

ESMÉRIA DE LOURDES SVELI

**O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA EM 3ª, 4ª E 5ª SÉRIES:
UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS - SP
1996**

916 c. 80-274

UNICAMP	
V. 1	
TÍTULO 27689	
PREÇO 667/96	
C	D
PREÇO 788,00	
DATA 21/05/96	
N.º CPD	

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Sa93t Saveli, Esméria de Lourdes
O trabalho com a língua portuguesa em 3ª, 4ª e 5ª séries : um processo de mediação e (trans)formação / Esméria de Lourdes Saveli. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Ana Maria Torezan.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Metodologia. 3. Psicologia. 4. Professores - Formação.
I. Torezan, Ana Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Esméria de Lourdes
Saveli e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25.04.96

Assinatura: Ass. Maria Toyum

**Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do título de MESTRE em
EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a
Dr^a Ana Maria Torezan.**

Comissão Julgadora:

Ana Maria Torres

Kátia de Oliveira

Ms. R. Góes

DEDICATÓRIA

A todos professores que não estando satisfeitos com seu trabalho na sala de aula, querem mudar a sua prática.

Ao Thiago, meu neto, pelo muito que lhe neguei durante o processo de construção deste texto.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Ana Maria Torezan, minha orientadora, que, atuando como mediadora da construção dos meus conhecimentos, acreditou em minhas possibilidades, acompanhou-me e incentivou-me durante todo o processo de construção deste texto.

Às Professoras Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes e Dr^a Lilian Lopes Martin da Silva, pelas valiosas sugestões que fizeram por ocasião do exame de qualificação.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Departamento de Educação, pela autorização do afastamento das atividades docentes.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/PICD, pela concessão de bolsa para a realização do Curso de Mestrado.

Às Professoras protagonistas dessa História: Loise, Luciane, Lucimar, Maristela e Elizabete que se constituíram em verdadeiras “companheiras de travessia”.

Aos Funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação e da Secretaria de Pós-Graduação, pelo atendimento sempre cordial e solícito.

Àqueles que me ajudaram com a palavra amiga, o braço forte, o entusiasmo, o incentivo e a alegria possível: Jefferson Mainardes, Maria José Subtil, Maria Virgínia B. Berger, Priscila Larocca e tantos outros...

Aos familiares, especialmente à Paula, pelo apoio em todos os momentos, e ao Júnior que repetiu muitas vezes as mesmas lições sobre o computador.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A QUESTÃO DA LINGUAGEM.....	09
1 - A perspectiva de Vygotsky	11
2 - A perspectiva de Bakhtin	13
3 - O trabalho com a língua na escola	16
CAPÍTULO II - O ENCONTRO COM UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º GRAU.....	29
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	38
1 - O espaço da pesquisa e antecedentes	39
2 - Os fundamentos metodológicos	44
3 - Os participantes.....	47
4 - As reuniões.....	51
5 - Procedimentos de transcrição e análise do material empírico	54
CAPÍTULO IV - EXAMINANDO UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM REUNIÕES DE DISCUSSÃO (ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO).....	57
1 - Leitura	58
2 - Produção de textos	97
3 - Análise lingüística.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXOS	147

RESUMO

Este trabalho buscou, numa ação transformadora, redimensionar o ensino da Língua Portuguesa em 3^a, 4^a e 5^a séries, através de uma pesquisa ação, envolvendo a pesquisadora e cinco professoras de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa - PR.

O trabalho se desenvolveu através de reuniões, que tinham por objetivo criar um espaço de discussão e reflexão e que permitisse às professoras compreenderem o ensino da Língua como lugar de troca, de inter(ação) verbal e de interlocução. A análise das falas ocorridas em tais reuniões revelou um processo de transformação da prática docente.

Nesse sentido, o nosso olhar esteve voltado para a questão pedagógica, isto é, como as professoras passaram a organizar o trabalho em sala de aula com o objetivo de propiciar aos seus alunos a oportunidade de se utilizarem de uma linguagem viva, dinâmica e significativa.

ABSTRACT

This work has tried to re-examine, by means of a transforming action, the teaching of the Portuguese language in the 3rd, 4th, and 5th years of the first grade, through an action research which involved this researcher and five teachers of a public school in Ponta Grossa, PR.

This research was developed through meetings whose objective was to create conditions for discussions and reflections that gave the teachers the chance to understand the teaching of the Portuguese language as an opportunity for sharing experiences, for verbal interaction and interlocution. The analysis of what was said during these meetings revealed a transforming process of the teacher's practice.

In this sense, our attention was directed at the pedagogical question, that is, to how the teachers started to organise their work in the classroom with the goal of giving the students the opportunity of using a lively, dynamic, and meaningful language.

INTRODUÇÃO

trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de nova organização do processo de produção" (FREITAS,1992:5). Para explorar os trabalhadores, o capital exige que "a torneira da instrução" seja aberta um pouco mais. Nessa conjuntura o conhecimento a ser proporcionado pela escola vai se constituindo cada vez mais em "moeda forte" (ANFOPE,1994).¹

Se anteriormente, a escolaridade exercia um papel aparentemente secundário na educação do trabalhador, agora ela assume um papel fundamental na formação de novos quadros sob a ótica do capital.

Não se pode desconsiderar que a educação escolar no Brasil ainda se revela como um direito apenas formal, haja vista a persistência das taxas de analfabetismo e as perdas detectadas ao longo da escolarização dos que não conseguiram concluir o ensino fundamental. O sistema escolar não tem cumprido a sua função tanto no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado, como não tem assegurado a permanência dos alunos ao longo da escolaridade, pois a repetência e a evasão assumem, na escola pública brasileira, proporções lastimáveis. Essa ausência de democratização do saber não se reflete apenas nas histórias de fracassos dos alunos, porque mesmo aqueles que são promovidos não dominam conceitos básicos, o que reflete um ensino de má qualidade.

Esse desempenho do sistema educacional concorre para situar o Brasil em um dos últimos lugares da América Latina, em termos de cobertura escolar. Esse quadro não é decorrente apenas de problemas internos ao sistema de ensino mas, sobretudo, é engendrado pela forma excludente e perversa que tem assumido o padrão de desenvolvimento econômico, que ao longo do tempo vem sendo imposto à sociedade brasileira.

Podemos afirmar, portanto, que o baixo aproveitamento deve-se, em parte, às próprias condições de precariedade sócio-econômica e cultural das crianças e suas respectivas famílias, e, em parte, ao descaso em que foi mergulhada a educação

¹ Esta análise consta no documento final do VII Encontro Nacional da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

brasileira e ainda aos baixos teores qualitativos do sistema, em particular do professorado (DEMO,1992).

Frente a tal situação, emerge na década de 80 e início de 90 um forte interesse pela temática da formação de professores. Neste período registra-se, no cenário nacional, o grande esforço de educadores brasileiros em prol da construção de uma política de formação do educador que busque superar as práticas orientadas por paradigmas que hoje, a partir das análises críticas realizadas, afirma-se não responderem suficientemente aos imperativos da ordem política, sócio-econômica e cultural, sobretudo no que diz respeito ao crescente processo de democratização da sociedade e da educação e das conquistas efetivas para o pleno exercício da cidadania.

Neste contexto de reordenamento das estruturas sociais e de poder, a ANFOPE tem tido presença marcante face a sua natureza acadêmica e científica de produção do conhecimento acerca da formação de professores e ao seu caráter político de articulação com as lutas gerais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a uma educação que atenda aos interesses majoritários da população brasileira. Esse movimento tem mobilizado discussões e propostas para a reformulação dos cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas.

O último Encontro Nacional da ANFOPE² destacou que uma política global, séria, para a questão da formação de professores deve considerar a necessidade de se estabelecer **"uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada"** (ANFOPE,1994:29).

Por formação básica entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que habilita para o ingresso na profissão. Já a formação continuada trata da continuidade de formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico.

A formação continuada constitui um aspecto relevante para a própria atuação profissional pois deixa marcas muito significativas na vida das escolas, na

² VII Encontro Nacional ocorrido em Niterói, no período de 25 a 29 de julho de 1994.

reformulação de conceitos advindos da formação inicial e na configuração de um novo professor.

Ainda segundo relatório de ANFOBE (1994), quando se pensa em formação continuada é preciso considerar alguns princípios, tais como:

- 1) A formação continuada é direito de todos os profissionais e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização.
- 2) A formação continuada deve estar fincada nos objetivos do projeto pedagógico da escola, a fim de melhor desenvolvê-lo.
- 3) Formação continuada deve respeitar a área de conhecimento e de trabalho do professor.
- 4) A formação continuada deve ser um processo de interface com o profissional em serviço no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos.
- 5) A formação continuada deve valorizar as produções de saberes constituídos no trabalho docente.
- 6) A formação continuada deve desenvolver uma política de fixação do professor na unidade escolar.
- 7) A formação continuada não deverá ser uma forma de mascarar as precárias condições de trabalho/salário do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual.

Esses princípios estão de acordo com idéias veiculadas por pesquisadores respeitáveis como Antonio Nóvoa, autor português que tem promovido e coordenado debates internacionais sobre o tema. O autor considera fundamental que se aborde a formação contínua de professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

Quanto ao primeiro eixo (desenvolvimento pessoal), diz ele: **"a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante**

investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência" (1992a:25). A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando.

Quanto ao segundo eixo (desenvolvimento profissional), Nóvoa reforça que é preciso investir nos saberes de que o professor é portador, **"trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual"** (p.27). A formação contínua, insiste ele, deve estimular os professores a se conscientizarem dos saberes de que são portadores, "no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional" (p.27).

A escola não pode ignorar a importância de os professores partilharem experiências significativas como processo que induz a uma transformação e a uma produção, por eles próprios, de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e experiências de vida. Assim ela é parte da **"formação de sujeitos, num dado momento histórico e em determinadas relações de trabalho"**. (MAGNANI, 1993:30)

Com relação ao terceiro eixo (desenvolvimento organizacional), Nóvoa considera que os professores precisam assumir-se como produtores de sua profissão. Ele enfatiza que não basta mudar o profissional, é preciso mudar o contexto onde eles intervêm. Argumenta ainda que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. **"O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos"** (p.28), conclui.

Entendemos que uma das facetas do processo de formação contínua é a formação em serviço, que permite ao professor refletir permanentemente sobre sua prática e sobre o seu pensamento, sendo um sujeito ativo no processo de construção do saber. Kramer (1994), chama a atenção para o peso da cultura dentro desse processo. Nesse sentido ela deixa bem claro que pensar o professor, como construtor do saber, implica o respeito às suas experiências como sujeito da história dentro e fora da escola, seu enraizamento cultural e sua prática. Sugere que abramos espaço para ouvir as

vozes e os escritos dos professores, que os instiguemos a escrever suas práticas e a narrá-las aos outros. Pensamos que não se pode ignorar essas questões, como também o respeito e a devida valorização para com a caminhada do professor. Há que se considerar ainda o tempo de que ele precisa para dar sentido ao seu fazer.

Segundo Kramer (1989), para que a formação em serviço se efetive, há necessidade de um profissional que atue na escola, com os professores, de maneira a favorecer a reflexão crítica e a mediação teoria-prática. A autora aponta alguns eixos com relação ao trabalho desenvolvido com os professores, que já estão em serviço, na direção de uma melhor qualificação:

- "- organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores;
 - permitir sempre a manifestação da curiosidade dos professores, conciliando os interesses de alguns com o assunto ou tema explorado;
 - quebrar preconceitos, evitando a imposição de modelos abstratos;
 - imprimir aos temas ou problemas analisados uma visão ampla e, ao mesmo tempo, contextualizada;
 - garantir a criatividade e a criticidade no tratamento dos diversos assuntos;
 - favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo, nos diferentes temas, ultrapassando a senso comum;
 - articular as diferentes áreas do conhecimento em função e no interior do tema estudado;
 - variar a duração do estudo dos temas de acordo com a amplitude e com o interesse do grupo de professores."
- (p.203-204)

Além da formação em serviço, uma outra alternativa de formação contínua é o uso de pesquisas do tipo etnográfica, especialmente a pesquisa-ação, voltadas para as situações do cotidiano escolar. Segundo André (1992), essas pesquisas são excelentes alternativas para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática, porque possibilitam aos participantes tomarem a sua prática como objeto de reflexão e

análise. Os problemas, decisões, ações, negociações e conflitos podem ser estudados dinamicamente, evidenciando o processo de transformação da situação.

No presente trabalho encadeamos a pesquisa-ação com a formação em serviço. Assim, propusemos, a um grupo de cinco professoras, de uma escola pública³ do município de Ponta Grossa - PR, reuniões de estudos e discussões que possibilitavam momentos de reflexões conceituais e metodológicas sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Essas reuniões de estudos e discussões permitiam que as professoras refletissem sobre os conhecimentos advindos da sua prática e sobre as teorias que poderiam explicar, questionar, lançar conflitos e indagações sobre essa mesma prática. Em nenhum momento, foi ignorada a força desses professores que vivem o ensino. O que buscávamos era seduzi-los para realizar mudanças efetivas no trabalho com a língua, partindo daquilo que já sabiam fazer.

Nesse processo a pesquisadora assumiu duas posições, pois ao mesmo tempo em que promovia as discussões no grupo, também direcionava o seu olhar buscando possíveis mudanças que estariam ocorrendo na prática das professoras.

Emprestando uma metáfora utilizada por Leite (1992), é como se a pesquisadora estivesse em uma sacada, olhando os passantes, ao mesmo tempo em que ela mesma passasse pela rua.

³ Escola Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha - Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A QUESTÃO DA LINGUAGEM

Pensar o ensino de Língua Portuguesa exige a busca de pressupostos teóricos que expliquem as relações entre o ensinar e o aprender, e ainda o papel da linguagem e do **outro** no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Essas questões ganham importância fundamental nos estudos de Vygotsky e outros autores russos que se empenharam em aplicar os princípios do materialismo dialético a questões psicológicas concretas.

Vygotsky desenvolveu seu trabalho teórico voltado para reflexões sobre aplicações práticas, que viessem maximizar as condições de aprendizagem e desenvolvimento da criança e contribuir para a eliminação de problemas educacionais, entre eles, o analfabetismo.

Entre as questões psicológicas que Vygotsky investigou, a relação entre Pensamento e Linguagem, ou seja, o papel da linguagem na comunicação, no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e na formação da consciência, é uma das que tem maior repercussão não só sobre a compreensão de tais processos psíquicos superiores, como também sobre o importante papel do educador, como mediador do processo de desenvolvimento mental da criança.

Por isso, para o nosso trabalho, buscamos discutir a linguagem a partir do suporte teórico de dois autores: Vygotsky e Bakhtin. Embora ambos abordem a questão

da linguagem de pontos de vista diferentes, um psicológico e outro filosófico, a matriz teórica dos dois é a mesma, o materialismo dialético.

1 - A perspectiva de Vygotsky

Vygotsky considera que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sócio-cultural da criança (1987a:44). Buscando construir uma teoria psicológica fundada na concepção marxista de homem, afirma que a origem de todos os processos mentais complexos não está nas profundezas da alma e sim nas formas complexas de vida social do homem e na comunicação com as pessoas que o rodeiam.

Apoiando-se nas idéias de Marx, Vygotsky esclarece que a linguagem só pode ser compreendida a partir da necessidade surgida do trabalho. No trabalho, os homens entram forçosamente em relação, em comunicação com os outros homens. Na relação de trabalho eles agem sobre a Natureza, agindo igualmente sobre os outros participantes da produção. Isto significa que as ações do homem têm uma dupla função: uma função produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação. Segundo Marx, (Apud LEONTIEV,s/d):

"Os homens começaram efetivamente por se apropriar de certas coisas no mundo exterior como meios de satisfazer as suas próprias necessidades, mais tarde começaram a designar igualmente pela linguagem o que elas são para eles na experiência prática e a buscar meios de satisfazer as suas necessidades."(p.86-87)

Essa afirmação aponta para as funções produtiva e designativa da linguagem, considerando que na sua origem, a linguagem está misturada a atividade produtiva da vida material.

Segundo Leontiev (s/d), só posteriormente, quando as significações verbais, abstraídas do objeto real, passam a existir como fato de consciência isto é, como pensamento é que a linguagem se separa da atividade prática imediata.

Portanto, o nascimento da linguagem e do pensamento só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa.

Os homens historicamente criam e usam instrumentos na sua relação com a natureza com o fim de transformá-la e dominá-la. Também criam e usam, no curso da história, os signos - a linguagem, a escrita, os números -, através dos quais internalizam a cultura e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos produtores de cultura. A linguagem desempenha aqui um papel essencial, por ser constituidora da consciência e organizadora da ação humana.

Segundo Smolka (no prelo), o que diferencia Vygotsky de outros teóricos que discutem a linguagem é o fato de apontar o caráter constitutivo da mesma. A autora indaga: "**em que consiste o caráter constitutivo da linguagem?**" A própria autora trama a resposta a partir de afirmações de Vygotsky, concluindo que para ele o homem não é um sujeito uno, mas (pelo menos) duplo e que está sempre na luta/tensão entre o social x mental, entre autonomia x submissão. O homem é capaz de, experienciando diversos papéis sociais, controlar o outro e a si próprio. Dentro desse contexto é possível afirmar que o homem faz as circunstâncias, portanto ele não é simplesmente produto delas, e as circunstâncias fazem o homem porque ele se transforma, (se produz) na atividade social. Assim, "**dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem...**" (Idem:7).

Essa afirmação da autora implica considerar que a medida em que os sistemas de signos produzidos culturalmente são internalizados, a consciência do indivíduo sobre a realidade vai se transformando, os processos mentais mudam, sua capacidade crítica vai sendo construída. Na formação da consciência a atividade do sujeito é fundamental e esta ocorre no processo interativo sempre mediada pelos signos lingüísticos, que são construídos nas relações sociais.

Nesse contexto, a linguagem, instrumento maior da atividade humana, assume um papel mediador e regulador porque ela permite não só o contato com o mundo exterior, mas também o contato "consigo mesma", isto é, fala-se da linguagem "com e pela" linguagem. Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra.

A linguagem nessa concepção não é concebida apenas enquanto atividade de representação, mas também, enquanto interlocução; é atividade construída e desenvolvida pelo homem no contexto histórico, social e cultural. **"Conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e fora (ou além) dela."** (SMOLKA, Ibid:17).

Pensar a linguagem nessa abordagem implica vê-la numa dimensão dinâmica e histórica, o que exige a adoção, por parte do professor, de uma nova concepção de linguagem. Conseqüentemente, ao encará-la de um novo modo o professor busca novas formas de trabalhar a Língua na sala de aula.

2 - A perspectiva de Bakhtin

Assim como Vygotsky ao estudar a relação entre Pensamento e Linguagem parte de uma análise crítica das principais correntes da psicologia contemporânea, Bakhtin ao elaborar sua concepção dialógica da linguagem parte, também, de uma crítica radical das duas linhas teóricas do pensamento lingüístico de sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Para o subjetivismo idealista, o fenômeno lingüístico é ato significativo de criação individual, o núcleo da realidade lingüística está no ato individual da fala. A língua é vista como produto acabado, enquanto sistema estável (no léxico, na gramática e na fonética), apresenta-se como depósito inerte abstratamente construído pelos lingüistas que pode ser adquirido como instrumento pronto para ser usado. O maior representante dessa tendência é W. Humboldt, cuja teoria é o fundamento desse

pensamento filosófico lingüístico: a língua como expressão do pensamento. Isto significa que tudo aquilo que tendo se formado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A teoria da expressão supõe um dualismo inevitável entre o que é interior e o que é exterior, prevalecendo o conteúdo interior, já que todo ato de expressão procede do interior para o exterior.

Para o objetivismo abstrato, cujo principal representante é Ferdinand Saussure, a língua não aparece como ato de criação individual do sujeito falante, mas é produto que o indivíduo registra passivamente transmitido de geração para geração. O núcleo da realidade lingüística está no sistema da língua, constituído de normas rígidas e imutáveis. Dessa forma, o objetivismo abstrato coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal, constituindo-se uma abstração que só pode ser demonstrada do ponto de vista de uma língua morta. Concebida assim, passa a ser ensinada na escola como uma língua estrangeira, assentando, no seu domínio, uma concepção puramente mecanicista.

Rejeitando as posições do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, Bakhtin afirma que elas não dão conta de explicar os fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Segundo o autor, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada porque a língua não pode ser transmitida, mas penetrada através do fluxo da comunicação verbal e que, diz ainda, somente quando eles mergulham nessa corrente da comunicação verbal, é que suas consciências despertam e começam a operar. Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. Assim o autor afirma: "**Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.**" (1986:112)

Para Bakhtin, essas duas posições apontadas acima, eliminam a natureza social da enunciação⁴, pois não dão conta de compreender a enunciação como produto da interação de indivíduos organizados socialmente. Ignoram ainda o conteúdo ideológico da palavra, já que esta variará conforme o tipo de interlocutor. A palavra é

⁴ Segundo Bakhtin, ato ou produto da fala

sempre orientada em função do interlocutor. Para ratificar essa posição Bakhtin afirma **"que 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."** (1986:113). Assim, ela se constitui no produto da interação locutor e ouvinte; o centro organizador de toda enunciação não é o interior, mas o exterior, o que faz o autor afirmar que a língua é um fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Tendo como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica, Bakhtin (1986), aponta as seguintes proposições para explicar a natureza da língua:

- a) A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
- b) A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
- c) As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
- d) A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam (...)
- e) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes." (p.127)

Portanto, para o autor a linguagem precisa ser compreendida na sua dimensão dialética: a palavra é produto da interação locutor-ouvinte, é ponte entre o eu e os outros, é o território comum do locutor e do interlocutor. Sempre há um auditório social em jogo, sempre há diálogo, a linguagem não é apenas um eu e um meio que lhe

é externo: a linguagem acontece porque há um nós, esta é a base da filosofia marxista da linguagem.

3 - O trabalho com a língua na escola

A língua só tem existência na interlocução. Portanto, o trabalho com a língua na escola deve privilegiar a interação entre os sujeitos falantes. É nesse espaço de interação que tanto a língua quanto os sujeitos se constituem, através das relações sociais que se articulam nos discursos produzidos pelos sujeitos .

A escola é a instituição social que tem, intencionalmente, por objetivo ensinar algo a alguém e o faz através de sistemas de signos verbais e não verbais.

Esse ensinar não representa, apenas, a "transmissão do saber elaborado", mas leva em consideração dois aspectos que caracterizam o conhecimento: a provisoriedade e a incompletude (GERALDI,1991). Sem descartar a tradição e a informação, o objetivo da escola se concentra na tensão constante entre reprodução e produção do novo, que pressupõem problematização e elaboração de conhecimentos por parte dos sujeitos históricos (professores e alunos).

Na escola a linguagem ocupa um espaço privilegiado porque o conhecimento é constituído pela linguagem e ela permeia todas as disciplinas ou áreas de estudo que "compartimentalizam" este conhecimento. A linguagem é, também, atividade constituinte e estruturante do sujeito, pois na relação com a linguagem o sujeito, que deve ser considerado na sua provisoriedade e incompletude, vai se constituindo e a constitui através dos discursos produzidos nas interações sociais em que os sujeitos participam. Isso representa admitir o princípio de constitutividade tanto do sujeito quanto da língua e do conhecimento. Para Geraldi (1993), admitir a noção de constitutividade implica em:

- a) admitir um espaço para o sujeito;
- b) admitir a inconclusibilidade;

- c) admitir o caráter não-fechado dos "instrumentos" com que se opera o processo de constituição;
- d) admitir a insolubilidade.

Afirma ainda o autor que para aceitar que o sujeito é inconcluso é preciso entender que no processo de compreender a si próprio ele apela para um conjunto aberto de categorias no processo de conhecimento, pois a todo momento está constituindo horizontes de possibilidades e de sentido; admitir que o sujeito é insolúvel significa considerar que não há um ponto rígido, pronto, acabado, fornecedor de todas as explicações, há práticas culturais e políticas marcando o processo de constituição do sujeito. O sujeito carrega consigo "as precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando a sua vocação estrutural para a mudança" (GERALDI,1994:69). Ainda segundo o autor, fundamentalmente incompleto, o sujeito está toda hora construindo soluções que lhe parecem completar-se num processo sempre de inconclusibilidade e insolubilidade. Que papel reservar à linguagem neste processo? O primeiro ponto a considerar é que o que vale para o sujeito também vale para a linguagem, isto quer dizer que a linguagem também tem características de inconclusibilidade e insolubilidade e ela só tem existência na interlocução, ela forma e é formada pelos sujeitos falantes e é fundamental na constituição dos sujeitos.

Portanto, a noção de constitutividade está associada a de interação que é marcada pelo trabalho que os homens fazem cotidianamente, movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construído pela herança cultural e reconstruído, ou recriados pelo presente. Que papel reservar ao trabalho com a língua materna numa concepção que aceita a noção de constitutividade do sujeito e da linguagem?

É preciso considerar que quando se pretende refletir sobre o trabalho com a língua na escola, não se pode ignorar que esse trabalho assume feições particulares dependendo da resposta que se dá às questões: "**para quê**" e "**por quê**" ensinamos o que ensinamos? "**Para quê**" e "**por quê**" as crianças aprendem o que aprendem? Respostas a essas questões remetem a reflexões sobre a relação entre linguagem e

conhecimento, envolvendo tanto uma concepção de linguagem quanto de educação. Decorrem daí, a seleção dos conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a esses conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos. Tudo isso representam atividades concretas da sala de aula que, de certa forma, deixam transparente o caminho que optamos. Geraldí (1984) discute três concepções de linguagem e sua relação com o ensino de Português:

- “a) a linguagem é expressão do pensamento: esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (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 interação: 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 vínculos que não pré-existiam antes da fala.” (p.43)

Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) gramática tradicional; b) estruturalismo e transformacionalismo; c) a lingüística da enunciação. (GERALDI,1984:43)

A escola, ao assumir as duas primeiras concepções, também assume uma visão idealista de língua como expressão e comunicação do pensamento e considera que quem fala pouco ou fala mal tem dificuldade de pensar. Com essas concepções

rejeita quem não é capaz de se expressar, dentro da variedade lingüística aceita pela escola, desconsiderando a condição de falante do sujeito e sua capacidade de produção escrita.

A linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e como fenômeno social está ligada a toda uma estrutura social, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades lingüísticas têm prestígio e outras não. É preciso entender que o português padrão é apenas uma variedade do português dentre as muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e, do ponto de vista lingüístico, não é melhor ou pior que as outras variedades.

Sírio Possenti (1983) analisa justamente esse aspecto quando trata da relação entre gramática e política, mostrando como em determinado momento da história uma variedade da língua, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes, foi escolhida para servir de expressão de poder e passou a ser a única expressão da cultura, sendo seu domínio necessário para o acesso a esse mesmo poder.

Essa cultura é estranha para uma porção cada vez mais ampla da clientela de nossas escolas. Segundo o autor, no contexto escolar onde o aluno está para aprender uma variante lingüística que não domina, ocorrem dois tipos de situações que poderiam ser caracterizados como "erros escolares": a utilização pelo aluno de variantes não padrão em situações para as quais a variante padrão seria exigida é tratada como marca de incompetência ou "burrice" produzindo como único resultado a resistência do aluno, que tenderá a achar-se "fraco" ou "sem capacidade" para o Português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito.

Um segundo tipo de "erro escolar" decorre do aluno estar aprendendo uma variante nova. Como as variantes novas só se aprendem pela reformulação de hipóteses, é possível que algumas das hipóteses que o aluno formula sejam inadequadas e a professora pode considerá-las como erro se tomá-las como fato isolado na língua desconsiderando, dessa forma, relações sociais e textuais.

A escola, mais de o que ensinar uma língua, transmite uma "ideologia lingüística". Ao adotar uma definição de língua extremamente limitada, coloca os

alunos em contato com um modelo de gramática arcaico e distante da experiência vivida, levando o aluno que não consegue aprender a variedade ensinada, a assumir a sua incompetência e a se calar. Contudo, essa discriminação na língua, é aceita sem maiores questionamentos (Gnerre,1985).

Ao redimensionar o trabalho com a língua na escola é necessário assumirmos a terceira posição em que a língua não é vista apenas como um trabalho escolar, mas um trabalho histórico e social, que permite ao aluno o direito de dizer a sua palavra, de ocupar um espaço no processo coletivo de produção da linguagem e dos sujeitos. Segundo Geraldí (1984) **"a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode estabelecer as regras de tal jogo."** (GERALDI,1984:43).

Concebendo a linguagem como forma de interação, Geraldí propõe três práticas fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística. O autor esclarece que não tem a intenção de apresentar fórmulas miraculosas, mas de trazer à reflexão dos professores algumas questões envolvidas no processo de ensino da língua materna. Essas três práticas correspondem aos três eixos em torno dos quais sempre esteve organizado o ensino de Língua Portuguesa: leitura, redação e gramática. Não se trata apenas de uma mudança de rótulos "velhos vinhos em novos odres", nem de mera questão estratégica, como se, trabalhando com estas práticas, já se estivesse mudando o jeito de ensinar Português. Como diz o autor, o fato é que a mudança no como fazer só se torna mudança, se engendrar um novo "quê", em decorrência de um novo "para quê" e "por quê". A mudança começa pelas práticas, mas não se esgota nelas. De qualquer modo, é necessário não perder de vista que **"todo programa de Português se organiza em práticas, e não em conteúdos, uma vez que o conteúdo de Português é a própria língua e esta o aluno já domina na modalidade oral de sua variedade lingüística de origem. As práticas de leitura, produção e análise lingüística de textos visam a alcançar, em cada série, um objetivo."** (Geraldí, Apud MAGNANI,1993:274).

O grande articulador das práticas é o texto e elas se organizam conforme os três eixos apontados:

a) Prática de Produção de textos - eixo em torno do qual se organizam a leitura e a reflexão sobre a língua. O autor considera a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Escrever textos é produzir sentidos, dar ao sujeito a condição de autoria, que merece ser melhor discutida e compreendida pelo professor, para que não aconteça na escola apenas reprodução de discursos. Kramer (1993) aborda este ponto esclarecendo que:

"ser autor significa resgatar a possibilidade do ser humano, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história." (p.83)

Assim, o autor é o sujeito que dominando certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel no grupo social em que está inserido. Orlandi (Apud FALSARELLA, 1989) esclarece que para ser autor não basta apenas falar, pois falando ele é apenas falante. Não basta dizer para ser autor, dizendo ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor. A escola precisa assumir a tarefa de ajudar o aluno na passagem de sujeito enunciador para a de sujeito autor. O princípio básico da autoria é o aluno "ser fonte do que diz". A linguagem escrita é um poderoso instrumento que possibilita o registro das experiências sociais, portanto é tarefa primordial da escola ajudar o aluno a tomar a palavra e transformar a experiência num universo de discurso.

O princípio básico, neste trabalho de produção de textos, é a interação dos alunos com seus leitores, na interlocução à distância, fazendo-se compreender. Para isso a quantidade, aliada à diversidade de tipos de textos, deve ser garantida, mesmo que o professor não possa "corrigir" tudo. A dificuldade de corrigir todos os textos do

aluno, pelo professor, não significa que ele não possa interferir criticamente na produção escrita do aluno. Um ponto que não pode ser desconsiderado é de que o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno. A sua preocupação deve sempre estar voltada para os "avanços" deste aluno. Isso não significa que o professor não possa interferir criticamente nesta produção já que ele é o mediador entre o conhecimento e o aluno, e o que se busca afinal, é o avanço do aluno.

Outro ponto a considerar são as condições de produção de textos. A partir dessas condições, pode-se fazer uma distinção entre redação e produção de textos. Geraldí (1991) esclarece que a redação caracteriza-se como o texto produzido na escola, onde o aluno não se assume como sujeito, pois na verdade nem escolheu sobre o que escrever, apenas recebeu uma tarefa a cumprir, enquanto que na produção de textos procura-se fugir dos temas repetitivos (férias, dia das mães, São João, minha Pátria, etc...) e do tratamento que é dado a estes textos: a correção feita pelo professor e a cesta do lixo pelo aluno.

Para a produção de textos, o aluno parte de propostas claras orientadas pelo professor. A temática de tais textos não é repetitiva, podendo advir de desafios que têm por base discussões orais de textos lidos ou situações vividas. É preciso que as propostas aconteçam em função de objetivos bem definidos e num clima adequado.

Geraldí afirma ainda que, ao se produzir um texto, é necessário que se tenha o que dizer, uma razão e um destinatário para esse dizer, que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz, e que se escolham as estratégias para efetivar o processo comunicativo.

Essa concepção de texto decorre de uma compreensão de linguagem que, para o autor, constitui-se em uma perspectiva histórica e de interação e que, portanto, não está de antemão pronta, mas é reconstruída no próprio processo interlocutivo. O falar depende de um saber prévio de recursos expressivos, como também de operações de construção de sentidos destas expressões que se dão no momento mesmo da interlocução. Portanto não é o sujeito a fonte dos sentidos, mas seu trabalho com e sobre a linguagem que se mantém viva, considerada não como um código fechado, mas aberta para a construção de sentidos dentro de um processo interativo.

A prática de produção de textos é o uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo autor ao falar e escrever. Ela possibilita, ao aluno, passar do nível da ação da experiência primeira, para o nível de reflexão e de crítica no qual ele caminha deixando a experiência imediata e atingindo um nível de consciência mais amplo.

b) Prática de leitura de textos

No caso da leitura não se pode perder de vista que a linguagem é uma forma de interação humana, representando uma espécie de ponte lançada entre o sujeito e seus pares. A realidade da língua é social e é através da linguagem, da interação, que a criança se produz como sujeito social e para que seja sujeito leitor ela tem que interagir com o texto, dialogar com o autor. Dialogar com o autor não significa tentar captar o suposto sentido do texto, isto é, o sentido que o autor confere ao texto, antes significa atribuir sentido através do confronto das diferentes leituras que o leitor fez de diferentes textos do autor, considerando também a história de leitura do leitor. Orlandi (1984:5) afirma que **"todo leitor tem sua história de leitura"**. É o conjunto de leituras que configuram, em parte, a capacidade de leitura de cada leitor específico.

Assim concebida, a leitura não é um ato solitário que se dá na direção do leitor para o texto, nem um ato imposto que se dá na direção do texto para o leitor. Ela é um ato mediado ou, como diz Bakhtin (1986), um ato dialógico, um "diálogo".

A palavra diálogo, dentro deste contexto, deve ser tomada num sentido amplo, ou seja, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como a interação do leitor com o autor através do texto.

O leitor não é absolutamente um receptor passivo, cabe a ele atuar sobre o material lingüístico de que dispõe e, deste modo, construir um sentido, criar uma leitura. Geraldi (1991) usando uma linguagem metafórica para explicar esse processo dialógico da leitura afirma:

"não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas

com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado." (p.166).

O encontro destes fios tece cadeias de leituras construindo os sentidos de um texto que são arquitetados na interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. A medida que lê, o leitor se constitui, se representa, se identifica. Smith (1991) afirma que os leitores devem trazer sentido ao texto, devem ter expectativas sobre o que encontrarão no texto e, uma vez que os escritores também trazem a sua contribuição, deve haver um ponto em que leitores e escritores interagem - este ponto é o texto.

A legitimidade das leituras deste ou daquele texto, em sala de aula, advém da pergunta: Para que se lê o que se lê? A resposta a esta pergunta aponta encaminhamentos para práticas de leitura em sala de aula. Não basta apenas o aluno ler, necessário se faz pensar na "tipologia" de leitura que é a forma como nos colocamos ante o texto. Geraldí (1984) aponta quatro posturas:

1) a leitura - busca de informações - este tipo de leitura tem como objetivo básico extrair do texto uma informação, sem perder de vista a interlocução que se está estabelecendo no processo de leitura porque não se buscam informações para nada. Segundo o autor, responder o "para quê" ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só deste "tipo" de leitura mas de toda atividade de ensino: ensinamos para quê? Metodologicamente, este buscar informações no texto pode ser orientado de duas formas: com roteiro prévio (elaborado pelo leitor ou por outrem) ou sem roteiro. No primeiro caso, lê-se o texto para responder a questões estabelecidas; no segundo caso, lê-se o texto para verificar que informação ele dá.

2) a leitura - estudo do texto - esta é uma forma de abordar o texto para escutá-lo, isto é, não se vai ao texto para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar tudo o que ele possa fornecer e, no

momento, possa-se detectar. Este tipo de leitura confronta palavras do autor com a do leitor. Ainda aqui a ida ao texto com o objetivo de "querer saber", a leitura - estudo, não exclui o prazer de conhecer e descobrir o que tem esse texto, por que se gosta dele ou não. Ela supõe o trabalho e produção de novas categorias de análise, ampliando a visão de mundo que a diversidade de textos pode oferecer.

3) a leitura do texto como pretexto - neste caso, não se vai ao texto para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para usá-lo na produção de outras obras, inclusive outros textos. Nesse aspecto, o autor discorda da posição assumida por outros autores como Lajolo (1984) que enfatiza:

"O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura." (p.52)

Geraldi (1984) afirma que prefere discordar do pretexto e não do fato do texto ter sido usado como pretexto. "**Não vejo porque um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.**" (p.85). O autor afirma, ainda, que é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que estas venham marcadas por pretextos.

4) a leitura fruição do texto - é o tipo de leitura que o autor define como leitura-prazer. Isto representa ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer dissecá-lo para ouvi-lo, sem pretender usá-lo; é ir ao texto despojado, mas carregado de história, é o ler por ler gratuitamente. Isto quer dizer que o que define este tipo de interlocução é o "desinteresse" pelo controle do resultado.

Pensamos que toda leitura tem que ser prazerosa, analítica, propiciadora de novas informações e pretextos para novas elaborações. Assim, os quatro tipos de relações com o texto, aqui apontados, representam um norte para o professor refletir sobre as várias alternativas de se introduzir um texto na sala de aula.

c) Prática de Análise Lingüística

Esta prática proposta por Geraldí (1984,1991) vem romper com práticas tradicionais no que diz respeito ao ensino de gramática.

A expressão "análise lingüística" refere-se precisamente a um conjunto de atividades que toma a língua como objeto de reflexão e estudo. Isto significa que com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Essas atividades têm sido denominadas de "atividades epilingüísticas" e "atividades metalingüísticas". As atividades epilingüísticas são aquelas que possibilitam a reflexão sobre a linguagem e a direção dessa reflexão tem por objetivo o uso de recursos expressivos em função da atividade lingüística em que se está engajado. Já as atividades metalingüísticas possibilitam a reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. As atividades metalingüísticas permitem falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais. Segundo o autor, para que as atividades de análise lingüística se efetivem na sala de aula é necessário romper com práticas tradicionais no trabalho com a gramática.

Fiad (1993), questionando a eficácia do atual ensino de língua que está centrado na gramática, observa que na escola a leitura e a redação estão em segundo plano e vêm em função do ensino de gramática. A autora propõe uma reflexão sobre o ensino de gramática que está posto nas escolas, levando em consideração as diferentes concepções de linguagem que existem como "pano de fundo" a esse ensino.

Segundo a autora, pode se dizer que no trabalho com a língua na escola muitos professores são guiados pelo "objetivismo abstrato" (BAKHTIN) cujo ensino, centrado na gramática, caracteriza-se pelo uso de gramáticas normativas ou de livros didáticos, muitas vezes apresentando dados incompletos ou pouco claros. O ensino caracteriza-se também pela ênfase na gramática que faz com que se abandone o uso da língua e se privilegie a nomenclatura e o domínio de regras.

A autora afirma ainda que outros professores assumem posições opostas aos primeiros, quando parecem optar pelo "subjetivismo idealista" (BAKHTIN), tentando

valorizar a expressão individual, pois eliminam o ensino da gramática e pretendem dar ênfase às atividades de leitura e redação. A leitura e redação trabalhadas por estes professores, contudo, tem se resumido a atividades fragmentadas de uso da língua, em que a leitura se limita a exercícios de vocabulário e compreensão, e a redação a exercícios que forçam o uso de modelos de textos aceitos e prestigiados pela escola. Portanto não se escreve e não se lê, mas se fazem exercícios de ler e escrever com base em textos selecionados geralmente pelos livros didáticos.

A autora conclui que o trabalho com leitura e redação na escola tem se situado mais em uma dimensão que admite a linguagem como criação ou como construção individual, e o trabalho com a gramática tem se norteado por uma visão de língua como produto acabado, como sistema já constituído e imutável.

A posição de Geraldí (1991) se constitui numa terceira via que não recusa o trabalho com a gramática, mas tenta incorporá-la num processo de ensino mais significativo que toma a linguagem como objeto de estudo e reflexão partindo dos textos produzidos pelos alunos. Assim, a análise lingüística que se pretende, não partirá do texto "bem escritinho" selecionado pelo autor do livro didático, mas, ao contrário, o ensino gramatical só tem sentido se for para o aluno compreender melhor a estrutura da língua, por isso ele partirá sempre do texto produzido pelo aluno.

O autor afirma que

"se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português."
(p.191)

Os pontos de vista defendidos por Geraldí (1991) são resumidos, pelo próprio autor, em quatro tópicos:

- “1) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilinguísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas;
- 2) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
- 3) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;
- 4) a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.” (p.217)

Esses aspectos apontados acima, exigem redimensionar o ensino da língua na escola tomando-o como espaço de troca, de inter(ação) verbal, de interlocução. O papel da escola nesse sentido é proporcionar ao aluno a possibilidade de utilizar uma linguagem viva, dinâmica, significativa, na qual o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais da vida deste aluno são considerados. O espaço da sala de aula assume, assim, o lugar de produção coletiva de linguagem entre alunos e professores.

Recorrendo a uma metáfora empregada por Kramer (1993), é possível afirmar que nesse espaço não há lugar para carregar as duras pedras da linguagem cristalizada, tomada como repertório pronto e acabado, como um conjunto de regras a automatizar. É preciso esmigalhar as pedras, estilhaçá-las, destruir as fronteiras que impedem o livre acesso do movimento vivo da linguagem.

CAPÍTULO II

O ENCONTRO COM UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º GRAU

Como já dissemos anteriormente, a década de 80 na educação esteve marcada pela busca de caminhos que revertissem o panorama decadente do ensino que veio se construindo, de maneira mais intensa, a partir da década de 70. Condicionantes políticos e sociais são elementos explicativos dessa crise, que é o reflexo da própria crise da sociedade. Neste período a sociedade brasileira passava por um processo de construção da democracia que, segundo Cunha (1991), já tinha sido desencadeado com a ocupação de prefeituras municipais de cidades do interior pelas forças políticas de oposição, nas eleições de 1977; acelerando-se após a anistia aos punidos por razões político-ideológicas (1979) e, ainda mais, com a eleição dos governadores dos Estados pelo sufrágio universal (1982).

Estados "chaves" da Federação como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, e Rio de Janeiro são assumidos pela oposição, sendo PMDB nos três primeiros e PDT no Rio de Janeiro. Estes novos governantes oposicionistas buscavam efetivar propostas que pudessem diferenciá-los das linhas traçadas até então.

O discurso sobre a importância da qualidade de ensino estava na ordem do dia, e medidas eram traçadas com o intuito de reverter o quadro caótico em que se encontrava o ensino (não estamos afirmando que este quadro tenha sido alterado). O objetivo principal da nova política educacional era garantir o acesso e a permanência

do aluno na escola, principalmente aqueles alunos provenientes da classe trabalhadora. Foi proposta deste período o Ciclo Básico de Alfabetização que no Paraná só começou a ser delineado à partir de 1987, na gestão do segundo governo do PMDB. O Ciclo Básico de Alfabetização fora a bandeira desfraldada pelos governos "progressistas" para expressar a euforia política das mudanças educacionais surgidas no começo dos anos 80. Neste período emergiu uma concepção de educação denominada "histórico-crítica" (SAVIANI,1988,1991), que permeou muitos textos formulados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a partir da década de 80. Nesta ocasião foram elaboradas propostas pedagógicas para todas as áreas do conhecimento e em Língua Portuguesa a proposta foi norteadada pelas idéias do trabalho pedagógico centrado na produção, leitura de textos e análise lingüística de João Wanderley Geraldi (JWG).

Recuperando a trajetória do trabalho de JWG, Silva (1994) coloca que no final do ano de 1982 Geraldi foi docente da disciplina "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa" num Curso de Especialização promovido pela ASSOESTE⁵ para professores de Português de faculdades e escolas de 1º e 2º graus da região oeste do Paraná. Pela repercussão positiva que teve as idéias de Geraldi junto aos professores, a equipe da Assoeste decidiu estender este conhecimento a outros docentes da região, quando foi organizado, no final de 1983, o projeto "O Texto na Sala de Aula" que objetivava a capacitação de professores em serviço **"buscando envolver a totalidade dos professores da região, na construção coletiva de um novo conteúdo e de uma nova prática para o ensino de Língua Portuguesa"** (SILVA,1994:142).

Do projeto original "nasceu" o livro do mesmo nome, lançado em 1984 pela Assoeste, e que se constituiu "no breviário do professor atualizado dos anos 80" (SILVEIRA,1991). Nele se encontram desde artigos de cunho mais teórico, até artigos que consubstanciam uma proposta bastante definida de ação didática, apesar do autor, na introdução da coletânea, afirmar que não tem a pretensão de "apresentar fórmulas miraculosas" e que os subsídios estão ali para serem testados, modificados e complementados a partir da construção de cada professor.

⁵ Associação Educacional do Oeste do Paraná, criada em agosto de 1980 e constituída, na época, por 20 Prefeituras Municipais, 4 Faculdades, 6 Cooperativas Agropecuárias, 1 Central de Cooperativas e diversas pessoas físicas(SILVA,1994:141).

Neste momento do projeto, a caminhada do Prof. Wanderley já não acontecia sozinha. Contava com outros "companheiros de travessia", como a professoras Raquel Salek Fiad e Lilian Lopes M. da Silva, também docentes da UNICAMP.

O trabalho da equipe começou a "ganhar" o Estado quando é disseminado para outros núcleos regionais e outros professores se engajaram na proposta. Em 1986 aconteceu um Seminário em Curitiba. **"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 estudo."** (SILVA,1994:159).

O ano de 1986 encerrou com um encontro estadual dos professores envolvidos na proposta. Em 1987, o Estado do Paraná iniciou as primeiras discussões sobre a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Engajamo-nos no projeto do Ciclo Básico e assumimos a docência em cursos de capacitação dos professores que estavam a abraçar a bandeira do Ciclo Básico. Neste momento é que tivemos acesso a algumas discussões, muito rudimentares, da proposta de Ensino de Língua Portuguesa do Prof^o João Wanderley Geraldi.

A proposta de trabalho de Geraldi ainda se constituía, naquele momento, em experiências isoladas dentro das escolas, ou seja, alguns professores (muito poucos) tentavam romper com a prática tradicional de ensino de Língua. A mudança de postura em relação ao trabalho com a língua implicava em mudanças mais profundas na escola, como a relação professor/aluno, a avaliação da aprendizagem, a própria relação de poder dentro da escola, como a autoridade/autoritária do professor, do supervisor, do diretor. Era um conjunto de situações postas, que exigiam mudanças no interior da escola para a efetiva aplicação dessa nova conduta.

Na escola onde trabalhávamos começamos a fazer verdadeira " garimpagem teórica"⁶ para melhor compreender a proposta. Buscamos em Gnerre, Franchi, Lajolo e no próprio Geraldi subsídios para alterar o trabalho com a língua na escola. Era o

⁶ Expressão utilizada por André, Marli E.D.A. em trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPED, 1995. G.T. Formação de Professores.

grande desafio, pois, apesar das dúvidas, a sedução da proposta era mais forte. Nas leituras buscávamos o suporte teórico que possibilitasse iluminar a prática. Confessamos a angústia do trabalho solitário, carente de parceiros que compartilhassem das mesmas buscas.

Em 1987 a "equipe" de Geraldi prestou assessoria ao Departamento de Ensino de 1º Grau do Estado do Paraná - (DEPG -PR), com o objetivo de elaborar uma proposta que norteasse a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa em todo o Estado. Saiu um primeiro documento contendo os fundamentos do trabalho que se realizava. Várias reuniões foram realizadas nos núcleos, resultando na elaboração do documento "Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo", na sua segunda versão. Em dezembro de 1987, as duas coordenadoras do projeto no CETEPAR⁷ foram demitidas e não foi realizado o encontro que deveria propiciar a elaboração da 3ª versão do documento "**em que se basearia o programa do Estado para a área**"(SILVA, 1994:164). Desse modo o projeto não foi concluído. Nogueira (1993) afirma que:

"como todos os projetos gestados na nesga de esperança que emergiram na sociedade brasileira, a partir de 83/84, o projeto de Língua Portuguesa foi desgastado e se dissolveu, na medida em que o discurso e a prática político-pedagógica da Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED-PR) foram se revelando e se evidenciando como descaradamente antagônicos (...) a nova proposta de ensino da Língua Portuguesa, apesar de convergir conceitualmente com a mesma concepção de educação dos documentos norteadores das políticas educacionais da SEED-PR, não foi sustentada politicamente pelos primeiro e segundo escalões da Secretaria de Estado da Educação." (p.4-5)

O ano de 1990 é marcado por várias discussões desencadeadas pelo DEPG da SEED, em conjunto com as equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, com o objetivo de analisar e reestruturar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento. Os resultados desses encontros e discussões foram sistematizados e no final do mesmo ano a SEED - PR publicou o "Currículo Básico" para a Escola Pública

⁷ CETEPAR - Centro de Treinamento do Magistério do Paraná

do Paraná.⁸ O ponto de partida para a elaboração deste currículo foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, no Paraná, aconteceu em 1988 com a opção de um número significativo de escolas.

O Ciclo Básico de Alfabetização desencadeou o início da reorganização do ensino de 1º Grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. Paralelamente ao novo encaminhamento teórico-metodológico para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino. Uma equipe de professores da SEED organizou a proposta de Língua Portuguesa que deveria ser implantada nas escolas públicas do Estado, a partir de 1991. Essa proposta fundamentada numa concepção de linguagem sócio-histórica afirma em seus pressupostos teóricos que **"a linguagem surge como uma necessidade para se organizar a experiência e o conhecimento humano, no domínio da natureza. Ela surge de uma necessidade social e, portanto, ela é um fato eminentemente social"** (PARANÁ,1990:50). A linguagem é vista então como uma prática social e como tal serve para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Conseqüentemente, a proposta sugere que nas aulas de Língua Portuguesa deve-se optar por ensinar a ler e a escrever, sendo o trabalho com a gramática observado na perspectiva do seu uso e da funcionalidade dos elementos gramaticais. Afirmam as autoras da referida proposta que a gramática normativa deve ser de domínio do professor e este deve ser o responsável pela criação de situações, ao nível da prática, que permitam aos alunos incorporarem de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. O cerne do trabalho com a língua deve constituir-se na compreensão dos fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos.

No encaminhamento metodológico, **o texto** emerge como o elemento fundamental no processo de ensino da língua. Segundo as autoras: **"... nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de intenção e de**

⁸ A respeito da reformulação e implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, ver MAINARDES (1995, p.40,128).

um momento de produção" (op.cit, p.53). O trabalho com a língua deverá pautar-se através de três grandes eixos que são: fala, leitura e escrita.

O trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, para a busca da clareza na exposição de idéias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista. Quando trata da leitura afirmam que, numa concepção de linguagem interacionista, esta tem que ser vista num processo dinâmico entre sujeitos que realizam trocas de experiências por meio do texto escrito. A literatura assume então um espaço privilegiado, não servindo apenas para pretexto, preenchimento de fichas, ou para completar horário de aula, mas aquela que faz a dimensão do estético sua preocupação maior. A questão do gosto também é discutida quando sugere que o prazer de ler pode nascer através de momentos de interação entre professor e alunos e entre alunos, através de diálogo sobre textos lidos e da valorização à leitura do outro.

Quanto ao domínio da escrita o ponto de partida é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler os textos escritos, mesmo que ele não seja conhecido. É esse interlocutor, virtual, quem vai condicionar parte da linguagem usada, pois é a sua imagem que vai levar o aluno a fazer uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e à maneira de expô-lo.

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais se dá a costura entre as partes. As questões relativas ao domínio da norma padrão, bem como da forma, deverão ser trabalhadas no próprio texto. Levando em consideração esses eixos foi organizado o conteúdo para todas as séries do 1º grau. As autoras da proposta enfatizam que:

“1º) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa;

2º) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência lingüística dos alunos;

3º) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries.” (PARANÁ,1990:57)

A partir do que foi exposto é possível considerar que o Currículo Básico do Estado do Paraná traz, a nível de proposta, uma concepção de linguagem coerente com as discussões acadêmicas dos anos 80/90. Embora existam avaliações positivas analisando todo este processo de redimensionamento do ensino da Língua Portuguesa⁹, a realidade com a qual convivemos (Município de Ponta Grossa) aponta a existência de dificuldades dos professores na incorporação dos pressupostos teóricos e encaminhamento metodológico. A prática da maioria dos professores pouco se alterou, o que evidencia uma situação deveras intrigante, ou seja, a coexistência de dois currículos: um oficial, não reconhecido pelos professores que não se sentem autores, engavetado, trazendo questões teórico-práticas muitas vezes incompreensíveis para os mesmos, e um currículo real que está posto nas escolas, do qual não se pode dizer que seja produto do trabalho do professor, porque se constitui, na maioria das vezes, em mera cópia do índice dos livros didáticos. Parece que o Ensino de Língua, no presente momento, e nas escolas com as quais temos tido contato, está mergulhado em um caos onde o professor não consegue, no seu trabalho, perceber as relações existentes entre a leitura, a escrita e o trabalho com a gramática, desenvolvendo uma prática desarticulada, fragmentada. Teoricamente o professor está esvaziado de um saber pedagógico e sem fundamentação coerente e consistente que possa fazê-lo compreender a proposta e sustentá-la na sua prática, possivelmente como decorrência da fragilidade do processo de capacitação docente e da própria formação básica oferecida nos Cursos de Magistério de 2º Grau e nos Cursos de Licenciaturas.

O que fazer para inverter esse quadro? Que dificuldades o professor encontra, efetivamente, para trabalhar com esta proposta de Língua Portuguesa? O professor toma a sua prática como objeto de reflexão e análise? Foi pensando nestas questões que desenvolvemos o presente trabalho de pesquisa, tendo por participantes 5(cinco) professoras que atuam no nível IV (3ª/ 4ª/ 5ª séries) do Centro Educacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa. A pesquisa teve por objetivo analisar como a professora, que está inserida em um contexto que possibilita a reflexão sobre a sua

⁹ Ver a respeito Silva, 1994

prática, concebe e trabalha as questões de Língua Portuguesa na sala de aula. O nosso olhar esteve voltado também para identificar saltos qualitativos e transformações que pudessem estar ocorrendo na prática dessas professoras, a partir de reuniões de discussões que ocorreram ao longo de um ano.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1 - O espaço da pesquisa e antecedentes

O Centro Educacional da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi gestado por um grupo de professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Departamento de Educação da referida Universidade. Esse grupo acalentava "o sonho" de ter uma escola que se constituísse em campo de estágio para os Cursos de Licenciaturas. Um argumento saudosista justificava a criação desta escola: **"sentia-se a necessidade de recuperar o que de bom havia sido desenvolvido quando da existência do Colégio de Aplicação, anexo da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa"** (UEPG,1990:6). Para ratificar este argumento, os professores enfatizavam que a criação desta escola era uma necessidade premente, uma vez que as licenciaturas não dispunham de espaço aberto, onde fosse possível aos alunos aplicarem os conhecimentos recebidos (grifos nossos).

Este quadro apontado acima, revela uma Universidade que não articula os Cursos de Licenciaturas com as escolas de 1º e 2º graus existentes na comunidade, revela ainda uma concepção mecânica do conhecimento, que tem como pressuposto a idéia de transmissão.

Esta concepção mecânica da produção do conhecimento embute uma visão dicotomizada em que a teoria está distanciada da prática o que não permite a compreensão da realidade. Segundo Kosik (1989:10) **"a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente (...) apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, (...)".** Assim, ao invés da Universidade mergulhar no ensino público de 1º e 2º graus, tentando compreender as suas dificuldades, através da pesquisa, extensão e das práticas de estágios, ela investiu na **"criação de uma escola-modelo, experimental, polo irradiador de novas metodologias"** (UEPG,1990:7 grifo nosso), desconsiderando, desta forma, uma realidade ampla, que aí está posta e que muitas vezes se apresenta como caótica em função do tratamento que tem recebido. Magnani (1993:29) afirma que **"a Universidade (...) não conseguindo resolver a articulação entre pesquisa, ensino e extensão, pouco tem contribuído para mudanças no seu próprio ensino e no de 1º e 2º graus (...)".**

No projeto original, o Centro Educacional é descrito como a concretização de um sonho de educadores, **"um espaço onde se pensa e se faz educação sob diferentes formas"**. Foi criado como órgão suplementar da Universidade e idealizado como **"um amplo espaço educativo cultural que, pela sua postura político-filosófica e pela sua larga abrangência de ação, se propõe a assumir uma função social baseada sobretudo, num alto nível de excelência e qualidade"** (UEPG,1990:8). Portanto, a idéia é muito mais ampla do que a criação de uma escola como campo de estágio. A proposta idealizada inicialmente foi se ampliando, a partir das discussões do grupo de professores e se materializou em um projeto elaborado por professores do Departamento de Educação e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG que concebiam este centro numa estrutura organizacional congregando quatro institutos, a saber :

- **Instituto de Educação Escolar** (proposta de uma escola-pesquisa com ensino pré-escolar e de 1º e 2º Graus) (IEE)
- **Instituto de Educação Não-Formal** (IENF)
- **Instituto de Pesquisa Educacional** (IPE)

- Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IDRHU)

Segundo o projeto esses institutos deveriam estar articulados de forma que suas ações estivessem voltadas para a Escola.

Em 1990, a UEPG tinha o Projeto do Centro Educacional elaborado, mas não dispunha de espaço físico e tampouco de recursos para a construção deste espaço, onde pudesse ver implantado o Centro Educacional (CE).

Com o programa liberal-populista dos CIACs do Governo Collor, a Reitoria encontrou a "brecha" para a construção deste espaço físico, e assim em 1993 foi implantada a "Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha" - Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau, que representa o Instituto de Educação Escolar do Centro Educacional. É importante registrar que, no momento da operacionalização do projeto original do Centro Educacional, apenas o Instituto de Educação Escolar funcionou, pois que os coordenadores dos outros Institutos abandonaram o projeto.

Com o espaço físico pronto, a UEPG enfrentou, e ainda enfrenta, muitas dificuldades para a implantação do projeto na sua totalidade. Primeiro, foi a desestruturação do grupo, quando três coordenadores de Institutos (IENF, IPE, IDRHU) desistiram do projeto e não se dispuseram a colocar na prática o que tinham "sonhado" por longos anos. Depois, o Governo Estadual iniciou um "jogo de empurra" quando se recusou a assumir uma escola de educação infantil e ensino de 1º grau, já que, naquele momento, sua intenção política era transferir para o município a responsabilidade do ensino de 1º grau.

Assim, a U.E.P.G. viu-se na contingência de estabelecer um trabalho de parceria com o Governo Municipal. Nessa parceria coube ao Município ceder professores da Educação Infantil até o nível IV (corresponde até a 5ª série) e ao Governo Estadual, depois de muita luta, ceder os professores do nível V e VI (de 6ª a 8ª séries) além de outros serviços. Com a autorização do Governo Estadual, a U.E.P.G. abriu um concurso público para formar um quadro próprio que desse sustentação ao funcionamento dessa escola de tempo integral. Foram admitidas através desse concurso 4 Pedagogas (2 Supervisoras de Ensino e 2 Orientadoras Educacionais), que atuariam como assessoras do trabalho docente.

De acordo com o Regimento do Centro Educacional (CCE) as funções de Direção da Escola, Coordenação dos Institutos e Coordenação Geral do Centro Educacional deverão ser exercidas por professores da Universidade.

Convidada, enquanto professora do Departamento de Educação, integramos em 1992 ao grupo de trabalho do Projeto do C.E. O critério para a escolha de nosso nome foi o fato de ter uma experiência considerável com a Educação Infantil e o Ensino de 1º Grau, tanto na escola privada quanto na escola pública.

Assumimos, naquele momento, junto com outra colega de Departamento¹⁰, a responsabilidade de elaborar o projeto de implantação da escola. O currículo foi organizado por níveis, com a intenção de romper com a estrutura seriada. Segundo o projeto, a organização por níveis teve por objetivo romper com conceitos e práticas cristalizadas no atual sistema escolar, como a avaliação e a reprovação. Além disso, visou eliminar ou atenuar a ruptura existente entre as séries iniciais (1ª a 4ª) e as finais (5ª a 8ª) do 1º Grau. No ensino de 1º Grau não haveria retenção dentro de cada nível, ao aluno seria propiciado um tempo maior para vencer suas dificuldades.

Os níveis correspondem na organização seriada em:

Nível I - Maternal (crianças de 2 anos)

Nível II - Jardim I e II

Nível III - Pré - 1ª e 2ª séries

Nível IV - 3ª - 4ª e 5ª séries

Nível V - 6ª - 7ª e 8ª séries

A Escola iniciou suas atividades no ano de 1993, com implantação gradativa do ensino de 1º Grau com estudos correspondentes até a 4ª série (nível IV incompleto).

A partir daí, pelo fato de ter participado da elaboração do projeto pedagógico, passamos a prestar assessoria sistemática tanto aos professores como aos coordenadores, que estavam inseguros frente à proposta e não se sentiam em condições de desenvolvê-la sem um assessoramento. É importante registrar que os professores e

¹⁰ Profª Priscila Larocca



coordenadores viam a proposta pedagógica como "coisa de outro mundo" que exigia deles o rompimento com tudo o que sabiam fazer até então.

Daí a necessidade, por parte deles, desse assessoramento. Amendrontava-os o fato de ter que desenvolver um trabalho a partir de um projeto que não conheciam e de utopias que não eram suas.

Foi assim que começamos a desenvolver na Escola a função de Coordenadora Pedagógica Geral, o que exigiu uma atuação voltada ao favorecimento da reflexão e da construção coletiva do trabalho em equipe.

No ano de 1994, a Escola tinha implantado o nível IV completo até a 5ª série. Essa referida série funcionou com um professor integrador, responsável pelas disciplinas de História, Geografia e Português, enquanto as disciplinas de Artes, Ciências, Matemática, Desenho Geométrico, Inglês e Educação Física ficaram sob a responsabilidade de professores da área específica.

Teoricamente a organização administrativa da Escola estava voltada para o pedagógico, porém a realidade demonstrou o quanto havia por fazer para que isso se concretizasse. Os professores dispunham, em tese, de 4 (quatro) horas semanais de estudo e 2 (duas) horas diárias de planejamento, discussão com seus pares e coordenadores. Observamos que nem sempre este tempo de planejamento era aproveitado para estas atividades. Muitas vezes, os professores utilizavam este horário para dar atendimento individualizado aos alunos que mais necessitavam, outras vezes, organizavam a sala de aula ou conversavam descontraídas com as outras colegas. Noutras tantas, este horário diário era ocupado pela Direção para passar avisos ou discutir pontos que melhorassem a administração da Escola. Assim, o horário de planejamento ficava prejudicado, interferindo posteriormente na qualidade do trabalho em sala de aula.

O trabalho que desenvolvemos, objeto dessa pesquisa, pretendeu alterar essa situação criando uma condição que possibilitasse a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica do professor. Segundo Diamond (apud NÓVOA;1992:66), **"é preciso reconhecer que a prática e a experiência profissional não são formadores *per si*, por isso a reinvenção de espaços que permitam um**

investimento da(s) prática(s) como lugar de reflexão é uma condição *sine qua non* de uma formação contínua que contribua para um maior controle dos professores sobre a sua profissão". Para que isto se efetivasse, o ponto de partida foi assegurar 4 (quatro) horas semanais onde se pudesse estar com estes professores e coordenadores. Nesse espaço de discussão tratava-se de questões de ensino, troca de experiências, refletia-se sobre temas da educação como a questão da avaliação, alfabetização, bem como sobre o trabalho com as áreas básicas do conhecimento.

O cotidiano da escola emergia nessas discussões, e ao professor era dada a oportunidade de refletir sobre a sua ação, produzindo sentidos sobre as suas vivências pessoais e profissionais. O que se buscava era a qualidade de ensino, por isso, priorizava-se a condição de dar aos professores "tempo" para refletir sobre a sua prática e sobre as dificuldades que enfrentavam no seu dia-a-dia no interior da escola.

Acreditamos que a questão da formação do professor não resolve todos os problemas da qualidade do ensino, seria um reducionismo pensar assim, mas esta qualidade não se dá se não passar por ela. Optamos por esse caminho, não porque as discussões em torno da formação do professor estão no "grito da onda", mas as circunstâncias em que se encontrava a escola, naquele momento, exigiam um trabalho dessa natureza.

2 - Os fundamentos metodológicos

O aspecto metodológico de uma pesquisa é determinado, em primeira instância, pelo próprio objetivo da pesquisa, mas também é determinado pelo conhecimento e visão de mundo do pesquisador. A maneira pela qual se formula e se recorta o problema de uma pesquisa, bem como a opção metodológica decorrente estão em função da concepção de mundo e de homem com a qual nos comprometemos.

Esta pesquisa não teve apenas a intenção de levantar questionamentos sobre o real mas também, de buscar alternativas que pudessem transformá-lo. Propusemos um trabalho, na escola, que se caracterizou como pesquisa-ação, com o objetivo de

melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de configurar uma outra situação na qual se pudesse discutir o sentido da prática do professor e as condições reais em que estavam mergulhados alunos, professores, conteúdos, avaliação e metodologia do ensino da Língua. Esse trabalho levou em consideração a possibilidade de construção de um conhecimento novo; conhecimento este, construído através do esforço coletivo não só como informações mais atualizadas, mas como síntese de estudos teóricos e de práticas realizadas e partilhadas.

Segundo Gamboa (apud FAZENDA,1991), a pesquisa-ação é uma abordagem crítico-dialética em pesquisa e se caracteriza pelo seu "interesse transformador" das situações ou fenômenos estudados, resgatando a sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança. As propostas de trabalho nela contidas são marcadas por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens em determinadas situações.

Assim, essa abordagem tem como objetivo dar ao pesquisador e aos participantes meios de explicar e responder com maior clareza dos problemas, esclarecendo relações entre teoria-prática e vice-versa, numa ação transformadora. Essa transformação é possibilitada através de um processo de mediação, entendida como a atividade social que permite a construção partilhada do conhecimento. A atividade mediada é construída a partir de um processo interpsicológico no qual intervêm outras pessoas, que contribuem para os processos de significação (VYGOTSKY,1988). À medida em que este processo é internalizado, a atividade mediada transforma-se em processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária, isto é, autonomiza funções. A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que parece possibilitar a configuração desse processo de mediação.

Thiollent (1992) afirma que na pesquisa-ação:

- “a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;

- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer o problema da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa pretende aumentar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados." (p.160).

O autor defende a posição de que toda pesquisa-ação é do tipo participante, uma vez que a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Dessa forma a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação do pesquisador e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

As características definidoras da pesquisa-ação aproximam-se da concepção de "formação de serviço". Todavia, nem toda formação em serviço configura uma pesquisa. Entende-se por formação em serviço aquela que se dá na escola, com a finalidade de fortalecer os professores **"em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática "** (KRAMER,1989:197). A formação em serviço ocupa um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento da prática pedagógica.

Para a mesma autora, no trabalho com os professores, o importante é ter claro que a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela.

Pensar a prática, buscar novos conhecimentos e transformar essa prática implica em acreditar que o conhecimento não é algo estático, acabado, definitivo, pois a renovação deste conhecimento precisa estar constantemente perpassada pela prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das idéias pelos fatos e dos fatos pelas idéias.

Assim, este trabalho busca refletir sobre a prática do professor com respeito ao ensino da Língua Portuguesa e os conhecimentos teóricos que explicam, questionam, lançam conflitos, indagações e permitem melhor compreender essa mesma prática. É esse movimento dinâmico que possibilita a transformação de uma situação.

3. Os participantes

As cinco professoras que atuavam em 3^a, 4^a e 5^a séries foram as "companheiras de travessia"¹¹ neste percurso; na verdade elas são as protagonizadoras de todo o processo. Para compreendê-las buscou-se conhecer suas histórias. Elas traziam nas suas histórias de vida, práticas e saberes diferentes em alguns pontos e muito semelhantes em outros. Isto pode ser justificado pelo fato de se tratar de "vidas de professores". Optamos por apresentar as professoras fazendo uso da própria fala delas.

Prof^a A

A professora A, um pouco nervosa, se propôs a falar:

"Iniciei o meu trabalho numa Escola Isolada na Vila São Francisco, recém saída do magistério, menina ainda, assumi amedrontada uma turma de 1^a série com 40 alunos. Imaginem vocês como é que foi..." Ela não completa a frase, deixa para cada uma de nós a tarefa de completá-la. Tarefa não muito difícil, todas ali sabíamos perfeitamente como é o início de carreira da grande maioria dos professores. A sua evasiva é completada, de repente, com o descortinamento da troca, da ajuda...
"A minha sorte é que tinha, na escola, uma professora auxiliar, leiga, foi ela quem me ajudou a trabalhar. Você saindo do magistério não tem aquilo... Você vai aprendendo no dia-a-dia." Corria o ano de 1977, *"fiquei na escola durante três anos, trabalhei*

¹¹ Termo usado por Geraldí quando se refere aos professores que fizeram parte de seus projetos pilotos sobre o Ensino de Língua Portuguesa.

com 1ª e 2ª séries, ao mesmo tempo em que trabalhava eu estudava, fiz Estudos Sociais e depois Pedagogia.

Em 1981 assumi a Direção de uma escola, também municipal. Fiquei na Direção de 1981 a 1988, só saí da Direção quando entrou a eleição e não tive o direito de me candidatar."

Daquela Escola, em que foi diretora, passou para outra como regente de classe em turmas de 4ª séries. Professora comprometida começa a despertar, pela sua forma de trabalho, a rivalidade entre as colegas. Um clima de atrito se instaura nas relações com as outras companheiras de trabalho. É hora de arribar, buscar novos rumos. Surge a oportunidade de trabalhar no Centro Educacional, escola nova, proposta nova, nova esperança. *"Vim para cá por dois motivos: primeiro, aqui posso dobrar o meu padrão, isto é trabalhar em tempo integral; e, depois, eu queria me mudar do ambiente em que estava, não era do tipo que eu estava acostumada, tinha muita rivalidade. Eu precisava mudar, não era aquilo que eu queria."*

Profª B

O cheiro de terra, o ar do campo, crianças com chinelos de dedos pisando os caminhos orvalhados são lembranças da professora B, quando ela retorna ao ano de 1982, época em que iniciou o seu trabalho. Era uma escola na zona rural, classe multisseriada, com alunos em níveis de 1ª a 4ª série; ano difícil aquele, *"vinha para a cidade uma ou duas vezes por mês porque a escola era muito distante"*. Além das dificuldades do trabalho na sala, *"trabalhar com classe multisseriada é tentativa de suicídio"*. A saudade da família e do filho pequeno era enorme. Assim mesmo, dos 26 alunos da classe apenas 2 foram retidos.

Em 1983, solicitou a remoção para uma escola na periferia urbana da cidade, *"trabalhei lá por sete anos, por incompatibilidade com a nova diretora saí desta escola e fui para uma outra na Vila Vilela. Adorava essa escola, só saí de lá para vir para cá. Aqui poderia trabalhar em tempo integral e continuar o meu Curso de História, eu estou no segundo ano."*

Profª C

A Professora C inicia assim o seu depoimento: *"Quando me formei no magistério não quis, de imediato, trabalhar com crianças. Fui fazer o Curso de História e, enquanto estudava, trabalhava na secretaria de uma escola particular. Em 1993, assumi uma classe multisseriada com alunos de 1ª a 4ª série na zona rural. Pegava três ônibus para chegar até lá, a escola era bem distante das chácaras e os alunos faltavam muito. Isto me desanimava bastante, pois eu me levantava muito cedo para preparar as aulas e gastava muito tempo para chegar até a escola; chegava lá e os alunos não vinham. Eu acho classe multisseriada um crime. Não tinha preparo para trabalhar com a classe e isso me angustiava bastante."*

Na primeira oportunidade que teve para sair da zona rural ela não hesitou. Solicitou remoção e escolheu, entre o rol de escolas, o Centro Educacional. Não conhecia a proposta de trabalho da escola, mas já tinha ouvido falar que o corpo técnico-pedagógico era formado pelo pessoal da Universidade, *"isto me entusiasmou bastante porque eu estava a fim de crescer, melhorar o meu trabalho, aprender. Tinha certeza de que essa experiência iria abrir muitas portas para mim. É com esse estado de espírito que estou iniciando o meu trabalho aqui."*

Profª D

Em 1985 a professora D formou-se no Magistério, já no ano seguinte iniciou o Curso de Pedagogia. Assume no ano de 1987 uma classe de pré. *"Era uma dificuldade para trabalhar, pois o pessoal que desempenhava funções técnicas, na secretaria de educação da prefeitura, não aceitava a maneira como eu trabalhava. Eu estava iniciando o meu trabalho, queria coisas novas para minha classe e o pessoal não entendia."*

Primeira experiência, primeiras decepções! No ano seguinte foi trabalhar na zona rural e conciliava o trabalho com o curso de Pedagogia. Tinha numa mesma classe alunos de 2ª e 4ª séries, além de outras dificuldades. Agora o problema estava em dar conta de alunos de séries diferentes no mesmo grupo. Faltou apoio, faltou

conhecimento, *"a experiência que eu tinha já não me servia de nada, às vezes ou melhor, muitas vezes, não sabia o que fazer, as discussões teóricas que tinha no meu curso não me ajudavam a superar as dificuldades do dia a dia na sala de aula"*.

Ficou na zona rural apenas 1 ano e foi buscar novas paragens. Já formada, em 1990, veio para a zona urbana numa escola de periferia *"o primeiro grupo que assumi, nesta escola, era muito difícil, nos outros anos foi melhorando."* Em 1993, passou a trabalhar no Centro Educacional *"vim para cá por causa da proposta pedagógica, que eu tinha ouvido falar, e também devido ao tempo integral."*

Profª E

A professora E não teve um início de carreira muito diferente de suas colegas. Formada em Pedagogia desde 1984 sempre conciliou o trabalho com o estudo. Sua primeira classe foi uma 1ª série: *"não gostei, era aquele tempo em que se reunia numa mesma classe todos os alunos que tinham dificuldades, a turma dos mais fracos. Era justamente esta turma que caberia à professora novata. Assumi um grupo fraco, no primeiro semestre trabalhei com a cartilha, mas depois eram tantos problemas que a turma virou um pré, abandonei a cartilha e só trabalhava com atividades de coordenação motora. Nunca mais quis saber de 1ª série!"*

Depois desta experiência frustrante a professora atuou em 2ª / 3ª e 4ª séries. Veio para o Centro Educacional com o objetivo de se atualizar, já que tinha ouvido falar que a proposta dessa Escola era que o professor estudasse. *"Vim para cá em busca de atualização, como eu me formei há muito tempo queria estudar o Freinet, aprender coisas novas. Não foi em função do tempo integral."*

É importante esclarecer que a opção do professor pelo tempo integral reverte em benefícios salariais, mas mesmo vindo para a escola com este objetivo, a fala e a história de vida dessas professoras revelam que são pessoas comprometidas e empenhadas na busca de melhores condições de trabalho que possam reverter em um melhor ensino. Em diferentes momentos de suas vidas e em diferentes contextos, elas

desenvolveram práticas e construíram saberes que fazem parte da sua história e que não podem ser ignorados pois emergiam nas reuniões de estudo e discussão.

4. - As reuniões

Para a formação do grupo de trabalho, o ponto de partida foi uma discussão com os professores que atuavam no Nível IV (3ª, 4ª e 5ª séries) sobre como ocorria o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

A Escola tinha uma proposta de trabalho com a Língua Portuguesa (Anexo I), norteadada pelos mesmos princípios do Currículo Básico do Estado do Paraná. No entanto, as professoras julgavam que "aquela loucura" era "coisa" específica daquela Escola. Reclamavam da não existência de um conteúdo programático estabelecido anteriormente e determinado bimestralmente. O fato da coordenação não determinar este programa angustiava-as. Não era claro para elas a articulação entre os três eixos do ensino da Língua: a leitura de textos, a produção de textos e a análise lingüística. Assim, o trabalho desenvolvido na sala de aula era desarticulado, com uma tendência marcante para o ensino da gramática.

Partindo do "como" a professora trabalhava as questões da língua foram propostas às cinco participantes reuniões onde fosse possível:

- o estudo e discussão de textos (ver Anexo II), que versassem sobre questões de ensino da Língua Portuguesa;
- reflexão sobre a prática cotidiana do professor;
- o levantamento de propostas de ação com o objetivo de alterar a situação em que estava posto o ensino de Língua Portuguesa.

Esse procedimento de trabalho com os professores, através de reuniões, tem sido utilizado por vários pesquisadores, dentre eles: TOREZAN (1990), BRAGA (1993) e ALMEIDA (1994).

As reuniões se constituíram em encontros quinzenais que aconteceram durante o ano de 1994, com dia e horário pré-determinado (4ª Feira das 14:00h às

17:00h), não acontecendo alterações significativas. Apenas em duas ocasiões as professoras solicitaram a transferência da reunião de uma data para outra em função do acúmulo de fichas que tinham que preencher no final do bimestre. Ao longo do ano foram desenvolvidos 15 (quinze) encontros.

No primeiro encontro que ocorreu no dia 09/03/94, a pesquisadora propôs um "bate papo", quebra-gelo, para que as participantes "contassem" as suas trajetórias profissionais explicitando na exposição: A formação acadêmica/ Como iniciou a carreira do magistério?/ Onde?/ Que dificuldades encontrou?/ Por que estava naquele momento, naquela escola?

A pesquisadora, após ouvir o relato das participantes, também traçou sua trajetória acadêmica e profissional com o objetivo de estabelecer um clima de "cumplicidade" favorecendo a interação entre as partes envolvidas na pesquisa. Ainda neste encontro, foram discutidos os objetivos do trabalho que seria desenvolvido com o grupo e como seriam encaminhadas as discussões e as formas de registros.

O espaço entre uma reunião e outra era de duas semanas. Durante este período a pesquisadora permanecia na escola acompanhando o trabalho das professoras tanto em sala de aula quanto em horários de planejamentos.

Com a anuência das participantes, a pesquisadora passou a fazer gravações em áudio das aulas de Leitura, Produção e Reestruturação de Textos. Essa estratégia tinha seu ponto positivo, porque permitia acompanhar como a professora estava encaminhando o trabalho com a Língua em sala de aula, mas também um lado negativo: a professora, no início, não se sentia à vontade com a presença da pesquisadora em sua sala de aula fazendo este registro. Esse desconforto originava-se do fato de que a pesquisadora exercia na mesma escola função de coordenadora pedagógica. Assim, nessa relação professora x pesquisadora, o "olhar" da professora voltava-se quase sempre para a figura da coordenadora pedagógica e a figura da pesquisadora era anulada.

Esta situação estabelecida exigia uma redefinição de papéis e o caminho que a pesquisadora encontrou foi o de introduzir um componente afetivo capaz de interferir na interação, componente este difícil de descrever, mas que teve por base a

formação de um vínculo de confiança e respeito mútuo entre pesquisadora e professoras. A pesquisadora procurou sempre, nesta relação afetiva, valorizar o trabalho das professoras para a pesquisa, fazendo com que elas se sentissem sujeitos ativos no processo. Aos poucos a situação foi se modificando e o fator principal dessa mudança qualitativa, na relação, foi a estratégia que a pesquisadora utilizou para a segunda reunião, que veio ser a marca das outras reuniões subsequentes.

Na citada reunião a pesquisadora utilizou, com a autorização da profesora B, o material gravado em sua sala de aula, para desencadear as discussões sobre o trabalho com a leitura. Ouvindo a gravação e discutindo sobre a prática de leitura em sala de aula, as professoras foram estabelecendo relações entre o que os registros em áudio revelavam e o que o texto afirmava. Assim, elas recorriam ao gravador para observar melhor passagens da aula e articular com o texto teórico. Esse procedimento propiciou uma situação dinâmica em nossas reuniões e as professoras, a partir daquele momento, solicitavam a presença da pesquisadora em sala de aula para fazer o registro do seu trabalho, a fim de que ele viesse a ser objeto de discussão da próxima reunião. Foi feito o registro de uma prática por semana em cada classe.

Isto alterou sensivelmente o clima das reuniões, pois as professoras começaram a sentir-se mais à vontade com a pesquisadora, estabeleceu-se um elo de confiança recíproca e de companherismo, alterando de forma significativa a relação professoras x pesquisadora o que veio facilitar os registros.

É importante salientar que os registros feitos em sala de aula não foram objetos de análise nesta pesquisa, eles representaram uma estratégia para a reflexão nas reuniões, através do qual a professora poderia perceber, de forma concreta, a mudança que estava ocorrendo na sua prática. Além do material gravado, a pesquisadora ao planejar as reuniões, selecionava outras estratégias como:

- problematizar uma situação observada pela pesquisadora na prática do professor para que o grupo pudesse refletir;
- ouvir relatos das professoras sobre a sua prática pedagógica e como estavam se sentindo no trabalho;

- discussão de textos teóricos que serviam de liame com a prática do professor.

Os registros das reuniões foram feitos em áudio-gravações. Nem todos os momentos da reunião foram gravados, dispensava-se o registro nos momentos de leitura dos textos ou quando a pesquisadora estava discorrendo ou expondo um tema. O gravador só era ligado no instante em que se instaurava a discussão. O que fazia essa fala emergir eram os momentos anteriores feitos de leituras, ou de exposição teórica sobre determinado tema, ou problematização de uma determinada situação.

As discussões das professoras não ficavam restritas às questões de leitura, produção e análise lingüística de textos. Outros temas emergiam pelo fato dos professores perceberem que a mudança no trabalho com a Língua Portuguesa, implicava em outras mudanças no contexto da escola.

5. Procedimentos de transcrição e análise do material empírico

As reuniões de discussão, num total de 15 (quinze), foram gravadas e, depois de transcritas as falas passaram por um processo de exame, de observação e seleção, que permitiram o "recorte temático" no amplo material existente. Isso quer dizer que nem tudo o que foi gravado está sendo analisado neste trabalho. O pesquisador sempre seleciona em função do objetivo do trabalho e em função de categorias estabelecidas a partir de pressupostos teóricos. A tendência é de se retirar da frente tudo aquilo que se supõe irrelevante. O sentido de irrelevante está diretamente ligado ao "olhar daquele que vê", portanto ele tem uma marca subjetiva.

O critério usado para a seleção do material empírico baseou-se no "recorte" de verbalizações das participantes que dissessem respeito às práticas de leitura, produção e análise linguística de textos em sala de aula, bem como as verbalizações que evidenciassem o processo de transformação que foi delineando-se na prática das professoras em relação ao Ensino da Língua Portuguesa.

Numa primeira tentativa de análise, recortamos e organizamos as falas das professoras em nove temas (categorias de análise), a saber:

1. Apontando modos de ação;
2. Tentando compreender o que está sendo proposto;
3. Questionando modos de ação propostos;
4. Apontando dificuldades dos alunos;
5. Revelando domínio de conteúdo;
6. Apontando dificuldades de implementar novos modos de ação;
7. Discutindo formas de avaliação dos alunos;
8. Apontando avanço dos alunos;
9. Apontando formas de relacionamento dos alunos;

O nosso olhar buscava analisar estes temas dentro de cada eixo que sustenta o ensino de língua.

No entanto, percebemos que tal procedimento dificultava a análise do processo de transformação e tornava as discussões repetitivas e fragmentadas. Buscamos, então, outro caminho para a análise do material empírico.

Assim, selecionamos o material levando-se em consideração os três eixos sobre os quais está organizado o ensino da língua. Esses eixos se constituíram em unidades temáticas. As falas das participantes foram recortadas e organizadas segundo esses temas:

- a) a leitura de textos;
- b) a produção de textos;
- c) a análise lingüística.

Foram selecionados trechos de verbalizações significativas em cada tema, com a intenção de marcar os tateios, as dúvidas ou dificuldades iniciais das professoras e as transformações ocorridas ao longo do processo em relação a cada eixo do ensino da Língua Portuguesa.

As transcrições das falas estão apresentadas em nosso texto com as seguintes características:

1º- Pequenos trechos de verbalizações, ocorridas nas reuniões, que se constituem em situações episódicas sobre leitura, produção de textos e análise lingüística. As falas das participantes (professoras e pesquisadora) foram organizadas em turnos¹², numerados sequencialmente;

2º) nos turnos, as falas das professoras são identificadas pelas letras maiúsculas: A,B,C,D,E, e a da pesquisadora pela sigla Pq.

O fio condutor para a análise dos dados foi tecido a partir das colocações de Vygotsky (1988) quando trata do método. O autor propõe alguns procedimentos de análise como:

- **análise de processos e não de objetos** - a análise do processo permite verificar como as participantes, envolvidas na pesquisa, vão se constituindo através das relações que estabelecem com elementos mediadores: seus pares, textos, alunos e a própria pesquisadora;

- **explicação e não apenas descrição** - o "material" qualitativo gerado na situação investigativa, pode oferecer à pesquisadora condições de interpretação e especulação do processo em que estavam envolvidas as participantes;

- **análise do comportamento enquanto história do comportamento** - esse procedimento permite estudar dinamicamente os problemas, as ações, os conflitos, as tomadas de consciência que ocorrem, num tempo dado, entre as participantes, durante o processo de transformação da situação. Vygotsky coloca que "**estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético**" (1988:74).

Na análise do material empírico buscamos privilegiar os aspectos apontados acima evidenciando o processo de construção e apropriação do conhecimento pelas participantes. Para tanto, as verbalizações das professoras foram tomadas no seu processo de mudança e movimento.

¹² O termo "turno" refere-se às distintas falas dos interlocutores no diálogo, o que organiza os procedimentos de análise. "Turno" nesse sentido, localiza, no episódio a fala referida, segundo a numeração (BRAGA, 1993:38)

CAPÍTULO IV

EXAMINANDO UM PROCESSO DE MEDIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM REUNIÕES DE DISCUSSÃO

(ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO)

Tema 1. Leitura

É possível afirmar que a leitura ocupa um lugar no cotidiano da sala de aula. O que cabe questionar são as formas como a mesma é trabalhada neste espaço.

Na maioria das vezes, a chamada leitura em sala de aula, se reveste em atividades áridas e tortuosas de decifração de palavras, onde o aluno lê apenas para reter informações, responder perguntas, sem conferir sentido ao que lê. Assim considerada, a leitura não é fonte de prazer e não se reveste de significância. Nesse sentido, por mais que esta atividade esteja legitimada pela tradição escolar, de fato, ela não é leitura.

É bom lembrar que rever formas de trabalhar a leitura em sala de aula implica tornar essa prática necessária e relevante para o aluno. Portanto, é preciso abrir na sala de aula espaço para a poesia, a literatura, os jornais, as revistas, os textos informativos, a correspondência, onde essa prática possa estar impregnada pela linguagem viva que circula nos meios sociais, e os sujeitos envolvidos no processo possam ser considerados construtores de conhecimentos, produtores e consumidores de linguagem.

As situações episódicas que recortamos sobre este tema registram o processo que favoreceu a mudança de concepção da leitura pelas professoras, o que exigiu novas formas de trabalhar a leitura na sala de aula.

1.1. O texto na sala de aula

"A difícil entrada do texto na sala de aula ..."

O episódio abaixo configura uma relação interlocutiva em que a questão central para a pesquisadora foi evidenciar às professoras formas de abordar o texto. Percebe-se, de modo geral, que o movimento das falas da pesquisadora e das professoras circulam em torno das possibilidades de se introduzir e/ou trabalhar o texto na sala de aula.

Nesse jogo interlocutivo onde os sujeitos da interação ocupam lugares diferenciados (professoras/pesquisadora), o dizer da pesquisadora tem a força da posição que ela ocupa, assim o seu discurso assume a posição do discurso competente, legítimo, daquele que sabe, o que não impede que nesse processo interlocutivo ocorra elaborações de conceitos e de sentidos pelos sujeitos concretos envolvidos na trama.

Reunião 3

T.60.Pq¹³ - (...) é o que nós chamamos leitura estudo de texto. Este tipo de leitura você vai fazer, para ver o que o autor está dizendo, para conhecer o que ele está falando, não é? Não é para fazer texto cooperativo, não é para preencher fichas. É preciso na aula de Língua Portuguesa trabalhar com os diferentes tipos de leitura.

¹³ T - significa turno de fala, o N^o indica a seqüência em que ocorreu a referida fala e as letras (Pq, A, B, C, D, E) indicam a fala dos interlocutores no diálogo.

T.61.A - Não é o caso que fiz com os três textos dados sobre a Revolução de 64?

T.62.Pq - Aquele trabalho de leitura foi mais busca de informações, você determinou antes o que eles deveriam buscar.

T.63.B - Por falar nisso, Esméria, o Giovani trouxe um jornalzinho sobre a Revolução de 32, vamos usar o texto para fazer um outro texto tratando da questão Revolução. Já falei para fazer um xerox do texto.

T.64.Pq - Isso! Aqui é a Leitura Pretexto, na leitura como pretexto você também estuda as idéias do autor, só que você vai usar o texto para servir de pretexto, neste caso produzir um outro texto.

T.65.B - Mas essa leitura como pretexto não seria quase a mesma coisa da leitura busca de informações?

T.66.C - Não, esta serve para a produção.

T.67.Pq - Eu estou mostrando que, muitas vezes, você está usando o mesmo texto e fazendo tudo, certo? Mas nós temos também que buscar a especificidade de cada texto em determinado momento, daí a importância da criança trabalhar com vários tipos de leitura. Veja o caso do uso da biblioteca para a leitura prazer, muitas vezes o professor não acha tempo de...

T.68.B - Os meus alunos acham tempo até demais...

T.69.Pq - A leitura prazer é a leitura descomprometida. Quando você faz o Círculo do Livro e o aluno é obrigado a preencher fichas, não é uma leitura descompromissada. Não estou tirando o mérito do trabalho com as fichas de leitura. Trabalha-se isso, mas também tem que se deixar espaço para o aluno ler sem ter que preencher fichas.

T.70.A - Tudo bem, a gente vai lá na biblioteca para os alunos fazerem a tal leitura descompromissada mas têm alunos, como diz a Luci, que só ficam o tempo todo levantando e trocando de livro.

T.71.Pq - Quantos? 1, 2, 3, 10 alunos?

T.72.A - Conforme o grupo às vezes, até 10. Levantam o tempo todo, e não lêem nada!

T.73.Pq - Então, põe na mesa uma porção de livros, senta ali, começa a ler com ele, peça para ele ler para você. Quem escreveu? Qual o nome da obra? Envolve a criança com a leitura.

T.74.B - Esméria, este trabalho de leitura que estou fazendo com eles, é uma leitura descomprometida, pois eles estão contando... preenchendo ... mas é uma fichinha só para o controle dos livros que eles já leram.

T.75.Pq - Não é, lembra-se que você ficou nervosa porque o menino não leu os livros do Círculo? Na verdade, ele era obrigado a ler.

T.76.B - Ah, mas agora é um novo Círculo. Já estou no caminho certo, pois só peço a opinião deles sobre o que achou do livro.

T.77.Pq - A Leitura Descompromissada é ele ter o prazer de ler o livro que quiser, na hora que quiser. Até o prazer de começar e largar. É dar uma chance de escolha pra ele...

T.78.B - (...) eu tenho na sala a gibiteca, eu tenho a textoteca que são textos que eu retirei de revistas, jornais, são artigos ou textos de livros que achei interessante e coloquei lá. Eu acho que a leitura que faço com este material é descomprometida.

T.79.Pq - Sim, é descomprometida, é o ler pelo prazer de ler. Ele vai até a gibiteca e pega o gibi, você não vai pedir para ele preencher uma ficha do gibi, vai?

T.80.B - Não.

T.81.Pq - São formas de levar o aluno a ler. Ter sempre à disposição do aluno não só os livros do Círculo do Livro, mas outras opções de leituras para ele se envolver mais com a leitura. Também não temos que ficar pensando que tudo o que a gente faz tem que cobrar. Assim o texto sempre é usado como pretexto para alguma coisa, ensinar gramática, preencher fichas, etc... Pensem nisso!

T.82.D - Esméria, outro dia depois que trabalhei um texto da Cecília Meireles com o meu

grupo, o Daniel, meu aluno, me perguntou: ___ Professora, nós não vamos marcar o verbo? Eu respondi: ___ Daniel, agora a professora está aprendendo que os textos não servem apenas para marcar verbos. Vamos ver o que a autora tem a nos dizer. Isso é mais importante!

T.83.A - Naquele livro da Magda Soares, que você me emprestou, tem um texto que trata da história da Narizinho. O livro traz também um quadro que fala dos moradores do sítio e um segundo quadro, em branco, que é para o aluno falar dos moradores de sua casa. Eles preencheram direitinho o quadro, daí ontem eu falei para eles fazerem frases com as observações dos moradores de sua casa. O que achei interessante é que quando eu disse: ___ Façam frases. Os alunos já foram escrevendo as observações em forma de texto. O aluno já está vendo a escrita de forma mais ampla.

T.84.Pq - Neste trabalho você está usando o texto Narizinho, para uma produção de um novo texto semelhante na estrutura. Aquele falava da Emília, das características de cada um dos moradores do sítio. Agora, você está usando como pretexto para eles pensarem nas características dos elementos de sua casa. É o texto usado para formar um novo texto.

(...)

A construção do sentido e do próprio conhecimento, pelos sujeitos, acontece nesse processo de interlocução na mediação entre pesquisadora/professora e ou professora/professora. Os sujeitos envolvidos nessa trama transformam, reelaboram, negociam, apropriam-se das informações obtidas, relacionando-as com a sua prática. É o que aparece no turno 61 quando a professora A diz: "**Não é o caso que eu fiz com os três textos dados sobre a Revolução de 64?**". A pergunta da professora permite à pesquisadora definir um dos tipos de leitura: "**Aquele trabalho de leitura foi mais busca de informações você determinou antes o que eles deveriam fazer**" (T.62).

Essa fala explicativa da pesquisadora desencadeia a interferência da professora B quando ela aponta a prática de leitura que vai desenvolver com os seus alunos (T.63) **"Por falar nisso.. vamos usar o texto para fazer um outro texto tratando da questão da revolução."**

A fala da pesquisadora no turno 64 é de estímulo e aprovação referendando a prática proposta pela professora B aos seus alunos. No entanto a explicação da pesquisadora desencadeia uma dúvida na professora B, que não vê diferença entre uma abordagem e outra de leitura (leitura pretexto e leitura busca de informações) (T.65) **"Mas essa leitura como pretexto não seria quase a mesma coisa da leitura busca de informações?"**. A pergunta da professora B indica uma dúvida na forma de abordar o texto. Sua dúvida é esclarecida pela professora C que ao explicitar a diferença entre um tipo de leitura e outro: (T.66) **"Não, esta serve para a produção."**, assume o papel de informante ou de esclarecedora nesse processo dinâmico.

A pesquisadora insiste na posição de que há necessidade de se ter claro a especificidade do texto porque essa clareza possibilita estabelecer objetivos para desencadear a leitura "ler o quê? e para quê?" (T.67) **"...temos também que buscar a especificidade de cada texto..."**.

Para introduzir a discussão sobre um outro tipo de leitura, leitura-prazer, a pesquisadora tece críticas sobre a forma como as professoras têm encaminhado a sua prática de leitura na sala de aula (T.69) **"... tem que se deixar espaço para o aluno ler sem ter que preencher fichas."**. Crítica a leitura controlada e a professora A justifica o controle (T.70) **" Tudo bem a gente vai lá na biblioteca para os alunos fazerem a tal leitura descomprometida, mas têm alunos (...) que ficam o tempo todo levantando e trocando de livros."**. Demonstra o seu descontentamento com a postura dos seus alunos quando afirma: **"...Levantam o tempo todo e não lêem nada!"** (T.72 A).

Assim, a professora A justifica o uso da ficha como estratégia de controle, uma forma de obrigar os alunos a sentarem e ler. A fala da pesquisadora aponta para a necessidade da instalação do desejo de ler. Procura mostrar que o uso de fichas como controle é forma de aprisionar a leitura. (T.73.Pq.) **"...põe na mesa uma porção de**

livros, senta ali, começa a ler com ele , peça para ele ler prá você. Envolve a criança com a leitura."

Essa discussão acessa na professora B a necessidade de justificar o uso da ficha, ela também faz uso só que, segundo ela, não é controle da leitura, (T.74) "...pois eles estão contando... preenchendo... mas é uma fichinha só para o controle dos livros que eles já leram."

A ficha é uma estratégia usada de forma diferente pelas duas professoras. Para a professora A é estratégia de controle, maneira de disciplinar a leitura, de obrigar o aluno a ler, enquanto que a professora B diz utilizá-la como forma de organizar o trabalho, apenas como registro do que foi lido. Passando um olhar para o T.75 é possível afirmar que a professora B só a nível de discurso está tentando diferenciar o seu trabalho em relação ao da professora A, pois na prática, ainda há um espaço a percorrer. A pergunta indireta da professora B (T.74) "... este trabalho de leitura que estou fazendo com eles, é uma leitura descomprometida...".

A pesquisadora responde: "Não é" (T.75). Ela argumenta a partir de uma situação que presenciou onde a professora B teria perdido o controle com um dos seus alunos porque ele demonstrara desinteresse pela leitura. Quando ela afirma estar desenvolvendo na classe um trabalho de leitura descomprometida, a pesquisadora contrapõe mostrando que a sua prática não está condizente com as características da leitura prazer. Assim ela afirma no T.75: " Não é, lembra-se que você ficou nervosa porque o menino não leu os livros do Círculo? Na verdade ele era obrigado a ler."

Esse modo de falar da pesquisadora aponta que a postura da professora frente ao aluno descaracterizava a leitura-prazer, que para ser prazerosa ela tinha que ter a condição de ser descomprometida, não podia ser obrigada, o que, no entanto, isso não significa leitura distraída, fácil. No turno 77 ela dá o indicativo de como seria a leitura descompromissada e/ ou descomprometida. "A leitura descompromissada é ele ter o prazer de ler o livro que quiser, na hora que quiser. Até o prazer de começar e largar. É dar a chance de escolha pra ele...".

Ao dizer que o aluno deve ter a chance de escolha, ela indica, para a professora, que a leitura é marcada pelo desejo. É uma opção. As crianças não lêem quando não o desejam, quando não vêem sentido em por que fazê-la. Silva (1986:62), aponta que "a leitura precisa sair do compromisso, da obrigação, da atividade, escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade. Ao aluno deve ser dado o direito de ler se quiser, quando quiser, o que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar. Viver profundamente a ação de querer, experiência de prazer e de liberdade."

No turno 76, a professora B diz que já mudou a sua prática com a leitura **"Ah, mas agora é um novo círculo, já estou no caminho certo..."**. É interessante observar que a professora ao mudar os livros do círculo também altera a forma de trabalho e de encarar a leitura, ela diz: **"agora estou no caminho certo"**, este caminho certo para a professora é aquele que está mais próximo das colocações feitas pela pesquisadora. Esta insiste em dizer que a leitura-prazer não envolve apenas a estratégia do círculo do livro, ela vai além do círculo, é o que ilustra o turno 81: **"... ter sempre à disposição do aluno não só os livros do Círculo do Livro, mas outras opções de leituras para ele se envolver mais com a leitura."**

Nesse processo de interlocução a pesquisadora teve a preocupação de levar as professoras a ampliarem a concepção de leitura, rompendo com um conceito estereotipado onde a leitura assume um caráter utilitário e pragmático. A ampliação do conceito de leitura, implica na mudança de formas de trabalho com o texto (T.81) **"... não temos que ficar pensando que tudo o que a gente faz tem que cobrar. Assim, o texto sempre é usado como pretexto para alguma coisa, ensinar gramática, preencher fichas, etc..."**.

A fala da professora D (T.82), sobre como tem encaminhado seu trabalho de leitura na sala, aponta para avanços qualitativos na concepção de texto à medida que ele mudou de função: **"não servem apenas para marcar verbos (...)"**. Até então a professora via o texto como um conjunto de elementos gramaticais e utilitários, a partir de **"agora"**, o texto vai se constituir, para a professora, como um ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê (...) **"vamos ver o que a autora tem a nos**

dizer (...)"'. O que ela propõe aos seus alunos é uma interação verbal com o autor do texto escrito.

O texto usado como pretexto é sinalizado pela professora A (T.83) quando ela solicita aos alunos que **"façam frases"** e os alunos produziram um texto de estrutura semelhante ao utilizado na leitura. Esse fato causa estranheza na professora, ela diz: **"... interessante é que quando eu disse: _ Façam frases. Os alunos foram escrevendo as observações em forma de texto."** É possível que a professora, ao propor a atividade para seus alunos, tenha subestimado a capacidade deles e por isso não tenha solicitado desde o início a produção do texto. Ela tentava levá-los a produzir um texto partindo de situações menos complexas, no caso formar frases, e depois, mais tarde, elaborar o texto a partir daquelas frases, como se um texto fosse apenas um conjunto de frases. Como também é possível que a professora, por se embasar numa proposta de trabalho do livro didático, estivesse mais preocupada em seguir a técnica de produção do novo texto de acordo com a sugestão do autor do livro.

A entrada do texto na sala de aula nem sempre se constitui numa situação tranqüila para a professora porque ela não tem claro uma questão fundamental: "para que se lê o que se lê"? Pensamos que se ela tivesse claro esta pergunta, tranqüilamente saberia encaminhar o "como se lê". A forma como os textos entram na sala de aula não respondem aos interesses mais imediatos dos alunos, portanto não se respeitam aqueles que sobre os textos se debruçam. Assim, os alunos acabam lendo para atender a uma autoridade legítima - a professora - e a relação interlocutiva não acontece ou acontece de forma pouco significativa.

1.2. O trabalho com fichamento

" O aprisionamento da leitura..."

Acosado pela ficha, o aluno se vê compelido a ler com os olhos do professor. Nesse emaranhado a leitura perde o seu espaço e o seu sentido.

Reunião 5

T.29.C - Eu fui fazer a ficha de leitura hoje, eu fiz uma segunda-feira e hoje de novo.

T.30.Pq - A discussão foi boa?

T.31.C - Eu não parti para a discussão ainda porque têm crianças que não leram os livros. Então eu peguei as fichas, olhei, apontei problemas e fiz comentários, fiz uma relação das observações. Disse que a primeira coisa para se fazer uma ficha de leitura é você ler o livro. Porque tem criança que pega o livro e já vai tentando anotar na ficha. (...) Mostrei, comparei fichas em termos de opinião pessoal, capricho, apresentação.

T.32.D - Ah, capricho é um problema.

T.33.Pq - Olha gente, vocês têm que pedir para as crianças lerem, mas vocês também têm que ler para elas.

T.34.C - Eu leio todos os dias e leio na sala também.

T.35.Pq - Leia para eles naquele momento que eles chegam, naquela hora depois do almoço é um bom horário. Se você tivesse um livro interessante e fosse lendo por capítulos?! Leia cinco ou dez minutos, suspende no momento mais interessante da história...

T.36.A - Eu encontrei lá na biblioteca um livro que traz as quatro viagens de Colombo.

T.37.Pq - Ah, é!

T.38.A - Agora estou lendo a primeira parte. A gente está lidando com isso em História. Então cada dia eu leio uma parte e digo: __ Quem faltar vai ficar sem aquela parte.

T.39.Pq - Você sabe que é uma forma da Isa não chegar atrasada? Se você pegasse um livro bem interessante, seria como um horário de novela, a nossa novela! Olha, "A Fada que tinha idéias" é um bom título. Acho que tem um volume lá na biblioteca. Leia para elas.

T.40.C - Eu fiz isso uma vez. Levei uma semana e meia para terminar o livro e eles gostaram...

T.41.A - Tem aquele "Pedrinho Esqueleto" que você trouxe para nós no ano passado. É louco de interessante!

T.42.Pq - Então leiam para eles, faça-os lerem na sala, na biblioteca. Precisamos fazer o trabalho na sala de forma independente para ver se as crianças ganham autonomia.

Este episódio, inicialmente, ainda é marcado por uma proposta de trabalho na qual a leitura assume um caráter imediatista que é o preenchimento da ficha. Tanto é assim, que a ficha antecede até mesmo a discussão do texto. Quando a pesquisadora pergunta: (T.30) "**A discussão foi boa?**". A professora C responde: (T.31) "**Eu não parti para a discussão ainda (...)**". Essa prática de leitura que se preocupa com o preenchimento de fichas transforma a leitura numa atividade automática que burocratiza as relações do aluno-leitor com o texto.

O aluno já percebeu que ele só precisa passar os olhos pelo texto em busca da informação que a ficha requer. É o que revela a fala da professora C: (T.31) "**tem criança que pega o livro e já vai tentando anotar na ficha (...)**". O que o aluno faz é um mapeamento entre a informação solicitada na ficha e sua forma repetitiva no índice ou capítulo do livro. A ficha destrói a dimensão do texto, leva o aluno a se preocupar em recuperar, pela leitura, os aspectos meramente referenciais solicitados na ficha: Onde? O quê? Quem? Quando? O sentido da leitura se perde nesse emaranhado de questões.

A fala da professora C também é fortemente marcada pela preocupação com os aspectos formais no preenchimento das fichas, como se revela no turno 31: "**mostrei, comparei, em termos de opinião pessoal, capricho, apresentação.**". O formalismo constitui-se em um ritual na escola que engendra o controle, por isso a professora mostra, compara, busca a uniformidade. O que sobressai nessa comparação é o capricho. Daí a afirmação da professora D: "**Ah, capricho é um problema!**" (T.32). É o exercício da "capatazia" (GERALDI,1989), que tem como marca o controle, a correção do exercício verificando se as respostas e a forma correspondem às

expectativas do professor. Esse tipo de ação anula o leitor, sua história, suas construções de sentido no momento da leitura. O aluno passa a atender uma exigência formal e não vê sentido na leitura do texto. Nesse contexto a leitura desaparece, o que sobressai é o exercício escolar, conferindo ao trabalho do professor o caráter de organização, de seriedade, de compromisso com a leitura de seus alunos.

Para transformar os alunos em leitores há todo um jogo de sedução o qual exige que os professores situem-se na condição de leitores, e isso é condição "sine qua non" para alimentar a leitura dos seus alunos. A necessidade desse testemunho vivo do professor-leitor é apontada no turno 33 quando a pesquisadora diz: **"Olha gente, vocês têm que pedir para as crianças lerem, mas vocês também têm que ler para elas."** Esse "ler para elas" é uma estratégia da lei "faça como eu faço ou leia porque eu leio", condição básica e imprescindível em qualquer pedagogia da leitura. O que temos aqui é a importância do papel do outro no processo de constituição do sujeito-leitor. Nas suas interações com os alunos, a professora apresenta a eles, através de palavras ou atitudes, significados e sentidos possíveis. A partir daí a criança organiza seu processo de elaboração mental, seja para assumi-los ou recusá-los.

Creio que todos os professores que têm a seu encargo parte da responsabilidade de criar condições para que os alunos se deixem seduzir pela leitura, deveriam sentir por ela a mesma paixão. Assim, a pesquisadora propõe no turno 35: **"... se você tivesse um livro interessante e fosse lendo por capítulos?! Leia cinco ou dez minutos, suspende no momento mais interessante da história ..."**.

No turno 38, a professora A revela que está criando um espaço configurado para o desenvolvimento da leitura. Ela propõe aos seus alunos a leitura de um livro que tem relação com o que ela está trabalhando em outra disciplina: **"... A gente está lidando com isso em História."**

Com a introdução deste livro na sala de aula a professora busca a intertextualidade entre o texto literário e os textos informativos para atender basicamente a dois propósitos: primeiro aprofundar o conhecimento de determinado conteúdo de História; segundo, disciplinar o grupo **"quem faltar vai ficar sem aquela parte."** Ela deseja que o enredo, enrede o leitor de tal forma que ele deixe de faltar.

Com essa prática o professor-leitor é o mediador entre a criança e o livro. e o seu trabalho torna-se um convite à inserção de outros leitores.

A professora A no (T.41) sugere para as colegas a leitura de um outro livro, onde elas possam desenvolver a mesma prática que ela está desenvolvendo: "**Tem aquele Pedrinho Esqueleto, que você trouxe para nós no ano passado. É louco de interessante!**". É o professor-leitor indicando leituras para os seus colegas.

1.3. O Livro didático

"Era uma vez um manual chamado Livro Didático ..."

Reunião 6

T.21.Pq - Como estão sendo usados os livros didáticos que foram introduzidos na sala?

T.22.C - Eu estou selecionando os textos que acho interessante para trabalhar.

T.23.Pq - Mas você já trabalhou algum?

T.24.C - Não. Nem as atividades, porque as atividades do livro não valem a pena trabalhar. Então é só para aquele aluno que terminar as propostas de trabalho mais rápido. Elas não servem para nada.

T.25.Pq - E você Eli, qual texto trabalhou?

T.26.D - Eu esqueci o título. Até que tinha lá no texto um termo que eu calculei que fosse uma faca, porque dizia assim: "apalpou a pernambucana".

T.27.Pq - Por que não deu para você ter certeza de que era uma faca? Era um fragmento de texto?

T.28.D - Não, era um texto mesmo. Mas eu, juntamente com o meu grupo, deduzi que fosse uma faca porque a história contava sobre o medo "um agarrou a faca e o outro a pernambucana". Nós deduzimos que só podia ser uma faca.

T.29.Pq - Ah, então o texto te deu uma pista...

T.30.D - Trabalhei uma leitura do livro e um exercício que os alunos ficaram loucos por terem encontrado um erro no exercício. Uma palavra parece-me que era "Manda" com "M". __ Professora, erro no livro!

(...)

T.35.D - Daí foi assim, fiz a leitura dramatizando, engrossei a voz na hora de ler. Então eles falaram: __ Nossa professora, parece um fantasma.

T.36.B - Eu estou diariamente trabalhando com leitura. Mas uma leitura sem compromisso. Assim sinto que eles estão mais íntimos com o texto.

T.37.D - Eu estou organizando na sala uma gibiteca e o pai da Anan não quer que ela leia gibis.

Este episódio revela que o livro didático usado pelas professoras em sala de aula não foi escolhido por elas. Revela também que a professora está fazendo uma leitura crítica do livro didático, daí a razão dela fazer "cortes" no conteúdo deste livro. No turno 22 a professora C aponta como tem feito o trabalho com o livro: "**Eu estou selecionando os textos que eu acho interessante trabalhar.**". Mais adiante (T.24) a mesma professora avalia: "**... as atividades do livro não valem a pena.**".

O livro didático freqüentemente se constitui numa tábua de salvação para o professor, pois acaba aliviando a sobrecarga de trabalho deste professor e muitas vezes "soluciona" suas dúvidas. Dessa forma ele tem uma entrada perigosa na sala de aula pois é usado como um manual de respostas prontas, transformando professores e alunos em tarefeiros do autor. No entanto a utilização do livro didático como mais um material escrito na sala de aula permite desmistificá-lo. O turno 30 ilustra como os alunos ficaram surpreendidos por ter encontrado um erro no livro. "**Trabalhei uma leitura do livro e um exercício que os alunos ficaram loucos por terem encontrado um erro no exercício, (...) _ Professora, erro no livro!**". É a fetichização do livro

como se ele fosse alguma coisa sacrossanta, não feito por homens mas, sim, por deuses.

A forma como se trata o material escrito na sala de aula transforma a dinâmica das interações, tanto no sentido leitor/autor como professor/aluno. O material escrito precisa ser compreendido enquanto produção histórica de natureza social. Pois só assim podemos romper com preconceitos que rondam muitas produções escritas. A professora D diz: "**Eu estou organizando na sala uma gibiteca e o pai da Anan não quer que ela leia gibi.**". Muito material escrito que circula fora dos muros da escola é tomado por posições preconceituosas tanto por parte de pais, alunos e até mesmo professores que vêem a leitura como estratégia de "formação séria" não dando espaço para a leitura recreativa. Quase sempre os textos privilegiados para a leitura na escola são selecionados levando-se em consideração valores culturais burgueses, que não valorizam a sátira, o humor, a linguagem coloquial. Qualquer texto que não se enquadrar dentro desses valores são tidos como "leitura menor", "coisa chinfrim". O gibi normalmente é tratado dessa forma, talvez porque veicula situações engraçadas e descontraídas que não combinam com a sisudez do material escrito trabalhado nas salas de aula.

1.4. Os modos de leitura

"Leitura em voz alta ou leitura silenciosa: Cadê a leitura que estava aqui ? "

Situação A

Reunião 7

T.22.Pq - (...) Professora Loi, você ainda está indicando seqüencialmente o aluno para ler?

T.23.A - Não. Agora não estou mais indicando.

T.24.Pq - Não está mais fazendo assim porque eu critiquei ou porque você não sente mais necessidade?

T.25.A - Eu não estou sentindo mais necessidade, eu só indico a criança e peço para que leia tal parte, sabe? A gente já sabe mais ou menos quem são os mais fracos, mando estes. Isso não quer dizer que estou deixando de lado aqueles que já sabem ler bem. Antes eu pedia para todos acompanharem a leitura dos colegas e mandava continuar principalmente aquele que eu via que não estava prestando atenção, agora já penso que a leitura não pode se prestar a isso...

T.26.Pq - Então hoje você não vê a leitura como forma de disciplinar o grupo...

T.27.C - Outro dia eu fiz o seguinte, estava aquele tumulto na classe, então eu disse: __ Vocês têm que prestar atenção na leitura do colega. Cada pessoa vai ler um trecho. Enquanto um grupo lia o outro tumultuava. Daí eu falei: __ Vamos fazer o seguinte: __ Eu leio o título, faço o comentário e daí as pessoas que estão dispostas a ler levantam a mão e começam a ler. Foi uma beleza! Só duas crianças não leram, a Isa e a Ana. A Ana por inibição e a Isa porque estava braba.

T.28.Pq - Ou porque queria ser diferente...

T.29.C - É. O restante da turma leu numa boa, eles levantavam a mão, funcionou muito bem. Eles não quiseram demonstrar que não queriam ler, só duas pessoas.

T.30.A - Eu estou vendo assim que na minha classe tem muitas meninas que têm vergonha de ler, são muito inibidas. Isso não acontece só nas aulas de leitura, em outras aulas também. Hoje a professora Margarete, professora de Ciências, trocou o texto deles entre eles, para ser corrigido. Daí eu percebi que começaram a levantar a mão mesmo aqueles que são inibidos. Então eu estou vendo que eles estão perdendo um pouco a inibição.

(...)

T.64.Pq - A leitura oral é interessante quando é feita com notícias de jornais, as crianças lêem oralmente vendo mais sentido nesta prática. As notícias de jornal têm que estar dentro da sala. É o caso de um acidente, são os aumentos de preços no supermercado, é o Real que está aí...

T.65.A - Seria interessante que na Escola tivesse a assinatura de um jornal diário, não é?

T.66.Pq - É interessante, só que não sei se a gente consegue.

(...)

T.69.A - Outro dia eu mandei eles produzirem um texto e daí eles trocaram entre eles para ler o texto do outro...

T.70.C - Eu também fiz e vi um colega chamando o outro porque não tinha entendido a idéia dele. Então, ele falava para o outro explicar melhor a idéia, daí o autor do texto apagava e tentava tornar o texto mais claro.

(...)

T.73.A - Outro dia as crianças trouxeram... bem um aluno trouxe uma mensagem para ler para o grupo e a Audrey ao ouvir o texto deu a resposta certinha do que ele queria dizer.

T.74.Pq - Para ela só falta a visão, ela é muito inteligente e tem um raciocínio rápido.

T.75.A - É, para ela só falta a visão! Em compreensão de texto ela dá de dez naqueles que enxergam. Eu acho gozado quando ela diz: ___ Professora, você viu aquele filme na televisão? Ela fala como se tivesse visto. (risos)

T.76.Pq - Ela tem olhos, ela percebe o mundo e as coisas através do que ouve...

Há múltiplas possibilidades de análise de um episódio, buscamos discutir neste, uma questão que é muito valorizada na escola: a leitura oral.

A leitura em voz alta está posta na escola como prática, utilizada pelo professor para disciplinar o grupo quando os alunos têm que ficar quietos para

acompanhar a leitura dos colegas. No T.25 a professora A diz: "**... antes eu pedia para todos acompanharem a leitura dos colegas e mandava continuar principalmente aquele que eu via que não estava prestando atenção...**".

Essa prática inviabiliza a própria leitura, tanto professora quanto alunos estão preocupados em atender a outras questões que não passa pela leitura. A professora preocupada com o silêncio do grupo e os alunos tensos e preocupados precisam mostrar para a professora que estão "prestando atenção".

A leitura passa a ser um gesto de passividade em que o mais importante é a decodificação, assim ela perde o seu sentido e impede a construção de sentidos pelos sujeitos leitores.

A funcionalidade da leitura oral, desenvolvida dessa forma, é meramente escolar. Em que condições sociais fazemos a leitura em voz alta, principalmente indicando o leitor? A artificialidade dessa prática de leitura é ampliada quando a preocupação da professora com a leitura dos alunos se resume na aferição. No T.25 a professora A diz: "**eu só indico a criança e peço que leia tal parte, sabe? A gente já sabe mais ao menos quem são os mais fracos, mando estes...**".

A professora já sabe que essas crianças são as "mais fracas". Assim, qual o objetivo de tal prática? É possível que o objetivo seja apenas de aferição, onde o aluno precisa apenas provar para a professora que já é capaz de reconhecer sinais, letras, palavras, traduzindo oralmente o código escrito. Essa é uma prática que vem desde o início da escolarização, no período da alfabetização. Sabemos que o reconhecimento do código é condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. Reduzir a prática de leitura a uma atividade de decifração, onde a construção do sentido fica prejudicada, destrói qualquer possibilidade de ocorrer a verdadeira leitura. Ler o sentido e decifrar letras correspondem a duas atividades diferentes (reconhecimento e compreensão), que precisam se cruzar. É possível que esse cruzamento não se dê na leitura em voz alta.

A leitura em voz alta pode limitar a compreensão do texto porque ela é mais demorada, a verbalização não acompanha o movimento total dos olhos, e o aluno está preso "à visão de túnel" (SMITH,1991). Isto é muito similar a observar o texto através

de um estreito canudo de papel. Esta forma de trabalhar o texto destrói qualquer esperança de compreensão porque não se pode "ler" quando somente se enxerga umas poucas palavras de cada vez. O aluno preocupado em decifrar as letras separa a leitura da busca de significado, assim o sentido se perde.

Em que momento na escola, a decifração se encontra com a compreensão? Elas, que quase sempre estiveram separadas, podem ser unidas por uma costura, não tão frágil, quando é proposto ao aluno atividades significativas como o direito de ler ou não em voz alta o texto, ou parte do texto, que quiser e da forma como quiser.

Barthes, grande estudioso da leitura, afirma: **"A liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é também a liberdade de não ler."** (1988:46). O envolvimento do aluno com a leitura vem de propostas significativas. No turno 27 a professora C buscando esse envolvimento propõe: **"... Vamos fazer o seguinte: _ Eu leio o título, faço o comentário e daí as pessoas que estão dispostas a ler, levantam a mão e começam a ler. Foi uma beleza! Só duas crianças não leram..."**.

A fala da pesquisadora, no turno 64, é indicativa de que a prática de leitura oral precisa ser significativa, e, com a sua posição aciona outras propostas de trabalho, que extrapolam a leitura de notícias de jornais e que também são significativas: **"Outro dia eu mandei eles produzirem um texto e daí eles trocaram entre eles para ler o texto do outros ..."** (professora A turno 69). **"Eu também fiz e vi um colega chamando o outro porque ele não tinha entendido a idéia dele..."** (professora C no turno 70).

Essa estratégia utilizada pela professora, considera a escrita do aluno na sua dimensão comunicativa o que exige do escritor operações reflexivas sobre o seu texto, para que o mesmo esteja claro para o interlocutor. Góes (1993), quando trata da dimensão reflexiva do ato de escrever, ressalta a importância da existência de um interlocutor que represente o leitor e que conduza o escritor a rever a sua forma de escrita, tomando o seu texto como objeto de análise no que diz respeito a adequação, consistência, lógica, clareza, etc...

A leitura oral quase sempre é marcada pelo julgamento do outro, representado na figura do professor e dos colegas. As crianças mais inibidas não se

sentem confortáveis diante dessa aferição da leitura . No turno 30 a professora A diz: **"...Eu estou vendo assim que na minha classe têm muitas meninas que têm vergonha de ler, são muito inibidas. (...)"**. Em situações inibidoras as pessoas perdem a fluência, e a compreensão fica comprometida. A leitura em voz alta, na forma como quase sempre é proposta na escola, é uma situação inibidora.

A compreensão sendo uma atividade intelectual vai além do processo mecânico de decifração. Isso independe do sinal gráfico. No turno 75 a professora A demonstra surpresa e contentamento com o desempenho de uma aluna, que é deficiente visual e, apesar de sua deficiência, constrói sentidos a partir da verbalização do texto por outro aluno. **"... em compreensão de texto ela dá de dez daqueles que enxergam."** A compreensão, isto é, a busca do sentido está marcada pelas relações entre o dito e o compreendido. A leitura é uma espécie de bricolagem que reajusta os resíduos de experiências anteriores. A aluna, apesar de sua deficiência, está inserida no mundo e como peregrina deste mundo vai construindo sentidos. Ouvindo a palavra do outro, ela é capaz de descobrir nela formas de pensar que contrapostas às suas levam-na à construção de novas formas, e assim sucessivamente. Portanto, pode-se afirmar que os sentidos não nascem, são construídos em confrontos de relações.

Situação B

Reunião 10

T.3.Pq - Outro dia a Professora Luciane disse assim que tem aluno dela que não está sabendo ler...

T.4.C - Posso fazer uma colocação? O Elvis teve uma grande mudança, não é? Outro dia eu disse para ele fazer a leitura de forma silenciosa, porque do jeito que ele estava lendo, não dava. Ele começou a fazer a leitura silenciosa. Daí a pouco ele levantou a cabeça e falou assim: __ Professora, vê que coisa interessante, quando a gente está lendo

em voz alta a gente se atrapalha, agora quando a gente está lendo silenciosamente, a gente não se atrapalha. Então eu expliquei para ele a questão da leitura silenciosa, que é mais fácil a gente reter a informação do que a leitura oral.

T.5.D - Eu não acho, pois eu pelo menos, se estiver no meio do barulho numa sala de aula, se eu estiver lendo silenciosamente, eu não entendo nada. Eu tenho que ler ouvindo a minha voz.

T.6.Pq - Você busca a concentração através disso...

T.7.C - Eu acho que até a própria voz de quem está lendo atrapalha a compreensão. Eu não consigo... para fazer a leitura de um texto eu só compreendo se eu ler silenciosamente.

T.8.Pq - A leitura oral é também leitura compreensiva, é importante fazê-la depois de uma leitura silenciosa.

T.9.C - Eu só consigo ler silenciosamente. Se alguém me der um texto para eu ler oralmente e perguntar sobre o que li, eu não consigo... eu não consigo.

Este episódio parece apontar para o fato de que as estratégias de leitura, isto é, a maneira como o leitor manipula o texto, são individuais. O que pode representar dificuldades para uns não são para outros.

É possível que a compreensão de um texto não esteja no fato de a leitura ser em voz alta ou silenciosa. O que ocorre, em geral, é que numa situação de leitura em voz alta, quando a preocupação primordial é a decodificação, a busca do significado pode ficar em segundo plano. Fato que contribui para que o texto fique incompreensível.

No turno 4 a professora C, insatisfeita com o desempenho de seu aluno, diz: **"O Elvis (...) outro dia eu disse para ele fazer a leitura de forma silenciosa, porque do jeito que ele estava lendo, não dava. (...) Daí a pouco ele levantou a cabeça e falou assim: _ Professora, vê que coisa interessante quando a gente está lendo em**

voz alta a gente se atrapalha, agora quando a gente está lendo silenciosamente a gente não se atrapalha.(...)".

A professora percebeu que o aluno não se atrapalha ao ler silenciosamente, mas ela precisaria entender que o que pode concorrer para essa "atrapalhação" denunciada pelo aluno é que, na leitura em voz alta, mesmo percebendo que o texto não está fazendo sentido, a criança não volta atrás, uma vez que ela está lendo para o outro, no caso a professora, e sabe que esta espera dela uma leitura contínua, progressiva. Na leitura silenciosa ao leitor é permitido voltar atrás e reler o texto se ele perceber o não entendimento.

É interessante observar que as professoras para aquilatarem uma ou outra estratégia de leitura partiram de experiências próprias. A professora C defende a leitura silenciosa: **"Então eu expliquei para ele a questão da leitura silenciosa, que é mais fácil a gente reter a informação do que a leitura oral."** (T.4).

No turno 9 ainda diz: **"Eu só consigo ler silenciosamente. Se alguém me der um texto para eu ler oralmente e perguntar sobre o que li, eu não consigo... eu não consigo."**

A sua posição não é aceita pela professora D que também como leitora afirma: **"Eu não acho, pois se eu estiver no meio do barulho numa sala de aula, se eu estiver lendo silenciosamente, eu não entendo nada. Eu tenho que ler ouvindo a minha voz. "**

A leitura em voz alta é a estratégia que a professora D utiliza para peregrinar pelo texto não se deixando envolver por fatores externos, no caso, o barulho. No meio do barulho para não ouvir as vozes dos outros, ela ouve a própria voz. É a forma que ela utiliza para interiorizar o texto.

O processo de ler é complexo. Exige o engajamento de muitos fatores como a percepção, memória, atenção, emoção. Isso demonstra que a questão vai além do fato da leitura ser feita de forma vocalizada ou silenciosa. O que importa compreender é que a leitura, tanto em voz alta quanto a silenciosa, precisa ultrapassar os limites da simples decodificação. A subvocalização (SMITH,1991) não garante melhor compreensão do que a leitura em voz alta. Outro ponto a considerar é que a leitura silenciosa é marca do

mundo moderno. Certeau (1994:271) afirma: "**Ler sem pronunciar em voz alta ou a meia-voz é uma experiência moderna, desconhecida durante milênios.**".

1.5. Necessidade de se promover a leitura em sala de aula

Situação A

Reunião 8

T.68.B - Esméria, uma coisa eu não sei o que faço. Pois veja bem, eu faço leitura na classe duas vezes por semana, leitura de textos, sabe?!

T.69.Pq - Você faz leitura estudo de texto...

T.70.B - Isso, estudo de texto, mas também faço leitura diária. Uma leitura sem cobranças...

T.71.Pq - Leitura prazer.

T.72.B - Eu sento com o Giovani e com o Lídio, com esses eu sento junto com eles na hora da leitura. Eu sento ali e eles fazem a leitura para mim em voz alta. Não sei o que fazer porque esses dois não melhoram na leitura, mas eles lêem. Estão lendo bastante, eles fazem aquela leitura diária.

T.73.Pq - Só tem um jeito deles melhorarem na leitura, é mergulhar no trabalho com a leitura... Tudo bem, estou lendo todos os dias com os meus alunos pois eles trabalham com textos de História, Geografia, etc... mas, é preciso investir mais na leitura estudo de texto...

A fala da professora B parece apontar para o fato de que apesar dela estar colocando em prática as questões teóricas sobre leitura discutidas nas reuniões, os alunos ainda têm dificuldades na leitura. (T.68) "**... eu faço leitura na classe duas vezes por semana, leitura de textos...**" No turno 70 ela completa: "**... mas também**

faço leitura diária. Uma leitura sem cobranças...". Aponta no turno 72 como tem feito a mediação entre esses alunos, aponta também que eles não têm correspondido a sua expectativa, ela diz: **"...não sei o que fazer porque esses dois não melhoram na leitura, mas eles lêem."** Possivelmente, o descontentamento da professora está relacionado com a leitura hesitante, decifratória.

Essas dificuldades que as crianças têm com a leitura podem vir do próprio texto, isto é, a não familiaridade do leitor com o texto, ou também de pressões ou ansiedades envolvidas no ato particular da leitura. **"...Eu sento ali e eles fazem a leitura em voz alta para mim..."**. É possível que a presença da professora exerça influência no desempenho do aluno. Ele sabe qual o papel do outro que está sentando a seu lado, e o aluno aprisionado pela situação engole palavras, trunca sentidos, executa um ato mecânico comprometendo o processo de compreensão gerando uma leitura não fluente. Circunstâncias mais adequadas facilitam a leitura fluente, com certeza o "tomar a lição" não é uma circunstância ideal.

A professora admite que esses alunos não são iniciantes na leitura **"... mas eles lêem. Estão lendo bastante, eles fazem aquela leitura diária."** Essa afirmação registra que sempre existe a possibilidade da leitura difícil e da leitura fluente tanto para os iniciantes como para os experimentados.

A crença de que quanto mais lemos, mais somos capazes de ler faz a pesquisadora sugerir para a professora no T.73 **" Só tem um jeito deles melhorarem na leitura, é mergulhar no trabalho com a leitura..."**. A proposta que a pesquisadora faz é que a professora possibilite ao aluno construir a "sua história de leitura". No seu trabalho pedagógico é possível ao professor "ensinar leitura" desde que ele rompa com práticas cristalizadas, que estão postas na escola onde a leitura é vista como um dever, leitura para aferição, leitura ideal, que normalmente está amarrada à leitura do professor. O desempenho, aquilo que denominamos "a boa leitura", está ligado à compreensão. e esta implica na produção de sentidos. Geraldí (1991), quando discute a questão da leitura como produção de sentidos afirma que **"lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que,**

contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e, assim sucessivamente" (p.171).

A professora precisa compreender que a leitura exige muito mais do que verbalizar com rapidez, obedecendo a sinais de pontuação, letras e palavras que compõem um texto escrito.

Situação B

Reunião 9

T.39.B - Eu faço leitura diariamente, mas aqueles alunos que têm dificuldades na leitura, não adianta, eles não avançam. Eu sento com eles, faço eles retornarem ao texto e não tem adiantado, eles não melhoram.

T.40.Pq - Eles não têm uma leitura fluente? Quem sabe se você trabalhasse com a leitura de poemas, trava-línguas, não resolveria?!

T.41.D - O Gabriel é a mesma coisa e ele é irmão dos seus.

T.42.Pq - Ah, são irmãos? Então tem o Gabriel, o Abel, o Giovani, são todos da mesma família?

T.43.B - Olha Esméria, eu leio com eles. Faço-os repetirem a pontuação, mas não vai. Repetindo comigo até vai, mas na segunda leitura não vai!

T.44.A - Eu também tenho alunos que se eu pedir para eles lerem alto no grupo, eles não fazem.

T.45.Pq - Fazer na sala um jornal falado, onde o Lídio e o Giovani vão ser os locutores. Numa situação dessa eles terão que ler alto para os outros ouvirem e também com expressividade para os outros entenderem a notícia. Talvez seria um caminho...

T.46.D - Tem horas que o menino está lendo e parece um outro texto, pois não tem pontuação, entonação, nada!

T.47.Pq - Comecem com textos curtos, pequenas notícias, leituras de poemas. Quando ele está contando alguma coisa para você ele fala normal?

T.48.B - Fala. Inclusive o Giovani é muito falante. Na hora da leitura é que vem o problema. Sabe, que além de não ler eles falam tudo errado? Dizem "LEITXI" para leite!

T.49.Pq - Ane, isso não é problema...

T.50.B - É sim! Se eu escrevo leite tem que se dizer leite.

T.51.Pq - Ane, a gente não escreve do jeito que a gente fala. A linguagem escrita é muito mais elaborada.

O desapontamento da professora em relação ao desempenho da leitura dos seus alunos é a marca mais forte desse episódio.

A sua fala parece apontar para a questão de que ela tem trabalhado muito leitura em sala de aula "**Eu faço leitura diariamente...**", mas, mesmo assim, há alunos que não correspondem às expectativas da professora. No turno 39 "**... mas aqueles alunos que têm dificuldades na leitura, não adianta, eles não avançam.**". Ela indica como tem procurado atender a esses alunos nas suas dificuldades, "**... eu leio com eles, faço eles repetirem a pontuação, mas não vai...**" (T.43). A fala da professora aponta também a sua descrença em relação ao desenvolvimento do aluno "**eles não avançam...**" "**mas não vai...**".

As causas das dificuldades dos alunos são encaradas pelas professoras ora como problemas hereditários, de origem familiar: "**O Gabriel é a mesma coisa e ele é irmão dos seus**", (professora D turno 41), ora como problemas de ordem emocional "**Eu também tenho alunos, os inibidos, que se eu pedir para eles lerem alto no grupo, eles não fazem**" (T.44 professora A). Esse tipo de fala sugere que a justificativa ou explicação para as dificuldades que estes alunos estão encontrando na leitura está na limitação dos próprios alunos. As professoras não vêem as dificuldades como sendo produzidas pelo encaminhamento que se faz da leitura em sala de aula,

mas sim como problemas advindos dos alunos. Falhas são atribuídas às crianças, quando na verdade, as falhas podem estar na própria forma como a professora tem encaminhado o seu trabalho na sala de aula. (TOREZAN,1990).

A pesquisadora, por sua vez, sugere novos encaminhamentos para a leitura oral na sala de aula. No turno 45 ela diz: "**Fazer na sala um jornal falado... Numa situação dessa eles terão que ler alto para os outros ouvirem...**". Assim ela propõe uma situação de leitura oral mais real, em que o fazer a leitura oral passa a ter um sentido tornando-a atividade significativa. Há situações em sala de aula em que a criança sente-se constrangida comprometendo o seu desempenho. A professora D no turno 46 confirma isso quando diz: "**Tem horas que o menino está lendo e parece outro texto, pois não tem pontuação, entonação, nada!**". Acreditamos que a leitura para esses alunos ainda é uma atividade decifratória, mecânica na qual o aluno tem que estar preocupado em decifrar o código e traduzi-lo, pois da forma como ele fala a professora não aceita.

No turno 48 a professora B assume uma posição preconceituosa em relação ao linguajar de seus alunos " **... além de não ler, eles falam tudo errado. Dizem LEITX para leite!**". A exigência da professora aumenta as dificuldades dos alunos. Quando ela não aceita as características culturais e lingüísticas deles, obriga-os a decifrar o código fazendo uma verdadeira tradução. É como se eles estivessem lendo numa outra língua. Isso compromete sensivelmente a compreensão, pois os alunos ainda têm que atender à variedade lingüística que é valorizada pela escola artificializando a sua oralidade "**... se eu escrevo leite tem que se dizer leite.**".

A leitura assim concebida não dá condições de desencadear o processo de significação porque o sentido está aprisionado naquilo que o autor quis dizer, de modo algum no que o leitor entendeu. Ao leitor não é dado o direito de verbalizar o texto no dialeto do seu grupo social, seu linguajar é julgado como "incorreto e feio". A professora que ainda está presa a questões preconceituosas dessa natureza dificilmente terá condições de permitir ao aluno-leitor atribuir sentidos ao texto, pois os sentidos não estão postos, são construídos em confronto de relações.

Situação C

Reunião 10

T.221.B - Ele era um aluno totalmente desinteressado, então eu comecei a valorizá-lo. Quando ele começa a falar, eu digo assim: __ Muito bem Giovanni, você deu a sua sugestão, mas pense um pouquinho mais. Mas o Lídio...

T.222.Pq - O que tem o Lídio, qual é o problema dele?

T.223.B - O Lídio não tem nada! Ele não lê, ele não fala, ele não ... (ri)

T.224.Pq - Ele não lê?! Você quer dizer que ele não lê em voz alta?

T.225.B - Lê, ele lê. Só que ele não presta atenção. Ele não participa, sabe?

T.226.Pq - Como é que você sabe se ele leu ou não leu? Se ele entendeu ou não entendeu, se ele não fala?! Como é que você marca os objetivos dele?

T.227.B - Eu vejo isso nas produções de textos dele. Eu dou sempre caminhos para ele, sabe? É mais uma interpretação de texto, ele faz uma leitura daí ele vai escrever sobre o que leu.

T.228.Pq - E daí ele escreve?

T.229.B - Ele escreve, do jeito dele mas ele escreve. Ele escreve muito...

T.230.Pq - Ele escreve sobre o que leu ... e com sentido?

T.231.B - Com sentido. Não é uma BRASTEMP mas, com ele eu aceito uma ARNO mesmo... (ri). O problema meu é o Lídio, eu não sei trabalhar com o Lídio! Eu já fiz tudo para o Lídio.

T.232.Pq - É, temos que ver quem é o Lídio, não é?

T.233.B - O Lídio é uma incógnita!

T.234.C - Será que o Lídio é um problema tão assustador? Pois pelo que você está descrevendo eu tenho este tipo de aluno dentro da sala. Alguns que não se concentram, ficam conversando, fazendo

gracinha, na hora de dar a sua opinião, não fala. Fica mudo!

T.235.Pq - Ela está angustiada em função da minha fala, pois eu fico dizendo que se o professor ler e propor situações de leitura para o aluno ele também vai ser leitor. Ela fica angustiada porque ela não vê isso no Lídio...

T.236.B - Porque eu leio diariamente e o Lídio não dá retorno...

T.237.Pq - É essa a agonia dela. Todos nós temos este tipo de aluno na sala, só que ela está preocupada porque eu estou colocando sempre que se a gente quiser, eles vão. A professora está mostrando que faz, e o menino não vai.

T.238.B - É o Lídio não vai...

T.239.Pq - Na outra vez tinha também o Gionani, ele melhorou ?

T.240.B - Não o Giovanni ama a leitura. Ele é um dos que mais emprestam livros na biblioteca. Ele come livros. Outro dia ele ainda trouxe uma "Júlia" para o Círculo do Livro e me emprestou umas para eu ler... (ri). O problema dele, eu sei que ele lê bem, é que ele não pensa para falar. Ele fala e depois pensa, sabe? (ri)

T.241.C - É como o Elvis. Quando ele descobriu que ele podia participar como qualquer outra pessoa no grupo, ele fica desesperado, fica super apavorado, sabe? Estala um olho deste tamanho, quer falar, quer falar...

T.242.Pq - Com medo que falem aquilo que ele quer falar...

T.243.C - É isso mesmo! Fica com medo... ele quer falar primeiro e quer ver se está certo..

Neste episódio a fala da professora B apontando as dificuldades de seu aluno tem marcas contraditórias. Ao mesmo tempo em que ela diz : "**O Lídio não tem nada! Ele não lê, ele não fala, ele não...**" (T.223), afirma também no turno 225: "**Lê, ele lê. Só que ele não presta atenção.**".

Esse posicionamento da professora parece caracterizar um aluno desinteressado, apático cujo desempenho não corresponde ao que ela espera dele. Esse desempenho insatisfatório não diz respeito apenas às experiências de leitura, pois a evasiva, isto é, o "não dito" pela professora "**ele não...**" é indicativo do não envolvimento do aluno em outras propostas de trabalho. O que determina o desempenho de um aluno é a qualidade das mediações estabelecidas. As habilidades cognitivas podem ser melhoradas pela intensificação dos eventos mediadores, pois o desempenho é mediado socialmente. Parece que esse fato não é ignorado pela professora quando ela busca alternativas para melhorar o desempenho do seu aluno. No T.227 ela afirma: "**Eu dou sempre caminhos para ele, sabe? (...)**". A professora assume um papel explícito de interferir no desempenho do seu aluno, e tal interferência pode provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente. A mediação do outro (a professora) desperta no aluno um sistema de processos complexos, sujeito às experiências e habilidades que ele já domina. É dentro dessa perspectiva que Vygotsky postula a tese de que o ensino precede o desenvolvimento. As funções psicológicas básicas para o aprendizado se desenvolvem numa interação contínua com as contribuições e solicitações do outro. (VYGOTSKY,1987:87/88).

No turno 228 a pesquisadora pergunta: "**E daí ele escreve ?**". Nisso a professora responde: "**Ele escreve, do jeito dele mas escreve. Ele escreve muito...**" (T.229) "**e com sentido.**" (T.231). O escrever do jeito dele não satisfaz a professora. Possivelmente ela está preocupada com a uniformidade e a homegenização do grupo. No turno 231 ela tece um comentário valorativo sobre o desempenho do aluno quando diz: "**Não é uma BRASTEMP, mas com ele eu aceito uma ARNO mesmo...**". Essa fala denuncia que a professora aceita o trabalho do aluno, mesmo não estando contente com o resultado final deste trabalho. Esse comentário da professora B leva a professora C a argumentar : "**Será que o Lídio é um problema tão assustador? Pois pelo que você está descrevendo eu tenho este tipo de aluno dentro da sala. (...)**" (T.234). Com a sua fala a professora C aponta para a colega que não há motivo para tanta angústia. É comum este tipo de aluno em qualquer sala de aula. É importante registrar que querer transformar todos alunos em "Brastemp" é uma exigência sufocante, pois

todos serão tratados de forma teoricamente uniforme sem considerar a interferência de condições individuais nem, muito menos, afetivas e sociais. Assim corre-se o risco, como foi apontado por Enguita (1989), do trabalho do professor passar a consistir em ensinar crianças e jovens a comportarem-se de forma que corresponda ao coletivo, rejeitando e mesmo penalizando tudo que possa derivar de características individuais.

Para a professora B está difícil aceitar as particularidades dos alunos ela precisa considerar que para avaliar o desempenho dos alunos, necessário se faz tomar como ponto de análise as relações sociais que se instauram no interior da sala de aula. Nesse espaço emerge a heterogeneidade, a variabilidade que precisam ser respeitadas. Nas relações de ensino o aluno é colocado em contato com formas sistematizadas do conhecimento, e a mediação da professora, induzindo o aluno a utilizar-se de operações intelectuais, habilidades estratégicas e possibilidades que são novas para ele, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo (FONTANA,1993), que são particulares.

Quando a professora B no turno 240 ao tratar de um outro aluno diz: "**...eu sei que ele lê bem, é que ele não pensa para falar. Ele fala e depois pensa, sabe?**" é possível que ela queira dizer que o aluno na pressa de participar não considera todas as implicações daquilo que quer dizer. A fala da professora C explicita bem essa situação quando analisa a postura de um de seus alunos frente a experiências semelhantes: "**... ele descobriu que podia participar, como qualquer outra pessoa do grupo, ele fica desesperado, fica super apavorado, sabe? Ele estala um olho deste tamanho, quer falar, quer falar...**" (T.241). Esse depoimento revela que a professora C está tentando compreender o que acontece com o aluno e a porta de acesso para compreender o pensamento do aluno é a linguagem, leitura é forma de linguagem. Numa acepção mais ampla ela é vista como "atribuição de sentidos" (ORLANDI,1988:7), ou seja, os alunos atribuem sentidos diferentes para a leitura que fazem. Aqui está o caráter polissêmico da leitura.

A leitura de um texto produz sentidos diferentes em leitores diferentes. Os sentidos provêm dos vários modos como o leitor se representa ou apresenta-se no processo de relação com o texto.

O leitor pode buscar a relação do texto com o autor, com outros textos, com seu referente ou ainda a relação do texto consigo mesmo, (ORLANDI,1987:184). Essas questões tem suas especificidades e sua história, e é daí que emergem as diferentes leituras de um texto. A escola ao ignorar esses pontos espera do aluno uma leitura de reconhecimento (monossêmica), impede assim qualquer ação produtiva por parte do aluno-leitor o que descaracteriza o próprio processo de leitura.

Certeau (1994: 270), traz uma imagem magnífica sobre o ato de leitura, que ratifica o seu caráter polissêmico: "**Os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçam por conta própria através dos campos que não escreveram...**". Essa caça em terras alheias não é livre, porque embora o momento de escrita de um texto e o momento de leitura sejam distintos na escrita já está inscrito um leitor (real) que interage com o autor do texto de forma seletiva representando-se ou apresentando-se no processo de interação com o texto.

1.6. Os saltos e transformações, possibilidades e mudanças...

Imenso trabalho nos custa a flor...

(Carlos Drummond)

Reunião 12

T.132.A - Eu incluí no Círculo do Livro deste mês uns livros de poesia...

T.133.Pq - Temos que ler poemas para eles...

T.134.E - Tem poemas com rimas e sem rimas?

T.135.C - Eles acham que para ser poesia tem que ter rimas.

T.136.Pq - É. E não precisa. Aí tem que ver o seguinte: a poesia tem ritmo, tem sonoridade, ela faz um jogo com a linguagem que a criança gosta muito. Eles têm que entender mesmo é a idéia, aquilo de que o poeta está tratando, e para isso não precisa ter rima não.

T.137.D - Depois que trabalhei "Por nome de Passaredo" da Ruth Rocha, na turma, teve um aluno que falou: __ Viu professora, porque nós fazemos bagunça ?

T.138.Pq - Por quê?

T.139.D - Porque os pássaros vão embora de lugar quieto, triste. Nós somos alegres, professora! (ri) Eles entenderam a idéia da autora.

T.140.Pq - Quando eu falei prá vocês: __ Vamos trabalhar poesia, ensinar poesia. Naquele dia eu discuti o termo ensinar. Ensinar não é fazer poetas...

T.141.D - É fazer com que a criança goste de poesia...

T.142.Pq - Isso! É dar oportunidade da criança ter acesso a esse tipo de texto. Colocar poesias na caixinha de leitura, recortar de livros poemas, colocar ali, destinar momentos na sala em que os alunos vão buscar poemas para serem lidos...

T.143.D - Depois da leitura de "Cidade de Passaredo" surgiu o jogo da rima na minha classe...

T.144.Pq - É, e o que saiu lá? Saíram coisas boas?

T.145.D - Tem saído, mas tem criança que tem dificuldade. Eles adoram trabalhar com isso e eu achei que eles desenvolveram mais, sabe? Inclusive começaram a colocar no final de seus textos palavras rimando, sabe ? !

T.146.E - Eu também trabalhei "Passaredo"

T.147.D - Veja que beleza o meu aluno escreveu... "Nós temos que melhorar esse mundo/ Cheio de morte, cheio de tristeza/ Nós vamos melhorar/ Ah, isso eu tenho certeza!" Isso quer dizer que eles estão se contaminando começando, não é ?

T.148.Pq - Viu como eles começam a usar novas coisas nos textos deles?

T.149.D - E foi uma brincadeira que surgiu, assim ... um desafio...

T.150.C - Aqui eu tenho os textos de uma aluna minha, a Elaine. Ela não tem dificuldades, ela domina o seu universo vocabular. Daí eu propus que eles produzissem um texto a partir de "Passaredo" e

outra proposta foi a criação de uma história fantástica depois que lemos "Alice" e ainda eles poderiam escolher a produção de um texto livre. Ela produziu os três, sem que eu comentasse nada. Ela fez os três em forma de poema, e a amiguinha que senta atrás, já produziu também no texto livre um poema.

T.151.Pq - Ela viu a coleguinha fazendo, então ela fez também.

T.152.C - Com rimas, as duas produziram com rimas!

T.153.Pq - Vamos ver os textos das crianças.

(...)

T.175.A - Já estou vendo que não precisa a Escola se preocupar em fazer da criança poeta. A criança aprende a olhar, a se interessar pela poesia desde que tenha oportunidade ...

T.176.B - Acho inclusive que eles deveriam ler poesias interessantes, que possam agradá-los. Porque eu acho que a poesia é como ópera, você tem que gostar na primeira vez...

T.177.Pq - Não, você aprende a gostar.

T.178.B - Mas eu acho meio difícil, tenho prá mim que para gostar de alguma coisa você tem que gostar da primeira vez. Posso vir a apreciar, mas não gostar.

T.179.Pq - A poesia pode aparecer no texto narrativo. Vejam o exemplo do texto "A mulher que matou os peixes" da Clarice Lispector. Os textos narrativos da Cecília Meirelles são carregados de poesia, mesmo não sendo poemas. Portanto, poesia não é estrutura. Poesia é aquele elã que tem no texto.

T.180.B - Veja o meu aluno Luisinho não escreveu um poema, mas está sendo poético neste texto: "O Dinoleto é o cruzamento do dinossauro com a borboleta. Ele tem o tamanho de uma montanha e é delicado como uma borboleta." Acho que aí já entrou um pouco de poesia.

T.181.Pq - É (ri)... É a criança começa a pensar a linguagem e o funcionamento dela de uma forma diferente... Outra coisa importante é que um

texto puxa outro, ao se trabalhar o texto da Ruth Rocha- "A Primavera da Lagarta"- você buscou o poema "As borboletas" do Vinícius de Moraes. Essa corrente onde um texto puxa outro é muito importante.

(...)

Reunião 13

T.36.Pq - Bem, vamos discutir um pouco sobre como tem sido encaminhado o trabalho de leitura no Círculo do Livro ...

T.37.D - Eu tenho feito debate com eles. Quinze alunos fazem a leitura de um livro e quinze de outro, daí eu troco. A troca sempre acontece na quarta-feira, eles escolhem o colega que querem trocar. Daí eles discutem se gostaram do livro ou não. Depois desse momento eu solicito uma produção de texto onde vão misturar as duas histórias. A gente discutiu em reuniões anteriores, que não está muito certo aquela história de fichinhas, assim dessa forma eles adoram ler, estão super entusiasmados e me cobram o debate, que eu não fiz mais...

T.38.Pq - Não fez mais?!

T.39.D - Não, eu fiz só dois. Eu não fechei este círculo de agora. Então, eles estão me cobrando. Professora, o debate!? Vamos sair lá fora para fazer o debate.

T.40.A - Na minha turma a leitura melhorou muito. Eles vão apresentar em grupo o que eles leram. É claro que têm aqueles que levam o livro, pegam o livro vira prá lá, vira prá cá e não lê. Este bimestre tem dezessete títulos no círculo, a maioria já leu quase tudo.

T.41.B - Ah, eles adoram leitura! Agora eu estou fazendo o círculo variar de 15 a 20 dias. Então está sendo direto. Eu comecei assim: muitos livros que tinha na biblioteca eles não conheciam. Então cada um escolhe um livro, lê, daí fazemos um

seminário onde eles vão indicar a leitura para o colega. Assim, eles lêem tranqüilamente, eles têm horário de leitura diário.

(...)

T.53.C - Eu faço assim: Eu pego seis títulos de cada vez, só que nem todos os alunos lêem os seis títulos. Eu distribuo os livros na sala, eles lêem na sala. Daí eu faço um roteiro no quadro para eles seguirem na hora da discussão. Eles se reúnem em grupo de acordo com os títulos. Depois da discussão em grupo eles vão expor oralmente para o grupo maior. Eu sempre peço para aqueles mais tímidos fazerem a exposição. É legal! É interessante que eu consegui desenvolver isso sem a ficha de leitura. Consegui me livrar dela! (...)

Os dois episódios (reunião 12 e 13) falam por si. Eles são ilustrativos dos avanços que as professoras tiveram na sua concepção de leitura o que redundou na alteração das práticas de leitura na sala de aula.

A estratégia mais utilizada para mergulhar o aluno no mundo da leitura foi a organização e efetivação do círculo do livro e a ampliação do universo da criança com os vários tipos de textos.

A dinamização do círculo do livro desprovido do caráter pragmático de controle como, por exemplo, o preenchimento de fichas, alterou substancialmente a prática de leitura na sala de aula. A preocupação passou a ser a inclusão de variedade de títulos e textos dando ao aluno a oportunidade de construir sua história de leituras. No T. 132 a professora A diz: "**Eu incluí no círculo do livro deste mês uns livros de poesia ...**". A sua preocupação é propiciar aos alunos condições de incursionar pelo mundo da poesia sem a intenção de transformá-los em poetas, mas de propiciar aos mesmos condições para sentir a poesia, apreciar o texto literário. "**Já estou vendo que não precisa a escola se preocupar em fazer da criança poeta. A criança aprende a olhar, a se interessar pela poesia desde que tenha oportunidade...**" (T.175).

A professora B amplia a discussão da professora A, quando afirma no T.176: **"Acho inclusive que eles deveriam ler poesias interessantes, que possam agradá-los. (...)".** É possível que ela queira dizer que não basta apenas colocar a criança em contato com o texto poético, mas que o professor ao organizar o seu trabalho deve ter a preocupação de selecionar o material para que a experiência seja agradável para a criança. Ela não explicita o critério de "gosto" que pode legitimar a seleção. Provavelmente o texto que for agradável à professora também o será para os seus alunos. **"Eu tenho prá mim que para gostar de alguma coisa você tem que gostar da primeira vez."**

Outro ponto importante que as falas das professoras revelam é o fato de que a leitura deixou de estar aprisionada, controlada. Agora as professoras oportunizam aos alunos possibilidades de refazer o texto lido, buscando os seus vários sentidos. A leitura do poema "Por nome de Passaredo" suscitou na criança uma aproximação concreta com o real, vivido cotidianamente na sala de aula, fazendo-a estabelecer uma relação entre **"bagunça"** e **"alegria"**. No T.137 a professora D relata: **"Depois que trabalhei 'Por nome de Passaredo' (...) teve um aluno que falou: — Viu professora, por que nós fazemos bagunça?"**. No turno139 ela completa: **"Porque os pássaros vão embora de lugar quieto, triste. Nós somos alegres, professora!"**. Isso mostra que um texto não é fechado em si mesmo, mas tem um caráter de incompletude, lacuna que é preenchida pelo leitor. O aluno completou esse espaço estabelecendo uma relação entre a situação descrita no texto e a situação real da sala de aula. Esse confronto de sentidos é uma marca da verdadeira leitura.

Ainda é importante observar que as propostas de trabalho advindas da leitura de textos passaram a ser produções de novos textos, como assinala a professora D - **"Depois da leitura de 'Por nome de Passaredo' surgiu o jogo de rimas na minha classe..."** e a professora C, no turno150, diz: **"...eu propus que eles produzissem um texto a partir de Passaredo e outra proposta foi a criação de uma história fantástica depois que lemos Alice..."**.

Essas propostas de trabalho também possibilitam o preenchimento de espaços da leitura derivando a intertextualidade. Orlandi (1987:194) afirma que "a

noção de intertextualidade é marcada pela relação de um texto (matéria - prima) com outros para os quais ele aponta". Essa relação de um texto com outros textos estabelecendo uma corrente não ocorreu apenas com os textos produzidos pelos alunos. A professora começou a propor a leitura de textos que traziam a mesma temática, mas de autores diferentes, ou textos diferentes do mesmo autor. É o que registra a fala de pesquisadora no T.181. Assim foi se criando na sala de aula um projeto de leitura. Nesse projeto, os textos introduzidos para estudo ou discussão, tinham objetivos definidos e vinham ao encontro dos anseios do grupo. Aos poucos a leitura foi deixando de ser uma atividade desarticulada e passou a ser uma prática viva e com sentido. Essa prática foi redesenhada, isto é, configurada, em decorrência das discussões, que permitiram a construção partilhada de um novo conhecimento sobre a leitura.

Ao compreender a leitura em outras bases, as professoras redefiniram as ações pedagógicas propondo discussões e debates na sala de aula.

Essas propostas de trabalho viabilizaram novas formas de interação e de mediação da professora com os seus alunos alterando as relações de ensino. É o que pode ser confirmado no T.41 quando a professora B diz: "**Ah, eles adoram leitura! Estou fazendo o círculo variar de 15 a 20 dias,**" ou quando no turno 137, a professora D afirma: "**... assim eles adoram ler, estão super entusiasmados e me cobram o debate...**" como também a afirmação da professora A: "**Na minha turma a leitura melhorou muito (...). Este bimestre tem 17 títulos no círculo, a maioria já leu quase tudo**" (T.40).

O contentamento das professoras não está relacionado apenas com o desempenho de seus alunos, mas também com o seu próprio desempenho. Essa afirmação pode ser ilustrada com o depoimento da professora C no T.53: "**... É legal ! É interessante que eu consegui desenvolver isso sem a ficha de leitura. Consegui me livrar dela! (...)**".

Síntese Conclusiva

Lançando um olhar retrospectivo sobre os episódios selecionados, que tratam da leitura, é possível perceber que a concepção de leitura das professoras sofreu mudanças significativas. Podemos afirmar que, inicialmente, as professoras tinham uma concepção de leitura muito restrita, pois as atividades com o texto constituíam-se, quase sempre, em meros exercícios de decifração das idéias do autor, desconsiderando um princípio fundamental da leitura que é a possibilidade de interação do leitor com o autor de cada texto, dos alunos entre si e dos alunos com a professora. As discussões superficiais do texto restringiam-se, na maioria das vezes, em repetir o que já havia sido explicitamente dito não se buscando nenhum sentido novo ou análogo em relação às proposições do texto.

A leitura assim concebida, reduz-se a idéia de produto acabado pois, as atividades de leitura, propostas pelas professoras, demonstravam que o objetivo da mesma estava, quase sempre, reduzido ao pretexto de preenchimento de fichas, de resolução de exercícios que se constituíam em meras cópias de trechos dos textos e/ou de oralização do texto onde a prática de leitura era tomada, apenas, no seu caráter decifratório. A preocupação maior das professoras, estava na oralização do texto pelo aluno de forma fluente. Existia, neste momento, dificuldades por parte das mesmas, de compreenderem a leitura como prática de prazer.

Em função das discussões propostas pela pesquisadora novos caminhos foram delineando-se, na prática de leitura na sala de aula. É possível perceber que, a partir das discussões desenvolvidas sobre a leitura, nas reuniões, as professoras selecionaram e metabolizaram aspectos que passaram a fazer parte do seu conhecimento. Elas abriram espaço, na sala de aula, para a leitura descompromissada, dinamizando o círculo do livro, o que possibilitou ao aluno um maior contato com a diversidade de textos. A leitura de textos poéticos, do gibi, do jornal e tantos outros textos passaram a fazer parte do mundo de leitura dos alunos. Assim, a leitura ganhou múltiplos significados e a partir daí, caracterizou-se como produtora de sentidos trazendo a sua marca polissêmica e passou a ser processo, na medida em que através

dela, ocorreu a interação entre leitor/autor, aluno/aluno e professora e aluno. A partir desse momento, as professoras perceberam que os alunos envolveram-se mais com a leitura e ela passou a ser uma atividade prazerosa.

Este processo de mudança que ocorreu com as professoras é explicado por Vygotsky (1989:56), quando afirma que "**tornamo-nos nós mesmos através dos outros**". Nesse processo de individuação pelo outro, o sujeito re-constrói internamente os modos de ação partilhados externamente. "**(...) o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro (...)**" (GÓES & SMOLKA,1993:10). À re(construção) interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de internalização.

Esse trabalho permitiu às professoras dominar ações, estratégias e conhecimentos sobre a leitura que lhes possibilitaram dirigir o próprio comportamento e garantindo a sua autonomia de ação, que é um dos aspectos essenciais para ações deliberadas e conscientes. Vygotsky utiliza o termo consciência para indicar a percepção da atividade da mente.

Tema 2. Produção de textos:

Nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo.

(Clarice Lispector)

O discurso pedagógico sobre a produção de textos vem, desde a década de 80, adentrando aos portões da escola, por conta de ações de pesquisadores e professores universitários como Geraldi (1984,1991), Silva (1986,1994), Fiad (1993), Franchi (1990), entre tantos outros que buscavam, desde aquela época, provocar alterações no ensino da Língua Portuguesa.

Passada mais de uma década de intensa discussão e tentativas de re-conceituações da produção de texto escrito, na sala de aula ainda há um ranço das "antigas aulas de redação" tomando espaço das práticas de produção de texto. Parece

que a preocupação dos professores ainda é com o texto limpo, bem organizado, sem erros de ortografia e pontuação. Há um desconhecimento sobre o processo de escrita como trabalho com a linguagem. Assim, as dificuldades ou "tateios" que a criança faz ou têm na sua produção escrita nem sempre são analisados pela professora de forma tranqüila, pois para isso ela precisaria compreender que a escrita não foge da regra geral de "interação verbal" (BAKHTIN,1986).

Para trilhar esse caminho, muitas pedras terão de ser removidas.

2.1. Dificuldades dos alunos

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho...
(Drummond)*

Uma das pedras parece ser a dificuldade que os alunos têm na revisão de seu texto. O episódio abaixo ilustra que tomar o seu texto como objeto de análise não é uma estratégia fácil para a criança.

Reunião 5.

T.6.D - Eles precisam voltar ao texto para ver os erros e eles não voltam.

T.7.Pq - É claro que eles precisam voltar, senão eles ficam sempre dependentes da professora para apontar os erros.

T.8.B - Esméria, eu achei em um livro as seqüências que se deve observar para escrever um texto. Eu montei um cartaz, eu coloquei: releia o texto, o principal fator é você reler o texto para ver se as suas idéias estão claras.

(...)

T.11.D - Eles não lêem, por isso erram.

T.12.Pq - Eles não lêem, mas é preciso ler. Por isso é importante reescrever uma, duas, três...

T.13.A - O problema da reescrita é que você tem que estar junto...

T.14.Pq - (...) você vai fazendo esta reescrita com aqueles alunos que têm mais autonomia (...). Não adianta só produzir, produzir, produzir... é importante que a criança trabalhe em cima daquele texto dela até o texto ficar bom. O que você tem que entender é que existem crianças em que a reescrita acontece só se você estiver junto delas mas existem outras crianças, no seu grupo, que são capaz de ler e reescrever o texto de forma independente. Converse com a criança sobre o seu texto, diz: _ Veja o que você fez aqui ou ali. Agora você vai tentar reescrever esta idéia de uma outra maneira, deixando-a mais clara. Levar a criança a este trabalho com o texto é muito produtivo.

(...)

T.19.C - Tem alguns alunos, por exemplo a Ana Val que não trabalha sem ajuda. Mas tem outros que tem cada idéia para texto! Por exemplo, o texto: Minha produção de balaios. Só que ele troca f por v.

T.20.Pq - Se você pedir para ele ler, ele vai ler veroz e não feroz, aí ele faz a correção. Porque na fala ele troca F por V?

T.21.C - Não, não troca.

T.22.Pq - Então só tem uma forma de corrigir isso. É ele ler o que escreveu. Através da leitura e da escrita a criança supera esta dificuldade.

T.23.D - Olha Esméria este menino escrevia tudo junto (sem segmentação), depois que trabalhei reescrita com ele, veja como o texto dele melhorou.

T.24.Pq - Vejam gente, como ele está escrevendo! Os seus estão assim? (escrevendo bastante).

T.25.C - Tem alguns que não escrevem.

T.26.Pq - Você nomeia-os na mão. (representando que são poucos)

T.27.C - É dá prá nomear.

Parece que os alunos não tem ainda as habilidades necessárias para revisar o seu texto. A professora D, no turno 6 diz: "**Eles precisam voltar ao texto para ver os erros e eles não voltam.**". Essa fala da professora indica a necessidade da criança examinar o seu texto em busca de erros, assumindo o papel de leitora do seu próprio texto. Assim a sua escrita seria "refeita" ou "corrigida" por ela mesma. Essa postura diz respeito à ação reflexiva que é aquela na qual a escrita é tomada como objeto da atenção do sujeito (GÓES,1993).

Esse voltar ao texto exige que a criança desenvolva **ações com e sobre a linguagem**, nos moldes sugeridos por Geraldi (1991). Nessas ações a atenção da criança estaria voltada para o objeto do dizer, isto, é para os recursos expressivos. Este caminho é apontado pela professora B no turno 8: "**... releia o texto, o principal fator é você reler o texto para ver se as suas idéias estão claras.**".

Essa dimensão reflexiva com a escrita permite ao escritor reconstruir o seu texto. No turno 12 a afirmação da pesquisadora aponta para a concepção de que a produção escrita da criança tem como ponto de partida um rascunho, daí ela afirmar: "**... é importante reescrever uma, duas, três... (vezes)**".

Esse reescrever possibilita ao escritor/leitor reconstruir o seu texto. Dessa forma, o texto não é visto como "algo pronto e acabado". No turno 14 a pesquisadora chama a tenção das professoras para o fato de que "**... não adianta só produzir, produzir, produzir... é importante que a criança trabalhe em cima daquele texto dela até ele ficar bom.**".

Esse trabalho lingüístico, que está sendo exigido da criança, implica em ter o outro como parceiro, pois para "voltar o seu olhar para trás", isto é, reler o texto para reescrevê-lo, a criança deve fazê-lo à luz de comentários e orientações da professora. Dessa forma, as reelaborações do texto ou reescritas são resultados direto da "**atividade mental do nós**" (Geraldi,1991), professor e aluno, ou seja, o professor com olhar crítico e como leitor atento fará as intervenções necessárias. É o que ilustra a fala da pesquisadora quando "orienta" as professoras no "como" encaminhar este trabalho: "**... Converse com a criança sobre o seu texto, diz : __ Veja o que você fez aqui ou ali. Agora você vai tentar reescrever esta idéia de uma outra maneira,**

deixando-a mais clara. **Levar a criança a este trabalho com o texto é muito produtivo**" (T.14).

A professora assumindo o papel de mediadora entre a criança e seu texto desencadeia situações para que esta tome o seu texto como objeto de análise. Nem sempre a criança atende às expectativas da professora nessa revisão. Este fato leva a professora a se "plantar" frente à criança para que o texto seja reelaborado do jeito que a professora quer. Essa preocupação leva a professora a ficar junto com a criança" indicando " *pari passu* " a reescrita. **"O problema da reescrita é que você tem que estar junto..."**. Essa postura da professora não dá espaço para a criança auto-orientar a sua atividade de escrita. Ela pode acabar escrevendo o que a professora quer numa ação inconsciente, na qual a sua atenção estaria mais voltada para a fala da professora do que para a sua própria escrita. Por outro lado, é preciso, também, considerar que **"fora de uma operação partilhada com o adulto, a criança revela um baixo nível de reflexividade"**(GÓES,1993). Segundo a autora, estudos têm indicado que a criança tem dificuldades de sozinha observar os problemas do seu texto. A sua tendência é de limitar a tarefa de revisar a mudanças de superfície, que normalmente resumem-se a questões de palavras isoladas ou correção ortográfica. Portanto, é necessário que a professora auxilie a criança a analisar e operar sobre seu próprio texto, mas é necessário também que a professora esteja atenta para não fazer o trabalho pela criança.

Dependendo da qualidade da mediação, a criança pode reconstruir internamente os modos de ação compartilhados. A fala da professora D no turno 23 é ilustrativa desse processo. **"Olha Esméria, este menino escrevia tudo junto, depois que trabalhei a reescrita com ele, veja como o texto dele melhorou."** O salto qualitativo na escrita da criança parece ser decorrente da relação da criança com a professora que atuou como comentadora, co-autora e/ou co-revisora de seus textos. Através da interação com a criança, a professora atuou no que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal, despertando e colocando em funcionamento toda uma série de processos em desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal se refere àquelas funções que se encontram em estado embrionário, em desenvolvimento.

Ainda é preciso considerar a relação que a criança teve consigo própria e com os "outros", enquanto escritora e leitora de seu próprio texto - nos termos considerados por Góes (1993), quando trata da reflexividade. Segundo a autora, para o estudo da constituição do sujeito escritor, necessário se faz compreender os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, que abrangem a relação da criança com vários "outros": o outro para quem a criança diz, seus leitores; o outro de quem toma palavras para o seu dizer, seus modelos; o outro sobre quem diz, seus personagens; o outro que é participante do processo de produção de seu texto, colegas e professora que atuam como comentadores, co-autores e co-revisores.

2.2. A ausência de propostas significativas para produção de textos constituía-se em outra pedra no meio do caminho...

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho...
 (Drummond)*

Situação A

Reunião 6

T.8.A - Prá mim o que ainda está preocupando é a produção de texto, tem alunos ainda que não...

T.9.Pq - Na produção de textos o que mais te aflige? Como estão os seus alunos?

T.10.A - Eles estão assim... não tem muitos, mas têm alguns alunos que não têm ordem para fazer o texto, sabe? Eles não conseguem pôr numa ordem as idéias deles no texto.

T.11.C - Ah, também tem o problema da pontuação.

T.12.E - Esméria, dá prá você dar uma olhadinha nestes textos?

T.13.Pq - Por que eu tenho que olhar os textos?

T.14.E - É que eu estou achando fracos demais...

T.15.Pq - Você está achando fracos? Fracos por quê?

T.16.E - Eu estou achando pequenos, curtos. Muito sem sentido.

T.17.Pq - Sem sentido, curtos...

T.18.E - Fogem muito do assunto.

T.19.Pq - Fogem muito do assunto...

T.20.E - Mas eles já melhoraram bastante

T.21.Pq - Você acha que apesar dos problemas eles melhoraram o texto ?

T.22.E - Eu acho. Só que comparando com o ano passado, acho que eles tinham mais vontade de escrever.

T.23.Pq - O ano passado eles tinham mais vontade de escrever...

T.24.E - Talvez esteja acontecendo isso por preguiça de fazerem a auto-correção. Têm uns que fazem bem pouquinho tem poucos erros e na hora de corrigir é bem mais rápido. Eu acho que no ano passado eles tinham mais vontade de escrever.

T.25.Pq - Será que não está mais relacionado com a proposta de escrita que você dá?

T.26.E - É pode ser. Porque tem proposta que você tem mais o que dizer e tem proposta que você tem menos o que dizer. Mas é por isso que eu me surpreendi. Achei que seria... eu achei que a proposta ficou boa.

T.27.Pq - Como é que você fez a proposta de escrita?

T.28.E - Primeiro nós lemos o texto o sonho de pisca - pisca.

T.29.Pq - Texto do livro? Ah, eles leram e daí veio a proposta de...

T.30.E - Dei a leitura e daí pedi que cada um escrevesse sobre um sonho seu. Sabe o que eu achei

interessante que alguns alunos escreveram sobre sonhar quando dorme e outros utilizaram o termo sonho para se referir a desejo. Até teve um aluno meu que disse que o sonho dele era servir o exército. Então ele reestruturou o texto e enviou para o Comandante da 5ª Brigada. Sabe que o Comandante veio especialmente na escola trazer uma carta de agradecimento para o menino!? Ele ficou todo cheio, se sentiu muito importante.

Na reunião 6 a discussão inicia-se sobre o que tem mais preocupado as professoras no trabalho com a língua. Grande parte da discussão é polarizada pelo diálogo que acontece entre a pesquisadora e a professora E. Nesse diálogo, a pesquisadora vai espelhando a fala da professora. O silêncio das outras professoras pode ser indicativo de que elas também sentem as mesmas angústias da professora E. Portanto esse silêncio é carregado de sentidos (ORLANDI,1992), é como se a voz da professora E fosse a voz do "nós" professoras.

Os turnos de fala da professora E revelam um descontentamento com as produções escritas das crianças. As razões apontadas são: problemas de pontuação (T.11), dificuldades em organizar as idéias do texto (T.10), até extensão dos textos. **"Eu estou achando pequenos, curtos."** Mas, mesmo assim, as crianças melhoraram bastante, ela afirma nos turnos 20 e 22.

A professora E, busca uma explicação para o fato de as crianças estarem escrevendo pouco, ela diz: **"Talvez esteja acontecendo isso por preguiça de fazerem a auto-correção"** (T.24). O que a professora está chamando de auto-correção é a forma como ela tem encaminhado a revisão do texto.

A pesquisadora ignora essa explicação da professora e formula uma pergunta que desloca o foco de atenção. O foco de atenção saiu do aluno e foi para a ação pedagógica da professora: **"Será que não está mais relacionado com a proposta de escrita que você dá?"** (T.25). Torezan (1994) afirma que as professoras,

por ela estudadas, praticamente não estabelecem relações entre desempenho ou comportamento inadequado dos alunos em classe e as condições por elas programadas.

O questionamento da pesquisadora aponta para o fato de que a professora precisaria estar atenta para as suas propostas de escrita, pois ninguém escreve se não tem o que dizer e para quem dizer, a escrita não foge da regra geral da interação verbal.

Quando se tem na produção escrita um interlocutor real - "**... teve um aluno meu que disse que o sonho dele era servir o exército. (...) ele reestruturou o texto e enviou para o comandante da 5ª Brigada**" (T.30) - a produção do texto e a sua reescrita tornam-se atividades significativas não havendo espaço para preocupações como o "escrever pouco". E o interessante é que a produção de um texto desencadeia a leitura e produção de novos textos. O turno 30 é ilustrativo desse fato quando a professora relata: "**... Sabe que o Comandante veio especialmente na escola trazer uma carta de agradecimento para o menino!? Ele ficou todo cheio, se sentiu muito importante.**". Na sua produção escrita, a criança buscou um interlocutor real, fato não muito comum nas práticas escolares, rompendo assim com o caráter de artificialidade que marca a produção escrita na escola na qual a professora é o interlocutor virtual que materializa todas as fontes do dizer do aluno.

Situação B

Reunião 8

T.18.D - (...) eu cheguei para as crianças assim, porque eu também não sabia como fazer textos informativos, então eu cheguei assim para eles: - Vocês têm que passar uma informação para mim, qualquer coisa.

T.19.Pq - Ah, então cada um passou uma coisa diferente?

T.20.D - Até que eu achei super bom, não sei se é assim, mas eles escreveram até uma coisa que eu não tinha posto no texto cooperativo de

História. Coisas que eles ouviram ou leram de algum lugar.

T.21.Pq - A questão é a seguinte: como eu pedi para vocês trabalharem com as crianças textos informativos e que as crianças também deveriam escrever textos informativos, a professora não sabia como fazer isso tá? Aí ela solicitou aos alunos que fizessem um texto informativo sobre fatos históricos. Então vejam estes textos. (...) Têm erros, mas veja bem a idéia dele. Como vocês podem observar este menino aqui, já está usando todas as questões que vocês trabalharam com eles, como o uso de dois pontos, travessão...

T.22.D - Mas é só este (ri).

T.23.Pq - Só este ?

T.24.D - Não, não têm outros.

T.25.Pq - Olha, um outro resolveu informá-la sobre o Descobrimento da América escutem o texto dele: "Quem descobriu a América, foi Cristóvão Colombo, ele descobriu a América em 1492. Cristóvão Colombo não estava encontrando apenas o caminho das Índias, mas ele estava abrindo as portas para as estrelas."

T.26.D - É que tem um texto, que a gente trabalhou, onde diz que o caminho das Índias levou o homem às estrelas.

T.27.Pq - Vejam este texto: "O Passo Gigante" "Há 25 anos Neil Armstrong deu o maior passo de sua vida. Foi à Lua dar um passeio. Você sabia que se o homem não fosse à Lua nós não teríamos aparelhos eletrodomésticos, etc... Desde então o homem se desenvolveu, aprendeu mais, etc... O homem é do futuro adiantadérrimo no tempo." Veja "adiantadérrimo" ele está empregando o superlativo absoluto sintético... Às vezes ficamos na sopinha sem perceber que o aluno é capaz de mastigar carne...

T.28.D - É as professoras precisam pegar aulas de gramática para entender isso, só assim ela vê que o aluno é capaz de mastigar a carne.

T.29.Pq - Ah, aqui tem um texto do aluno novo "O quilombo de Palmares"

T.30.D - Este é um texto que estou pensando em trabalhar com a turma.

T.31.Pq - Dá pra você pegar partes desse texto e reelaborar com o grupo. O grupo pode reelaborar. Então sai daqui todo o seu trabalho de gramática.

Este episódio aponta aspectos relevantes na prática pedagógica da professora D. Muitas vezes, essa prática é marcada por "tateios" no como fazer, o que não invalida suas intenções e objetivos. Ela explicita aos seus alunos o que quer **"Vocês têm que passar uma informação para mim, qualquer coisa."** (T.18). Ela experimenta uma situação e avalia os seus resultados. No turno 18 afirma: **"...eu também não sabia como fazer textos informativos, (...)"** apesar disso, os alunos correspondem a sua expectativa até superando-a. No turno 20 a professora D, referindo-se ao resultado do trabalho diz: **" Até que eu achei super bom, (...) eles escreveram até uma coisa que eu não tinha posto no texto cooperativo de História. Coisas que eles ouviram ou leram de algum lugar."** É interessante observar que, neste caso, os alunos tinham um interlocutor real e a marca da produção textual é a situação de interlocução.

A criança buscou significar os conceitos trabalhados na escola com outros já conhecidos, já elaborados. Isto significa, segundo Vygotsky (1987), que no contexto escolar a relação da criança com um conceito, denominado por ele de conceito científico, é sempre mediada por algum outro conceito. Ainda é preciso considerar que possivelmente as crianças tinham o que dizer, e razões para dizer - elementos básicos da produção escrita. Não repetiram apenas aquilo que já tinha sido dito pela professora conforme pode ser observado no turno 20.

Outro ponto importante a salientar é que, no cotidiano da sala de aula, as relações de ensino possibilitam às professoras a elaboração de conhecimentos que vão emergindo de sua prática, mesmo que "a priori" essa prática seja permeada por "intenções pedagógicas" não muito claras. Esse ponto pode ser confirmado no turno 18, quando a professora D diz: **"(...) eu também não sabia como fazer..."**. Essa

afirmação mostra que, na prática pedagógica, aprendizagens podem estar ocorrendo tanto do lado dos alunos como da professora. Só que é preciso aprender a olhar para poder ver essa aprendizagem.

Nos turnos 27 e 31 a pesquisadora aponta pontos importantes para as professoras repensarem o trabalho com a gramática. Segundo ela, as professoras precisariam estar atentas sobre como os alunos fazem uso da língua. Essa estratégia permitiria, às professoras, rever conteúdos e formas de trabalhá-los em sala de aula. No turno 27, a pesquisadora afirma: "... às vezes ficamos na sopinha quando o aluno é capaz de mastigar a carne...". Essa afirmação da pesquisadora leva a professora D argumentar, no turno 28, que para observar a forma como os alunos fazem uso da língua, exige uma professora melhor preparada nas questões gramaticais. Isso implica dizer que para ver é preciso conhecer.

Situação C

Reunião 10

T.48.Pq - Vocês precisam estar trabalhando relatos, debates de assuntos lidos ou mesmo filmes... de programas de televisão, de músicas que estão em voga ou que eles curtem. As crianças precisam produzir textos a partir de histórias lidas, ouvidas, imaginadas, histórias em quadrinhos. Isto vocês trabalham, não é?

T.49.A - Eles fazem histórias em quadrinhos assim: eles repartem a folha, fazem o desenho e daí o texto. Eles não partem de uma outra história.

T.50.B - Tenho trabalhado com as crianças, deles recortarem as gravuras dos gibis...

T.51.Pq - Mas daí eles só criam os diálogos... eles podem também desenhar e criar diálogos...É importante eles produzirem textos informativos, dos assuntos ou áreas de conhecimento que foram estudados, textos narrativos e poéticos. Eles

trabalham com poesias mas não é proposto para eles escreverem poemas, ainda tem o texto livre e a correspondência. Como está a correspondência?

T.52.B - Eu até hoje não recebi resposta de ninguém.

T.53.A - Eu também não. Do prefeito até agora, nada! Eu estou querendo marcar uma audiência com ele ...

T.54.Pq - Prá falar sobre a carta? (risos)

T.55.E - Eu estou querendo escrever para o Jaime Lerner. Acho que não vem a resposta, não é ?

T.56.Pq - Antes da eleição vem, o Comitê responde.

T.57.D - Esméria, você deu o endereço de uma professora que se comprometeu a escrever. Não dá para a Supervisora ir lá na Escola dela para ver se a carta chegou pelo menos?

A pesquisadora insiste na importância de se ampliarem as propostas e as condições de produção de textos. Ela sugere a abertura de espaços para a produção de textos na sua modalidade oral. **"Vocês precisam estar trabalhando relatos, debates de assuntos lidos ou mesmo filmes..."** (T.48).

Essa modalidade oral é fundamental pelo seu caráter interativo e por propiciar aos alunos a utilização de uma modalidade que dominam e na qual podem sentir-se mais seguros. A sua fala aponta para a tendência de utilização de leituras de outros textos como suporte para a produção de novos textos. **"As crianças precisam produzir textos a partir de histórias lidas, ouvidas, imaginadas, histórias em quadrinhos..."** (T.48).

As professoras buscam alternativas para transformar a escrita em trabalho significativo para a criança. Uma das estratégias que "lançam mão" é a correspondência escolar. Parece que ainda não encontraram uma forma adequada para implementar na sua classe esse trabalho porque buscam destinatários que dificilmente serão interlocutores das crianças. No turno 52 a professora B evidencia seu desapontamento em relação a essa prática: **"Eu até hoje não recebi resposta de**

ninguém.". O desapontamento também é apontado pela professora A no turno 53: "**Eu também não. Do prefeito até agora, nada!**". Da forma como a correspondência está posta na prática dessas professoras, em que a preocupação é enviar cartas para autoridades ou pessoas dos seus interesses, ela não se diferencia das tradicionais cartas ensinadas nas "aulas de redação". Essa forma de encaminhar o trabalho com a correspondência anula o próprio sentido da mesma.

Na sua origem a correspondência escolar foi uma prática, desenvolvida pelo educador francês Freinet, com o objetivo de amenizar o divórcio entre as práticas escolares e a vida, mas ela só tem sentido se a escrita de cartas se constituir para a criança como algo de que ela necessite. Vygotsky (1988) afirma que a criança tem necessidade de se corresponder com amigos ausentes, falar dos seus desejos. A forma como as professoras estavam encaminhando o trabalho com a correspondência escolar não levava em consideração as necessidades das crianças, mas, partiam do desejo das professoras.

No turno 55 a professora E diz: "**Eu estou querendo escrever para o Jaime Lerner.**". Numa situação dessa, o aluno participa da elaboração da carta, pode até compreender os seus elementos formais, mas não se envolve na própria essência da escrita porque este interlocutor está muito distante dele. Com esses interlocutores a prática da correspondência escolar como estratégia de significação da linguagem não se efetiva na sala de aula.

2.3. Os saltos e transformações...

Retirando as pedras... e redescobrimos caminhos...

Situação A

Reunião 12

T.197.D - Hoje, depois que trabalhei "Uma idéia toda azul" da Marina Colassanti, eu coloquei no quadro tudo que a gente trabalhou no texto e pedi que produzissem um texto tratando daquilo. Daí o Luís e a Pati falaram assim: -Ah, professora! Eu não tenho idéia do que falar sobre isso. Eu perguntei: - O que você quer escrever, Pati? Ela disse assim: Eu quero escrever sobre as aves. Daí eu levei ela pensar o seu tema a partir daquilo que a gente tinha discutido no texto. Sei lá se é assim...

T.198.Pq - É você está tentando atender seus alunos e ao mesmo tempo eles atenderem as suas propostas de trabalho. Você está fazendo a sua caminhada.

T.199.D - Se eu dissesse: - Pati, vá sentar! Você tem que fazer e pronto! Ela já não ia fazer. Assim. ela fez o texto, como diz a Ane: - Não fez como eu pedi, mas fez. Eu tentei e fiz com que ela produzisse o texto.

O princípio básico que se vai delineando na prática das professoras, no que concerne à produção de textos, é dar aos alunos a palavra. No turno 197, a professora D relata: **"(...) pedi para que eles produzissem um texto tratando daquilo. Daí o Luís e a Pati falaram assim: _ Ah, professora! Eu não tenho idéia do que falar sobre isso. (...) Eu quero falar sobre as aves."**

Os alunos vão redescobrimo a vontade de escrever, o querer escrever, o para que escrever, que é diferente de escrever para o professor ler. Isso vai diferenciando o escrever na escola do escrever para a escola, (GERALDI,1991), ainda que a palavra do aluno esteja contaminada pelas dicas da professora : " ...levei ela a pensar o seu tema a partir daquilo que a gente tinha discutido no texto" (T.197). A postura da professora não "cala" a aluna "Se eu dissesse : __ Pati, vá sentar! Você tem que fazer e pronto ! Ela já não ia fazer." (T.199). Ela busca eliminar conflitos e tensões na relação de ensino, o seu objetivo é fazer a criança produzir o texto, mesmo que este texto não atenda as suas expectativas. "Não fez como eu pedi, mas fez. Eu tentei e fiz com que ela produzisse o texto" (T.199). É possível observar que ocorreram mudanças significativas na concepção da professora sobre o que é escrever. Ela percebeu que o mais importante é dar condições para a criança escrever, viabilizando assim a produção escrita de seus alunos. Esse é um procedimento não muito comum na escola onde, normalmente, a escrita não é estimulada. Ela é exigida e depois corrigida. Quando a escrita torna-se uma atividade significativa para a criança, a professora não necessita pressionar nem adular. O processo de escrever se transforma.

Situação B

Reunião 13

T.113.A - Recebemos uma correspondência do Consulado da Espanha. Agora temos que mandar uma resposta agradecendo o material.

T.114.Pq - É um Ofício. As crianças já vão aprendendo como redigir um ofício...

T.115.A - Não é uma carta?

T.116.Pq - É uma carta-ofício.

T.117.B - Esses ofícios podem ser feitos diretamente na classe, com a turma não é?

T.118.Pq - Claro, é a turma quem vai fazer.

T.119.B - Hoje nós mandamos um ofício para a ABB (Associação do Banco do Brasil). Nós estamos solicitando o espaço para a nossa festinha. O Lídio que mora lá perto levou em mãos.

(...)

T.124.C - Eu acho que o que emperrou a nossa correspondência é a falta pra quem mandar o que mandar. As pessoas de fora não respondem... Isso frustra muito as crianças...

T.125.Pq - A Educação Infantil tem feito um trabalho muito bom. Eu já recebi e respondi várias cartas. Como eles não conseguiram desenvolver o trabalho com outras escolas, partiram para o trabalho com o pessoal daqui de dentro mesmo. Eles enviam as suas produções, solicitam opinião, é muito interessante...

T.126.B - Eu sempre recebo cartas do "Pintinho Amarelinho". Eles me enviam cartas convidando a gente para ir lá, estamos sempre em contato...

T.127.Pq - Vocês respondem com cartas?

T.128.B - Nós respondemos com cartas...

(...)

T.131.E - Eles estão melhorando na escrita. Pouquíssimos não têm capacidade de reescrever o seu texto. Antes eles ficavam com o texto copiavam daqui uma parte, dali outra, mas a idéia principal eles não tiravam. Agora a situação mudou... poucos são aqueles que deixam seus textos confusos.

T.132.A - Nos livros que trabalhei: "A primavera da Lagarta e o caso da Borboleta Atíria" os dois davam informações sobre a transformação da lagarta em borboleta. Então eles leram, discutiram, daí eu pedi para eles fazerem um texto informativo sobre as borboletas. Fiz esse trabalho em grupo. Foram sete grupos. Apenas um grupo não fez, como eu propus.

A correspondência foi ganhando o seu espaço com significação à medida que as professoras foram percebendo as causas que impediam o andamento do

trabalho. No turno 124 a professora C afirma: **"Eu acho que o que emperrou a nossa correspondência é a falta pra quem mandar o que mandar. (...)"** Essa afirmação da professora indica que as dificuldades de implementar o trabalho com a correspondência não estavam apenas nos destinatários, mas também no material lingüístico que era enviado a esses destinatários. Eram destinatários "distantes", abstratos. O que falar? Não se tinha o que dizer a eles, assim não se estabelecia a ponte necessária para a interlocução.

A distância foi encurtada quando encontraram interlocutores concretos que compartilhavam dos mesmos interesses. No turno 126, a professora B diz: **"(...) Eles sempre me enviam cartas convidando a gente para ir lá, estamos sempre em contato."** Para que a correspondência não se constitua numa prática frustrante para alunos e professoras é fundamental seduzir outros professores a abraçarem esta prática.

No turno 131 a professora E aponta o avanço das crianças em relação à escrita de textos. A prática da reescrita, que envolve uma reflexão sobre as mudanças entre uma e outra versão do texto, contribuiu para o salto qualitativo na produção escrita. No mesmo turno a professora E diz: **"... Agora a situação mudou..."** a preocupação da professora ultrapassa a discussão de problemas ortográficos, **"... poucos são aqueles que deixam os seus textos confusos."** Isso mostra que os alunos estão revisando os seus textos não só para resolver questões ortográficas, mas para clarear idéias. Parece que a revisão está ligada à representação do texto pretendido. Essa forma de conceber a produção escrita faz com que a criança encare-a não como tarefa para atender à professora, mas como trabalho lingüístico no qual o aluno se coloca como escritor e leitor do seu texto.

As propostas de produção escrita ampliam-se à medida que novos textos são produzidos a partir do contraponto com outros textos (T.132). Além disso, aos alunos é dada a oportunidade de produzirem textos em grupos. Essa dinâmica de troca verbais possibilita aos sujeitos envolvidos a negociarem sentidos, partilharem idéias entre si ou mesmo contestarem ou recusarem pontos de vista dos colegas. No processo de produção escrita é fundamental a criança ter interlocutores reais e, para isso, exigem-se enunciações claras estabelecendo o "diálogo" entre os sujeitos envolvidos na trama.

SMOLKA (1991), ao comentar sobre os argumentos de Bakhtin aponta que "diálogo não significa apenas alternância de vozes - unidade de análise clássica das trocas verbais tomadas em termos metodológicos - mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-histórico (...) no sentido de que as vozes dos outros estão sempre povoando a nossa atividade mental individual" (p.56).

Síntese Conclusiva

Pensamos que o importante na produção escrita é romper com o caráter de artificialidade que marca essa prática na escola.

A partir das discussões feitas, as professoras passaram a dominar novas formas de trabalhar a produção escrita na sala de aula, decorrentes de uma nova concepção de linguagem que começou a permear a prática pedagógica dessas professoras. Essa maneira de encarar a produção de textos permitiu a superação da distância entre mundo e palavra.

A imposição de temas fechados, para a produção de textos, foi dando lugar a propostas de escrita que oportunizavam ao aluno escolher o que dizer, os alunos passaram, ainda, a lidar com a revisão de seus textos não apenas para atender a uma exigência da professora mas como trabalho linguístico cuja preocupação era a interlocução com seus leitores reais. Assim, a escrita foi ganhando o seu espaço de significância. Vygotsky (1988), afirma em seus textos, que a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada como tarefa relevante e necessária para a vida. Só então é que poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem.

Tema 3. Análise Lingüística

Consideramos que essa prática não está desarticulada da leitura e produção de textos, nem se reduz a exercícios gramaticais no sentido tradicional.

Está centrada em situações de ensino e aprendizagem que têm como foco de atenção a reflexão sobre a Língua. Para as atividades decorrentes dessa prática, Geraldini (1991) reserva as expressões "atividades epilingüísticas" ou "atividades metalingüísticas". Estas atividades são orientadas para a organização dos elementos da configuração textual; explicam diferenças e ajudam a resolver os problemas que o texto do aluno possa conter, bem como apresenta outras possibilidades e produção de novas configurações.

Assim, na prática de análise lingüística, o aluno lê, produz significados, escreve e elabora conceitos; a professora propõe caminhos, discute conceitos, cria condições para atividades interativas em sala de aula.

Os episódios abaixo ilustram como essa prática foi sendo incorporada e desenvolvida pelas professoras.

3.1. Dificuldades das professoras em aceitar a proposta...

*E a mente apavora
O que não é mesmo velho
(Sampa: Caetano Veloso)*

Reunião 3

T.39.A - Esméria, não sei se é uma dúvida minha, mas como vai ficar o Português o ano que vem na 6ª série?

T.40.Pq - É o mesmo trabalho.

T.41.D - A mesma prática.

T.42.Pq - A prática é a mesma. A linha de trabalho é leitura, produção de textos e análise lingüística.

T.43.A - Então vai vir um professor que já esteja dentro desta proposta...

T.44.Pq - E a gente tem este professor?

T.45.A - Não.

T.46.Pq - Tem que vir uma pessoa que esteja aberta para este tipo de trabalho.

T.47.A - Por isso que eu perguntei para você, pois a minha preocupação é que o ano que vem vai sair o quê?!

Que a professora da 5ª série não ensinou nada. Sabe como?

T.48.Pq - Não, você não precisa se preocupar com isso. A linha de trabalho com a Língua é esta, e a professora que entrar tem que se apropriar disso.

T.49.A - Eles não vão estudar Sujeito e Predicado?

T.50.Pq - A criança tem que sair da 8ª série lendo, escrevendo, isto é, produzindo textos. É evidente que ela vai saber Sujeito e Predicado, mas ninguém demonstra competência lingüística porque sabe Sujeito e Predicado.

T.51.A - Porque outro dia saiu um aluno perguntando prá mim: __ Professora, o que é Sujeito Oculto?

T.52.Pq - O que você falou prá ele?

T.53.A - Eu ensinei. As crianças disseram: __ O que ele está perguntando, professora? Daí eu larguei tudo e entrei ...

T.54.Pq - Largou tudo o que estava fazendo e entrou no SUJEITO OCULTO. E como você explicou o Sujeito Oculto?

T.55.A - É a pessoa que está escondida.

T.56.Pq - Então veja a frase: Vivi em Campos do Jordão. Aquilo que chamam de sujeito oculto está implícito (eu).

T.57.A - Ele perguntou porque uma irmã dele estuda em outro colégio e está com dificuldades no Sujeito Oculto.

T.58.Pq - No Sujeito Oculto?!

T.59.A - É. No Sujeito Oculto. Então a irmã mandou perguntar exemplos bem claros para levar para a professora do outro colégio.

Neste episódio a professora A assume uma posição que parece ter como objetivo evidenciar para a pesquisadora a importância de se trabalhar determinado conteúdo gramatical na 5ª série. Ela tenta justificar sua posição partindo de outros pontos referenciais que não os dela. Assim a necessidade advém:

a) do julgamento que a próxima professora fará do seu trabalho: "**A minha preocupação é o que o ano que vem vai sair o quê?**". Ela mesma responde: "**Que a professora da 5ª série não ensinou nada. Sabe como?**" (T.47). Uma coisa parece ainda não estar claro para a professora de que o compromisso da professora não é com sua colega da série seguinte e sim com seus alunos;

b) da importância de se atenderem os interesses dos alunos: "**...Professora, o que é Sujeito Oculto?**" (T.51).

c) do fato de que outras escolas estão trabalhando este conteúdo gramatical: "**... a irmão dele está em outro colégio e está com dificuldades no Sujeito Oculto.**" (T.57).

As falas da professora A evidenciam que ela tem consciência de que o núcleo mais representativo do trabalho com a Língua Portuguesa, nas escolas, é o conteúdo gramatical. Ela tem clareza também que a pesquisadora não inclui este conteúdo gramatical como relevante. No turno 50 a pesquisadora afirma "**... ninguém demonstra competência lingüística porque sabe Sujeito e Predicado.**". Como a professora ainda não tem clareza da concepção de linguagem que deve nortear o seu trabalho, não vacila em investir tempo e esforço numa questão irrelevante e que não domina. Isso é possível observar quando apresenta uma definição para Sujeito Oculto cientificamente suspeita. ¹⁴

¹⁴ Segundo (Cunha: 1981; 84) Sujeito oculto é aquele que não está materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado.

Essa valorização da professora pelo ensino do conteúdo gramatical parece estar ligada historicamente a uma concepção de ensino que pretende ser objetivo e eficiente. Essa forma de encaminhar o estudo gramatical permite a professora prever e controlar a informação e o conhecimento, o que lhe dá uma certa segurança. Segundo Fiad (1993), a escola pretende ser objetiva, eficiente e prática. Assim ela se preocupa em transmitir conhecimentos considerados objetivos e o ensino da gramática, tal como tem sido feito, é o que mais sustenta a objetividade do ensino da Língua.

3.2. O despreparo lingüístico das professoras...

*É que Narciso acha feio
O que não é espelho
(Sampa: Caetano Veloso)*

Reunião 4

T.114.D - Eu tenho um problema com a Ana na sala. Ela fala: ___ Eu pus. As crianças dizem: ___ Oh, professora o que a Ana está falando.

T.115.Pq - Discuta esta questão com eles, traga para trabalhar na sala o verbo pôr, onde aparece o "pus", se o verbo estiver no passado eles vão verificar o "Eu pus".

T.116.C - São oportunidades que a gente perde

T.117.D - Eu acho "pus" estranho.

T.118.B - Acho melhor "eu coloquei". Quando aparece na minha sala este tipo de problema eu falo para eles substituírem.

T.119.Pq - Mas gente, escutem... eu pus, tu puseste, ele pôs, nós pusemos, vós pusestes, eles puseram...

T.120.C - Eles falam "eu puis" e a gente aceita. Quando a criança pronuncia "eu pus", não aceita.

T.121.Pq - É o pretérito perfeito do verbo Pôr.

T.122.B - Ah, do verbo pôr?! Então me fale o presente não o passado.

T.123.Pq - Eu ponho...

T.124.A - Daí no caso, ele é um verbo irregular não é ?

T.125.Pq - É.

T.126.B - Ah, tá! No futuro é eu...

T.127.Pq - Porei.

T.128.B - Porei?!

T.129.Pq - Isso!

T.130.B - Como é que eu vou explicar uma coisa dessa prá eles se nem eu sei?

T.131.Pq - No imperfeito: eu punha

T.132.B - Eu ponho.

T.133.Pq - Eu punha. Eu ponho é presente.

T.134.B - Ah, eu ponho é presente. (rindo)

T.135.Pq - Ponho é presente.

T.136.B - Mas, se eu quiser substituir, tudo bem não é?

T.137.Pq - Por qual?

T.138.B - Eu coloquei / Eu colocarei...

T.139.Pq - É um verbo. A criança está usando o verbo na pronúcia correta, no pretérito perfeito. Por que substituir? Você nunca tinha visto antes?

T.140.B - Não, eu já tinha visto. Só que eu sempre substituo, já vi até em textos só que sempre coloco a observação: "substitua pelo verbo colocar."

T.141.Pq - Se você tem este problema na classe é trabalhar o verbo Pôr com eles. Mostrar que existe este termo e ele é correto. Diferencie o "pus" verbo do "pus" substantivo, vão aos textos vejam a diferença, ao dicionário, busque o significado, registre.

T.142.D - Ela (a criança que pronuncia pus) é quietinha e não gosta que mexem com ela. Outro dia, eles estavam rindo dela e ela disse: Professora, a minha mãe já disse que pus é certo.

T.143.Pq - É, pois ela está certa.

Lançando um olhar para o movimento interlocutivo que percorre este episódio, questões como o despreparo das professoras para o trabalho com a língua e com a linguagem marcam as interlocuções. Daí a dificuldade de se trabalhar a língua partindo de situações reais de uso.

As professoras B e D, nos turnos 117 e 118, rejeitam a manifestação lingüística da criança, possivelmente por desconhecerem a diferença de valor semântico da palavra em outras categorias gramaticais - "pus" substantivo e verbo- como também por desconsiderarem que as palavras têm sentidos múltiplos e que seu significado está ligado ao contexto em que ela é pronunciada (BAKTHIN:1986).

Parece que o estranhamento da professora e dos alunos em relação à pronúncia da aluna, que é correto do ponto de vista da língua padrão (T114), possa advir do fato de que esta palavra no meio social das outras crianças e da professora é pronunciada de uma outra maneira. No turno 120 a professora C diz: **"Eles falam eu puis e a gente aceita. Quando a criança pronuncia eu pus, não aceita."**

A professora atribui valores a formas lingüísticas sem considerar que a pronúncia é uma marca de proveniência regional e, às vezes, social. Segundo Gnerre (1985:7), esta área da produção lingüística é a mais difícil de ser apagada pela instrução.

A pesquisadora propõe que o trabalho com o conteúdo gramatical deve se aproximar do uso real da língua. Ela sugere no turno 115: **"Discuta esta questão com eles, traga para trabalhar na sala o verbo pôr, onde aparece o pus..."**. Assim ela sugere que as atividades metalingüísticas sejam significativas e realizadas a partir dos recursos expressivos usados pelos alunos, (GERALDI:1991). A falta de domínio do conteúdo gramatical por parte das professoras dificulta este trabalho, no qual o ensino da gramática pode partir das condições naturais do uso real da Língua. No turno 130 a professora B pergunta: **"Como é que eu vou explicar uma coisa dessa prá eles se nem eu mesma sei?"**. Esse despreparo da professora é que leva à prática comum na escola de trabalhar a gramática a partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e fixá-la através de exercícios.

Percebendo a palavra de forma fixa, com sentido único, a professora não considera o contexto de onde ela emerge e impõe autoritariamente a substituição da palavra "... eu sempre substituo". (T.140). O aluno não discute a substituição porque, possivelmente, considera que a professora é alguém que está investida de conhecimentos, sobretudo no que concerne ao uso da Língua. Para a criança só resta o recurso de quietinha explicar: "**Professora, a minha mãe já disse que pus é certo**" (T.142).

3.3. Delineando-se mudanças nas práticas das professoras...

Nada do que (...) era antes

(Sampa:Caetano Veloso)

Reunião 8

T.3.Pq - Bem, nós já vimos que eu posso ter conteúdos de gramática determinados, elencados se eu pegar a língua como código acabado. Daí posso dizer esse bimestre vou trabalhar adjetivo, substantivo, determinadas dificuldades ortográficas... Agora se concebo a língua dentro de uma outra perspectiva, que é a perspectiva que a gente está trabalhando, a postura em relação ao trabalho com Português fica diferente... não posso trabalhar com o código como se ele fosse acabado, com o certo e com o errado. Não é pensar em modernizar o ensino de Língua, como essa discussão que está por aí da tal gramática contextualizada, onde utilizam-se de textos para trabalhar verbo, substantivo, adjetivo conteúdos do bimestre...

T.4.D - Mas é isso que passaram para a gente como gramática contextualizada, retirar do texto as questões de gramática.

T.5.Pq - Isso não é gramática contextualizada, nada. Isso é pegar o texto como pretexto para ensinar gramática. Bem, a primeira coisa que a gente já sabe é que esse trabalho com a gramática deve partir do texto do aluno. (...) É refletindo com os alunos sobre os problemas que estão aparecendo em seus textos que você vai desenvolvendo o seu trabalho com a gramática em sala de aula. Depois que discutirem as questões que apareceram no texto do aluno nada impede que você sistematize. Como foi Loi, naqueles textos que li, quais os problemas que apareceram?

T.6.A - Conjunção e advérbio, o uso do "Mas" e do "Mais".

T.7.Pq - Como é que você fez para trabalhar?

T.8.A - Trabalhei com o texto do aluno. Nós reestruturamos no quadro vendo, dentro do texto, a diferença entre o uso do mais e do mas. Expliquei a função do advérbio na frase e da conjunção...

T.9.Pq - Qual a função da conjunção? Ligar duas orações. Tem função semelhante da preposição, só que a preposição geralmente liga duas palavras. São noções que a criança deve ter é possível trabalhar com elas sem precisar dar listinhas...

T.10.A - Surgiu no meio da discussão o "em". Então entrei com a discussão sobre preposição e seu emprego.

T.11.Pq - Como essa reflexão é ponte para uma sistematização é impossível prever todas as atividades de análise lingüística que podem ocorrer numa sala de aula. Não dá para eu determinar o conteúdo de bimestre que vai ser trabalhado no bimestre. Não precisa necessariamente vocês terem os mesmos conteúdos para trabalhar já que eles brotam dos textos dos alunos. Se os problemas emergem dos textos dos alunos, são esses problemas que vão orientar as reflexões possíveis. Então como fazer? Vão comparando os recursos expressivos usados pelos alunos, isto significa pegar as formas como as crianças estão usando com os recursos expressivos usados na língua padrão, isto como a língua denominada culta diz que é para usar.

Compare, discuta. Pegue vários textos das crianças para eles compararem, ver o emprego, assim a criança vai aprendendo a escrever...

T.12.A - Daí eu achei em um livro exercícios sobre o uso do mais e do mas, dei para eles o exercício, só depois que tinha trabalhado essa questões com a criança.

T.13.Pq - Isso daí é metalinguagem. Depois que você trabalhou os recursos que eles utilizam, fazendo com que eles reflitam sobre aquilo, nada impede que você faça um trabalho de metalinguagem. O problema está em partir da metalinguagem.

(...)

T.52.B - Eu fiz uns cartazes com o uso do porque, pois, onde, aonde, e coloquei lá na parede. Eles servem de apoio para os alunos trabalharem com a gramática.

T.53.Pq - Você colocou lá na parede questões gramaticais que seus alunos têm mais dúvidas.

T.54.C - Esméria, todas as questões discutidas na análise lingüística, observadas nos textos dos alunos no primeiro semestre, eu posso dizer que metade dos alunos não se apropriaram. É o uso do porque, do tem no singular e no plural, não sei dizer se é por falta de descuido ou por falta de atenção. Eles não estão empregando corretamente no texto. Então o que eu tenho feito? Tenho retirado dos textos dos alunos trechos para eles arrumarem (...)

T.55.Pq - Mas você pode também propor exercícios onde os alunos têm que aplicar essas noções trabalhadas. Nada impede que você organize exercícios em fichas...

T.56.C - Mas isso a gente tem feito, o problema está que no exercício da ficha o aluno faz, mas na hora de aplicar essas questões no texto dele, vejo que não conseguiu se apropriar, empregar no texto...

T.57.Pq - Agora isso é demorado...

T.58.A - No exercício ele faz, mas na hora de aplicar...

T.59.Pq - É na hora de aplicar ele tem que pensar, daí a necessidade dele pegar o texto como estudo e refletir sobre ele. Por isso que eu falei para vocês que a reestruturação de um texto só, não dá conta da questão. Tem que se fazer a reestruturação coletiva, mas também tem que se fazer a reestruturação individual, que é devolver o texto para o aluno e este vai trabalhar com a reescrita do texto dele.

T.60.A - Sozinho?!

T.61.Pq - Claro que você vai fazendo a mediação, atendendo o aluno nas suas dificuldades. Mas não precisa você sentar do lado dele, embora tenha também aqueles que só fazem com você junto dele. Mas gente, esse é o nosso trabalho como professor, é o aluno que tenho na sala é com ele que vou trabalhar.

T.62.B - Tem uma coisa, que acontecia muito no ano passado, eles não faziam parágrafo, pontuação. Agora, não tenho este problema ...

T.63.D - Eu acho gozado que eles estão usando até a crase...

T.64.Pq - É eles vão pegando, entenderam? Todas estas questões foram trabalhadas no texto da criança ou a partir deles. Eu quero que vocês entendam isso para não ficarem inseguras, pensando assim: __ Cadê o conteúdo de Português? Ah, só depois que terminou o mês é que vou ter o conteúdo de Português? Não, a partir do momento em que você está selecionando nos textos os problemas o conteúdo de gramática vai brotando. Então não tenho que ter conteúdos fechados, acabados em cada bimestre.

A marca interlocutiva deste episódio parece ser a preocupação da pesquisadora em convencer, indicar e fundamentar teoricamente as professoras em relação ao trabalho com a gramática. Ela aponta que o conteúdo gramatical, nessa proposta, não pode ser ensinado a partir de noções prontas, onde o trabalho com a

língua é reduzido a regras, a exercícios estruturais, a listagens que destroem a reflexão sobre os fatos da língua.

Dessa forma ela vai delineando que este trabalho deve se caracterizar como uma prática de análise lingüística que vai além de contextualizar noções gramaticais dentro de um texto. Ela afirma no turno 5: "**... esse trabalho com a gramática deve partir do texto do aluno...**" e aponta: "**... É refletindo com os alunos sobre os problemas que estão aparecendo em seus textos que você vai desenvolvendo o seu trabalho com a gramática em sala de aula...**".

Dessa forma descarta a possibilidade do conteúdo gramatical estar elencado previamente "**... não dá para eu determinar o conteúdo do bimestre que vai ser trabalhado...**" (T.11). O trabalho com a gramática vai emergindo a partir de situações reais de uso da língua, ligado aos recursos expressivos utilizados pelas crianças. A professora A no turno 8 diz como tem feito este trabalho: "**Trabalhei com o texto do aluno. Nós reestruturamos no quadro vendo, dentro do texto, a diferença entre o uso do mais e do mas. Expliquei a função do advérbio na frase e da conjunção.**".

A professora está partindo de atividades epilingüísticas, que são representadas pelas discussões sobre os recursos expressivos utilizados pelas crianças, para atividades metalingüísticas que são reflexões analíticas que comparam os recursos expressivos mais próprios da chamada língua culta (GERALDI,1991). O que se verifica é que a professora busca através das atividades epilingüísticas estabelecer uma ponte para as atividades metalingüísticas. No turno 12 a professora A afirma: "**Daí eu achei em um livro exercícios sobre o uso do mais e do mas, dei para eles o exercício...**" e completa "**... só depois que tinha trabalhado essas questões com o texto da criança.**".

A professora C no turno 54 aponta que partir para exercícios de livros não têm ajudado as crianças a se apropriarem das noções trabalhadas porque "**... eles não estão empregando corretamente no texto**", daí ela indica como tem feito: "**Tenho retirado dos textos dos alunos trechos para eles arrumarem.**". Ao argumento da pesquisadora de que ela pode "**propor exercícios onde os alunos têm que aplicar**

essa noções trabalhadas " ela retruca que **"no exercício ele faz, mas na hora de aplicar ..."** (T.58).

A professora tem a expectativa de que ao resolver os exercícios isolados os alunos passem a dominar formas de um português considerado padrão e possam transferir esse conhecimento para suas produções escritas. Fato que parece não acontecer, o que leva a professora a afirmar no turno 56: **"... o problema está que no exercício da ficha o aluno faz, mas na hora de aplicar essas questões no texto dele, vejo que não conseguiu se apropriar..."**. A ineficácia desses exercícios de gramática isolados possivelmente está no fato de que eles não passam de exercícios mecânicos, de repetição, que têm por objetivo fixar estruturas lingüísticas que aparecem de forma problemática nos textos dos alunos. Não se diferenciam em nada dos exercícios estruturais convencionais. Os alunos resolvem-nos de forma mecânica, sem muita consciência da questão ou problemática lingüística envolvida, o que não melhora as suas habilidades lingüísticas. Vygotsky (1986:87) defende a importância do trabalho com a gramática; segundo o autor, esta contribui para o desenvolvimento mental da criança, desde que este trabalho possibilite à criança usar as suas habilidades lingüísticas conscientemente. Isso só é possível se a criança tomar o seu texto como objeto de trabalho.

A pesquisadora no turno 59 assume essa posição quando diz: **"... daí a necessidade dele (o aluno) pegar o seu texto e refletir sobre ele."** Através desse trabalho lingüístico, que se materializa sobre os recursos expressivos utilizados pela criança, ela própria pode confrontar diferentes formas de expressão, bem como aprender e ou incorporar novas formas de expressão. No turno 62 a professora B afirma: **"... acontecia muito o ano passado, eles não faziam parágrafo, pontuação. Agora, não tenho este problema..."** como também é ilustrativo o estranhamento da professora D no turno 63: **"Eu acho gozado que eles estão usando até a crase..."**.

A pesquisadora tem a preocupação de deixar explícito para as professoras o fato de que o trabalho com a gramática não deve receber um tratamento formal, fragmentado e preconcebido. Ela diz: **"Eu não tenho que ter conteúdos fechados, acabados em cada bimestre"** (T.64). Assim ela pretende romper com a crença de que

as estruturas lingüísticas podem ser gravadas através de definições e exercícios estruturais. Essa postura reduz o trabalho com a língua ao ensino de regras, exercícios e listagens que destroem a reflexão.

3.4. Saltos... transformações... a prática de análise lingüística encontra o seu espaço na sala de aula.

*De tudo ficou um pouco.
Imenso trabalho nos custa a flor.
(Drummond)*

Reunião 12

T.13.A - Hoje eu trabalhei a questão do uso do pronome, daí eu tirei exercícios para eles aplicarem pronomes do caso reto e do caso oblíquo tirando dos outros textos. Daí eu peguei partes de textos das crianças que tinham a aplicação do pronome de forma incorreta, sabe que saiu?!... O Leandro você precisa ver... Até as crianças disseram: ___ Professora do céu, é o Leandro quem está falando? Eles dizem assim: Eu estou se mudando, não usam o me mudando é isso que eu fiz eles entenderem.

T.14.Pq - É isso, se temos que ensiná-los a usar determinados recursos, temos que partir do que eles usam. Qual a preocupação que vocês têm agora?

T.15.E - A preocupação é melhorar a escrita das crianças.

T.16.C - A gente está trabalhando os conteúdos gramaticais a partir do texto do aluno, não é? Essa forma de trabalhar a gramática está fazendo surgir um conteúdo diferente em cada turma...

T.17.D - É difere em cada grupo... como você está discutindo determinado conteúdo com o seu grupo, dali mesmo surgem outras coisas...

T.18.C - É depois tem outra, você mesma falou que os grupos têm dificuldades diferentes, e os problemas são relacionados a própria organização da nossa língua. A nossa língua não é uma coisa acabada, não é? Se você pegar o dicionário quantas palavras diferentes têm lá que nós usamos agora e que não existiam algum tempo atrás, isso é que eu entendo que a língua seja uma coisa viva e a criança precisa entender isso.

T.19.E - Partindo das dificuldades encontradas nos textos da criança, a gente rompe com aquele conteúdo tradicional que constava: substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, conjunção, sujeito, predicado, etc... etc...

T.20.B - A gente tem trabalhado a concordância nominal e verbal...

T.21.D - Daí já trabalhamos com a questão do substantivo concordando com o artigo, adjetivo, do verbo com o nome, pronome, advérbio. A criança tem todas essas noções, mas não está trabalhando com coisas isoladas.

T.22.A - O uso do "porque" do "mais e mas" do "têm e tem".

T.23.B - Mesmo o enfoque que estamos dando para o trabalho com os verbos, a discussão é muito mais ampla. Antes eu só trabalhava com o indicativo, ignorando o quanto a criança faz uso do subjuntivo.

T.24.E - É, partindo do texto do aluno vão surgindo coisas novas...

T.25.A - Uma coisa, que não aparece no conteúdo tradicional de 1ª até 4ª série, que eu só fui entender e trabalhar agora é o discurso direto e indireto...

T.26.Pq - É uma questão que aparece com o uso da pontuação e do travessão... (...) Uma coisa que vocês estão percebendo é que esse trabalho está levando a uma nova maneira de você conduzir o

processo ensino-aprendizagem, como também a um novo conteúdo de ensino na sala de aula.

Este episódio revela que as professoras não discutem dificuldades, elas constataam um fato. O ensino de gramática, em suas salas, mudou. E com ele veio um novo conteúdo, aberto, dinâmico. No turno 16 a professora C diz : **"Essa forma de trabalhar a gramática está fazendo surgir um conteúdo diferente em cada turma."** As falas das professoras mostram que elas mudaram e tomaram consciência da mudança. A própria linguagem das professoras está diferente. Vygotsky (1986:87) afirma que as consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão sendo incorporadas nos processos interlocutivos de que os sujeitos participam, num processo de (re)elaboração e transformação interna do que é externo e social.

Essa tomada de consciência, pelas professoras, só foi possível porque elas incorporaram um conjunto de noções e conceitos, a partir das interações estabelecidas entre pesquisadora, colegas e textos que apontavam uma forma de trabalhar a gramática tomando-a numa concepção descritiva.

Segundo Ilari e Possenti (1987:13), é interessante e proveitoso que os professores sejam descritivistas em algum grau, porque de um lado, essa atitude contribui para identificar dificuldades reais e, por outro lado, é possível perceber que construções correntes estão muito próximas da construção padrão.

No turno 13 a professora A percebe isso quando diz: **"... Eles dizem assim: Eu estou se mudando, não usam o me mudando. É isso que eu fiz eles entenderem."** A professora articula o trabalho com a gramática através do uso observado. Assim ela busca a comparação entre as formas expressivas utilizadas pelos alunos e a indicada na língua padrão, essa atitude contribui para identificar dificuldades reais e torna o trabalho com a língua um processo interessante e proveitoso.

O texto do aluno como sustentáculo do trabalho com a gramática é que propicia a mudança do conteúdo gramatical. No turno 19 a professora E constata:

"Partindo das dificuldades encontradas nos textos da criança, a gente rompe com aquele conteúdo tradicional ...". A preocupação central da professora com este trabalho é instrumentalizar o aluno para o domínio efetivo da língua, tanto é assim que ela já afirmou no turno 15 **"a preocupação é melhorar a escrita das crianças"**. Portanto, saber gramática passa a ser saber falar, ler, escrever, com clareza e eficiência.

Dessa forma, as professoras estão rompendo com uma concepção de gramática que vê a língua como algo pronto e acabado. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência começa a operar (BAKHTIN,1986).

Parece que para essas professoras saber gramática não significa mais dominar nomenclaturas, saber regras, regrinhas e exceções. No turno 21 a professora D **"... já trabalhamos com a questão do substantivo concordando com o artigo, adjetivo, do verbo com o nome, pronome, advérbio. A criança tem todas essas noções, mas não está trabalhando com coisas isoladas."**

A fala da professora indica que ela já tem uma concepção coerente de língua e de aprendizagem. Nessa concepção o ensino da língua se aproxima ao máximo do uso real e das condições naturais de aprendizagem da língua.

Síntese Conclusiva

Ao longo do processo, as professoras se apropriaram de pressupostos teóricos fundamentais que instrumentalizaram-nas para rever formas de trabalhar a Língua na sala de aula. Tal apropriação ocorreu, provavelmente, porque os pressupostos teóricos discutidos estavam diretamente relacionados com o dia-a-dia da sala de aula.

O trabalho com a gramática teve como eixo central as atividades epilingüísticas. As professoras selecionavam nos textos escritos dos alunos, os principais problemas que eles apresentavam e passavam para discussões e reflexões

conjuntas com a classe. Essa estratégia, de discussão e reflexão, possibilitou inverter a flecha do ensino pois, partia do raciocínio (reflexão) para a produção gradativa dos conceitos sem a preocupação com nomenclaturas.

A idéia que permeou todo o processo, e que deu mostras de ter sido apropriada pelas professoras, foi a compreensão de que o ensino da Língua Portuguesa precisava deixar de ser apenas transmissão de conteúdos prontos e acabados e passasse a ser uma tarefa relevante de construção de conhecimentos, por parte dos alunos e por parte das professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho referimo-nos à questão da formação contínua do professor. Esta é uma preocupação que está presente em todas as discussões voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. É preciso encará-la como um processo lento e que deve ter como eixo norteador a criação de um espaço de discussão, partilha de experiências, planejamento comum a partir de uma reflexão sobre aspectos teóricos e práticos.

Nossa pesquisa mostrou que a apropriação dos pressupostos teóricos exige que os mesmos estejam diretamente relacionados com o dia-a-dia da sala de aula. Apontou também para a necessidade de se criar, no interior da própria escola, espaços de diálogo, onde interlocutores qualificados, que conhecem a realidade da mesma e denominam determinada(s) área(s) de conhecimento(s), possam contribuir para desencadear um processo de reflexão sobre a prática desenvolvida.

Este processo supõe a existência de uma coordenação pedagógica atuante cujos responsáveis possuam uma visão de totalidade do trabalho pedagógico e uma formação teórica consistente. É neste ponto que nos defrontamos com uma realidade que mostra a inexistência desses profissionais no interior da escola. Normalmente essa coordenação pedagógica é exercida por pessoas que quase sempre atuaram fora da sala de aula como supervisoras e/ou orientadoras educacionais, as chamadas “especialistas”

que por mais boa vontade que pretendam ter, são profissionais que não têm, na maioria das vezes, aprofundamento em nenhuma área básica do conhecimento, o que acarreta a sua precária formação.

A fragilidade de conhecimento das áreas básicas levam-nas a exercerem na escola, funções meramente burocráticas que não auxiliam em nada o fazer pedagógico do professor. Ironicamente o único motivo que justifica a existência desses profissionais na escola é a melhoria da qualidade de ensino.

É preciso encarar o fato de que não só os professores que labutam no dia-a-dia nas salas de aula carecem de uma formação contínua, como também aqueles que exercem as funções de supervisão e orientação, pois há necessidade de se ter na escola profissionais competentes e qualquer ação transformadora dentro da escola deve se originar de esforços coletivos envolvendo todos os profissionais que nela atuam.

Acreditamos que a melhor forma de viabilizar uma proposta de mudança é a formação de pequenos grupos de discussão, nos quais os coordenadores sejam detentores de uma visão de totalidade do trabalho pedagógico e de determinada(s) área(s) de conhecimento(s). Andaló (1989:361) sugere a constituição de grupos operativos, cuja tarefa seria a reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida de modo a relacioná-la com o contexto institucional e social.

Já que no interior da maioria das escolas não temos o profissional qualificado para desempenhar tal papel, a Universidade deve assumir a sua parcela de responsabilidade neste processo de formação contínua dos educadores. Sua ação pode ser viabilizada através de projetos de intervenção via pesquisa e/ou extensão, voltados para a formação dos profissionais da educação e/ou para as necessidades da escola de 1º e 2º Graus, porém não de forma pulverizada e desconectada com a realidade escolar como normalmente acontece.

Possibilitar aos professores a reflexão sobre a sua prática na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação precisa ser o objetivo desses projetos.

Segundo Garcia (apud NÓVOA,1992), **"a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e**

educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores". (p.59). O conceito de reflexão-na-ação, deve ser definido como o processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

No presente trabalho, o mergulho na prática docente desenvolvida no cotidiano da sala de aula representou o nosso processo de investigação e evidenciou que as professoras buscaram novas formas de organizar o trabalho pedagógico a partir do momento em que passaram a compreender de forma crítica tanto o conteúdo de ensino, que foi sendo elaborado ao longo do processo de mediação com a pesquisadora e seus pares, quanto as interações ocorridas nas relações de ensino, fato que evidencia que a consciência é elaborada no processo histórico/cultural e a linguagem é fator fundamental de formação da consciência. A medida que as professoras foram tomando consciência da própria prática a sua linguagem também foi mudando. Esse movimento dialético entre linguagem e consciência é que permitiu a configuração de uma nova prática.

Assim, é possível concluir que a mudança de postura das professoras, transformando as aulas de Língua Portuguesa em processo de interlocução efetiva, possibilitou aos alunos tomarem consciência da própria língua o que propiciou saltos qualitativos nos seus desempenhos, mas também implicou no conhecimento teórico e crítico da prática e no desejo de mudá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Marcia (org.). (1995). Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas: Mercado Aberto.
- ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de. (1994). Os modos de pensar do professor: buscando compreendê-los a partir de contextos interativos. FE/UNICAMP. (Tese de Doutorado)
- ANDALÓ, Carmem Sílvia de. (1989). A. Fala, professora. Repensando o aperfeiçoamento docente. IP/USP. (Tese de Doutorado).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1994). Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.89, p.72-75.
- ANFOPE. (1992). Documento final do VI Encontro Nacional., [S.I.].
- _____. (1994). Documento final do VII Encontro Nacional, [S.I.].
- BAKHTIN, Mikhail. (1986). Marxismo e filosofia da linguagem. 3.ed. São Paulo: Hucitec.

- BARTHES, Roland. (1988). O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (1990). Aula de português: discurso, conhecimento e escola. UFMG. (Dissertação de Mestrado).
- BRAGA, Ana Lúcia de Abreu. (1993). Professores em serviço: análise de um processo de (trans) formação. Dissertação de Mestrado, UNICAMP/FE.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1986). Pesquisa participante. 6ª.ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. (1993). Introdução à análise do discurso. Campinas: UNICAMP.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. (1991). Entrada na escola e saída da escrita. UFMG. (Dissertação de Mestrado).
- CERTEAU, Michel de. (1994). A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes.
- CUNHA, Celso. (1981). Gramática de Base. Rio de Janeiro: FENAME.
- CUNHA, Luiz Antônio. (1991). Educação Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. (1985). Educação e contradição. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro. (1992). Formação de formadores básicos. Em Aberto. Brasília, v.12, n.54. abr./jun.
- DRUMMOND, Carlos. Sentimento do mundo. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- _____. A rosa do povo. Rio de Janeiro: Record, s/d.
- ENGUITA, Mariano F. (1989). A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. (1989). Pesquisa participante. 2ª.ed. São Paulo: Cortez.

- FALSARELLA, Marcia Aparecida Goulast. (1989). O texto livre: das condições de produção à leitura do real. FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).
- FAZENDA, Ivani. (1991). Metodologia da Pesquisa Educacional. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- FIAD, Raquel Salek. (1994). Diversidade e Ensino. Leitura, Teoria & Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, ALB, nº 23, ano 13, p. 7-23, jun.
- _____. (1993). Ensino da língua materna: gramática x leitura e redação? linguagem e ensino. In: Módulo II: Linguagem e ensino. Campinas: UNICAMP/VITAE/SEE-SP. p. 24-29.
- FIAD, Raquel Salek & MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (1991). A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H. (org). Questões de Linguagem. São Paulo: Contexto.
- FONTANA, Roseli A.C. (1993). A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, M^a C. R. de & SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus. p. 121-149.
- FOUCAMBERT, Jean. (1994). A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCHI, Eglê. (1990). A redação na escola: e as crianças eram difíceis... São Paulo: Martins Fontes.
- FREITAS, Luis Carlos de. (1995). Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus.
- _____. (1992). Em direção a uma política para a formação de professor. Em Aberto. Brasília, v. 12, n.54, p.3-22, abr./jun.

- _____. (1993b). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v.1, n.1, p. 1-5.
- ILARI, Rodolfo; POSSENTI, Sírio. (1988). Português e o ensino de gramática. Projeto Ipê. São Paulo: SE/CENP.
- KOSIK, Karel. (1989). Dialética do concreto. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KRAMER, Sonia. (1994). A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Moreira, Antonio Flávio B. (org.) Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papyrus.
- _____. Sonia. (1989). Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.65, n.70, p.189-209, mai./ago.
- _____. (1993). Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. (1991). A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escrita. UFMG. (Dissertação de Mestrado).
- LEITE, Lígia Chiappini M. (1992). Pesquisa - ação: um método particular de pesquisa educacional? Idéias. São Paulo, FDE, n.3.
- LEONTIEV, Alexis. (s/d.). Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- LURIA & YUDOVICH. (1987). Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LURIA, A.R. (1987). Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.

- MAGNANI, Maria do Rosário M. (1989). Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993). Em sobressaltos - formação de professora. Campinas: Editora da UNICAMP.
- MAINARDES, Jefferson. (1995). Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade. FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).
- MOTA, Sônia Borges V. (1990). O lugar da linguagem segundo Vygotsky. Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto - ALB, n.16, ano 9, p. ..., jul./dez.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (1991). A atividade pedagógica e a apropriação da escrita. FE/UNICAMP. (Dissertação de Mestrado).
- NOGUEIRA, Francis Mary G. (1993). Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta. PUC/São Paulo. (Dissertação de Mestrado).
- NÓVOA, Antonio. (coord.). (1992a). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- _____. (org.). (1991). Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- _____. (org.). (1992c) - Vidas de professores. Porto: Porto Editora.
- _____. (1992b). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, Antonio; POPKEWITZ, Thomas (orgs.). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa. p. 57-69.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. (1987). A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso. Campinas: Pontes.
- _____. As histórias das leituras. (1984). Leitura: Teoria e Prática. Poto Alegre: Mercado Aberto.

- _____. (1991). Formação do professor para o amanhã: transformação ou modernização? - Conferência proferida no Seminário "A Formação do professor Catarinense para o amanhã". Florianópolis, S.C., junho. (Texto mimeografado).
- _____. (1992). Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (1994). Vygostsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática.
- GERALDI, João W. (1994). Políticas de inclusão em estruturas de exclusão. Leitura e escrita na sociedade e na escola. In: Simpósio Internacional sobre a leitura e escrita na sociedade e na escola - Anais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Belo Horizonte: Fundação AMAE. p. 65-78.
- _____. A Constituição do sujeito leitor. (1993). Fundamentos de estudos de linguagem. Campinas: UNICAMP/Vitae/SEE-SP. p. 12-15.
- _____. (1990). Linguagem, interação e ensino. IEL/UNICAMP. (Tese de Doutorado).
- _____. (1984). O texto na sala de aula - leitura & produção. 2.ed. Cascavel: Assoeste.
- _____. (1991). Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1989). Texto: um problema para o exercício da capatazia. Contexto e educação. Ijuí. v. 4, n. 16, p. 79-85, out./dez.
- GNERRE, Maurizio. (1985). Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. (1993a). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: GÓES, Maria Cecília R. de; SMOLKA, Ana Luiza B. A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, p.101-117.

- _____. (1988). Discurso e leitura. São Paulo: Cortez.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. (1990). Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED.
- _____. (1987). Língua: "Mundo Mundo Vasto Mundo". Encontro de Língua Portuguesa. Curitiba: SEED (1ª versão).
- PATTO, Maria Helena S. (1990). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz.
- POSSENTI, Sírio. (1983). Gramática e política. Novos estudos CEBRAP. v. 2, n. 3, p. 64-69, nov.
- SAVIANI, Demerval. (1984). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- SCHAFF, Adam. (1991). História e verdade. São Paulo.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. (1986). A escolarização do leitor - a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- _____. (1994). Mudar o ensino de língua portuguesa: uma proposta que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Tese de Doutorado, UNICAMP/FE.
- SILVA, Maria Alice S.Souza e. (1994). Conquistando o mundo da escrita. São Paulo: Ática.
- SILVEIRA, Rosa Maria H. (1991) Leitura e produção textual: novas idéias numa velha escola. Em Aberto, Brasília, v. 10, n.52, p. 39-51, out./dez.
- SMITH, Frank. (1991). Compreendendo a leitura - uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMOLKA, A.L.B. (1991). A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Caderno CEDES, n.24, p. 51-65.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. s/d. In: Temas em Psicologia. Ribeirão Preto. Sociedade Brasileira de Psicologia. (no prelo)

_____. (1990). A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cecília (orgs.). (1993). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus.

SMOLKA, Ana Luiza et al. (1989). Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto.

SOARES, Magda. (1988). Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática.

THIOLLENT, Michel. (1992). Metodologia da pesquisa-ação. 5.ed. São Paulo: Cortez.

TOREZAN, Ana Maria. (1990). Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão. IP/USP. (Tese de Doutorado).

_____. (1994). Processo ensino-aprendizagem: concepções revelados por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.10, n.3, p.383-391.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. (1990). Projeto do Centro Educacional. Ponta Grossa: UEPG.

VYGOTSKY, L.S. (1988). A formação social da mente. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. (1989). Concrete human psychology. Soviet Psychology, v.27, n.2, p.53-77.
- _____. (1987a). La imaginación y el arte en la infância (ensaio psicológico). México: Hispânicas.
- _____. (1987b). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S et al. (1989). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 2.ed. São Paulo: Ícone.
- ZILBERMAN, Regina S.; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). (1988). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.
- ZILBERMAN, Regina. (1988). A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto.
- _____. (1985). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 5.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

ANEXO I

Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha - Ensino Pré Escolar e de 1º Grau

Proposta de Língua Portuguesa

CONTEÚDOS

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar o conteúdo tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries. Se assim fosse teríamos que trabalhar, por exemplo, apenas com aspectos na leitura numa determinada série, deixando de lado aspectos da escrita. Ora, não há como "cortar em pedaços" o domínio da linguagem, ao contrário, ele se dá numa perspectiva de continuidade, num grau de complexidade crescente.

No entanto, para efeitos puramente didáticos organizamos os conteúdos, e sugerimos o momento mais adequado para se enfatizar este ou aquele item do programa.

Mesmo assim, é preciso reafirmar que:

- a) a fala, a leitura e a escrita deverão ser sempre trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita outra e vice-versa;
- b) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível da experiência linguística dos alunos;
- c) é numa gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas.

Tendo o aluno, ao final do primeiro grau, efetivamente com a leitura e a escrita, nada impede o professor de sistematizar alguns conteúdos da gramática tradicional. A perspectiva de aquisição desse conhecimento teórico deverá estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais - fala, leitura e escrita.

Reafirmamos que esse trabalho com a metalinguagem não excluem a necessidade de uma conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação do texto: a a chamada análise linguística.

NÍVEL III (pré, 1ª e 2ª séries)

1 - Leitura:

1.1 - Audição de narrativas:

- fatos vividos (relatos)
- fatos imaginados (histórias)
- contato com textos narrados e escritos
- expressão de idéias: oralmente, por desenhos, montagens, expressão corporal, etc..

1.2 - Leitura de outras linguagens:

- ilustrações
- gestos
- pinturas
- expressões faciais

1.3 - Leitura de Textos

- manuseio de material escrito diverso (rótulo, revistas, jornais e livros)

1.3.1 - Leitura prazer

- literatura infantil (prosa e verso)
- textos produzidos pelos alunos;
- textos de jornais e revistas

1.3.2 - Leitura - estudo de texto

- comentários
- debates
- exploração da estrutura do texto
- levantamento das idéias essenciais

2 - Produção de Textos

2.1 - oral

- narração de histórias
- relatos de experiências

2.2 - escrita - (textos individuais e coletivos)

2.2.1 - A partir da narrativa da criança:

- histórias lidas, ouvidas e imaginadas
- histórias de suas vidas (seus amigos, seus brinquedos, seus livros, etc...)

2.2.2 - A partir do desenho ou outras formas de representação (colagem, modelagem, histórias em quadrinhos, filmes, etc.)

2.2.3 - A partir de estudos de outras áreas do conhecimento (ciências, história, geografia).

2.2.4 - Produção de quadrinhas, canções onde linguagem assume um caráter lúdico e poético.

2.2.5 - Pesquisa do que há escrito: (na rua, televisão, embalagens, etc.)

2.2.6 - Elaboração de cartazes

2.2.7 - Correspondência escolar (entre salas, escolas, cidades, países).

2.2.8 - Texto livre

3 - Análise Linguística (trabalhar os aspectos que comprometem a clareza dos textos escritos, produzidos pelos alunos)

3.1 - Compreensão da estrutura do sistema escrito

- relação entre fala e escrita
- formação das palavras por sílabas e por letras
- segmentação da escrita em relação à fala
- diferentes possibilidades de grafar as letras (escritas de forma cursiva, maiúscula e minúscula)
- valor expressivo da entonação e do ritmo na fala e sua relação com os sinais de pontuação na escrita.

3.2 - Reestruturação de textos (narrativos e/ou parágrafos buscando clareza)

- completar informações: sequência cronológica dos fatos narrados; eliminação de redundância; preservação da unidade temática; pontuação; concordância verbal; concordância nominal; resolução de questões ortográficas.

3.3 - Apresentação do texto

- título
- margem
- parágrafo
- uso de maiúsculas

NÍVEL IV (3ª/4ª e 5ª séries)

1 - Leitura

1.1 - Audição de narrativas

- conversas
- relatos (experiências pessoais, brincadeiras)
- comentários (filmes, textos lidos, eventos, etc...)
- debates (filmes, entrevistas, programas, textos lidos, situações polêmicas)
- piadas, charadas
- entrevistas

1.2 - Leitura de outras linguagens:

- leitura de desenhos, cartazes, mímica, símbolos, usuais, sons, etc

- obras de arte (pintura, escultura)

1.3 - Leitura de textos curtos e longos

1.3.1 - Leitura - prazer - acesso direto às obras de literatura infantil, parlenda, adivinhações, poemas, antologias de autores diversos e do aluno.

1.3.2 - Leitura - pretexto

- a) produção decorrentes da leitura (debates, desenhos, dramatização, reproduções, histórias em quadrinhos, produção de texto, etc...)
- b) proceder à leitura contrativa (vários textos sobre o mesmo tema; o mesmo tema em linguagem diferentes; o mesmo tema tratado em épocas diferentes, o mesmo tema sob perspectiva diferentes)
- c) análise de textos (avaliar o texto na perspectiva da unidade temática, da unidade estrutural, do nível argumentativo).

1.3.3 - Leitura - estudo de texto

- levantamento das idéias essenciais e acessórias do texto;
- confrontar as idéias contidas no texto e argumentar com elas;
- reconhecimento da especificidade do texto (narrativo, poético, informativo);
- exploração de sequência, fatos, idéias, personagem e vocabulários;
- análise dos recursos de coesão, coerência e estilísticas do texto;
- análise de marcas de oralidade do texto;
- análise dos procedimentos de organização de diálogos e citações (discurso direto e indireto);
- relações entre linguagem padrão e outras variedades linguísticas; relações entre o texto lido com outras linguagens e com outras mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, família, comunidade, etc.

1.3.4 - Leitura - busca de informação: acesso a textos de jornais, revistas, almanaques, enciclopédias, atlas, etc...

2 - Produção de textos

2.1 - Oral

- comentários sobre narrativas orais realizadas, etc;
- reprodução e recriação de narrativas lidas e/ou ouvidas, etc...
- debates de assuntos lidos, acontecimentos, situações polêmicas contemporâneas, filmes, programas, etc...
- Relatos de experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos, textos lidos (literários ou informativos) programas de TV, filmes, entrevistas, etc...

2.2 - Escrita

2.2.1 - A partir da narrativa da criança:

- histórias lidas, ouvidas ou imaginadas;
- histórias de suas próprias vidas;

2.2.2 - A partir de desenho ou outras formas de reprodução

- filmes, pinturas, propagandas, novelas, histórias em quadrinhos, modelagem.

2.2.3 - A partir de estudos de outras áreas do conhecimento (história, geografia, ciências, matemática, filosofia, etc...)

2.2.4 - Produção de textos informativos, narrativos e poéticos.

2.2.5 - Texto livre

2.2.6 - Correspondência escolar (entre salas, escolas, cidade e países).

2.2.7 - Elaboração de cartazes, propagandas, slogan.

3 - Análise linguística (trabalhar aspectos que comprometem a clareza dos textos escritos, produzidos pelos alunos).

a) no que se refere ao conteúdo:

- clareza
- coerência
- argumentação
- eliminação de redundâncias
- expansão de idéias
- seqüências cronológicas

b) No que se refere a estrutura

- uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc...)
- organização de parágrafos
- pontuação

c) No que se refere a expressão

- análise dos diferentes recursos linguísticos expressos utilizados
- adequação desses recursos à situação de uso e a variação linguística
- adequação a norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjunção verbal)
- uso do discurso direto e indireto
- uso de coordenadas e subordinadas (conjunções)

d) No que se refere à organização gráfica:

- ortografia
- acentuação
- recursos gráficos-visuais (margem, título, parágrafo)
- letra maiúscula

NÍVEL V (6^a/7^a e 8^a séries)

1 - Leitura

1.1 - Domínio da língua oral

- a) Relatos: experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos, textos lidos (literários ou informativos), programas de TV, filmes, entrevistas
- b) Debates: assuntos lidos, acontecimentos, situações polêmicas contemporâneas, outras áreas de conhecimento
- c) Entrevistas

1.2 - Leitura de outras linguagens

- pintura
- desenho
- grafite
- mímica
- obras de arte

1.3 - Leitura de textos informativos e ficcionais, curtos e longos

1.3.1 - Leitura - pretexto

1.3.2.1 - Compreendidos nos diferentes tipos de textos elementos para uma análise:

a) no texto narrativo

- os episódios e o modo de relacioná-los e organizá-los
- as personagens e o modo de apresentá-las
- a caracterização das personagens e do ambiente
- o narrador, seu ponto de vista em relação aos acontecimentos.

b) no texto descritivo:

- objeto da descrição e aspectos descritivos selecionados pelo autor
- atitudes do autor refletidas numa seleção
- o ponto de vista ou ponto de observação para a descrição

c) no texto dissertativo

- tema ou tema envolvidos na dissertação
- objetivos argumentativos do autor

- argumentos que fundamentam e/ou contrariam a tese do autor e seu peso relativo
- as conclusões
- os procedimentos argumentativos
- d) no texto técnico
 - funções do texto e situações de uso
 - sistemas nacionais peculiares
 - elementos da linguagem técnica
 - modos de redação

1.3.2.2 - Elementos semânticos e sintáticos de estruturação e organização das frases

- processos de coordenação e subordinação
- processos semânticos: denotação, conotação; metáfora metonímia

1.3.2.3 - Procedimento de representação e organização gráfica

1.3.3 - Leitura - estudo de texto:

1.3.3.1 - No que se refere à interpretação:

- identificar as idéias básicas apresentadas no texto
- reconhecer nos textos as suas especificidades (texto narrativo - dissertativo - descritivo - poético informativo)
- identificar o processo e o contexto de produção
- comportar as idéias contidas no texto e argumentar com elas
- atribuir significativos que extrapolem o texto lido
- proceder a leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema; o mesmo tema em linguagem diferentes; o mesmo tema tratado em épocas diferentes; o mesmo tema sob perspectivas diferentes.

1.3.3.2 - No que se refere à análise dos textos lidos:

- avaliar o nível argumentativo

- avaliar o texto na perspectiva da unidade temática
- avaliar o texto na perspectiva da unidade estrutural (paragrafação e recursos coesivos)
- avaliar o texto em relação a linguagem padrão e outras variedades linguísticas

1.3.3.3 - No que se refere à mecânica da leitura:

- ler com fluência, entonação e ritmo, percebendo o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação

1.3.4 - Leitura busca de informação: acesso a texto de jornais, revistas, almanaques, enciclopédias, atlas, etc...

2 - Produção de textos

2.1 - Oral

Relatos de experiências, comentários, debates, recriação e reprodução ou narrativas; entrevistas

2.2 - Escrita: (textos individuais e coletivos)

- produção de textos narrativos, informativos, dissertativos e poéticos
- correspondência comercial
- produção de textos jornalísticos
- correspondência familiar

3 - Análise linguística (trabalhar aspectos que comprometem a clareza dos textos produzidos pelos alunos)

a) no que se refere ao conteúdo

- clareza
- coerência
- argumentação

b) no que se refere à estrutura do texto

- processos de coordenação e subordinação na construção das orações

- uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc...)
- organização de parágrafos
- pontuação

c) no que se refere a organização gráfica dos textos:

- ortografia
- acentuação
- recursos gráficos-visuais, etc...

d) No que se refere a aspectos da gramática tradicional

- unidades linguísticas (morfemas, palavras, sintagmas, orações)
- categorias gramaticais (gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo)
- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais (substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo, advérbio, elementos dêiticos, operadores discursivos, etc)
- relações entre as unidades linguísticas: subordinação (complementos, adjuntos) e coordenação
- funções determinadas aos elementos dessas relações (sintáticas; sujeito, predicado, objetos, etc... semânticas: agente, paciente, instrumento, modo, causa, etc...)
- extensão da análise e elementos oracionais.

ANEXO II

REUNIÕES COM AS PROFESSORAS

1º Semestre de 1994

Data	Atividade	Textos básicos
09/03	Entrevista com os professores	
23/03	Leitura e discussão do texto	<u>A concepção escolar da leitura</u> KLEIMAN, Angela. (1993). In: <u>Oficina de Leitura - Teoria & Prática</u> . Campinas: Pontes.
06/04	Exposição oral sobre Produção de Texto	
20/04	Prática de Leitura de textos na Escola	
18/05	Ensino de Gramática	NEVES, Maria Helena de Moura. (1991). <u>Gramática na Escola</u> . São Paulo: Contexto, 2.ed.p9-28. GERALDI, Wanderley. (1984). <u>O texto na sala de aula: Leitura & Produção</u> . Cascavel: Assoeste, 2.ed.
25/05	(Reposição do dia 04/05) - Discussões Práticas sobre questões de gramática que o professor tinha dificuldades (Discurso direto, indireto, crase, verbos)	
15/06	O professor e o texto do aluno	GERALDI, Wanderley. (1994). O professor como leitor do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org). <u>Questões de linguagem</u> . São Paulo: Contexto.
22/06	Avaliação em Língua Portuguesa	GREGOLIN, Reny. <u>Considerações para Avaliação em língua</u> . (texto mimeografado)

2º Semestre 1994

10/08	Discussões sobre as condições necessárias à produção de um texto.	Textos básicos GERALDI, Wanderley. (1991). A Produção de textos. p135 - In: <u>Portos de Passagem</u> . São Paulo: Martins Fontes. GÓES, M ^a Cecília. (1992). A Criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. p. 51-70. In: <u>Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem</u> . São Paulo: Cortez.
24/08	Discussão da questão: 'Você acha que o nosso trabalho, em Língua Portuguesa, está levando a elaboração de um novo conteúdo de gramática para o trabalho em sala de aula?' Por que estes conteúdos não se caracterizam como conteúdos fechados e acabados?"	
14/09	Análise de textos de alunos	GERALDI, Wanderley. <u>Texto: Um problema para o exercício da capatazia</u> . (mimeografado).
28/09 e 19/10	A poesia na Sala de Aula	<u>"A sala de aula é uma oficina de dizer coisas"</u> . Revista nova escola. set./94. AVERBUCK, Ligia Morrone. (1988). <u>A poesia e a escola</u> . In: <u>Leitura em crise na escola</u> . São Paulo: Contexto. p 63-81.
09/11	Análise de poemas produzidos pelos alunos em aulas de produção de textos	
23/11	Discussão em grupo dos temas: - leitura - produção de textos - correspondência inter-calasses e inter-escolar - poesia na sala - reescrita	HULNER, Regina M ^a . (1989). <u>Quando o professor resolve</u> . São Paulo: Loyola. (foram selecionados vários textos).
07/12	Avaliação do Projeto	