-se com as leituras certamente plurais e não previstas por mim, que os diferentes leitores-examinadores realizarão deste texto. Bem, então aí talvez eu consiga responder a essas tantas questões que não me dão sossego.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. J. "Treinamento: a política da servidão". In: *Revista Educação e Sociedade*. SP: Cortez, CEDES, Ano VII, nº 20, jan/abril 1985.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. (Trad. de Joaquim José de Moura Ramos). Lisboa: Ed. Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- ALTOÉ, N. V. *O que escrevem e como escrevem os alunos de 5ª a 8ª séries*. Campinas, IEL/Unicamp, 1993. Relatório de Pesquisa.
- ANPED. *Catálogo de Teses em Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.
- ARROYO, M. "O Estágio Supervisionado como Alternativa para a Melhoria do Ensino". In: *Anais do I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*. UFF, RJ, 1977.
- _____. "Operários e Educadores se Identificam: Que Rumos Tomará a Educação Brasileira?". In: *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez e Autores Associados, CEDES, Ano II, nº 5, jan/1980.
- _____. "O Estágio Supervisionado como Alternativa para a Melhoria do Ensino". In: *Anais do I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*. UFF, RJ, 1977.
- _____. *O Trabalho Docente como Síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática*. Texto-Subsídio para os Grupos de Trabalho do V Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Minas Gerais, jul/1990.

- _____. "Revendo os Vínculos entre Trabalho e Educação: elementos materiais da formação humana". In: Silva, T.T. (org.) **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. (Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.
- BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. **La escuela vaptalista**. 4ª ed., México: DF/Siglo Veintiuno, 1977.
- BENVENISTE, É. "Da Subjetividade na Linguagem". In: **Problemas de Lingüística Geral**, (Trad. de Maria da Glória Novak e Luiza Neri). São Paulo: Ed. Nacional e Edusp, 1976.
- BENJAMIN, W. "O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Trad. Sérgio P. Rouanet). Obras Escolhidas, v. 1, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A Reprodução**. (Trad. de Reynaldo Bairão), 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANDAU, V. L. e LELIS, I. A. "A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador". In: Candau, V.L. (org.) **Rumo a uma Nova Didática**, 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1989.
- CARDOSO, B. "A Formação dos Professores". In: Cardoso e Teberosky (org.) **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**,

4ª ed., São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1991.

_____. "O Cotidiano do Professor: a construção de uma prática". In: **Recursos Humanos para a Alfabetização**, São Paulo: FDE, Série Idéias nº 30, 1992.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. (Trad. de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: Difel, 1990.

_____. "Textos, Impressão, Leituras". In: **A Nova História Cultural**. (Trad. de Jefferson L. Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHAUÍ, M. "Ideologia e Educação". In: **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, CEDES, Ano II, nº 5, jan/1980.

CONTRERAS, D. J. "El pensamiento e el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del professor y sus implicaciones para la formación del profesorado". In: **Revista de Educación**, 227, maio/agosto, 1985.

COSTA, M. C.V. "A Dissociação entre Teoria e Prática na Formação do Professor: examinando seu significado". In: **Tecnologia Educacional**, 17(83/84), 1988.

CUNHA, L. A. "Quem Educa os Educadores?". In: **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, CEDES, Ano II, nº 5, 1980.

- _____. "Pós-Graduação em Educação: ponto de inflexão?". In: Cadernos ANPED, nº 3, 1991.
- FEIL, I. S. "Um Treinamento... ou um caminho rumo a uma verdadeira educação?". In: Cadernos CEDES - Recuperando a Alegria de Ler e Escrever, São Paulo: Cortez Ed., nº 14, 1985.
- FERNANDES, A. G. Um perfil do professor de Português. Campinas, IEL/Unicamp, Relatório de Pesquisa.
- FERREIRO, E. Os Filhos do Analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FIAD, R. S. e CARBONARI, M. C. "Teoria e Prática do Ensino de Língua Materna". In: Cadernos CEDES - Recuperando a Alegria de Ler e Escrever, São Paulo: Cortez, nº 14, 1985.
- FRANCHI, E. E as crianças eram difíceis: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FREITAS, H. C.L. O Trabalho como Princípio Articulador da Teoria/Prática. Faculdade de Educação - Unicamp, 1993. Tese de Doutorado.
- FREITAS, M. T. A. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas: Papirus, 1994.
- FRIGOTO, G. "O Estágio Supervisionado como Alternativa à Melhoria do Ensino". In: Anais do 1º Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, UFF, RJ, 1987.
- FUSARI, J. C. "Tendências Históricas do Treinamento em Educação". In: Recursos Humanos para Alfabetização, São Paulo: FDE, Série IDÉIAS nº 3, 1992.

- GADOTTI, M. "Ação Social e Prática Social Transformadora". In: Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez e Autores Associados, CEDES, Ano I, nº 4, set./1979.
- GALLAN, M. R. A.L. A construção cotidiana de uma proposta de ensino - as falas de professores e alunos de Língua Portuguesa no oeste do Paraná. Florianópolis, UFSC, 1991. Dissertação de Mestrado.
- GATTI, B.A. "Sobre a Formação de Professores para o 1º e 2º Graus". In: Revista Em Aberto, Brasília: MEC/INEP, nº 34, 1987.
- GERALDI, C. M. G. A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação - Unicamp, 1993. Tese de Doutorado.
- GERALDI, J. W. "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa". In: Cadernos da FIDENE, Ijuí: FIDENE, 1981.
- _____. (org.) O Texto na Sala de Aula: leitura e produção. 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. "Escrita, Uso da Escrita e Avaliação". In: O Texto na Sala de Aula: leitura e produção. 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____ e LACERDA, N. G. "O Circuito do Livro na Escola". In: O Texto na Sala de Aula: leitura e produção. 2ª ed., Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. "Aprende-se a Escrever, Escrevendo". In: Revista Signo, vol. 10, nº 16, out/1985.
- _____. "A destruidora didática dos livros". In: Leia Livros, São Paulo: Cia Editora Jorves, março, 1986.

- _____. "O Livro Didático de Língua Portuguesa: didatização e destruição da atividade linguística". In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, vol. 7, 1986.
- _____. "Livro Didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra?". In: **Revista Leitura: Teoria e Prática**, Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto-ALB, nº 9, junho, 1987.
- _____. **Palestra de Encerramento do Curso de Especialização em Língua Portuguesa**. Foz do Iguaçu, out/1989.(texto transcrito)
- _____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a. (Coleção Texto e Linguagem)
- _____. "O Ensino e as Diferentes Instâncias de Uso da Língua". In: **Revista Em Aberto**, Brasília, Ano 10, nº 52, out./dez. 1991b.
- GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. (Trad. de Betânia Amoroso). SP: Cia das Letras, 1987.
- GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. (Trad. de Dagmar M.L. Zibas). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GOUVEIA, M. S. F. **Cursos de Ciências para Professores do 1º Grau: elementos para uma política de formação continuada**. Faculdade de Educação - Unicamp, 1992. Tese de Doutorado.
- ILARI, R. "Relato de um Professor Universitário com Trabalho junto ao 1º e 2º Graus". In: **Reinventando o Diálogo** (org.) L. C. Leite, M. H. Martins e M. L. Z. de Souza, São Paulo: Brasiliense, 1987.

- JODELET, D. "La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría". In: *Psicología Social* (volume II) de S. Moscovici, (Traducción de D. Rosenbaum). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA, 1986.
- KRAMER, S. "Melhoria da Qualidade do Ensino: o desafio da formação de professores em serviço". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP, v. 70, nº 165, maio-/agosto, 1989.
- _____. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Depto de Educação, 1992. Tese de Doutorado.
- LAJOLO, M. P. *No Jardim das Letras, o Pomo da Discórdia*, texto apresentado no Encontro da ANPOLL, 1988. (mimeografado)
- LEITE, L. C. e outros. "Estágio de Formação do educador em serviço: uma experiência em andamento". In: *Cadernos CEDES - Recuperando a alegria de ler e escrever*. São Paulo: Cortez, nº 14, 1985.
- LINS, O. "O livro didático: primeiro tempo: 1965". In: *Do Ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros*, São Paulo: Summus, 1977.
- _____. "O livro didático: segundo tempo: 1976". In: *Do Ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros*, São Paulo: Summus, 1977.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.
- LUFTI, E. P. *Ensinando Português vamos Registrando a História*. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.

- MAGNANI, M.R.M. Em Sobressaltos. Campinas, Faculdade de Educação - Unicamp, 1990. Tese de Doutorado.
- MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.
- NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- NOSELA, M. L. As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos livros didáticos. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- OLIVEIRA, M.D. e ROSISKA. "Reflexões sobre Educação". In: Revista de Cultura e Política.
- PAIVA, V.; TARSO, P. de e BEISEGEL, C. R. "1º Seminário Brasileiro de Educação". In: Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, CEDES, Ano I, nº 3, mar./1979.
- PATTO, M. H. Privação Cultural e Educação Pré-Primária. 2º ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- PINTO, M. L. Mudar a Prática do Ensino: história de buscas para o ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1986-1993). Campo Grande, UFMS, 1994. Dissertação de Mestrado.
- PONTUSCHKA, N. N. (org.) Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993. Série Práticas Pedagógicas.
- SADER, E. Quando Novos Personagens Entraram em Cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALGADO, M. U. C. "O papel da didática na formação do professor". In: Revista da ANDE, São Paulo Ano II, nº 4, 1982.

SANFELICE, J. L. (org.). A Universidade e o Ensino de 1º e 2º Graus. Campinas: Papirus, 1988.

SAVIANI, D. "Escola e Democracia ou Teoria da Curvatura da Vara" e "Escola e Democracia: para além da Teoria da Curvatura da Vara". In: Revista da ANDE, Ano I, nº 3, 1982.

_____. "A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar". In: Pensando a Educação (Ensaio sobre a Formação do Professor e a Política Educacional), org: M. V. C. Bernardo (et al.), São Paulo: UNESP, 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Depto de Informações, Estudos e Pesquisas Educacionais. Divisão de Aperfeiçoamento Profissional. O Aperfeiçoamento Profissional da Rede Municipal de Ensino no Período 1989-1992 - Descrição e Avaliação das Atividades. Curitiba, dez/1992.

SILVA, E. T. da. A Deterioração da Identidade do Professor Brasileiro. Campinas, Faculdade de Educação - Unicamp, 1993. Tese de Livre-Docência.

SILVA, L. L. M. A Escolarização do Leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVEIRA, R. M. H. "Leitura e Produção Textual: novas idéias numa velha escola". In: Revista Em Aberto. Brasília: MEC/ I-NEP, ano 10, nº 52, out/dez, 1991.

SIMSON, O. M. von.(org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice/Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

SNYDERS, G. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção educação contemporânea. Série memória da educação.

_____. "Novas Perspectivas do Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau". In: **Idéias - A Didática e a Escola de 1º Grau**, São Paulo: FDE, nº 14, 1991.

ZILBERMAN, R. "O Professor, as Novas Metodologias e a Mudança no 1º Grau". In: **Reflexões sobre o Programa de Integração da Universidade com o ensino de 1º grau - a busca de caminho**. MEC, 1984.

_____ e MOYSÉS, S. "O Grau Zero da Comunicação e Expressão". In: **A Leitura e o Ensino da Literatura**, São Paulo: Contexto, 1988.

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS CONSULTADOS E/OU CITADOS

A Trama da Linguagem na Escola. Projeto do Curso de Especialização. UNICAMP/IEL, 1988.

Apostila de Textos de Leitura: organizada para o Projeto de Campinas, 1984.

Avaliação do Encontro com Professores de Língua Portuguesa - 1ª e 2ª D.Es. Projeto "Reorganização do Ensino de 1º Grau", Campinas. 1985.

Caderno Pessoal de Anotações: relativas ao meu trabalho em Cascavel, Nova Aurora e Umuarama.

Cadernos de Anotações de Reuniões: grupo de professores da rede municipal de Campinas, 1984.

Cadernos de Anotações de Reuniões: Grupo de Professores da Rede Estadual de Campinas, 1985/1987.

Coletânea de Textos: escritos por professores de português, sobre o "Ensino de Língua Portuguesa", no encerramento do primeiro dia de debates dos Cursos com os quais iniciavam-se os Projetos.

Coletânea de Textos: escritos por alunos de 5ª a 8ª séries e trabalhados durante o I Seminário Regional de Língua Portuguesa, Cascavel, 1985.

Coletânea de Textos "Por que estão no Projeto?": escritos pelos professores que participaram do curso de Produção de Textos sob a responsabilidade de JW Geraldi, Aracaju, 1988.

Coletânea de Histórias de Vida: escritas por professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Campinas, 1990.

Comportamentos Esperados e Conteúdos Mínimos para o Ensino de 1º Grau - 1ª a 8ª série, Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, 1991.

Correspondência: entre JW e equipe da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, 1988.

Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: Sec. Est. de Educação, 1990.

Currículo Básico - Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública. Curitiba, Sec. Municipal de Educação, Deptº de Ensino, 1991.

Depoimentos de Professores: integrantes do Projeto de Aracaju sobre a experiência de trabalho com a proposta, 1982.

Depoimentos/Relatos de Experiência (2) escritos por professores envolvidos no Projeto de Mato Grosso do Sul, 1986/1988.

Depoimentos de Professores: recolhidos pelo Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva junto a professores da rede pública de ensino de Campinas, 1992.

Depoimentos do Prof. João Wanderley Geraldi, gravados em entrevista.

Diagnóstico da Realidade Escolar da Rede Municipal de Campinas. Campinas: Assessoria Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Campinas, 1983.

Diários e Relatórios de Estágio de Alunos da Disciplina "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa" I e II, FE/UNICAMP, 1984/1991.

Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1986.

Diretrizes para o Ensino de 1º Grau - Língua Portuguesa. Sec. Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, 1989.

Documento Final do Seminário Nacional do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, Caxias do Sul, 1984.

Documento Final do VI Encontro Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Belo Horizonte, 1992.

Documento Síntese dos Relatórios de PI, PIII, diretores, assistentes de direção e coord. pedagógico, do Projeto "Integração da Escola de 8 anos", Campinas, (s/data).

Informações Gerais do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. Brasília: MEC-SESU, s/data.

Língua: mundo, mundo vasto mundo. Curitiba: Sec. de Estado da Educação, Grupo de Língua Portuguesa, 1987. (2ª versão)

Matérias veiculadas pela imprensa a respeito da Proposta e dos Projetos, 1982 a 1989.

Pedidos de Financiamento para o Projeto enviados ao MEC-SESU - Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, 1-983, 1985 e 1986.

Princípios Filosóficos. Campinas: Deptº de Educação da Prefeitura de Campinas, 1983.

Programa de 1º Grau - Língua Portuguesa, SP: Sec. Municipal de Educação/DEPLAN, 1985.

Programa de 1º Grau - Língua Portuguesa, SP: Sec. Municipal de Educação/DEPLAN, 1986.

Programação do I Seminário Regional de Língua Portuguesa, Cascavel, 1985.

Programação do II Seminário Regional de Língua Portuguesa, Casca-
vel, 1986.

Projeto de Assessoria aos Monitores de Língua Portuguesa das Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo. 1985.

Proposta Experimental de uma Nova Metodologia da Língua Portuguesa. Documento Básico norteador do Projeto "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa. Aracaju: Secretaria de Estado da Educação - COTEP, 1981.

Proposta Unificada para a Reflexão sobre o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau. Campinas: Monitoria de Língua Portuguesa. 1985.

Proposta Unificada da 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Campinas, - Projeto: Integração da Escola de 8 anos. Campinas, 1985.

Proposta de Realização de Curso de Especialização em Língua Portuguesa, encaminhada pelos delegados de ensino da cidade de Campinas, à pedido do grupo do projeto, ao Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, 1987.

Proposta de Implantação da Coordenação Geral do Núcleo de Língua Portuguesa: algumas diretrizes e reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Aracaju: DGE/SEEC, 1988.

Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa. 1º e 2º graus. SP: Sec. Estadual de Educação, CENP, 1988.

Relatórios de Grupos de Estudos

a) 4 relatórios datados de março/1985 - redigidos pela equipe da Assoeste e relativos aos grupos de: Cascavel, Terra Roxa, Guaíra, Palotina e Assis Chateaubriand.

b) 10 relatórios datados de março/1986 - redigidos por coordenadores de grupos de estudos de Palotina, Maripã, Terra Roxa, Marechal Cândido Rondon, Assis Chateaubriand, Toledo, Jesuítas, Guaíra. Enviados à ASSOESTE, Cascavel.

c) 17 relatórios datados de 1986 - redigidos por coordenadores de grupos de estudos de: Assis Chateaubriand, Matelândia, Nova Santa Rosa, Vera Cruz do Oeste, São Miguel do Iguaçu, Capanema, Palotina, Cafelândia, Toledo, Tupãssi, Santa Helena, Guaraniaçu, Formosa do Oeste, Marechal Cândido Rondon, Planalto, Missal e Terra Roxa. Enviados à ASSOESTE, Cascavel.

d) 25 relatórios redigidos durante o I Seminário Regional de Língua Portuguesa em julho/85 e relativos aos grupos de: Terra Roxa, Palotina, Nova Aurora, Foz do Iguaçu, Tupãssi, Cascavel, Boa Vista da Aparecida, Cafelândia, Capanema, Formosa do Oeste, Jesuítas, Matelândia, Guaraniaçu, Assis Chateaubriand, Bragantina, Medianeira, Vera Cruz do Oeste, Santa Terezinha do Itaipú, Santa Helena, Toledo, Planalto, Marechal Cândido Rondon, Guaíra, Capitão Leônidas Marques, São Miguel do Iguaçu.

Relatórios Individuais: de trabalhos realizados em sala de aula, Aracaju, 1982.

Relatórios Individuais: de trabalhos realizados em sala de aula, Paraná, 1986.

Relatório do I Seminário Regional de Língua Portuguesa, Cascavel. 1985.

Relatório Final do Projeto - Campinas, enviado ao MEC/SESU em março de 1985.

Relatório do II Seminário Regional de Língua Portuguesa, Cascavel, 1986.

Relatório do Curso de Língua Portuguesa - O Texto na Sala de Aula, Cascavel, 1986.

Relatórios Individuais: de trabalhos realizados em sala de aula, Campinas, 1987.

Relatório das Atividades Desenvolvidas em Língua Portuguesa. Projeto "Reorganização do ensino de 1º Grau", Campinas, 1985, 1986, e 1987.

Textos de Avaliação: da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I e II do curso de Letras/ Unicamp, escritas em resposta a questionário, por alunos de 1985, 1986 e 1987.

ANEXO I - SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª A 8ª SÉRIES

SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
(5ª a 8ª série)

João Wanderley Geraldi
Unicamp

PREFÁCIO

A publicação em caderno deste texto de João Wanderley Geraldi chega, eu não diria "atrasada", dado que vem contribuir com o debate em uma área de grande carência, mas chega tarde pelo muito que se esperou por ela. As propostas aí contidas há muito circulam oralmente ou em preciosas anotações de aula (muitas vezes xerocadas e discutidas) e relatórios de estágio de alunos do curso de letras da FIDENE.

Geraldi tenta nesse trabalho dar algumas respostas às inúmeras solicitações sempre imediatistas que perseguem o professor universitário, tanto no seu trabalho em cursos superiores quanto em cursos de atualização de professores: "Que fazer hoje, na situação concreta de nossas escolas e com o grau de preparação acadêmica de nossos professores, para pôr um pouco de ordem no caos que vem sendo o ensino de língua portuguesa?".

Mais do que subsídios metodológicos, este texto traz um apelo e uma manifestação de confiança nos professores de 1º grau. Que, a partir de diretrizes gerais propostas, cada um se guie por sua disposição de renovar, por sua sensibilidade e intuição para os fatos da língua. Dada a necessidade premente de uma ação nesse sentido, sejam estes os primeiros apoios do professor no esforço para fugir ao imobilismo das receitas prontas oferecidas por muitos manuais didáticos. A curto prazo, o professor apelará para sua sensibilidade e observação para detectar nas diversas situações de uso da língua que o rodeiam as "regras do jogo lingüístico" jogado; para sua intui-

ção de falante, de usuário da língua para chegar a uma análise lingüística realmente útil aos alunos.

Fique claro porém que esse espontaneísmo é proposto como uma resposta às solicitações imediatas. Que a médio prazo se deve buscar uma língua portuguesa e também uma dedicação maior dos lingüistas a questões que interessem diretamente ao ensino da língua portuguesa.

Iara Bemquerer Costa
julho, 1981

INTRODUÇÃO

"... nas circunstâncias atuais - que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico - deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas.

Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo."

(Rodolfo Ilari)

Sem pretensão alguma de apresentar fórmulas miraculosas - em matéria de milagres, todos nós amargamos uma experiência recente demais

para ser esquecida - neste texto procurarei trazer à reflexão dos professores algumas questões envolvidas no processo de ensino de língua portuguesa. Apresentarei algumas sugestões concretas de atividades em sala de aula e um roteiro para o planejamento de aulas. Este e aquelas constituirão os subsídios a serem discutidos e a partir dos quais cada professor poderá (re) dimensionar sua prática na escola.

Se este texto possibilitar não só uma reflexão sobre o trabalho de sala de aula, mas também provocar um(re) dimensionamento das atividades desenvolvidas, mesmo que por apenas alguns professores de língua portuguesa, terá, então, cumprido com sua finalidade.

Acredito que é hora de repensar o ensino da língua portuguesa, especialmente no primeiro grau. Mas de nada adiantará este repensar se a prática, na escola, permanecer a mesma. Na perspectiva que subjaz a este texto, é preferível errar tentando acertar alguma coisa a permanecer no marasmo da "sempre mesma coisa" pelo medo dos erros que uma mudança de atitude, no ensino, possa provocar.

Exemplifico. Uma queixa comum entre nós, professores de língua portuguesa, é o baixo nível de leitura de nossos alunos, constatando em qualquer grau de ensino - fundamental, secundário e superior. Ao falarmos sobre isto, no entanto, a primeira questão que nos colocamos, especialmente quando atuamos no primeiro grau (5ª a 8ª série), é a questão da seleção de obras "adequadas a faixa etária de nossos alunos", com medo de indicar um romance "inadequado" e com isso afastar "para todo o sempre" o nosso aluno da literatura. Resultado: com medo de errar, nada ou muito pouco fazemos para elevar o índice de leitura dos nossos alunos. O aluno passará pela escola tendo um contato mínimo com a produ-

ção literária. Poderemos, porém, nos "desculpar": ao menos ele não leu o que era "inadequado" à sua faixa etária, já que não leu nada mesmo ... parece-me preferível que a indicação de um livro "inadequado" afaste da literatura um leitor em potencial - se é que isto ocorre - a que ele permaneça sempre como "um leitor em potencial" sem nunca ter lido qualquer romance.

Isto tudo não quer dizer que o problema da seleção não exista, ou que não seja legítimo se preocupar com tais aspectos. Minha experiência como professor de primeiro grau e meu contato com professores de primeiro grau têm me mostrado, no entanto, que tal legitimidade tem funcionado um pouco como desculpa e outro tanto como inibidora de possíveis atitudes vislumbradas como alternativas de atividades em sala de aula.

Gostaria que as idéias aqui desenvolvidas fossem tomadas no interior de tal perspectiva. Elas nasceram há muito tempo. Não consigo, hoje precisar de onde vieram. Sei como foram se corporificando. Depois de uma experiência pessoal de dois anos de afastamento das atividades docentes para realizar curso de pós-graduação, retornei ao meu trabalho no curso de Letras da FIDENE (Ijuí-RS) cheio de idéias. No entanto, o que eu pensava então, as minhas preocupações com a descrição e explicação dos fenômenos da língua portuguesa, nem sempre correspondiam aos interesses mais imediatos dos alunos de escolas do interior. Como tais, eles buscavam, na faculdade, informações que lhes fossem imediatamente úteis na sala de aula, pressionados pelos inúmeros problemas vividos no dia a dia do ensino da língua.

Sem abandonar a preocupação em compreender os fenômenos sintático-semânticos do português em especial - e da linguagem em geral - vi-me forçado a uma reciclagem: articular pontos de vista defendidos na

análise da linguagem com a prática do ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus, em função das perguntas que, sem qualquer função retórica, me eram dirigidas pelos alunos.

Ao contrário, pois, do que dá a entender o emprego da primeira pessoa, devo confessar que muitas das sugestões aqui colocadas resultam de discussões desenvolvidas em aulas ministradas na FIDENE e em cursos de extensão em pontos tão distantes como Vacaria-RS e Aracaju-SE. Até onde tais sugestões ainda são pessoais? Impossível estabelecer limites. O roteiro básico já cresceu muito e problemas constatados nas aplicações de alguns de seus aspectos determinaram algumas modificações. Alguns dos ex-alunos se identificarão, aqui, em algumas passagens. Outros notarão alterações em aspectos talvez cruciais graças a colocações que fizeram em aulas. A uns e a outros atribuo, desde já, a autoria. A nenhum, a responsabilidade parcial ou global.

Propositadamente este texto fugirá ao excesso de justificativas das opiniões que nele se encontram. De um lado porque, não raro, são meras intuições a propósito do ensino da língua materna: de outro lado, porque não gostaria de transformar estes subsídios em mais um trabalho acadêmico, onde nada se pode dizer sem uma análise mais ou menos exaustiva - quando não precedida de uma vasta resenha bibliográfica. Devo acrescentar, ainda, que as fontes bibliográficas são, às vezes, bastante remotas e não posso assegurar que tais fontes endossariam a leitura feita, já que em sua maioria são análises sem preocupações especificamente pedagógicas. Sempre que possível, remeterei casos específicos a análises específicas. Neste sentido, a bibliografia pretende assegurar ao leitor desses subsídios, ao menos em parte, a possibilidade de um percurso de estudos mais aprofundados.

Resta ainda um esclarecimento: o roteiro e sugestões de atividades não devem ser encarados dogmaticamente, embora às vezes o tom possa sugerir o contrário. Gostaria que estes subsídios fossem tomados como tais: algo para ser testado, modificado, complementado, a partir da prática efetiva de ensino no interior da sala de aula.

1. ENSINO DA LÍNGUA OU ENSINO DA METALINGUAGEM?

1.1. Uma questão prévia

Antes de qualquer consideração sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados na sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia - para que ensinamos o que ensinamos? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "para que?" é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao "para quê?" envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura quanto à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação

metodológica. Por isso, são questões prévias. Espero que a postura quanto à educação transpareça no decorrer de todo este texto. Uma palavra, entretanto, se faz necessária a respeito da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- a. a linguagem é a expressão do pensamento: esta ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar linguisticamente não pensam;
- b. a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (um conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;
- c. a linguagem é uma forma de ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala.

Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionismo; c) a lingüística da enunciação. Os subsídios metodológicos aqui propostos para discussão procurarão se situar no interior da terceira concepção de linguagem: a língua é o

lugar de constituição de relações sociais.

Como tal, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Tomo um exemplo. Dado que alguém (Pedro) dirija a outrem (José) uma pergunta como

- Você foi ao cinema ontem?

tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo "O que você tem a ver com isso?"). No primeiro caso, diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.

Creio que fica claro, especialmente para professores de português, que dentro de uma tal concepção já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas, a que estamos habituados seguindo manuais didáticos ou gramáticos. Também é inadequado definir a pergunta como transmissão da informação de que o falante está em dúvida. No ensino da língua, muito mais importante do que uma classificação, necessário estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam.

Uma tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de

aula, quanto às variações lingüísticas. Refiro-me, aqui, ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades lingüísticas, quer sociais, quer regionais. Afinal, dadas as diferenças lingüísticas e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedade correspondem a distintas gramáticas, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que de uma forma ou outra estão envolvidos com o sistema escola, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo pode ser buscada no fato de que a escola de hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais elevadas da população. A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela, e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a "eleição" de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas num mesmo saco e qualificadas como "errôneas", "deselegantes", etc. Mas

"Uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente em termos 'internos', quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos 'externos' pelo prestígio das

línguas no plano internacional". (GNERRE, M. 1978, p. 45)

A transformação de uma variedade lingüística em variedade "cultas" ou "padrão" está associada a vários fatores, entre os quais Gnerre aponta:

- a. a associação desta variedade à modalidade escrita;
- b. a associação desta variedade à tradição gramatical;
- c. a dicionarização dos signos desta variedade;
- d. a consideração desta variedade como postadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade lingüística considerada "padrão" é evidente. Sabendo-se que esta resulta de uma imposição social, desclassificando os demais dialetos, a postura do professor em relação às formas de fala de seus alunos poderá aprofundar ainda mais o sentimento "de que falamos errado".

Por outro lado, a simples valorização das formas dialetais consideradas não-cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino é desconhecer que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (GNERRE, M. 1978, p. 59).

Como saíde prática, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos a passagem de uma forma de falar para outra (dialetos "não-cultos" para o dialeto padrão), sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.

Ora, sabemos que isto não é tarefa simples e que o domínio ativo do dialeto padrão não é fácil de ser alcançado por quem não o fala. É preciso, porém, que a escola oportunize isto, a fim de que seus alunos tenham ao menos a possibilidade de acesso, ainda que em termos de domínio passivo (compreensão), de tal forma de expressão.

É preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear - e disto ninguém duvida - também serve para romper o bloqueio. Não estou com isto querendo dizer que através das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão só e unicamente, querendo dizer que o princípio de "quem não se comunica se trumbica" não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se "trumbicado" que não é fácil...

1.2. Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Aos problemas apontados como questões prévias para uma metodologia de ensino de língua portuguesa, é preciso acrescentar a dicotomia ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação) a partir da perspectiva de que na escola se deve oportunizar a passagem de um dialeto que o aluno domina para o domínio de mais outra forma de expressão, evidentemente, influenciará no "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que ensinamos".

Entretanto, o mais caótico da situação de ensino de língua portuguesa em escolas do primeiro grau

consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear caderno de anotações de aluno de 5ª série do fundamental onde o "pobre menino" anotara que para Saussure a língua é um conjunto estruturado de signos lingüísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui) estudar uma língua era estabelecer as "regras profundas" da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais frequentes, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os modos e tempos, sem que o aluno sequer suspeite do que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito.

Creio que a maior parte do tempo e esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer "exercícios esporádicos", de língua propriamente ditos.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre estes dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um ou outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da des-

crição lingüística; nos manuais didáticos mais modernos, substitui-se tal descrição pela teoria da comunicação e os alunos de hoje sabem o que é emissor, receptor, mensagem, etc. só que não tem ou não sabem o que dizer e como dizer. Isto é, substitui-se uma metalinguagem por outra!

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente deverão apelar para a metalinguagem de análise da língua, sem a preocupação de descrever a língua.

Neste sentido, poderemos estabelecer como atividades básicas do ensino de língua portuguesa no primeiro grau o seguinte quadro:

MODALIDADES	ATIVIDADES RECEPÇÃO/PRODUÇÃO	
MODALIDADE ESCRITA	ler	escrever
MODALIDADE ORAL	ouvir	falar

É a partir das perspectivas aqui expostas que considero como unidade básicas do ensino de língua portuguesa, no primeiro grau, três tipos de práticas:

1. A prática de leitura de textos
2. A prática da produção de textos
3. A prática da análise lingüística.

2. UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. A prática da leitura de textos

Esta prática envolveria dois tipos de textos e dois níveis de profundidade:

- a. a leitura de textos "curtos": contos, crônicas, reportagens, lendas, etc.

- b. a leitura de narrativas longas: romances e novelas.

Como o primeiro tipo se correlaciona estreitamente com a prática de produção de textos, desenvolverei inicialmente o segundo. Para tanto, vou considerar que o número de aulas semanais é de cinco períodos, distribuídos idealmente em 2, 1 e 2, supostamente segunda, quarta e sexta-feira. Considero este o horário ideal para a aplicação do roteiro de ensino aqui proposto, o que não quer dizer que não possa ser aplicado em horário distinto.

Para a prática da leitura de narrativas longas, destinar-se-á um período de aula por semana (quarta-feira, no horário proposto). Embora alguns teóricos da literatura considerem o enredo como algo não fundamental na obra literária, para esta atividade me parece importante precisamente o enredo: é o enredo que enreda o leitor. Daí a seleção de romance e novelas para esta atividade, e não obras de "narrativas curtas".

Como desenvolver tal atividade? Dependendo do número de alunos da turma, selecionaria igual número de obras literárias mais uma. Ou seja: havendo 34 alunos matriculados na turma, arrolaria 35 títulos em meu plano de trabalho, no início do ano letivo. Preferencialmente, 35 títulos diferentes. Como indicação, em ANEXO a estes subsídios, há uma listagem de romances e novelas organizada por alunos do curso de Letras da FIDENE (turmas de 1978-1981). Tal listagem não é completa e muito menos exaustiva. Serve apenas como sugestão inicial, a ser modificada e complementada pelo professor à medida que vai desenvolvendo sua experiência.

Selecionando os romances para a atividade de leitura, na primeira aula em que as obras estiverem disponíveis, os alunos escolherão um dos livros para sua leitura individual, que se iniciará na própria sala

de aula, podendo continuar fora da classe se os livros puderem ser levados para casa pelo aluno (isto dependerá da forma como o acervo será constituído, assunto que trataremos logo a seguir).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que no primeiro período destinado à leitura, ocorre um pouco de confusão: os alunos ora se decidem por um livro, ora por outro, havendo muita troca durante os primeiros momentos da aula. Cada professor deverá medir o tempo necessário para isto. A partir de certo momento, a atividade deverá ser de leitura, efetivamente.

Antes da escolha dos alunos, o professor poderá explicar como será desenvolvida a atividade, e como ela será avaliada. Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o hábito de leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo (o aspecto qualitativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá, logicamente, da seleção de obras feita pelo professor). O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler num martírio para o aluno que, ao final da leitura terá que preencher fichas-de-leitura, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário.

A avaliação, incidindo sobre o aspecto quantitativo, poderá ser feita em simples caderno de anotações do professor que, a cada página, anotar o nome do aluno e a obra que estiver lendo. A cada troca com colega, o professor simplesmente observará qual o novo livro que o aluno está lendo, sem exigir qualquer trabalho escrito (e até mesmo oral) dos alunos. Neste sentido, é preferível que um aluno diga ao professor que terminou de ler um romance, embora não o tenha lido, do que o professor "cobrar" tal leitura. Nas séries ini-

ciais (5ª e 5ª série), a experiência tem mostrado que, independente de qualquer pergunta do professor, os alunos acabam falando sobre o livro que leram (e isto é o que importa).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que é possível estabelecer os seguintes critérios quantitativos para avaliação:

Ao final do	Quantidade
1º bimestre	3
2º bimestre	5
3º bimestre	8
4º bimestre	10

de tal sorte que, no final do ano letivo, o aluno terá lido, no mínimo, dez romances ou novelas. Como o professor estará anotando em seu caderno cada troca de livro feita pelo aluno, terá automaticamente a avaliação desta parte das atividades de aula, independente de qualquer outro teste, prova ou trabalho. Considerando a aplicação da proposta nos quatro anos do fundamental, ao final cada aluno terá lido, no mínimo, 40 (quarenta) romances, o que lhe permite efetivamente realizar estudos de literatura durante o segundo grau, além de ter criado, espera-se, o hábito de leitura.

Agora, uma questão de ordem prática: como conseguir os 35 livros de que estamos falando? Além das possibilidade que cada professor poderá vislumbrar, apontaria as seguintes:

1. aquisição: como no início do ano letivo, os pais já estão habituados ao gasto com material didático, é possível usar esta fórmula, dependendo, é lógico, da situação econômico-financeira da escola em que estamos trabalhando. A forma ideal desta aquisição é o professor

encomendar os livros (através de reembolso postal ou através de livrarias) em seu nome, dividindo o preço total pelo número de alunos. A aquisição dos livros pelos alunos, individualmente e diretamente na livraria, poderá criar problemas, dado que o preço dos livros não é uniforme, criando, portanto, diferenças e problemas desnecessários. Além disso, o professor poderá facilmente obter descontos nas livrarias. O valor de tal desconto poderá ser destinado pelo professor para compra de matrizes e papel a serem utilizados em outras atividades (como veremos mais adiante);

2. utilização da biblioteca escolar: caso exista biblioteca na escola, o professor poderá utilizar os livros existentes para esta atividade, combinando com o responsável que as obras selecionadas serão utilizadas por tais classes e tais alunos. É importante que a biblioteca possibilite ao aluno a retirada do livro, pois ele iniciará a leitura em aula, mas o enredo o leva a querer saber o fim da história, e por isso ele lerá fora da aula, independente de solicitação do professor;
3. utilização da biblioteca pública: nos municípios em que há biblioteca pública, é possível usar seu acervo. Em geral, tais bibliotecas são pouco utilizadas, quer por escolas, quer pela população (e prefeito nenhum é bobo em aplicar recursos - que são poucos - em lugar tão pouco visitado ...). Novamente o entendimento entre professor e responsável pela biblioteca se faz necessário, a fim de que de fato as obras estejam à disposição dos alunos;
4. pedido de auxílio a clubes de serviço: em escolar mais carentes, onde não há bibliotecas e os pais não dispõem de recursos para comprar os livros, uma solução é

começar a constituir a biblioteca escolar através de auxílios de clubes de serviços (Rotary, Lyons, etc.). Experiência feita pelo Prof. Alberi Maffi demonstrou que esta via é viável, tendo obtido recursos acima do esperado;

5. pedido a editoras: as empresas editoriais sempre dispõem de parte da edição de livros para propaganda. Tais livros, em geral, são distribuídos entre professores, críticos, biblioteca, etc. Nem sempre é possível conseguir, gratuitamente, aqueles livros que se deseja. Assim mesmo, vale a pena tentar;
6. pedido aos "institutos estaduais do livro": nos Estados em que há Instituto Estadual do Livro (em geral vinculados à Secretaria da Educação ou à Secretaria da Cultura), basta escrever em nome da escola para ser incluído no rol dos destinatários dos livros publicados pelo Instituto;
7. entrega do problema aos próprios alunos: os alunos poderão trazer romances que têm em casa, ou organizar promoções para obter recursos necessários à compra.

Estas sete possibilidades são apenas algumas. Dada sua situação concreta, cada professor poderá imaginar outras: Círculo de Pais e Mestras, Campanhas de doações, etc.

sobre este tipo de atividade, restam ainda algumas considerações. Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que obras destinadas a alunos de 5ª série de turno noturno não podem ser idênticas àquelas destinadas a crianças. Em segundo lugar, cada professor notará quando um aluno não está lendo; nestes casos, talvez se torne necessário um bate-papo com o aluno. Uma coisa a experiência tem demonstrado: alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler assim que notaram que seus colegas estavam lendo. Os comentários feitos informalmente pelas crianças entre si

também só provocadores (muito mais do que uma longa exposição do professor, em sala de aula, sobre a importância da leitura...).

Uma questão: e se o aluno não tiver lido, ao final do 1º bimestre, os três romances fixados? Na avaliação isto deverá ser levado em conta? Na minha opinião, sim. Para o bimestre seguinte, o aluno estará "devendo" a leitura de maior número de obras do que o previsto. Uma coisa, no entanto, deve ficar claro tanto para o professor quanto para o aluno: a situação de fato que fez com que o aluno não tenha cumprido o mínimo desejado, e isto pode ser verificado em bate-papo informal e não através de fichas de leitura ou assemelhados. Importa que o aluno adquira o hábito de ler pelo prazer de ler, e não em função de cobranças escolares. Repito aqui o que já disse: é preferível que um ou outro alunos nos "logre", dizendo que leu um livro que não leu, do que estabelecer critérios rígidos de avaliação da leitura. É preciso também confiar no aluno, e isto representa uma postura quanto à educação.

Quanto à leitura de textos curtos, esta será atividades a ser desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos. No horário proposto aqui, tal atividade se desenvolveria segunda-feira, quando teríamos dois períodos geminados. Esta leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma pequena diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de novos textos pelos alunos. Assim, um texto será o primeiro passo para o exercício de produção dos alunos: ele será lido, interpretado, discutido pelos alunos e professor e sua temática servirá para discussões e produção de um texto pelos alunos. Quanto aos assuntos de tais textos, eles estarão ligados aos

temas propostos como básicos, para cada série, na prática de produção de textos.

2.2. A prática de produção de textos

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser, poderá guardar redações feitas na 5ª série para novamente entregá-las ao professor de 6ª série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível "Minhs férias"; em maio, "O dia das mães"; em junho, "São João"; em setembro; "Minha Pátria", e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma crianças de 6ª série passa a pensar que só se escreve sobre estas "coisas".

Para o professor, por outro lado, a decepção em ver textos mal redigidos e aos quais tratou com muito carinho: corrigiu, fez sugestões, etc., mas o aluno não relê o texto anotado, quando não o joga fora na cesta de lixo assim que o recebe...

A proposta que aqui desenvolveremos procurará fugir de tais temas, e, ao mesmo tempo, permitirá que se dê aos textos produzidos pelos alunos outro destino que não a cesta de lixo.

Antes de mais nada é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, fictícia. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto!).

Assim, para fugir a tal aspecto, proponho aos textos produzidos em aula um outro destino. E deste destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo:

- a. para os textos produzidos na 5ª série: a publicação, mimeografada, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesta série.
- b. para os textos produzidos na 6ª série: organização, como na série anterior, de uma antologia de textos no final do ano ou coisa mais simples: a organização de um jornal mural da turma, onde serão afixados os textos produzidos para que todos os colegas possam lê-los;
- c. para os textos produzidos na 7ª série: organização de jornal mimeografado, da escola ou da série, com circulação mensal, onde os melhores textos serão publicados. Os jornais poderão ser vendidos no interior da própria escola ou fora dela, e assim se tornarem financeiramente viáveis;
- d. para os textos produzidos na 8ª série: organização de antologia no final do ano e/ou remessa dos melhores textos para publicação no jornal da localidade (quando houver e desde que o professor consiga espaço para uma coluna de sua responsabilidade). Sabe-se que os jornais do interior publicam mais "releasses" de órgãos governamentais do que matéria produzida em sua própria cidade. É fácil conseguir com tais jornais espaço para a publicação de textos produzidos na escola: aumenta sua venda, pois tanto os pais quanto os colegas vão procurar ler aquilo que o

amigo escreveu!

Bem, até aqui pensamos num destino para os textos produzidos, a fim de fugirmos da situação fictícia que é a produção de textos na escola, e ainda não pensamos como produzi-los e em que medida. Vamos a isto, lembrando que a prática de produção de textos será desenvolvida no dia em que dispusermos de duas aulas geminadas (no horário proposto anteriormente, às segundas-feiras).

5ª série

Nesta série, a atividade de produção incidirá sobre o texto narrativo, ou seja, os alunos escreverão histórias (ou estórias, se assim preferirem meus leitores!). Como: um aluno, a quem previamente o professor solicitou que pedisse a seus pais, tios, avós, etc. para contar uma história em casa, contará tal história para toda a classe. Nesta aula, este aluno "funcionará" como uma espécie de "monitor": além de contar a história que lhe fora contada em casa (atividade oral da criança), ficará também à disposição dos colegas para perguntas. Ouvida a história, toda a classe passa a escrevê-la em seu "Caderno de Redações". Assim, não se coloca a criança perante o dilema: é preciso fazer uma redação (para o chato do professor de português ...) e não sei o que dizer. Em vez de colocarmos o aluno perante duas dificuldades (criar e escrever), terá apenas uma: escrever.

A cada semana, um novo aluno, uma nova história. Ao final do ano letivo o professor disporá não só de uma antologia de histórias..., saberá também quais são as histórias que os pais, os avós, os tios, etc. contam a seus alunos, e saberá, portanto, um pouco mais da realidade do local onde está situada a sua escola.

Antes de reproduzir alguns elatos de aplicação desta metodologia, gostaria de apontar para duas facetas da proposta:

- a. ao tomar como temas de redações dos alunos histórias "familiares", foge-se ao autoritarismo pedagógico do professor. Afinal, ele também entrará na sala de aula para ouvir uma história que desconhece... Aprenderá com os alunos;
- b. quando sobra tempo (terminado o exercício de produção de textos), o professor poderá aproveitar o tempo para discussões sobre a história (leitura em profundidade), tomando alguns de seus aspectos para debates com os alunos. Em geral, tais histórias estão cheias de superstições (casos de "fantasmas"), preconceitos (contra a mulher, contra o negro, etc.) ou revelam um tipo de vida que está desaparecendo (fatos simples da vida dos avós, dos pais, pescarias, divertimentos que já não existem, etc.). A discussão em aula de tais temáticas interessa não só no sentido de uma educação formativa, mas também no próprio preparo do aluno para as séries mais avançadas, onde o texto básico será a dissertação, e não se disserta a não ser que se tenha idéias.

Entremeados a tal tipo de atividade de produção de textos, pode-se pensar em produzir textos não narrativos (os dissertativos serão produzidos no debate oral a que me referi na letra "b" acima): escrever textos normativos e textos de correspondência. Como?

- a. textos normativos: algumas das aulas de produção de textos, nesta série, poderão ser destinadas para os alunos escreverem "as regras de uma brincadeira". Prepara-se na aula de português o lazer da hora de recreio, quando as crianças jogam, e sabem o jogo que jogam. Na aula, então, poderão em grupos escrever as regras de tais jogos. Duas razões para tal tipo de exercício: a primeira para que os alunos aprendam a produzir textos

normativos e a segunda para que eles mesmos possam criticar tais textos. Escritas as regras durante a aula, notarão no recreio que o jogo não funciona como eles estabeleceram... Em termos formativos, a preparação do aluno para a percepção de que em sociedade obedecemos regras, e se tais regras não servem para nós, elas podem ser mudadas, como as regras do jogo escritas na aula tiveram que ser mudadas na hora da brincadeira do recreio.

- b. correspondência: em aula, poderão os alunos escrever cartas familiares, aprendendo inclusive a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam comigo que não sabia escrever uma carta para familiar distante, e, no entanto, estava no colégio. Tais cartas poderão ser escritas em sala de aula, mas o professor não deve corrigi-las (afinal, há um preceito constitucional que chamaria a isto de violação de correspondência). Uma das possibilidades para este tipo de atividades foi experimentada por duas ex-alunas do curso de Letras da FIDENE (profª Maria Eugênia Fiorin, de Catuípe-RS, e profª Shirley Reginatto, de Planalto-RS), a partir de proposta apresentada em aula: trocaram entre si endereços particulares de seus alunos, e cada aluno passou a se corresponder com colega de outra cidade. O fato de uma criança de 5ª série receber, por correio, correspondência a ela endereçada, entusiasma-a a continuar escrevendo. Desta forma, as colegas Maria Eugênia e Shirley conseguiram que seus alunos passassem a escrever independente de ser uma atividade escolar.

A estas alturas da exposição, tenho absoluta certeza de que uma das questões que o leitor está se fazendo (e me fazendo, portanto) é

sobre a avaliação de tal trabalho. Exceto quando a atividade foi de produção de cartas, que deverão ir direto para o correio, os demais textos serão feitos em um Caderno de Redações (sugiro que sejam cadernos simples, do tipo daqueles vendidos pela FENAME). Ao final da atividade, os alunos entregarão para o professor o caderno. A leitura de tais textos será a própria preparação das aulas de "prática de análise lingüística", de que tratarei no item 2.3.

Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativos, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do "lead" jornalístico: quem fez o que, com quem, quando, onde, como e por que. Ora, uma história sempre conterá personagens (quem?), um acontecimento (o quê?) ocorrido em determinada época (quando?), em determinado lugar (onde?) realizado de tal forma (como?) por algum motivo ou finalidade (por que?). Ao final de uma 5ª série do fundamental, uma história escrita por um aluno deverá conter resposta para estas questões. Evidentemente, o professor não poderá exigir que os alunos apresentem na narrativa escrita, resposta a uma questão para a qual não houve resposta na narrativa oral. Aliás, um, dentro os exercícios que poderão ser planejados na "prática de análise lingüística", é o de, precisamente, tentar criar uma resposta para tal. Assim, como as atividades de produção de textos serão semanais, ao final de um bimestre, comparando o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso do aluno, independente de se organizar um teste ou prova. Aliás eu não saberia como elaborar uma prova em que se pudesse avaliar objetivamente a produção do aluno na modalidade escrita, sem considerar o processo de aprendizagem realizado durante o bimestre.

Neste sentido, a avaliação

não seria do produto, mas do processo. É um texto escrito por um aluno no final de 5ª série que não consiga expressar o fato que narra, sua sequência, as personagens envolvidas, não terá conseguido fazer um texto narrativo, e tem-se aí um critério de avaliação que foge a questões de ordem ideológica (a chamada correção conteudística) e foge também a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância, etc. e somente isso).

Prometi alguns relatos. Além da experiência realizada pelas professoras Maria Eugênia e Shirley, a propósito da correspondência entre alunos, a experiência realizada pela professora Neusa Bischoff, em Arroio do Tigre, em seu estágio no final da Licenciatura Curta em Letras (1980), com alunos da 5ª série do fundamental baseou-se na produção, em sala de aula, de histórias contadas por alunos e escritas por toda a classe, merece ser citada. Ao final do estágio (um bimestre), a série publicou "NOSSAS ESTÓRIAS", um conjunto de 12 contos nos quais se encontram não só narrativas de fatos pitorescos, mas também a história da própria família, o tratamento de problemas como o êxodo rural, histórias de pequenos furtos, etc. Todas estas histórias possibilitaram não só o exercício de produção de textos escritos, mas também de discussões de tais temas, e a recuperação da história familiar (a história da imigração da família da Itália para o Brasil). O interessante a notar é que este trabalho se desenvolveu em apenas um bimestre, e que o livrinho não estava pronto no final do período de estágio, tendo os alunos trabalhado fora de classe para finalizá-lo.

Outro resultado que me pareceu interessante foi o obtido pela professora, Lídia Allebrandt, da Escola Francisco de Assis, de Ijuí. Após a primeira experiência em que um aluno contou oralmente em sala de

aula a história que lhe fora contada em casa, na aula seguinte muitos alunos apareceram com outras histórias, já escritas, para a professora ler... Ora, sabendo-se o quanto os alunos protestam quando lhes é solicitado que façam uma redação em casa (também, sobre cada tema!) o fato de espontaneamente estarem produzindo textos me parece muito importante.

No anexo II destes subsídios transcrevo algumas redações de alunos que passaram pela experiência aqui proposta, especialmente em relação às narrativas.

6ª série

Nesta série, além da produção de textos na linha metodológica proposta para a série anterior, embora em menor quantidade, a introdução para o exercício de redação se dará através da leitura, interpretação e discussão de textos "curtos" cuja temática central nesta série seria a história do Brasil e o noticiário da imprensa. Ou seja, de um lado integrar-se-iam as atividades de Língua Portuguesa com os conteúdos estudados em História, e de outro lado se tomariam fatos contemporâneos para torná-los temas de aulas. As questões do onde e quando começam a se tornar mais importantes.

Dado o tipo de temática, os textos a serem selecionados para a atividade de leitura serão buscados em jornais (inclusive televisivos) e nos próprios manuais didáticos de Estudos Sociais, recorrendo-se aos professores da área, a fim de poder haver integração (e mesmo para fugir de textos criticáveis em função da ideologia que lhes subjaz). Tomemos apenas um exemplo no que tange à história do Brasil: a República de Palmares, em geral tratada em duas linhas nos livros didáticos, mas que durou quase um século.

Metodologicamente, a aula partirá agora do texto escrito para a discussão oral, finalizando novamente

com texto escrito, desta feita de produção dos próprios alunos. Os debates orais, tal como aconteceram na série anterior, incidirão, agora, mais sobre o porquê dos fatos, procurando-se levar os alunos a expressá-los também em seus textos escritos.

Creio que cabe neste momento chamar a atenção dos colegas professores para o fato de que a preparação de suas aulas ocorrerá simultaneamente à sua leitura de jornais, revistas, etc. Uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores é precisamente sua falta de tempo para a preparação de aulas (afinal, com os salários que recebemos, somos forçados a assumir excessiva carga horária). No entanto, esta preparação não deve ocorrer como algo paralelo a nossa própria leitura.

Atividades que poderão ser desenvolvidas em aulas de produção de textos: além da organização de um jornal mural da turma, pode-se preparar durante a própria aula "jornais falados", em que cada aluno escreverá uma notícia em seu caderno e a lerá para a classe; organizar palestras de professores da área de Estudos Sociais (afinal, uma das atividades básicas do ensino de língua portuguesa é ouvir); organizar entrevistas com professores sobre temas da história ou do noticiário (local ou nacional); organizar palestras de pessoas mais velhas da própria comunidade, para contarem a história do próprio local, etc.

Além de textos "narrativos" (ou históricos), ainda poderão ser desenvolvidos exercícios de textos normativos e de correspondência. Quanto a esta, manteria nesta série a correspondência familiar de que já tratei anteriormente. Quanto aos textos normativos, incluiria agora também o estabelecimento de regras de trabalho em grupo, isto porque nesta série os grupos naturais já estarão constituídos, e poder-se-á pensar em

organizar os "regimentos" próprios de tal trabalho: quem coordena? por quanto tempo? quem se responsabiliza pelo material? quem controla para que todos falem? etc.

7ª série

Metodologicamente, permanecerá a linha apontada na série anterior: do texto escrito utilizado como pretexto, para a discussão e, posteriormente, para a produção de novo texto sobre a mesma temática. Centraria, no entanto, os temas não mais na história do Brasil e no noticiário de jornais, mas em comentários, editoriais, reportagens (inicialmente curtas), de um lado, e de outro lado textos de ficção: lendas e contos.

Um critério de avaliação dos textos de sétima série: apresentaram no mínimo um conjunto de razões (o porquê) coerentes para o que acontece, embora não seja necessário exigir que o aluno tome uma posição. A partir desta série, não bastará apenas narrar o acontecido: é preciso que se pergunte pelo "por que?" do acontecimento. Assim, de uma reportagem sobre seca, por exemplo, poder-se-á desenvolver com os alunos discussões em torno da ecologia e economia.

Já aponte para possíveis destinos a serem dados aos textos produzidos nesta série. Assim, as atividades girarão em torno da produção do jornal, onde tem lugar não só o noticiário, mas também a produção literária, daí porque inclusão de textos como contos e lendas para trabalhos nesta série.

Quanto aos outros gêneros (normativo e correspondência), creio que cabe nesta série um estudo de estatutos de grêmios estudantis (se não existir na escola, é um bom momento para fundá-lo). Na correspondência, iniciar trabalhos com ofícios (especialmente o ofício-convite e o ofício-agradecimento), já que nesta série os alunos em geral são os que

lideram as associações estudantis existentes na escola.

É claro que as atividades propostas para as séries anteriores também têm lugar nesta série: palestras de professores, entrevistas, etc.

8ª série

Temática: economia, política e sociedade. É hora também da página policial e, principalmente, do porquê da página policial. Temas como partidos políticos: o que são, por que existem, quais as diferenças. Na literatura: além dos gêneros já trabalhados, também a poesia e suas temáticas.

Nesta série, o problema essencial a ser desenvolvido é no interior do porque, ou seja, a argumentação, coerente e adequada, será a base de todo o trabalho de leitura, discussão e produção de textos. Ao final da 8ª série, o aluno deverá expressar, num texto, também a sua posição quanto ao problema (e esta posição poderá ser contrária à do professor...). Metodologicamente, o debate, a discussão centralizarão os trabalhos de sala de aula. Os textos serão usados como pretextos para tais discussões. Aqui, fatos servirão de introduções a textos mais dissertativos. A posição do aluno é a conclusão de seu trabalho.

Quanto à correspondência, introdução de cartas de pedido de emprego. Estudo de textos normativos: o regimento da escola. Afinal, a maioria dos alunos encerrará nesta série sua passagem pela escola, e irá participar de clubes, cooperativas, etc. Daí, porque estudar o regimento da escola: sua experiência no interior da própria escola lhe permitirá uma leitura crítica.

Como o leitor deve ter notado, a proposta parte da narrativa (histórias familiares) para a dissertação, e em todos os momentos a temática provém de fatos mais ou menos

conhecidos da classe. Apenas na oitava série o processo da construção do texto dissertativo se completa.

A avaliação do trabalho se baseará, quanto a este tipo de atividade, no processo: a comparação entre os primeiros textos e os últimos é que dará o parâmetro para atribuição de uma nota ao aluno.

Gostaria, ainda, de lembrar que aliada à atividade de produção de textos vem ocorrendo a prática de leitura "extensiva": narrativas longas e todos nós professores sabemos o quanto a leitura é importante para a produção de textos. Embora aparentemente tal atividade esteja um tanto distante da atividade de produção (já que realizada em outro dia da semana), quando o aluno estiver na oitava série terá lido, no mínimo, 30 (trinta) romances ou novelas em sua experiência anterior.

Uma das questões que normalmente professores de Língua Portuguesa têm feito é em termos de saber como aplicar uma proposta desse tipo diretamente, por exemplo, na oitava série, já que os alunos não vivenciaram as experiências propostas para as séries anteriores. Parece-me que a saída é desenvolver o que se propôs para a quinta série, sexta e sétima, sem pretender em um ano letivo chegar aos mesmos resultados que poderá alcançar uma turma que tenha desenvolvido todo o projeto.

Questões de ordem prática, tais como: o programa a ser desenvolvido, o fato de os alunos no ano seguinte terem um ensino tradicional, com outro professor, etc. eu creio que só podem ser respondidos levando-se em conta a situação concreta de cada escola. Entretanto, uma coisa me parece fundamental: o compromisso do professor não é com seu colega da série seguinte, e sim com seus 35 alunos. De outro lado, toda a sugestão de programa "oficial", não passa de sugestão. O conhecimento de metalinguagem de análise de uma língua

não conhecida não diz que um aluno saiba português. Aliás, estuda-se "sujeito" da oração na terceira série do fundamental e no quarto ano do curso de Letras... Aqui, novamente a resposta do "para quê?" ensinamos, a que fiz referência na primeira parte destes subsídios, é que dará a direção de nossa atividade enquanto professores.

No quanto abaixo, resumo a proposta de prática de produção de textos:

TEXTOS	SÉRIE
	5a
NARRATIVOS	Histórias familiares
DESCRITIVOS	
DISSERTATIVOS	Debate oral "porque"
NORMATIVOS	Regras de jogos
CORRESPONDÊNCIA	Familiar
	6a
NARRATIVOS	História do Brasil e noticiário
DESCRITIVOS	Onde/quando
DISSERTATIVOS	Por que foi assim?
NORMATIVOS	Regras de trabalho em grupo
CORRESPONDÊNCIA	Familiar
	7a
NARRATIVOS	Fatos: comentários. Lendas e contos
DESCRITIVOS	
DISSERTATIVOS	Porque dos fatos aparecendo nos textos
NORMATIVOS	Estatutos de grêmio estudantil
CORRESPONDÊNCIA	Ofício

2.3. A prática de análise lingüística

8a

NARRATIVOS	Economia e política
DESCRITIVOS	
DISSERTATIVOS	Argumentação
NORMATIVOS	Regimento da escola
CORRESPONDÊNCIA	Carta-emprego

Embora possa parecer repetitivo, gostaria de re-afirmar que o que se propõe como temática e como atividade numa série não quer dizer que temáticas e atividades propostas nas séries anteriores não possam ser retomadas. Apenas se quer mostrar, no quadro, que a temática apontada seria aquela que nuclearia as atividades e temas da série.

Gostaria também de ressaltar que estamos, até aqui, com um roteiro e algumas sugestões de trabalho em classe, ocupando 3 (três) horas-aulas da semana e até o presente momento não precisamos utilizar o livro didático. O material básico necessário: o romance e o Caderno de Redações, folhas mimeografadas com textos, recortes de jornais (que podem ser obtidos com o jornaleiro, uma vez que dos não vendidos são devolvidos apenas o recorte do título, e o resto (que é o que interessa) vai para papel de embrulho. É claro que estou supondo uma escola em que haja no mínimo um mimeógrafo a álcool, recurso fundamental para atividades em Língua Portuguesa, já que sem texto não é possível estudar textos. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzir textos... Para as escolas que não oferecem sequer este material: eis um bom motivo para reivindicações!

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividade:

- a. a análise lingüística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno na passagem a que nos referimos ao tratarmos da questão da variação lingüística; sugerimos que a função do ensino de português seria oportunizar aos alunos o domínio de uma variedade lingüística: o seu dialeto e o dialeto padrão. Assim, a prática de análise lingüística será realizada com base nos textos produzidos pelos alunos da turma;
- b. a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura das redações produzidas pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c. para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema: de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d. fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- e. o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f. em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;

g. fundamenta esta prática o princípio: "partir do erro para a auto-correção".

Dadas estas colocações iniciais, válidas para a prática de análise lingüística em qualquer das quatro séries a que estamos nos referindo nestes subsídios, exporei um conjunto de trabalho possíveis em cada uma das séries, num "crescendo" de dificuldades, mas tendo presente que o fato de ter sido realizado um exercício sobre um dos temas não significa que o mesmo tema não possa ser retomado em outra oportunidade ou em outra série, inclusive.

5ª série

Recordemos que os textos produzidos serão basicamente, narrativas. A prática de análise deverá incidir sobre problemas que tais tipos de textos podem apresentar:

1. Problemas de estrutura textual

- a narração contém respostas às questões: quem?, o quê?, quanto?, onde?, como?, e por quê?
- a sequenciação do acontecimento corresponde à história narrada?
- o que está faltando é importante?, torna o texto (história) viável?

Como desenvolver uma possível aula enfrentando problemas de ordem textual: na leitura das redações, o professor poderá escolher uma redação para exercício em grande grupo. Esta redação será transcrita na pedra (sem erros ortográficos ou de concordância, já que este não é o tema da aula) e a partir de perguntas ao grande grupo reconstruir a história que todos conhecem, confirmando o texto transcrito ou verificando as partes que estão faltando: sua fidelidade ou infidelidade, sua sequenciação, etc.

Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quan-

do? onde?). Reunem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada, e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser feito pela dupla, escrevendo mais um parágrafo, ou reescrevendo toda a redação.

Outra atividade: em grande grupo, o professor apresenta um parágrafo que esteja mal estruturado e o reconstrói com os alunos. Depois, distribui os Cadernos para cada aluno, onde marcou o parágrafo que deve ser reescrito. Atividade individual de re-escrita e, posteriormente, em grande grupo retomar alguns exemplos, transcrevendo tanto o parágrafo inicial quanto o reescrito.

2. Problemas de ordem sintática

- problemas de concordância verbal
- problemas de concordância nominal
- problemas de regência.

Exemplo de uma aula de concordância verbal, o professor, ao ler as redações, vai marcando na margem, com um X, os problemas de concordância verbal que for encontrando. Na aula de prática de análise, toma uma frase e a transcreve com erros de concordância. Pede aos alunos que corrijam a frase (ou várias frases). Depois, distribui os cadernos previamente assinalados e organiza os alunos em grupo. A cada X na margem de uma redação há um "erro" semelhante ao apontado na explicação. O grupo tentará localizar este "erro" e corrigi-lo. Quando o grupo não o localiza, o professor poderá auxiliar. Uma das formas de levar os alunos a identificarem o verbo consiste na substituição do sujeito (pela primeira pessoa do singular ou do plural - o verbo modificará a desinência). Daí, para a correta concordância verbal.

3. Problemas de ordem morfológica

- léxico: adequação vocabular
- conjugação verbal
- formas de plural e feminino

Por "léxico: adequação vocabular" queremos dizer tanto problemas relativos ao emprego inadequado de uma palavra que não significa o que o autor está querendo dizer, como também problemas relativos à variação lingüística, exercício que poderá ser feito tentando mostrar a existência de expressões sinônimas na língua padrão, ou outras formas vocabulares em outros dialetos.

Preparemos uma aula sobre "conjugação verbal". Ao ler as redações, o professor irá marcando na margem de cada linha em que houver problema de conjugação verbal (nós sabemos que se trata da conjugação do verbo segundo outra gramática). Na primeira aula em que trabalhar com este assunto, coloca na pedra alguns exemplos com "erros" de conjugação verbal. Em grande grupo, corrige-os. Suponhamos que uma redação de alunos contenha os seguintes problemas:

- "Os ladrão ponhavam as coisas na Kombi e os polícia interviam. Aí chegou o jipe da delegacia, mas não cabeu todos os ladrão". (texto fictício)

Distribuímos os Cadernos de Redação, marcados na margem, a classe poderá ser organizada em grupos (de no máximo cinco alunos). O primeiro passo será os alunos identificarem os verbos problemáticos em cada uma das redações dos membros do grupo. Caso não consigam, o professor poderá auxiliar. Uma boa "dica" para isto, novamente é substituir o sujeito da oração e pedir que os alunos continuem o texto. No nosso exemplo fictício os problema seriam:

ponhavam
interviam
cabeu

Feita a identificação (exercício de identificação de classe gramatical, sem contudo ser necessá-

rio o uso de uma metalinguagem "exuberante"), o passo seguinte será definir o tempo. Para tanto, basta os alunos retornarem ao texto se perguntando se o fato já aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer. No exemplo, temos sempre tempo "passado". O terceiro momento da atividade do grupo é ter o "nome do verbo", ou seja, o infinitivo. Para tanto, uma boa "dica" é a conjugação do verbo no futuro, na forma "ir mais infinitivo". No caso, obteríamos: vai pôr (ou ponhar, segundo o dialeto); vai intervir e vai caber. Dados os infinitivos dos verbos, o passo seguinte é o manuseio do dicionário (ou gramáticas) para localizar o verbo em questão e verificar como ele se conjuga no tempo marcado no segundo passo deste exercício.

É claro que se o grupo como um todo der como infinitivo "ponhar", não vai encontrar tal verbo no dicionário, e, automaticamente perguntará ao professor, que dará a resposta adequada. Algumas questões surgirão aqui: o aluno notará que no dicionário se fala em "pretérito", em "futuro do pretérito", em "subjuntivo", etc. E, evidentemente, fará perguntas. Só aqui é que cabe introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelos alunos.

Em resumo, esta aula teria o seguinte quadro:

- 1º passo: identificação
- 2º passo: identificação de tempo verbal
- 3º passo: infinitivo do verbo
- 4º passo: consulta ao dicionário
- 5º passo: correção do texto.

4. Problemas de ordem "fonológica"

- ortografia
- acentuação
- divisão silábica

Antes de mais nada, estou consciente de estar classificando sob a rubrica de "fonológico" problemas que a lingüística talvez não tomasse como tais, eu os trataria de forma

totalmente diversa daquela aqui proposta. Estou mais preocupado, de fato e neste texto, não com a questão teórica, mas com a prática do ensino na escola de primeiro grau.

Consideremos uma aula sobre ortografia: novamente, a leitura das redações será o preparo das aulas, e novamente o professor marcará na margem de cada linha quando há algum problema de ortografia. Distribuídos os cadernos, os alunos poderão se organizar em grupos e com o auxílio de um dicionário tentarão corrigir os erros apontados pelo professor.

O ensino de ortografia a partir de regras do tipo "a palavra se grafa com j" e não com g porque é de origem tupi-guarani" não diz absolutamente nada para o aluno (e também para mim, que desconheço tal origem...).

Muitas das sugestões de aulas aqui feitas já foram testadas; outras resultam de relatos de ex-alunos de curso por mim ministrados. Basicamente, a prática de análise lingüística, embora sob a outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa "oficial" sugerido para as séries finais do fundamental. A aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer sistematicamente.

Nas demais séries, a prática de análise lingüística seguirá o mesmo tom proposto para a 5ª série, apenas aumentando o grau de dificuldades, embora mantendo a mesma metodologia padrão. Além dos problemas já apontados, poderiam se transformar em tópicos de exercícios nas séries posteriores.

6ª série

1. Problemas de ordem textual

- além dos apontados para a 5ª série:
 - . ponto de vista do narrados (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa)
 - . passagem de discurso indireto para

direto e vice-versa.

2. Problemas de ordem estilística

- transformações simples de orações
- re-escrita de parágrafos

Apenas um exemplos de "estilização" de um texto:

"Era um dia muito frio e todos estavam sentados num fogão e uma hora umvelhinho bateu na porta e foram atender e ele pediu pouso e eles concordaram e deixaram formi, ofereceram leite comida não aceitou e ele olhou para o lado e viu uma dispensa e disse vou dormir ali nesta cadeira." (de uma redação de aluno)

Trabalho realizado: em grande grupo, com o auxílio da professora, os alunos foram re-escrevendo o texto com o objetivo de excluir o excesso de "es" presentes, chegando ao seguinte resultado:

"Todos estavam sentados ao redor de um fogão porque era um dia muito frio. Uma hora um velhinho bateu na porta e foram atender. Ele pediu pouco e todos concordaram."

3. Problemas de ordem sintática

Os mesmos apontados para a 5ª série, incluindo, dependendo do nível da classe, problemas relativos ao emprego de modos verbais.

4. Problemas de ordem morfológica

Além dos indicados para a 5ª série, inclusão de problemas de emprego de pronome pessoais no caso reto e no caso oblíquo.

5. Problemas de ordem "fonológica"

Os mesmos indicados para a 5ª série.

7ª e 8ª série

1. Problemas de ordem textual

Considerando o tipo de textos a serem produzidos nesta série, será importante considerar questões de clareza, objetividade e fidelidade aos fatos.

Quanto aos demais itens, os exercícios poderão ser sobre o mesmo tipo de problemas, se eles persistirem, evidentemente.

As sugestões aqui registradas são apenas indicações de problemas. É claro que os professores, dada sua situação real de ensino, poderão estabelecer outro tipo de atividade e outras questões. A única coisa que me parece essencial na prática de análise lingüística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Esta é a intenção da proposta. Neste sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno lingüístico. Daí porque o estudo de lingüística pelos professores de Língua Portuguesa é essencial para sua prática pedagógica.

Espero que a leitura e principalmente a discussão deste texto inicial sobre o ensino de Língua Portuguesa possa servir como base para outros trabalhos desenvolvidos por colegas. Para cada um dos itens apontados na prática de análise lingüística é possível escrever um texto maior do que estes subsídios, fundamentando lingüisticamente os exercícios que forem propostos. Não foi esta a intenção destes subsídios: eles deverão apenas servir para discussões tanto de professores da área, quanto para colegas em cursos ministrados. A intenção do texto, já o disse na introdução, é provocar a reflexão de professores de português.

ANEXO II - ROTEIROS PARA RELATÓRIOS INDIVIDUAIS

ROTEIRO DE RELATÓRIO - DISTRIBUIDO AOS PROFESSORES LIGADOS AO PROJETO DE ARACAJU - 1982

1. Identificação

Nome do professor:

Endereço:

Agência:

Escola:

Endereço da Escola:

2. Condições de Trabalho

1. Quantas horas de aula ministra por semana

[] federal [] estadual

[] municipal [] particular

Total: _____

2. Em quantas turmas dá aula: _____

Série	Turma	Nº de Alunos	Turno
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3. Em quantas e quais turmas está realizando a experiência:

Série	Turma	Nº de Alunos	Turno
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3. Relato da Experiência

1. Leitura de textos longos (romances)

1.1. Quais as formas encontradas para constituir o acervo?

1.2. Anexar a listagem dos livros que estão sendo lidos de cada turma em que está realizando a experiência.

(nome de autor, título, editora, edição, ano)

- 1.3. Fazer uma listagem dos alunos especificando o número de livros lidos no período (até o final de outubro/87)
- 1.4. Fazer um levantamento, em cada turma, dos cinco livros mais lidos.

2. Leitura de textos curtos

- 2.1. Como você está conseguindo os textos curtos para ler em aula (mimeografando, recorte de jornais, etc.)?
- 2.2. Quais as maiores dificuldades nesta atividade?

3. Prática de produção de textos

- 3.1. Você está conseguindo que os alunos escrevam? Como estão se sentindo fazendo os textos?

4. Prática de Análise Lingüística

- 4.1. você tentou trabalhar a partir dos textos dos alunos?
- 4.2. Quais as maiores dificuldades nesta atividade?
- 4.3. Dê exemplos de problemas que você está encontrando...
- 4.4. Você está usando livro didático nas turmas em que está realizando a experiência? Por que?

5. Geral

- 5.1. Você nota alguma diferença entre as turmas em que não está realizando a experiência e aquelas em que está realizando o trabalho? Quais? De que tipo?
- 5.2. Qual a sua opinião sobre o trabalho que está realizando?
- 5.3. Qual a opinião dos alunos sobre o trabalho que vem realizando?

ROTEIRO ENVIADO AOS PROFESSORES INTEGRANTES DO PROJETO "O TEXTO NA SALA DE AULA" - 1985

Dados de Identificação

Nome:

Escola:

Turma(s):

Número de alunos por turma:

Cidade:

Trabalho na Proposta

a. Leitura

1. Como organizei a biblioteca da classe.
2. Como organizei a leitura de textos longos.
3. Os alunos tem lido?
4. Quanto livros os alunos têm lido por mês?
5. Como tem escolhido os textos?
7. Uso o livro didático nas turmas do projeto? Por quê?
8. Quaos os problemas que encontrou para desenvolver a leitura?

b. Produção

1. Os alunos tem porduzido semanalmente?
2. Que tipo de texto tem produzido?
3. Como tenho organizado os textos dos alunos?
4. Como tenho encaminhado a aula de produção de texto?
5. Quais os problemas que tenha encontrado na parte de produção de textos?

c. Análise Lingüística

1. Tem usado o livro didático para as aulas de gramática?
2. Organiza exercícios de fixação?
3. Tem usado materiais de consulta?
4. Quais os problemas que tem tratado nas aulas de lingüística?
5. Quais as dificuldades que tem encontrado nas aulas de análise lingüística?

2. _____

- [illegible]

Relato de Trabalho

Desde que data é integrante do grupo de professores que trabalha com a proposta "Desenvolvimento de Práticas de Produção, Leitura e Análise Lingüística"?

- ☐ fev/84 (curso de 30h ministrado aos profs. da rede municipal)
- ☐ março/85 (curso de 30h ministrado aos profs. da rede municipal)
- ☐ março/86
- ☐ março/87

De que forma tomou conhecimento da proposta (também do projeto, das reuniões mensais, etc.)?

Como foi o processo de implementação das práticas? (começou numa série, implementou de início (ou até o momento) só uma das práticas, apenas reforçou o que já fazia...)

Tomando por base o ano de 87 em quais turmas você considera que desenvolve a proposta?

Série	Turma	Nº de Alunos	Turno
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Leitura de Textos Longos

Cada turma tem o seu acervo?

Em caso negativo, justifique no verso.

O acervo é levado para a sala de aula?

Com que frequência?

Em caso negativo, justifique no verso.

Como é rotineiramente a aula destinada à leitura de texto longos?

Como você "acompanha" a leitura dos alunos? (resumos, jornal mural de resenhas, dramatização...)

Que formas de constituição de acervos você já utilizou?

Ao término do ano letivo o que acontece com os acervos das turmas?

Anexar a listagem dos livros que constituem o acervo de pelo menos uma das turmas (nome do autor, título do livro, editora, edição, ano de edição) - indicar a turma. (ano de referência-87)

Qual a média de livros lidos neste ano por alunos da

5a _____

6a _____

7a _____

8a _____

Quais os livros mais lidos nas

5a _____

6a _____

7a _____

8a _____

Como você tem avaliado os alunos na leitura de textos longos?

Que dificuldades você encontra na implementação dessa prática?

Leitura de Textos Curtos

De que fontes você mais seleciona os textos para serem trabalhados em aula?

Que critérios orientam a busca e seleção dos textos?

Na maioria das vezes os textos são:

- ☐ mimeografados
- ☐ xerografados
- ☐ colocados na lousa
- ☐ recortados e lidos por grupos de alunos
- ☐ Outro: _____

A quais atividades (produção, estudo, exercícios de interpretação...) a leitura de textos curtos está mais ligada, em sua experiência?

Como você avalia o aluno nessa prática?

Que dificuldades você encontra neste trabalho?

Produção de Textos

Com que frequência os alunos escrevem?

Quais têm sido os temas mais abordados?

Que destinos têm os textos escritos pelos alunos?

Como você tem avaliado os alunos neste trabalho?

Que dificuldades vem encontrando na implementação dessa prática?

Análise Lingüística

Em média, quantas aulas semanais destina à essa prática? _____

Como você tem preparado as aula de A.L.?

Que dificuldades tem encontrado nesta etapa do trabalho?

Como tem realizado a aula propriamente dita?

Em que medida tem levado em conta os princípios:

	Parcial- mente	Integral- mente	Não tem leva- do em conta
"um só problema por vez"			
"do erro para a auto-correção"			
"da correção coletiva para a individual"			

Com que frequência tem utilizado livros didáticos para a sistematização dos conteúdos gramaticais? _____

Tem usado sistematicamente dicionários e gramáticas nas aulas de Análise Lingüística? _____

Justifique.

Que dificuldades você sente na implementação dessa prática?

Você tem tentado avaliar as repercussões dessa forma de trabalho na produção escrita dos alunos? Como?

Quais têm sido os aspectos mais positivos e os mais negativos desta prática?

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

Avaliação

Tem feito prova? Em caso afirmativo justifique.

Como decide sobre o conceito do aluno no bimestre? O que leva em conta nessa decisão?

Que dificuldades sente para a avaliação?

Que avaliação você faz do seu desempenho na condução do seu trabalho?

ESPAÇO ABERTO PARA CRÍTICAS, SUGESTÕES, DÚVIDAS, DEPOIMENTOS, RECADOS, ETC.

ANEXO III - ARTIGOS DE JORNAL (CITADOS NO 4º CAP.)

Aprendizagem das línguas

Espero que Cascavel não tenha do que se arrepender em futuro breve.

Segundo conceitos da representante da UNICAMP, senhorita Denise, o aluno deve conservar sua linguagem distorrida, cheia de vícios em sua modalidade de expressão oral e escrita. Para isto, refere-se a liberdade individual de opção vocabular e frasal. Assim, ela, Denise, preferiu curso de "Atualização em Língua Portuguesa", em Português Opcional (errado).

— Esta é minha opção - diz a representante da proposta para melhoria e aperfeiçoamento em Língua Portuguesa.

Em fim, o que é liberdade? ... (Seria neste novo conceito).

— Ferir os padrões aceitáveis de linguagem?

— Criar no aluno uma revolta ao certo?

— Fazê-lo sentir-se livre somente quando se contrapõe ao bom senso?

— Que pretende uma filosofia assim?

Não sei, mas para mim fica um triste fim. Um adolescente que não mais cre em suas poten-

cialidades para assimilar a língua Pátria, perdendo desta forma sua identidade nacional.

A esperança permanece, pois Cascavel abriga, ainda, professores portadores de "BOM SENSO".

— Ao aluno, um alerta: -- "Nem tudo o que reluz é ouro".

Aprendizagem das Línguas. "Um homem só deve falar com impecável segurança e pureza a língua de sua terra", (Isa de Quêiroz)

Se isto acontece, pode o homem optar por outros níveis de linguagem quando assim lhe aprouver. Se não for assim, de nada adianta exigir o investimento de 12% em EDUCAÇÃO

... Ao HOMEM, Párolas.

Escola não é supermercado ou parque de diversões. É antes o ambiente transformador e gerador de homens livres com condições de assimilar, interpretar e concluir pelo seu próprio destino, dentro da melhor e mais curta caminho.

(Professora Alba W. França)

Prof. ALBA W. FRANÇA

JORNAL "O PARANÁ"

CASCADEL-PR

25.09.84

Curso de 'Portugues'

"COMO NOS PESADELOS, ONDE TERMINA O SONHO E COMEÇA A REALIDADE?"

Curso de Atualização em Língua Portuguesa.

Promovido pela UNICAMP/ASSOESTE de 17 a 21/9/84.

"... Para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem?" ("O texto na sala de aula", pg. 42, material fornecido para o curso).

Denise, mestra de futuro doutorado, profa da UNICAMP, iniciou o curso, segura de si mesma, propondo uma nova metodologia de ensino para a língua pátria, através da frase acima transcrita.

"Afim!, dadas as diferenças dialetais, e dado que sabemos hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas, grifo meu, como agir no ensinar?" (idem, ibidem pg. 44).

Partindo dessas premissas, vislumbrou diante dos cursistas uma proposta metodológica que até parecia o "Odete" tão almejado pelos que ali estavam em busca de outras metodologias para a língua materna.

Todos escutavam, ninguém questionava os absurdos que a mestra propunha. Em dado momento, fiz uma pergunta aqui, outra ali, não querendo desta forma mostrar-me inteligente, intelectual, ou refratária ao curso. Alguns pontos me pareciam obscuros, e meu objetivo era apenas encontrá-los.

Assim, fui me tornando, sem intenção alguma, antipática e refratária ao curso, diante dos olhos da mestra Denise, e de sua assistente, Maria Tereza, Profa de Língua Portuguesa da Fecivel, bem como de alguns participantes.

O massacre da "Língua Portuguesa" já se tornava insuportável, haja vista a mestra defender o "dialetto do aluno" (errado) e, assumindo tal postura diante de todos, afirmou que a língua padrão (falada) é elitista, fora da

... Graciete Correa Guerra - professora agressiva, dirigiu-se a mim dizendo: "Com o meu 'português' eu fiz o meu mestrado e está servindo para fazer o meu doutorado e a 'MERDA' a sua língua padrão!".

Tentando retomar a continuidade do curso, ainda mais agressiva do que vinha sendo até o momento, não conseguiu mais conduzir o trabalho, perdendo-se completamente. A proposta de repasse da metodologia não obteve o sucesso esperado.

Como não estou atuando no ensino de "Língua Portuguesa", fui impedida de continuar no recinto para participar da proposta final.

Ao sair, recebi tres beijos da assistente, Maria Tereza, desculpando-se e dizendo ter-me conhecido melhor. Será que realmente me conheceu?

Para nós, professores e alunos do Curso de Letras de Cascavel, fica o alerta.

Precisamos parar para participar diretamente do processo Ensino Educação, pensar o que é "Educação". O curso de atualização em língua portuguesa que fizemos? - Que postura política foi no passado? - Que proposta de trabalho conseguimos, através de tão ilustre figura de mestra que tivemos?

Se pensarmos nos objetivos básicos da educação e na formação da consciência crítica do educando, pergunto: - O que significa consciência crítica?

O que significa abordar de modo crítico a realidade educacional? - Será que nós, muito frequentemente, não abordamos o problema de modo a crítico? - Ou de modo pré-crítico? Ou, para utilizar uma outra expressão, será que não abordamos o problema da crítica de modo ingenuo, e neste sentido, a palavra crítica não passa de uma palavra vazia, sem conteúdo?

Finalizando, educamos para promover o aluno; a cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como o resultado dessa transformação.

realidade e que hoje, só o ex-presidente Janio Quadros ainda usa tal modalidade, redicularizando-a ante todos.

De repente, alguém fez uma pergunta: "... Professora, se ao aluno é permitido falar e escrever como queira, qual deverá ser a postura do professor?" E a resposta veio de imediato: "O mestre tem que ser perfeito", concluiu Denise.

Intervl, perguntando: - Denise, você nos disse que o seu dialeto (errado) era opção, eu até aceito, mas com seus alunos na UNICAMP? Qual a sua postura? E a mesma ou não? Isso ocorreu no 4º dia de curso.

A mestra e sua assistente perderam completamente a compostura e do início da situação. Aos berros, a assistente acusou-me de, eu Graciete, ser o único entrave do curso, a proposta estava atrasada devido as minhas "impertinências" desde o início do curso. Tornou-se fácil jogar em meus ombros "o não repasse da proposta", alguém teria que assumir essa culpa. A carga horária, 40 horas, não foi cumprida. Eramos dispensadas bem antes do horário previsto. O curso também não iniciava as 8:00 em ponto. O período de 4 horas do sábado a tarde não foi cumprido, apenas foi considerado um texto lido em caso para cumprimento da etapa prevista. Foi comedido jogar a irresponsabilidade e insegurança em alguém.

A mestra perguntou se o seu "português" teria os ouvidos dos participantes, o que, prontamente fez-se ouvir: "Não, o, o ...". Após isso, ela se tratou do problema comigo, pelo jeito a única a reclamar era eu. Falava verdade, muitos criticavam a postura mestra, nos intervalos, em cochichos entre uma colocação ou outra da mestra. A omissão se fez presente mais uma vez, não dando assim lugar ao progresso. Denise fez o intervalo de imediato, embora não fosse a hora do mesmo.

Volto involuntariamente nervosa e

GRACIETE C. GUERRA
JORNAL "O PARANA"
CASCAVEL-PR

Eça de Queiroz, a língua padrão, o ensino e quejandos outros

Por respeito ao bom (ou escrita),
senso dos professores Ora, se este é o ob-
de língua portuguesa jetivo a ser alcançado,
Cascavel e da região outro caminho não
Oeste do Paraná, não vislumbramos que não
posso me furtar ao seja o de respeito e for-
dever de explicitar ma de expressão já
publicamente, através utilizada pelo aluno (e
de O PARANA, pontos por seus pais, seus
de vista por mim defen- vizinhos, seus amigos,
didos a propósito do etc). Este respeito alia-
ensino de português. E se a outros de que nos-
o faço por este jornal sos alunos são mere-
porque opiniões das cedores. Afinal, não
professoras Alba M. somos policiais da lin-
França (O Paraná, gua, mas educadores. E
25/09/84) e Graciete não é silenciando a fala
C. Guerra (O Paraná, de nossos alunos, em
05/10/84) foram aqui função de preconceitos
veiculadas. sociais, entre os quais
se inclui o preconceito
linguístico, que po-
deremos cumprir com a
omissão que a socie-
dade exige de nós,
professores - edu-
cadores.

Aos leitores não in-
teressa um debate que
retome, pontualmente,
as insustentáveis
opiniões destas profes-
soras: os dois textos
publicados são um
exemplo vivo de que
uma das tarefas da Lin-
guística, apontada por
Saussure no início deste
século, continua tarefa
a ser cumprida - a luta
contra o preconceito
linguístico, revelador de
outros preconceitos
(sociais, raciais, ec).

A colega Professora
Denise Braga desenvol-
veu em Cascavel, no
curso de Atualização
em Língua Portuguesa,
promovido pela AS-
SOESTE, uma proposta
metodológica de ensino
de português por mim
formulada. Esta propos-
ta e alguns textos de
fundamentação cons-
tituem o livro O TEXTO
NA SALA DE AULA, por
mim organizado e
publicado pela ASSOES-
TE.

O que propomos,
ofinal? Propomos o en-
sino da língua padrão,
não como se fosse esta
a única forma de língua
portuguesa, mas como
outra entre tantas. En-
sinar a língua padrão
para que o aluno tenha
acesso aos bens da cul-
tura, produzidos e veicula-
dos por esta forma de fala

Gostaria de acres-
centar, para informação
dos leitores, que Eça de
Queiroz, em seu tempo,
foi criticado por es-
crever em língua não-
culto para a época: que
Vieira foi atacado por
ser italianizante; que
José de Alencar foi
acusado por gramáticos
da época por desco-
nhecer nossa língua e
mais recentemente
Mário de Andrade foi
atacado por não "saber
português". Ninguém
lembra - e nem interes-
sa lembrar - estes si-
sudos gramáticos. Mas
todos nós lembramos
Vieira, Eça, Alencar,
Mário de Andrade. Es-
tes fizeram história; os
sissudos gramaticieiros
foram esquecidos.

Os professores de
Cascavel e da região
Oeste do Paraná,
acredito, não se fur-
tão a cumprir com a
obrigação que devem a
seus alunos, possibi-
litando-lhes uma apre-
endizagem adequada em
língua portuguesa e uma
formação crítica e trans-
formadora, caracterís-
tica da escola que to-
dos nós queremos.

O PARANÁ - JORNAL DE FATO
CASCAVEL: 20-10-1984

Desinformação e preconceitos

A respeito da matéria "Curso de "Português" assinado pela Prof. Graciete Correa Guerra e publicado em "O PARANÁ", 05.10.84, creio ser importante esclarecer aos leitores e aos professores que efetivamente trabalham com o ensino da língua portuguesa sobre o que constitui o curso de Atualização em Língua Portuguesa, por mim ministrado em Cascavel no período de 07 a 21/9/84.

Este curso constitui-se em uma proposta metodológica para o ensino da língua portuguesa, de 5ª a 8ª série, em que deixamos claro que defendemos o ensino da língua padrão sem, no entanto, desprestigiar a variedade linguística que o aluno domina.

A proposta do curso, exposta em linhas gerais em resposta que enviei ao jornal O PARANÁ em função de críticas da Prof. Alba W. França (publicadas em 25.9.84), não foi devidamente compreendida pela Prof. Graciete como evidencia o texto por ela redigido. Esta proposta está a disposição dos interessados no livro O TEXTO NA SALA DE AULA, organizado pelo Prof. João Wanderley Geraldi e publicado pela AS-

SOESTE.

A professora acusa a proposta de absurda, mas não fundamenta esta acusação com conceitos teóricos sobre linguagem e educação. Suas colocações demonstram, acima de tudo, um desconhecimento de como se efetua um debate acadêmico, no qual cabe ao debatedor explicitar a sua postura teórica e não apenas centrar suas afirmações em questões pessoais que nada acrescentam tanto a comunidade acadêmica quanto ao desenvolvimento do nível qualitativo do ensino ministrado nas escolas de 1º grau.

Creio que grande parte das interpretações errôneas geradas por este curso poderiam ser evitadas se as professoras Alba W. França e Graciete C.

Guerra tivessem um maior contato com a literatura mais recente que trata da relação entre ciência da linguagem e ensino de língua. Este conhecimento certamente evitaria atitudes preconceituosas e rígidas sobre dialetos e seus estilos. A ausência de... preconceito é o mínimo que se espera de um professor que se proponha a ser de fato educador.

O PARANÁ - JORNAL DE FATO
CASCAVEL : 25-10-1984