

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Este exemplar corresponde  
à redação final da Dissertação de  
Mestrado defendida por Guilherme  
do Val Toledo Prado e aprovada  
pela Comissão Julgadora em 21/08/92

Data: 21/08/1992

Ass: Jante M A Mgr

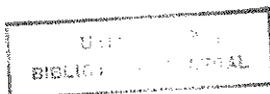
DA BUSCA DE SER PROFESSOR

- ENCONTROS E DESENCONTROS -

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de Concentração Metodologia do Ensino à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sarita Maria Affonso Moysés.†

COMISSÃO JULGADORA

Luiza Maria Menezes

[Signature]

Paulo Cesar

Para meus pais, Luiz Eduardo e  
Maria Teresa, para meus avós,  
Roscio e Inêz e tia Terezinha, que  
me dedicaram muito carinho e  
atenção.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui de forma especial:

à Sarita Moysés, por sua atenção e apoio, pela grande paciência diante de minha ansiedade, e pela fé e confiança no meu trabalho;

ao Wanderley Geraldi, por sua disponibilidade incondicional, e por ter me mostrado a paixão no trabalho com língua;

à Corinta Geraldi, por sua garra e gana no trabalho, que tanto me influenciou;

aos amigos, Pedro Ganzeli, Mabel Servidone, Sandra Cabral e Carlos Miranda, pela vivência do "coletivo";

à amiga Kátia Maria da Silva, com que na convivência aprendi a viver as diferenças;

ao M. César, pelo seu incentivo constante, por sua maestria e pela minha iniciação;

à Elci, porque com ela posso viver e aprender a amar.

Registro, também, o apoio institucional que recebi da UNICAMP, através do seu programa de concessão de bolsa de Incentivo Acadêmico.

## RESUMO

A partir da narração da história de um professor este trabalho procura apresentar a história da constituição deste professor na língua.

Procurando a constituição do professor, na língua e com ela, o narrador vai tecendo os fios de uma história cheia de conflitos. Uma história que, mesmo na instrumentalidade técnica ou nas amarras da expressividade, procura se definir pela constitutividade na relação entre os sujeitos.

Através do diálogo que se cria, entre autor e leitor, este texto pretende focalizar as possibilidades dos encontros que uma perspectiva de língua interacionista encerra, e que se desabrocha, nos muitos sentidos que são criados quando estamos escutando ou lendo uma história.

Como interlocutores mais próximos, Marx e Bakhtin ocupam um lugar especial. Mas o diálogo se faz com muitos outros autores que encaram, de uma maneira ou outra, a língua como um palco onde acontece e se constitui o homem - na língua, na vida.

## ABSTRACT

Based on the narration of teacher's history, this paper is interested in presenting the history of the constitution of the teacher, concerning language.

In order to explicit the constitution of teacher, by and with the language, the narrator starts building up and making up history full of conflicts. A history that, even by its technical instrumentality or by the chains of the expressing action, tries to define itself by the constitution's means in the relationship between two individuals.

Troughout the created dialogue, between author and reader, the text intends to make evident all the possible meetings that one interactive language's perspective setups and makes arise in all ways which are created when we are listening to or reading a history.

Acting as the closest speakers, Marx and Bakhtin, are in a special position. However, the dialogue is also possible among many other authors who face the language, one way or the other, as a stage where mankind plays and is constituted - in the language, in life.

## SUMÁRIO

Introdução.....	01
1ª Parte - Trajetória. Em busca de ser professor.....	03
1 - Da formação de um professor.....	04
2 - Da busca, na língua, do "ser professor".....	27
2.1 - No projeto - professor de professores. (A reistência diante da incerteza).....	28
2.2 - Nas entrevistas com professores de 1º grau. (Outra resistência, revestida de métodos).....	44
2.3 - Depois de tantos desencontros, a volta para o encontro.....	54
2.4 - Como professor (e que ainda continua...) ou vivendo o "ser professor" talvez encontre respostas.....	61
2ª Parte - Um Caminho. Um outro lugar.....	69
Bibliografia.....	87

## INTRODUÇÃO

*Digo: o real não está na  
saída nem na chegada, ele  
se dispõe para a gente é  
no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

Não sei bem introduzir uma tese. É a primeira vez que faço isso. Para começar, digo que a citação do Guimarães Rosa eu retirei da tese da Sonia Kramer. Foi uma felicidade ler este texto tão gostoso

No meio da travessia, é de onde sai esta tese. E se ela sai da travessia, nada melhor que contar isto.

Resolvi narrar esta caminhada, caminho do professor, porque as histórias que para mim foram contadas em viagens e lugares muito me marcaram. Histórias de fantasmas, "causos" de pescaria, contos de assombração, experiências vividas na carne e no sentimento. Conheço muitas. Só agora estou aprendendo a contá-las.

Na escola onde estou trabalhando, tem uma grande contadora de histórias. Os "causos" da vida simples e humilde, ganham contornos faceiros e vivos na fala desta pessoa. E se não é pelo nome que a conhecemos, por ZeZé é que ela nos conta sua vida.

Contar histórias, narrar fatos. Procurei durante muito tempo me acercar deste "dom". Gostava muito de ouvir os avós e tios à noite contar suas lembranças e tradições. E pensava: "O que eles têm para contar histórias com um gosto tão doce e envolvente?"

Narrar a história de um professor. Um professor que vai descobrindo e abrindo caminhos pela Educação. Estudando, pesquisando, trabalhando ele vai descobrindo e se descobrindo professor.

Resolvi então tentar nesta oportunidade, contar uma história, relatar uma experiência.

Como estudante, conheci um autor que fala desta arte - a arte de contar histórias. Walter Benjamim era seu nome. E sobre o narrar ele disse: "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros... O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação" (Benjamim, 1987, p.201 e 203).

Justifico minha opção pela narrativa. É claro que também não deixo de dar as referências ao leitor mais acadêmico. Mas procurem ouvir e ler esta experiência relaxados, sem pressa, despreocupados. Ela terminará logo...

1ª PARTE - TRAJETÓRIA. EM BUSCA DE SER PROFESSOR.

1<sup>a</sup> - Da formação de um professor

Foi no ano de 1985. Ele cursava o 2º ano de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas. Um ano feito de muitos momentos importantes, muito movimentado, que o marcou bastante.

O seu tempo acadêmico se dividia em frequentar as aulas do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, trabalhar em pesquisa na área de Metodologia de Ensino e estudar alguns textos para um projeto de alfabetização que aconteceria no final daqueles atribulados doze meses, na cidade de São Paulo.

Foi neste período que ocorreram muitas leituras. Novas leituras, tanto literárias quanto acadêmicas. Foi através delas que ele tomou contato com novas visões de mundo, e também conheceu o "velho judeu de barbas brancas" (como falava uma professora) - Karl Marx. Este autor (mais especialmente que os outros novos autores) penetrou em sua vida de leitor profundamente. Foi neste período que escutou de seus professores, inúmeras vezes, citando o "tal velho", que o "homem é um ser social... produtor e produto das relações sociais que estabelece...".

Nas disciplinas da área de Administração Escolar, a "mercadoria", "mais-valia", "ideologia dominante", "classe social" eram os conceitos presentes nos debates sobre organização escolar. Conceitos muitas vezes presentes mas pouco

ERRATA

- VI - cosntituição, leia-se constituição.
- VI - amarraras, leia-se amarras.
- VI - sujeitos, leia-se sujeitos.
- VIII - (A reistência..., leia-se (A resistência...
- pág.6 - acrescenta-se após "As relações que estabelecemos em nossas vidas, as inúmeras ações que..." - empreendemos ne la geram mudanças na nossa consciência, que, aprimorada, transforma nossas ações, e, conseqüentemente, mais uma vez, transmuta nossa consciência. É a vida que transforma e determina (sem estar querendo dizer que este determinismo é único e diretivo) a consciência.
- pág.7 - acrescenta-se antes de "conhecimento do 'velhinho' produziu nele." - Muito tocante como este autor mobilizou sua atenção! Hoje, ainda não se sabe a dimensão dos 'danos' que o...
- pág.20 - "no qual mergulhamos, como em um que.", leia-se "no qual mergulhamos, como em um mar que".
- pág.52 - "Ele foi percebendo que eles se percebiam", leia-se "Ele foi percebendo que eles não se percebiam".
- pág.67 - "que se ensina e o que se é esteja resolvido?!", leia-se "que se ensina e o que se fala esteja resolvido?"

Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas,  
sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>  
Sarita Maria Affonso Moysés.

compreendidos ou até mal utilizados em suas reflexões. Nas disciplinas da área de Metodologia de Ensino, Filosofia e História, os conceitos de "história como processo", "materialismo histórico-dialético", a "linguagem como produto (e também produtora) da interação social", "o homem - um ser social", se entrelaçavam nos debates em aula.

Como em um labirinto, esses conceitos o levaram para muitos becos aparentemente sem saída. Encontrou, por outro lado, respostas até para perguntas que ainda não havia formulado. Os esforços realizados para sair das armadilhas do labirinto foram recompensados em reflexões inusitadas e, pouco a pouco, consistentes. As discussões que aconteciam no ambiente acadêmico, e mesmo na informalidade de uma mesa de bar, foram concretizando aqueles conceitos, a princípio tão abstratos.

Mas foi na leitura de Ideologia Alemã que o "velhinho" penetrou, perfurou e se instalou em seu ser, em sua consciência. A 'revelação' que o deixou extasiado, que desestabilizou seu universo mental está no seguinte trecho: "...são os homens que, desenvolvendo sua produção material, transformam juntamente com sua realidade - também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (Marx, 1985, p.26). É a vida que determina a consciência. As muitas relações que estabelecemos na vida são a argamassa utilizada na construção de nossa consciência. As relações que estabelecemos em nossas vidas, as inúmeras ações que

conhecimento do "velhinho" produziu nele. Como diz Laurie Anderson - "Language! It's a virus". E este vírus penetrou nele. Em suas veias ainda corre o vírus (bem resistente) nascido deste conhecimento. Vírus que tem gerado muitos conflitos em suas reflexões.

Essas vivências - aulas, pesquisas, projetos e estudos - muito contribuíram para suas reflexões.

Lembrando delas, contando que...

Sua iniciação em pesquisa (e mesmo no ser professor) ocorreu na disciplina de Didática, no 2º semestre de 1984. Essa disciplina apresentou-lhe a idéia de que Metodologia de Ensino é a busca de coerência entre aquilo que se pensa sobre prática pedagógica e aquilo que se realiza em sala de aula. A partir de colocações feitas pela professora, com respaldo em uma pesquisa que estava em andamento a respeito do currículo em ação nas escolas se podia entender como se busca esta coerência.

Durante o 1º semestre de 1985, fazendo parte da dinâmica da disciplina Metodologia do Ensino de 1º Grau, ele e seus colegas realizaram uma série de observações em escolas públicas, em turmas de 1ª e 2ª série do 1º grau.

As observações tinham o objetivo de captar o cotidiano da escola e o currículo em ação da mesma, bem como fazer com que experimentassem a busca de uma metodologia de ensino e a construção coletiva de conhecimento sobre a escola<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>A pesquisa é objeto de tese de Doutorado da Professora Corinta Maria Grisólia Geraldi do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da UNICAMP, que está em fase final de redação.

Os estudos que serviram como base para as observações também aconteceram, construindo o paradigma da análise no jogo dos dois contrapontos: teoria e dados empíricos.

O texto que mais lhe chamou a atenção nesta época foi "Questão de Método", parte 1<sup>a</sup> do livro Desregulagens, de Laymert Garcia dos Santos. A orientadora da pesquisa tinha a intenção de que esse texto pudesse auxiliar na compreensão do como se constrói uma trajetória de pesquisa.

Lembro que era comum, naqueles tempos, se ler textos xerocados, sem saber o contexto - o livro de que esses textos faziam parte. Ele não fugiu à regra - leu só texto, não o livro inteiro. Costumava também ler alguns livros por inteiro.

Neste texto, introdução do livro onde o autor expõe os motivos e os autores - sociólogos, filósofos e cientistas políticos - que iria usar como suporte na sua reflexão sobre a técnica - racionalidade instrumental - e a sociedade tecnológica, ele também encontrou literatos citados. George Orwell - 1984, Aldous Huxley - Admirável Mundo Novo e Eugène Zamiatine - Nous Autres.

Isto o surpreendeu! Por que estes autores se encontravam em um trabalho acadêmico? Qual a contribuição que a literatura podia dar à ciência, ao conhecimento científico?

Pode-se até retirar do texto a afirmação que o esclareceu: "Graças à ficção tais autores, explorando os limites do problema que abordam, podem apresentar o desfecho lógico de algumas das mais importantes linhas mestras (o autor se refere a tecnocracia) que percorrem a sociedade industrial" (Santos,

1981, pág.42-43). A literatura expando um movimento da sociedade. A sociedade imprimindo na literatura seus valores. A literatura absorvendo, transformando e mostrando as conseqüências dos valores da sociedade na própria sociedade....

Com esse texto ele foi mergulhando em um universo, onde a literatura e a ciência se compõem, para buscar um conhecimento da realidade que penetra, transforma e faz viver...os homens.

Na pesquisa, ele continuava...

Ele fez observações em uma classe de 1<sup>a</sup> série, 1<sup>a</sup> fase do Ciclo Básico de Alfabetização, de uma escola pública estadual de centro de bairro da cidade de Campinas, ao longo do 1<sup>o</sup> semestre de 1985.

Vale dizer que estas observações não eram só observar por observar. Havia nelas um outro sentido. David Cooper (1979) pode explicar melhor isto: "Durante grande parte da história da ciência natural, a dicotomia observador/observado permaneceu inatingível. Na ciência física mais recente, não deixou de ser chocante reconhecer que o observador ou o equipamento de observação são modificados pelo acto de observar. Nas ciências humanas, essa modificação do observador pela observação é universal, surgindo agora a diferença qualitativa de que o próprio instrumento de conhecimento observado, por parte do observador, é nada menos que a modificação do observador pela observação. Não se trata de solipsismo ou de subjectivismo, já que o observador poderá ser igualmente observado por outros observadores e persiste uma densidade

unitária de ser constituída por toda a natureza. Persiste, creio eu, para ser ultrapassada..." (Cooper, 1979, pág.13) pelas muitas observações que realizam-se sobre aquele que observou.

Como agora. Você, leitor, lê enquanto observa o observador (ele). Você, então, constitui e é constituído pelas observações e por ele - observador, constituindo-o também. Ainda que seja pela rememoração e pela leitura...

Quando das observações, ele fazia anotações sobre tudo o que observava e o que chamava-lhe atenção. Anotava também as experiências que teve com a escola e seus integrantes. Registrava principalmente a dinâmica de sala de aula. Procurou também ter dados sobre o acesso e permanência dos alunos na escola, dados sobre a escola, como era o relacionamento da escola com o bairro e dados que pudessem influenciar a vivência daquelas crianças enquanto alunos. Fez também entrevistas com o professor e os alunos da classe observada.

A classe observada era denominada pela professora como uma 1<sup>a</sup> fase 'forte', com alunos entre 7 a 9 anos de idade.

O primeiro dado relevante da postura da professora: em uma classe de 38 alunos, no fim de maio, 20% dos alunos (7 alunos) seriam reprovados ou desistiriam até o último dia de aula. Ela profetizava, 6 meses antes, a configuração da classe para o final do ano.

Entrevistando a professora, essa lhe disse que o método que usava era o "misto"(sic), porque era a primeira vez

que estava em uma 1<sup>a</sup> série, 1<sup>a</sup> fase do Ciclo Básico. Com esse método (sic), ela acreditava estar dando mais oportunidade para as crianças aprenderem.

Levantando os dados observados, as atividades em sala de aula, o cotidiano da classe, a percepção que ele teve foi a de que o método que a professora usava era o "silábico" (Silábico-Sintético) - a partir de sílabas apresentadas formar palavras, e depois, pequenas frases e pequenos textos.

No relatório final constavam dados para saber como foi o movimento da classe observada naquele semestre escolar. Atitude do professor, atitude dos alunos, o método utilizado, as atividades em classe. No levantamento do dia-a-dia, a rotina. Uma vez ou outra, algo diferente. Ele concluiu que o dia-a-dia era: cópia, leitura, cópia, leitura, ir à lousa, cópia, desenho livre. Esse era o dia-a-dia daquela classe!

E os alunos da classe, sentados em fileiras, repetiam, repetiam a rotina, como se aquilo fosse o cotidiano! E, mesmo assim, alguns ainda conseguiam gostar de ler e escrever....de ler e de escrever.

A vida cotidiana daquelas crianças não era formada por aquela rotina. Elas estavam inseridas na vida por inteiro. A "vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade" (Heller, 1985, pág.17).

O cotidiano daquela classe era formado pelas experiências de vida de cada um dos indivíduos - alunos e professor. "A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo

é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*"; particular enquanto "um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade" (Heller, 1985, pág.20); genérico "pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana...Também, enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) - bem como, freqüentemente, várias integrações - cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua "consciência do nós" (Heller, 1985, pág.21).

Pode-se apontar aqui, de passagem, que é na "consciência do nós" que "se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental...Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior" (Bakhtin, 1986, págs. 115-116).

Então o que se deveria fazer para que o trabalho pedagógico não fosse uma atividade de rotina, separada da vida cotidiana?

No segundo semestre de 1985, com vários "cotidianos" e análises de classe realizadas pelos colegas da disciplina Metodologia de Ensino de 1<sup>a</sup> grau, alguns alunos aceitaram a proposta da professora de analisar o material de

forma mais sistemática.

"Haveria algo de comum em todas as classes observadas? Surgiriam diferenças? Ou tudo seria igual?" Ele perguntou-se.

Sim, haviam semelhanças. Diferenças também, ainda que ocorressem esporadicamente, dependendo da vontade do professor para quebrar, ou não, a rotina escolar.

Nas análises, feitas pelos colegas dele, sobre o "cotidiano" da escola muitos enfoques foram adotados. Uns enfocavam mais "aquele cotidiano" da classe, outros se preocupavam como os alunos aprendiam, uns com os professores, outros com os conteúdos, e até surgiram análises sobre a questão do corpo em aula ou sobre a utilização da música na classe.

Nos meses que se passaram, com a categorização dos dados, estudos sistemáticos a partir dos enfoques de análise individuais, produziram diversas reflexões. Procuravam responder às perguntas feitas no início e também as que surgiram no decorrer das discussões. Foram manhãs e noites onde discutiam, expunham opiniões, argumentavam em defesa de uma idéia, na tentativa de responder questões por eles levantadas e produzir um corpo de conhecimentos de forma coletiva.

Neste período, a leitura de "Pedagogia Radical - Subsídios" de Henry Giroux o inflamou na busca de um corpo de conhecimento que pudesse se contrapor ao método científico vigente. "De acordo com os teóricos de Frankfurt (posição de Giroux também), o resultado da racionalidade positivista e de sua visão tecnocrática da ciência representou uma ameaça à noção

de subjetividade e ao pensamento crítico" (Giroux, 1983, pág.14). Ele queria saber como poderia contribuir para engrossar as fileiras do pensamento crítico. Seria isto possível? Ou era uma pretensão muito grande? ... Coisas de iniciante... E o que vinha ser subjetividade?

Nesta caminhada ele foi se descobrindo, reconhecendo-se.

Nos inúmeros momentos de discussão, nele ecoavam as seguintes questões: Por que o discurso do professor, a "teoria" que ele proclamava era tão diferente de sua prática? Como o professor estabelecia a relação teoria e prática? O que se podia entender a respeito do famoso ditado proclamado muito nos corredores escolares -"a teoria é uma, mas na prática a 'coisa' é bem diferente?"

Há um diálogo entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, onde eles discutem a relação teoria-prática, fornecendo pistas para elucidar tais questões.

Deleuze coloca que comumente se concebe a relação teoria-prática como uma totalização da realidade. Sua postura é diferente desta. "As relações teoria-prática são muito parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revésada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática

é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro". Foucault continua dizendo que "a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz (Deleuze): não totalizadora". E Deleuze complementa: "Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante...É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust (*Olhe, outro literato!*), que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica" (Foucault, 1990, pág. 69-70-71).

Era necessário que os professores utilizassem outros óculos? Poderiam eles escolher novos óculos? Saberiam fazê-los?

Aproveitando uma oportunidade de bolsa de estudos, retomou estas questões, convergindo-as para duas grandes perguntas - Qual era concepção de língua que se manifestava na representação de método de alfabetização captada no discurso do

professor? Haveria identidade de concepção de linguagem no discurso e na prática pedagógica?

Pelo que pôde concluir naquele período, com sua formação iniciante de pesquisador, o professor não estabelecia uma relação de mera transposição de uma teoria para a prática. Acontecia sim que a prática era embasada por uma concepção de linguagem que o professor parecia não saber qual é.

Era necessário dar oportunidade para o professor refletir sobre sua prática e sobre concepções de linguagem para que articulasse, coerentemente, o que pensava sobre alfabetização com o que praticava em sala de aula. Pode assim, ter consciência da postura que assume como educador. Talvez esta postura pudesse responder à questão levantada por Ildeu Côelho: "Se a realidade concreta é sempre mais complexa e rica que o conhecimento que delas temos e, portanto, por mais abrangente que seja nossa compreensão do real, ela não abarca tudo: se a realidade é uma totalidade em permanente processo de totalização, não podendo, pois, ser petrificada numa síntese imutável, como supor ainda que a teoria seja a grande luz, o guia da prática?" (Coelho, 1986, pág.10).

Era preciso que o professor percebesse que estava de óculos. Com isso ele poderia averiguar qual o grau de seu óculos, e se quisesse, trocá-los por novas lentes de grau diferente (ou até mais adequado).

Concomitante com os trabalhos mencionados acima, no segundo semestre de 1985, iniciou-se o projeto de Alfabetização.

Não me lembro bem como ele entrou neste projeto.

Alguns colegas dele, do grupo de pesquisa, estavam cursando Metodologia de Alfabetização. A professora do curso convidou-os para trabalhar em um projeto. Como também ele se interessava pela área de alfabetização, e sabia que as concepções teóricas da professora eram muito diferentes das que conhecia, apresentou-se para o projeto. Foi aceito.

O Projeto - Projeto de Antecipação de Escolaridade - de consistia em antecipar em um mês as aulas dos alunos regularmente matriculados, sem qualquer escolarização, nas 1<sup>as</sup> séries do Ciclo Básico da rede estadual de ensino público na cidade de São Paulo. Neste período os professores contratados exerceriam uma metodologia baseada no princípio de que alfabetização é um processo interativo de compreensão e construção da leitura e escrita, como produção social de indivíduos diferentes.

O projeto era coordenado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Coordenadoria Geral do Ensino da Grande São Paulo (orgão ligado a Secretária de Educação) Eles entrariam no projeto via intercâmbio entre a PUCSP e a Universidade Estadual de Campinas.

Iniciaram o trabalho estudando autores que não conheciam como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Mikhail Bakhtin, Vygostsky. E estudando os textos de professores da Unicamp como Milton José de Almeida, Sarita Moysés (a professora do curso de Metodologia de Alfabetização, também coordenadora do projeto), Maurizio Gnerre, João Wanderley Geraldi, Paulo Freire.

Leituras que abalaram posturas frágeis e emergentes. Para quem estava construindo conhecimento!... Mas que o ajudaram quando teve questionada sua concepção de língua. As outras leituras sobre leitura no projeto de alfabetização provocaram "outros danos".

O que mais o incomodou, naquele tempo, foi não compreender como a linguagem é produto da interação (pelo menos como as falas e discursos do projeto afirmavam). Não conseguia compreender que a língua "não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua" (Bakhtin, 1986, pág.123). Lendo Bakhtin, relendo-o muitas vezes, pôde iniciar sua caminhada de compreensão. Além do que, uma fala de Bakhtin cativou sua confiança, deixando-o mais a vontade: "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" (Bakhtin, 1986, pág.112). E nele, interiormente, ecoava a frase de Marx- "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (Marx, 1985).

E era necessário ler.... Refazer algumas leituras. Novamente Bakhtin, Vygotsky, Emília Ferreiro, Sarita Moysés, Maurizio Gnerre, Joaõ Wanderley Geraldi, Paulo Freire, Milton de Almeida. Novos autores surgem: Pasolini, Benjamin,

Rossi-Landi, Blanche-Benveniste. Este conjunto de textos muito colaboraram para compreender as bases do projeto e o auxiliaram quando de sua realização.

Esboço aqui alguns temas e conceitos que foram importantes na realização do projeto. E que foram importantes para ele começar a pensar e tentar definir sua postura enquanto professor.

A Linguagem é produto da interação social e também produtora desta interação. A linguagem é interação entre sujeitos que se constituem na língua (Bakhtin, 1986).

Como é isso? A Linguagem é um trabalho humano ou um sistema de regras que precisamos aprender?

"A escrita é uma representação da realidade" (Ferreiro, 1985). Realidade lingüística ou da nossa vida? Ela representa a vida social de uma sociedade? Qual aspecto da vida a escrita representa ou apresenta?

"A escrita é usada para legitimar desigualdades sociais" (Gnerre, 1985). Ela é fator de discriminação ou de união social? Como difundir então a prática de escrever? Legitimar desigualdades?

"Existem muitas leituras de um único texto" (Marisa Lajolo, 1982). Muitas leituras? A que elas se devem? E o que o escritor quis dizer, como fica? Muitas leituras?

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Paulo Freire, 1982). A leitura do mundo precede a leitura da palavra ou a leitura do mundo é a leitura da palavra? Existe diferença entre estas leituras?

E quanto à formação? "Treinamento para os professores" (Milton J. de Almeida): são eles técnicos a serem treinados? Para quê? Por quem?

Tudo isso. Nada disso.

Todas estas leituras e dúvidas lhe possibilitaram propor aos professores do projeto que eles tentassem traçar seu próprio relacionamento com a língua, com o seu conhecimento de leitura e escrita, com a leitura e escrita que iriam apresentar; e com o conhecimento de leitura e escrita advindo do próprio trabalho.

E não que fizessem da reflexão sobre alfabetização um "Caminho Suave" no "Reino da Alegria".

Possivelmente, como tinham visto e aprendido até então ou algo bem próximo a isso.

E ele? O que esse conjunto de conhecimentos provocou nele? O que ele pensava sobre língua? Realmente tinha uma concepção de língua definida? Será que a concepção de língua que ele tinha não era aquela imposta, ou melhor, produzida pela escola?

Talvez, por isso, em um primeiro momento ele adotou prontamente a concepção de língua que alguns autores e a coordenação do projeto propunham.

Pouco a pouco, a linguagem passou a ser um conhecimento dinâmico, no qual mergulhamos, como em um que se transforma na trama da história social - o mar-história das relações sociais e não um conhecimento que simplesmente se

adquire no trabalho lingüístico dos homens. A língua enquanto um instrumento de comunicação que tem que ser aprendido foi perdendo espaço gradativamente. A expressão perdida nos tempos de aluno de Comunicação e Expressão foi pouco a pouco ressurgindo não mais como contraponto a quem se comunica, mas como parte do trabalho lingüístico. Não era a mesma expressão e nem a mesma comunicação. Não era mais uma língua instrumental e instrumentalizada, porém, uma língua matéria e instrumento de si mesma. Junto apareceram a escrita e a leitura não como um objeto a ser buscado, não como um objeto que é apenas produto do trabalho realizado pelos homens. Era algo que se constrói, que se constitui nas muitas relações que estabelecemos com o ler e o escrever. Ele procurou construir...

Ler passou a ser uma "hemorragia" como diz Barthes (1988, p.52). Um hemorragia de sentidos, onde vamos nos desvanecendo e dissolvendo, como pingo de água de chuva em um oceano. Uma dissolução dos nossos sentidos em um oceano de sentidos. Não algo determinado que produz um único sentido. Mas uma ação que se desdobra em muitas ações, em muitos sentidos, "algo relevante à vida" segundo Vygotsky (1984, 1987)

Escrever, compreendeu ele, seria um registro histórico cuja ação de representar a realidade, preservá-la, permitiria que este registro pudesse ser retomado pela leitura. E através da leitura se poderia recriar esta representação (dando a ela inúmeros sentidos) e apresentá-la transformada tantas vezes, tantas quantas forem as interações ocorridas com o texto-conhecimento escrito. Retomando Barthes, "escrever é hoje

fazer-se centro do processo da palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e a afeição, é deixar o escritor no interior da escritura, não a título do sujeito psicológico...mas a título de agente da ação" (Barthes, 1988, p.37)

Em suas veias os "vírus-idéias" dessa época ainda vivem. A transformação ainda está se dando. Mesmo com essas concepções presentes em suas reflexões muitas vezes a gramática instrumental o perturba com suas regras. Às vezes, se pega querendo "escrever bem", de acordo com alguns padrões de língua que lhe foram transmitidos (e isso ainda acontece!). Nessas horas ele se lembra de alguns professores que diziam: "\_\_\_ Isso é redação que se apresenta! Não parece um texto de faculdade! O texto está prolixo, falta concisão. Os parágrafos estão enormes. Têm que ser curtos, precisos". E lembra quão duros foram aqueles tempos - tempos onde a forma de escrever já estava pré-estabelecida - e de como a incompreensão o tomava nestes momentos, levando-o a considerar que o que escrevia nunca encontraria expressão na forma escrita.

A febre provocada pela luta entre as "idéias-antivírus" e os "vírus-idéias" o deixava abatido. Mas essa luta, apesar das baixas, aumentou a resistência dos "vírus-idéias" e o fez acreditar que existia possibilidades para ele no mundo da escrita - existiam muitas maneiras de escrever.

O "professor" em sua cabeça tomou outros rumos. "Como fazer com que os alunos compreendam e sintam que suas próprias leituras e escritas têm valor? E que suas escolhas,

referências e preferências o influenciam intensamente?" Procurou um eixo. Estabeleceu um marco. Interagir com o conhecimento e com aquele que quer conhecer. "Como se realiza isso? Como promover, enquanto professor-interlocutor, a interação entre o aprendiz e o objeto que quer conhecer?" Como articular esta questão como seus novos interlocutores?

Hoje sabe que seu auditório não é só composto daqueles professores, da tia Gisele (professora da 1<sup>a</sup> série que o obrigava a copiar o "i" e o "a" infinitas vezes), ou o professor da 8<sup>a</sup> série (que dava listas enormes de frases para fazer análise sintática). Seu auditório é povoado de pessoas dos mais diversos estilos e posturas. O Milton, Kafka e a Raquel, Octávio Paz, Marx e a Sarita, Wanderley e Corinta, M.Cesar e muitos outros compõem sua ágora interior. Pessoas que o constituem, e que são constituídas por ele, que interagem num diálogo constante e ininterrupto. Pois a palavra, na realidade, "comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*" (Bakhtin, 1986, p.113).

Mas e ele? Ele tinha ou não refletido sobre concepção de língua que o orientou? Ele sabia quais os princípios que tinham orientado suas ações, leituras e escritas? E porque ele adotou prontamente uma concepção de língua interacionista?

Suas ações ainda acontecem de ser permeadas pela instrumentalidade lingüística formada na escolarização e na vida traçada escolarmente. Ele compreendia naqueles tempos que o ler e os escrever eram necessários a expressão do pensamento e, de alguma maneira, compreendia também que tal comportamento era necessário para manter seu padrão de língua: assim o ensinaram, assim ele aprendeu, assim procurou fazer. Durante muitos anos procurou viver de acordo com tal padrão.

E a vida asssim o levou. Conheceu muita coisa, morou em muitos lugares, conheceu pessoas e pessoas. Frequentou escolas públicas e particulares, estudou o padrão culto de língua com aqueles que a falavam mal e com aqueles que a falavam bem. Estudou Português e Comunicação e Expressão com sotaques e trejeitos santista, paulistano, amazonense e paranaense.

Devido a essa vivência percebeu que havia algo que o incomodava, algo existente nos muitos sentidos que lhe apresentavam e que não fazia muito sentido. Uma dissonância entre sua vida e a língua e entre a língua que a escola ensinava.

Uma separação sua ou na língua? Entre a língua que se ensina - única, imutável, normativa - e a língua que se fala - cotidiana, polifônica, cheia de sentidos?

Além dessa separação - na língua, identificou depois a discriminação que passa a existir na relação entre os homens conseguida pelo 'isso está certo' e 'isso está errado', conseqüentemente 'você sabe falar e escrever corretamente - está dentro do jogo' ou 'você não sabe falar e escrever corretamente

- está fora do jogo'. Percebeu também que "muitos" trabalhavam arduamente, mas "poucos" desfrutavam desse trabalho; não concordava muito com a explicação de que aqueles que tinham "boa vida" era porque tinham estudo, "davam" para o trabalho intelectual. E aos outros, a esses, faltava-lhes Educação, "não davam" para o estudo, restando-lhes o trabalho manual.

E foi no curso de Pedagogia que ele ordenou e orientou suas percepções e memórias. Foi no curso, nas reflexões feitas nele, que compreendeu as condições em que aqueles "Muitos" e "Poucos" de sua história se encontravam. Lentamente foi compreendendo as próprias concepções e cambiando pelas que ia conhecendo e vivendo. Os professores, as leituras; em especial a Corinta e o Marx, a Sarita e o Bakhtin e o Vygotsky, o Milton e a Literatura - Octávio Paz, Kafka, Maiakovsky, Marguerite Duras, J.D.Salinger, Italo Calvino, e outros, muitos outros. Foi por eles que aprendeu o marxismo, o interacionismo de Bakhtin e a psicologia de Vygotsky, a positividade do poder apontado por Foucault e as idéias apolíneas e dionisíacas de Nietzsche. Foi a força que deles emanava que o fez seguir esse caminho. Bem ou mal, agora com suporte mais definidos, ele se orienta por esse "horizonte" (Almeida, 1991).

"Horizonte" onde esta instalada uma língua - matéria e instrumento de si mesma - que permite que os homens se constituam como sujeitos da própria vida. Lugar onde a língua, constituindo-se na expressão dos homens, os constitui. Arena onde a troca de intenções entre os homens - lugar de confrontos - possibilita a contínua construção, do conhecimento, e dos

sujeitos que procuram conhecimento.

Procurando este lugar, ele vai seguindo, buscando o ser professor nos encontros... e nos desencontros.

2 - Da busca, na língua, do "ser professor"

2.1 - No projeto - professor de professores.

(A resistência diante da incerteza)

Após o primeiro confronto com a língua e com a percepção de que ele era produtor de língua, que contribuía para a construção da língua - a Língua Portuguesa, seguida da vivência do conflito entre ensinar a língua que não se fala - foi procurar no professor de língua como era essa sua relação com a língua.

No projeto de alfabetização que, finalmente aconteceu, e que transformou seus princípios lingüísticos, ele, como professor, buscou esse professor de língua e suas questões.

O projeto, em seu primeiro momento, se desenvolveu com professores de 1<sup>a</sup> série desvinculados da rede pública estadual de ensino - professores da rede municipal de ensino, professores de escolas particulares, alunos de Pedagogia e até formandos do curso Normal (de magistério). O seu trabalho aconteceu em Santo Amaro numa escola pública. A sala de aula que ele coordenou tinha aproximadamente 41 alunos-professores. A Coordenação do Projeto chamou esses alunos-professores de monitores e ele e seus colegas de professores.

Podemos dizer que ele estava preparado para trabalhar com essa turma. Havia se preparado. Lera textos sobre linguagem, educação.

Mas ele, com certeza, esquecera isso. Estava muito nervoso. Bastante compreensível para quem nunca tinha enfrentado tal situação - a de ser professor. E ele, jovem e cheio de ideais, professorando aulas para uma turma de professores "com experiência". Imagina! É... é de deixar qualquer jovem cheio de

vida, e "inexperiente", muito nervoso. Mas como disse a professora Sarita: "\_\_\_ Vocês já "conhecem" muito a escola. Podem falar muito bem sobre ela e dela". Ele tinha um conhecimento sobre a escola. Vivera e aprendera em escolas. Estudara a escola. Já tinha feito reflexões a respeito das relações de poder, metodologia e prática de ensino na sala de aula. Pesquisava os usos, valores e funções da escrita e leitura, a natureza da língua. Sabia que o que considerava como conhecimento de língua era muito diferente do dos professores-monitores.

Conforme Blanche-Benveniste (1987) no seu artigo "A escrita da linguagem domingueira" (1987) os sujeitos que querem aprender a escrever já têm idéias pré-concebidas a respeito de como deve ser a linguagem escrita. Por ter esse pré-conhecimento, os educandos menosprezam, muitas vezes, a possibilidade de escrever de acordo com sua linguagem oral, considerando que existe uma forma correta de escrita. Fazer os professores acreditarem que o conhecimento de língua que tinham era devido ao uso, ao valor que davam à língua e que os alunos poderiam ter outro ponto de vista em relação à língua, devido aos usos, valores e funções que estes davam à língua não ia ser fácil. Além disso, a experiência entre eles era muito diferente. Não só de leitura e escrita. Mas acreditando na história - na história de todos, ele entrou em sala de aula.

"O por quê e o para quê ler e escrever? Não existem caminhos diferentes para o ler e o escrever?" Com essas questões ele começou a ser professor.

Apresentou-se como assistente do coordenador (para "reconhecer o terreno", escapar de um confronto direto, ainda que inevitável, e adaptar-se na nova situação). E apresentou sua proposta de trabalho aos professores. Tudo num só fôlego... E entre uma inspiração e uma expiração algumas questões emergiam. "\_\_\_Só tem mulher de novo. Será que realmente a condição feminina propicia o... Ah! Não sou o último dos moicanos. Ali tem um homem... Será que vou conseguir expor a idéia do projeto claramente para eles? Será difícil compreender que alfabetizar se faz com construção, com possíveis relações simétricas, relações que possibilitem que o educando manifeste seu ponto de vista sobre as questões que a escrita e a leitura suscita, e que este ponto de vista seja levado em conta na dinâmica escolar, na relação professor-aluno?"

Alfabetizar se faz com receitas (com certeza mais complicadas que a receita de brevidades da sua avó) tradicionais de aprendizagem? (métodos tão complicados, porque compreendem tantos "passos", fases, níveis, objetificando a língua, hierarquizando seus usos, valores e funções). Será que só o fato de querer alfabetizar pode levar o professor a realizar um trabalho mais consciente, compreendendo melhor seu papel de professor nesta sociedade? Será que este professor está disposto a rever suas concepções de língua e também sua metodologia de ensino para realizar uma outra alfabetização com seus alunos?"

O trabalho aconteceu para a surpresa dele. E como aconteceu!?

Os monitores descobriram ser ele o professor daquela turma. Professor com palavras e textos. Textos em sua maioria escritos pela coordenadora do projeto, enfatizando a linguagem como um espaço e tempo de interação professor-aluno. Textos - possibilidades de encontros e trocas. Nestes textos estavam inseridos temas como: "Para que serve ler? Para que serve escrever? Por quê ler e escrever nessa sociedade? Quais os usos, valores e funções sociais que atribuímos à escrita? Qual o conhecimento que a criança tem sobre ler e escrever antes de tornar-se aluno? Como se lê, como se escreve? Qual a intenção da criança de ler e escrever? A produção de leitura e escrita é valorizada nessa sociedade? Como se dá a constituição do leitor, do escritor? É possível construir, pela escrita, a história dos alunos no processo de alfabetização, é possível que os alunos se apropriem da própria história no processo de alfabetização?" Após a leitura dos textos, ele levantava algumas questões em relação a algum destes temas e deixava acontecer o debate.

No início a resistência dos monitores era muito forte. Tantos absurdos sobre um aluno que já vem com um conhecimento sobre o ler e o escrever. Imagina! Que a língua é fruto do trabalho dos homens, que a linguagem se produz nas relações sociais. Que é isso?!... Ficavam em silêncio, murmuravam coisas entre eles. Ele procurava deslocá-los do posto de observação tão antigo com questões nunca levantadas. Seus olhares marcados pela desconfiança e o ceticismo. Ceticismo que se agravava na medida em que eles percebiam que ele não colocava nada como uma verdade acabada. Depois de uma opinião sobre algum

assunto, ele mesmo a questionava, levantava outras hipóteses, perseguia outros rumos e imediatamente pedia a opinião de outras pessoas, o que elas achavam sobre o assunto em questão.

Isso incomodou muito os monitores-professores. A cada nova face-interrogação que surgia, sua voz colocava no ar novas questões, levando-os, cada vez mais, a encherem suas mentes com temas para reflexão.

E não demorou muito para um deles, afastando estes temas e fortalecendo sua postura, perguntar: "\_\_\_Não está claro o método que vocês querem que trabalhemos. Qual é ele? É o da Emília Ferreiro? Ou é um método mais eclético, mais diversificado?".

Ouvindo aquela pergunta uma avalanche de questões represadas o tomou. "Por que eles estão querendo receitas? Será que a insegurança que me envolvia nas discussões sobre língua ou nas conversas sobre escrita envolvia os professores também?"

"Será que o professor não se percebe como possuidor de uma língua, sua língua? Quer ele com essa pergunta dizer que quer aprender a trabalhar com uma língua, em sua exterioridade, um objeto a ser apreendido? Ou será que sou eu, eu que estou colocando a língua como um objeto a ser apreendido, resquício da minha instrumentalidade lingüística? Um instrumento que temos que aprender a manusear? E por isso esse professor levanta esta questão?"

A pergunta era pertinente. Aqueles que têm como modelo uma língua que precisa ser aprendida, um instrumento que se precisa saber manipular, levantariam uma questão como aquela.

Não percebem que no bojo do método que escolhem está embutida uma concepção de língua. Não percebem que a maioria dos métodos que estão em circulação na escola têm como concepção de língua, uma língua-instrumento, que tem que ser aprendida para se saber manipular. "Podemos notar", segundo Pasolini, "que as contribuições técnicas ... tendem a instrumentalizar explicitamente a linguagem, através da idéia aguda e dominante de sua instrumentalidade. Essa idéia da língua como instrumento - exatamente no sentido positivo indicado pela semiótica - é a prova dominante de todo panorama lingüístico que nos cerca". É o próprio Pasolini que exemplifica esta afirmação: "Um artigo jornalístico caracterizado pela expressividade seria jogado no lixo, porque o leitor médio certamente o ignoraria. A linguagem jornalística é extremamente instrumentalizada, de conformidade com a nova suposição de uma sociedade com alto teor de racionalismo e portanto anti-expressiva. O jornalismo separa da gramática italiana (e também da portuguesa) somente os elementos que servem à comunicação, e extrai assim, por eliminação uma gramática de certa forma revolucionária em relação às qualidades expressivas da gramática tradicional" (Pasolini, 1986, p. 26-27). Vemos então o quão fortemente presos estão os professores à gramática instrumental, e quanto não será o esforço deles, e também o dele, para escapar desta instrumentalidade. O que não é fácil, pois existem outros agravantes.

Tanto ele quanto os professores estavam inseridos na dinâmica social. Faziam parte de uma sociedade em pleno

desenvolvimento - uma sociedade industrial e capitalista. Para ambos estarem fazendo realmente parte da vida desta sociedade foi necessário que passassem por toda uma rede de relações sociais que confirmassem que estavam inseridos nela. Nasceram, lhes foi dado um nome, um número, uma identificação, a Igreja os batizou, a Escola os educou e os profissionalizou (uma profissão que bem ou mal, lhes dá o salário após um mês de trabalho). Essa rede de relações sociais, relações de poder, conforme Foucault (1979), funciona como uma máquina, que não está em lugar nenhum mas se dissemina por toda a estrutura social. Diz Foucault: "em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso" (Foucault, 1979, p. 179).

Foucault estende essas relações de poder também ao discurso, à linguagem. Ela também está presente na sociedade, produzindo e reproduzindo as relações de poder, e também se revestindo do duplo caráter do poder.

Duplo caráter do poder?

Foucault nos mostra que o poder não é só repressão, força destrutiva, censura ou exclusão. O poder em seu aspecto positivo também produz "domínio de objetos e rituais de verdade" (1979), induz ao prazer, produz discurso. Roberto Machado nos aponta esse conceito de Foucault colocando que "é justamente esse aspecto que explica o fato de que (o poder) tem

como alvo o corpo humano, não para suplicá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo" (Foucault, 1979, p. XV).

Uma abordagem mais recente sobre a questão do poder, na "A História da Cultura de Michel Foucault", escrita por Patricia O'Brien (1992), complementa e completa a fala de Roberto Machado. "O poder não poder ser apreendido pelo estudo do conflito, da luta e da resistência, a não ser em suas manifestações mais restritas. O poder não é característico de uma classe (burguesia) ou de uma elite dominante, nem pode ser atribuído a uma delas. Para Foucault, o poder é uma estratégia atribuível a funções (disposições, manobras, táticas, técnicas). O poder não se origina nem na política, nem na economia, e não é ali que se encontram suas bases. O poder existe como uma rede *"rede infinitamente complexa de 'micropoderes', de relações de poder que permeiam todos os aspectos da vida social"*. O poder não só reprime, mas também cria. Dentre todos esses aspectos, o mais polêmico de todos é a constatação de que o poder cria a verdade e, portanto, a sua própria legitimação" (O'Brien, 1992, pág. 46).

No meio de toda esta trama, "rede infinitamente complexa de 'micropoderes'", o que fazer?

Eram pertinentes as questões que aquele professor levantou. Apesar de ter adotado uma outra concepção de língua, a gramática instrumental ainda permeava o presente em sua vida, e ele sabia disso. Por isso procurou compreender aqueles professores. Apesar deles ainda estarem ligados a uma instrumentalidade lingüística, também estavam freqüentando um

espaço onde essa concepção estava sendo questionada. E questionar esta concepção de língua, a alfabetização que dela decorria, levava-os a questionar sua metodologia de trabalho e sua postura político-social. Não era todo professor que queria fazer isso. Quando se descobre que para alfabetizar crianças - uma alfabetização que supra as necessidades de professor e aluno, enquanto busca e construção de conhecimento - é necessário promover mudanças mais substanciais, troca de posturas e câmbio de ações... não é todo professor que quer fazer isso. Não são todos os professores que querem sair da "roda-viva", de ser "um eterno aluno nunca maduro: adulto para as crianças, infantil para o poder (o Estado). Como um bicho mal comportado, ele passa a vida sendo treinado, reciclado" (Almeida, 19?? p.127). Desses professores, quantos mudam sua postura em função de uma alfabetização mais efetiva? Quantos tentam sair desta "roda-viva"?

Vejamos o que aconteceu!

Quando saiu debaixo da avalanche que o pegou, limpando-se da poeira e da apreensão que o impregnou, ele aproveitou para retomar uma citação (Masini, 1986) de um dos textos lidos:

"\_\_Como é possível romper com esse "círculo vicioso" no qual vocês se encontram?

\_\_Vocês estão aqui para desenvolver uma proposta de alfabetização que tem alguns princípios:

1) aprender a ler-lendo, aprender a escrever-escrevendo, o que não se confunde com a prática pela

prática, mas que há uma experiência de leitura e escrita que se insere na leitura e escrita.

2) tanto o aluno quanto o professor são produtores de conhecimento capazes de conduzir e produzir o processo e o produto de seu trabalho. Não estão aqui para "aplicar" esse ou aquele método de alfabetização. (Moysés, 1986).

Estão aqui para refletir sobre sua prática, propor uma alfabetização de acordo com a condições que se apresentam a vocês, realizar - saber que seus alunos sabem ler e escrever quando eles lêem e escrevem (Moysés, 1986). Acreditar nisso é possível.

\_\_Como é possível romper com esse "círculo vicioso" do qual vocês fazem parte? Como?

\_\_Agora, neste espaço, vocês podem discutir, refletir, propor algo sobre o trabalho que vocês irão realizar. Aqui poderemos construir uma metodologia de ensino que oriente esse trabalho. Trocando idéias, expondo experiências, questionando-as - atuando sobre nossas histórias de escrita -, poderemos construir um conhecimento que nos auxilie no trabalho com as crianças no projeto".

O murmurinho tomou toda a sala. "Não tem métodos?" "E o material, qual é o material?" "É igual o da Emilia Ferreiro que tem etapas a vencer?" "Qual a linha do projeto?"...

"Eles não percebem!! Continuam com essas questões?" "É importante perceber que a efetiva formação do professor em serviço se dá através do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que

explicam, questionam, lançam conflitos e indagações que permitem melhor compreender essa mesma prática"! (Kramer, 1989, pág.204).

"O mesmo ocorre neste projeto!"

Passado esse instante, ele retomou a leitura do texto, e o silêncio murmuroso voltou... Após a leitura do texto poucos foram os que levantaram questões: "\_\_ É possível realmente trabalhar com a criança que não teve quase contato com a escrita, alfabetizá-la, de acordo com os princípios do projeto?" "Como é a dinâmica de sala de aula nesse trabalho?"

Por segundos pensou que havia sido ríspido na rápida retomada do texto, e que isso provocara tal silêncio murmuroso. No entanto, rapidamente, desvencilhou-se de tal pensamento e perguntou: "\_\_ Vocês não querem alfabetizar suas crianças? Não querem que elas aprendam a ler e a escrever? 'Eu quero aprender a ler e a escrever' Não é isso que as crianças dizem quando entram na escola ou quando vocês perguntam a elas o que fazem na escola?"

O silêncio pairou sobre a classe...

Ele respondeu às perguntas feitas. Disse que era possível alfabetizar crianças nessa perspectiva de trabalho. Que a criança ao chegar na escola já tomou algum contato com a escrita e com a leitura. Eles vivem num mundo de leitura e escrita, têm conhecimento de língua. E o como alfabetizar seria trabalhado no contato com os alunos.

O importante era ter sempre em mente os princípios do projeto.

Nos dias de aula que se seguiram pouca coisa foi

diferente. Ele sempre retomava os princípios do projeto. Poucos eram os monitores que os questionavam - "a língua escrita não é transcrição do oral? Como ela surgiu? Quem faz as regras gramaticais, quem diz o que é certo e errado?" Com essas questões o trabalho caminhava.

Mas questões administrativas e reclamações em relação à organização do projeto tomavam o tempo da aula.

As atividades propostas - leituras, produção de textos, jogos e brincadeiras - pouco contribuíam para que os monitores refletissem sobre alfabetização. Não colocavam seus pontos de vista nos debates. Tinham só a preocupação de anotar o que era dito. Não se envolviam com o que ele dizia. Parecia que eles não queriam criar mais polêmicas, não queriam promover divergências apesar das insistentes questões que ele levantava.

Quando ele perguntou para os professores qual opinião tinham sobre métodos de alfabetização, a maioria respondeu que era bom usar um método de alfabetização, que era bom ter onde se apoiar, para ter uma direção, não ficar perdido... E eles já estavam perdidos...

Poucos foram os que tentaram empreender uma caminhada para outros rumos. Poucos queriam sair da postura de aluno-poço e tentar se assumir como professor-investigador. Professor que caminha com seus alunos construindo um conhecimento sobre o ler e escrever. Poucos assumiram uma nova postura metodológica - já que refletiram sobre as próprias posturas -, tentaram mudá-las de acordo com suas histórias e não devido a um curso ou projeto de alfabetização.

Esses poucos foram observados, no período de realização do projeto. Ainda que impregnados de uma concepção positivista de educação eles procuraram realizar a proposta no confronto com os alunos. Procuraram ouvir, dar vez e voz às opiniões dos alunos, trabalhar a partir das inquietações deles, sempre com o objetivo de aprimorar e construir o conhecimento de escrita e a leitura.

Os outros professores não ficaram preocupados com isso. Ficaram preocupados com a idéia que seus alunos deveriam saber escrever bem todas as letras. Ler certinho as poucas e pequenas palavras. E não se preocuparam que os alunos não soubessem registrar as próprias histórias ou as próprias hipóteses de escrita e leitura.

No último dia de curso ele enfatizou de novo os princípios do projeto. Colocou que era necessário assumir um compromisso com a criança. Se ela vai na escola para aprender a ler e a escrever, porque não garantir isso a ela! O projeto era o espaço onde isso poderia acontecer. Dependeria só deles.

Bem que ele podia ter falado para os professores deixarem os alunos experimentar a liberdade de traçar. Que não se preocupassem com a ortografia, com as formas corretas! "A ortografia legalizada impede o escritor de gozar de sua escrita, esse gesto feliz que permite colocar no traçado de uma palavra *um pouco a mais do que simples intenção de comunicar*" (Barthes, 1988, pág.61). Que deixem os alunos experimentarem o contato da mão com o lápis, da mão com o papel. Do corpo com a escrita.

E o que ficou para os monitores-professores?...

Ele achou que pouco foi o que ficou. Sentiu que os professores estavam muito apegados a uma concepção de língua como um instrumento. Que a escola é o espaço de aquisição deste instrumento institucional. E que consideravam que o trabalho deles era fazer com que as crianças aprendessem essa língua.

Como? Com uma "educação bancária", lembrando a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Apresentando as letras, sílabas ou palavras para que as memorizassem. Por isso uma língua fragmentada - necessário saber o quanto o aluno aprendeu, saber seu rendimento e aí fazer a avaliação. Assim, quando precisasse, a criança procuraria no seu banco de dados os elementos necessários à comunicação. Aprender a ler e a escrever era para melhorar a comunicação, para expressar bem os pensamentos, se fazer entender de maneira clara. E as aulas daqueles professores garantiam isso? Garantia que seus alunos aprendessem a escrever o nome, o estado social, mas não a própria história, a própria vida.

Sim, eles saem da escola sabendo ler e escrever. Mas o quê eles leem? O quê eles escrevem? Eles não leem a própria condição em que se encontram...

Não! Não! Não! Aqueles alunos não leem nem escrevem... E acredito que ele também achou isso. Ele confiou naqueles professores que questionaram a própria postura e apostaram na insegurança de promover uma alfabetização dinâmica e mais participativa. Sua esperança se depositou naqueles poucos professores tão confiantes e cheios de vida que apostaram no trabalho conjunto com os alunos e na sua capacidade de produzir

conhecimento.

De tudo isto, uma pergunta: o que ficou para ele sobre o ser professor de professores alfabetizadores?

Ficou que os professores não têm uma relação clara com a língua. Nem com a língua que falam, nem com a língua que ensinam. Vivem o conflito de ensinar uma língua que não usam. Mas isso não é levado em conta no cotidiano escolar.

Na resistência da maioria dos professores - monitores - do projeto viu que eles não queriam sair do lugar, tão conhecido e ordenado, quase imutável como a própria língua que professavam, para um lugar vazio - possibilidade de experimentar e produzir novas leituras e escritas - com os alunos. Viu que eles não queriam arriscar, produzir novos sentidos e se constituírem como interlocutores de uma língua em constante movimento.

2.2 - Nas entrevistas com professores de 1<sup>o</sup> grau.

(Outra resistência, revestida de métodos)

Decidiu-se contar a história dele porque isso possibilitaria apontar melhor as passagens marcantes da sua história de leitor e escritor. Uma história baseada nos conflitos. Conflitos que sempre o levaram para refletir sobre esta ou aquela postura política, esta ou aquela concepção de língua, esta ou aquela postura metodológica. Foi explicitando sua história (o que até hoje acontece) que se descobriu para onde suas ansiosas ações o encaminharam. As questões que levantava em sala de aula foram melhor compreendidas quando teve clara suas raízes, sua gênese. E na medida que foi esclarecendo algumas questões, outras foram surgindo. E na área de linguagem elas foram tomando corpo e volume. E o tomaram.

Desde o ano de 1985 vem refletindo sobre a linguagem. Registrar essas reflexões era escrever a história.

Entrando no mestrado da Faculdade de Educação para continuar seu trabalho de reflexão foi necessário montar um projeto de dissertação.

Juntamente com sua orientadora, eles pensaram em discutir o dilema do professor de Língua Portuguesa, que ensina uma língua para seus alunos-falantes que não é a língua destes alunos nem a sua de professor-falante, bem como discutir a distância que existe entre a língua que o professor fala e a língua que ele ensina e que propicia conflitos lingüísticos que se refletem em suas práticas de sala de aula. Seria discutir o professor do ponto de vista de sua relação com a língua.

Entrevistando professores de 1ª série da rede

escolar pública da região de Ribeirão Preto ele pretendia iniciar este trabalho. Através de alguns contatos, em especial com uma diretora de uma escola pública, iniciou o trabalho de entrevistas, nada simples.

Dos contatos estabelecidos conseguiu realizar apenas cinco entrevistas. Foram feitas no início das aulas, sendo a última realizada no início de abril, do ano de 1989. Logo após teve início a greve dos professores da rede estadual paulista, o que impossibilitou a continuação das entrevistas. Com o término da greve, o ânimo e a indisposição dos professores devido à derrota não favoreceu a retomada das entrevistas.

E mesmo ele não estava disposto a continuar as entrevistas.

No início estava animado. Tinha muitas questões que surgiram no decorrer das entrevistas. Mas qual não foi a surpresa quando, na última entrevista, percebeu que os professores falavam com a mesma postura dos professores-monitores do "projeto de antecipação da escolaridade".

Uma dúvida o aprisionou. Ela foi o que ficou. Será que na prática a teoria é diferente mesmo, é outra?

Quando realizou as entrevistas explicou aos professores que não ia interferir nas respostas. Que eles expusessem o que achavam pertinente em relação à indagação feita. No desenrolar da entrevista procurava incentivá-los a continuar a falar toda vez que o solicitavam.

As perguntas que fez se desenvolveram sobre o que

eles pensavam sobre língua em que davam aula, sobre o que pensavam sobre a língua com a qual alfabetizavam e mesmo como ensinavam essa língua. Duas questões norteavam a entrevista. Uma que buscava estabelecer a relação que o professor tinha com a língua que ensinava e sobre o trabalho com ela e a outra sobre a língua que falavam, viviam, amavam, sonhavam, sofriam...

As respostas apresentadas, no entanto, se relacionavam com apenas uma parte das questões.

As respostas dos professores versavam sobre a língua que ensinavam. Tudo que falaram foi uma racionalização sobre a língua que ensinavam. Exercícios de coordenação motora; cópias de vogais, consoantes, palavras e orações, para fixação e memorização; trabalho com "palavras novas" para "enriquecer o vocabulário" dos alunos; correção de erros de fala e da escrita; incentivos à leitura com o intuito de avaliar o desempenho nas modalidades oral e escrita.

Respostas, exercícios, posturas apresentadas também pelos monitores do projeto de Antecipação da Escolaridade. Todas práticas não refletidas, práticas mecânicas que se perpetuaram e que ganhavam espaço - o espaço não ocupado pela reflexão metodológica.

A coordenação motora foi um dos itens que mais apareceu. A prof<sup>a</sup> A1 comentou:

\_\_\_ "Eu começo com coordenação. Eu começo com coordenação, para ver se eles têm bom traçado, muita musiquinha, com gesto, noção de direita e esquerda, noção de alto, baixo, gordo, magro".

Já a prof<sup>a</sup> I3 só trabalhava com crianças que já tinham "ultrapassado" esta fase inicial:

\_\_\_ "Esse ano eu consegui uma classe melhor aqui, que eu não tenho que trabalhar com ela, por exemplo, na coordenação. As crianças já têm coordenação e já reconhecem o alfabeto".

As outras professoras não comentaram se trabalhavam com coordenação. Ele acreditou que no início do ano letivo elas trabalharam coordenação, pois, quase todas professoras encaravam a alfabetização como uma aquisição de "habilidades" que devia ser "treinada". Elas dedicavam uma parte do aprendizado escolar para "reforçar" a mecânica da língua, tanto nas modalidades oral quanto na escrita.

A cópia também valorizava o aspecto mecânico da língua. Ela era feita com pressuposto de que, ao "apresentar" uma letra, palavra ou oração ao aluno, as sucessivas repetições, por ele feitas, possibilitariam uma memorização das formas e dos usos desses elementos.

\_\_\_ "Eu trabalho bastante, assim, com as vogais. Depois eu dou salteado... repito, dou dois seguidos pra ver se eles sabem, se não tá decoreba... então eu dou salteado e na lousa", disse a prof<sup>a</sup> A1.

\_\_\_ "Eu comecei (lembrando do ano anterior) com várias sílabas, não dei letras no começo, dei sílabas e dei duas juntas. O *ba* e o *la* por exemplo. Então eles confundiram... na hora de fazer o ditado, demoravam pra descobrir o que era (pra se fazer)". Esse foi o comentário feito pela prof<sup>a</sup> K2.

A prof<sup>a</sup> I3 disse que começava com "palavras" relacionando-as "com figuras" que levava em aula.

Desta maneira, existe alguma possibilidade da criança construir uma hipótese sobre leitura ou escrita? Parece que não. Quando a criança, enquanto aluno, não se depara com um problema - a necessidade de ler e escrever - ela não produz forças para superar este problema. Não produz a intenção de resolver o conflito decorrente desse problema - qual a atitude tomar para produzir o ler e o escrever? Esta pergunta não se formula ou é formulada para o aluno. Conseqüentemente, não é o aluno que se move para produzir uma reflexão sobre este problema. Ele é que é movido - por medo, insegurança - pelo professor a "aprender" as formas lingüísticas escolares.

A cópia, então, era feita com o intuito de memorizar partes de uma língua. A silabação mostrou-nos como o professor trabalha a língua como se ela fosse feita por partes. O trabalho de cópia era necessário para que o aluno "adotasse" como referência lingüística uma língua fragmentada, em níveis e em seus elementos, que, como tais, não deixam de ser uma abstração lingüística. Porém o conceito de "partes" de língua, relacionadas à nomeação pela memorização é desenvolvido como se fosse o "concreto" dessa língua.

É preciso então tentar quebrar esta imagem de "concreto". A realidade da língua é o mundo real. "O mundo real... é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social"

(Kosik, 1976, p.18). Este "concreto" não é verdadeiro, na verdade não faz parte do real. É "pseudo-concreto".

Diz Kosik que a "pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária... A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade" (Kosik, 1976, p.10 e 17). Com isso o professor trabalhava com uma "parte" da língua, achando que estava trabalhando com a língua como um todo, como ela realmente é.

Já o vocabulário do aluno tem que ser aperfeiçoado para aprimorar o uso que ele fará com a língua ensinada pela escola.

\_\_\_ "Na favela tem pouca riqueza de vocabulário, você tem que dar muito para eles. Eu acho que tem que expandir, então eu dou redação pra eles fazerem", falou a prof<sup>a</sup> C4.

O professor se vê depositário de um conhecimento que ele tem que passar para o aluno. E o aluno por sua vez, aprender.

Passar ao aluno "palavras novas" vai fazer com que eles tenham mais elementos para "dominar" a língua escolar.

\_\_\_ "Eu dou liçãozinha da cartilha, eles leem, e com eles mesmo eu crio palavrinhas novas, que não têm na cartilha", insistiu a prof<sup>a</sup> A1 em sua fala.

Para que se aprenda a usar as partes da língua que se quer ensinar é necessário a contínua correção. Corrigir a

fala "errada" dos alunos é importante.

\_\_\_ "A nossa língua é muito difícil, por isso a gente tem que prestar muita atenção e procurar ver o certo", disse a prof<sup>a</sup> A1. "As crianças que moravam na fazenda têm aquela linguagem 'do mió', 'pió', 'trem', entendeu? 'lavar os trem', o verbo 'fumo', 'ficaro', esse tipo de linguagem. Então eu sempre disse: vocês falam assim, eu falava pra eles, porque o pai de vocês é simples, o seu pai estudou? 'Não! o meu pai não estudou!'. Por isso seu pai é simples, é de família humilde. Então vocês falam assim... Não tá certo! Eu entendo o que vocês falam, mas não tá certo. Não é 'fumo', é nós fomos. A gente precisa ensinar de maneira carinhosa, sem tolher, mas eu corrijo eles, claro que eu corrijo".

\_\_\_ "A gente tem que usa todo o vocabulário, eu acho que se tem que ensinar certo, fala certo e corrigir a fala, ..., errado se corrigi" disse enfaticamente a prof<sup>a</sup> C4.

Com esses pressupostos os professores usavam a aula para corrigir a língua oral dos alunos. Com isso tentavam aproximá-los da fala que o padrão culto de escrita exige. E vice-versa. Falando bem, o aluno poderia chegar a escrever bem, escrever de acordo com o modelo que se queria ensinar e era necessário aprender.

E fechando mais um dia da rotina escolar, para se perceber o quão perto o aluno estava do modelo de língua almejado - podendo-se dizer, perseguido - a avaliação e o incentivo à leitura entraram no jogo do aprendizado escolar:

\_\_\_ "Então, cada livro que eles liam, eles tinham

que preencher uma ficha (de leitura, contida no livro) para eu ter comprovante que eles leram" comentou a prof<sup>a</sup> L5.

\_\_\_ "Chamo na frente, dou lição, mando fazer leitura, sentar ao meu lado, faço leitura individual, de cada um, quando está bom eu passo pra outra lição, quando não eu continuo naquela... mando formar palavras em casa, assim, treina, estuda" reafirmou a prof<sup>a</sup> A1.

A avaliação era feita para mensurar a quantidade de palavras, orações e até pequenos textos adquiridos; se o aluno fosse capaz de usá-las. E a leitura era um medidor das formas aprendidas e apreendidas. 'Tomar a leitura' era prática dos professores. E o incentivo a esta leitura era feito para que o aluno pudesse escrever "mais" e "enriquecer" seu vocabulário.

\_\_\_ "Lendo ajuda mil por cento na escrita" ressaltou a prof<sup>a</sup> L5.

Tantas coisas sobre língua!

A fala dos professores foi-lhe tocando. Ele foi percebendo que eles se percebiam como falantes, como usuários de uma língua. Só se assumiam como professores. E como professores não percebiam que a modelagem de língua não era a língua. E que para ser professor de língua era preciso antes ter a experiência dessa língua.

Mas falaram eles sobre língua. Sobre qual língua falaram?

Falaram da língua de métodos e técnicas. De como alfabetizar o aluno que não fala direito. De como conseguir que os alunos aprendam a escrever corretamente. Da importância de se

repetir os exercícios, de fazer cópias, de cobrar a leitura.

Falaram eles sobre língua? Mas de qual? Ou será que eles falaram só do que é exterior a língua? Será que é isso? Como o ensino de língua através da leitura e escrita se transformou em um processo de exteriorização da língua?

De língua não falaram. Falaram de uma língua enquanto um objeto. De uma língua que tem por substância a sua própria forma.

2.3 - Depois de tantos desencontros, a volta  
para o encontro.

A partir desses dados, e da sua própria história como falante-professor, foi revendo algumas daquelas reflexões com alguns autores que foram seus interlocutores a respeito da Língua com o intuito de entender melhor essa relação desse professor de 1<sup>o</sup> grau com a língua.

Com Mikhail Bakhtin (1986) percebeu que os professores em suas falas revelavam uma postura lingüística embasada em duas grandes correntes da lingüística: as vezes o princípio que regia aquelas falas era do "objetivismo abstrato", as vezes o princípio era do "subjetivismo idealista" (Bakhtin, 1986). Essas duas tendências que nem sempre caminharam juntas, na década de 70, ainda estavam presentes nas falas desses professores e mesmo se confundiam nos termos - Comunicação e Expressão

Essas duas tendências privilegiam em suas bases um só aspecto da língua.

A língua para o "objetivismo abstrato é um "sistema estável e imutável de formas lingüísticas...; as leis da língua são essencialmente, leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado" (Bakhtin, 1986, pág.82).

A partir deste enfoque os professores falavam na aquisição de vocabulários, melhorar a comunicação, se fazer entender, utilizando-se a formas lingüísticas apropriadas.

Língua para o "subjetivismo idealista é uma atividade, um processo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala; as leis da

criação lingüística são as leis da psicologia individual" (Bakhtin, 1986, pág.72).

Estes princípios por sua vez estavam presentes nas falas dos professores, quando eles diziam que era preciso aprender a língua para melhor expressar o pensamento; que alfabetizado, o aluno (e não o falante) organizaria melhor o próprio pensamento através do "livre-arbítrio" da expressão.

Bakhtin ainda colocou que "cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como um signo ideológico tem uma encarnação material" (Bakhtin, 1986, pág.33). Essa afirmação de Bakhtin, pode ser corroborada por uma citação tirada do Ideologia Alemã de Karl Marx: "A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar directa e intimamente ligada à actividade material dos homens; é a linguagem da vida real..." (Marx, 1985, pág.25).

Com isso, ficou claro para ele que os signos aparecem, se apresentam, no processo de interação entre dois indivíduos. "A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social" (Bakhtin, 1986, pág.34).

O trabalho do ensino de língua enquanto um instrumento, tanto para expressão do pensamento ou para a comunicação, de maneira separada ou não, não manifesta, verdadeiramente, as relações lingüísticas que os indivíduos

estabelecem entre si. Essas perspectivas só reduzem o homem a objeto, não o considerando sujeito nas relações que estabelece consigo mesmo ou com o que lhe é exterior, os indivíduos.

Essa objetificação do homem, conforme Kosik, tem como ponto central o conceito de preocupação. "Na 'preocupação' o indivíduo sempre já está no futuro e se serve do presente como meio ou instrumento para realizar seus projetos... 'Viver no futuro' e 'antecipar' significa, em certo sentido, negar a vida; o indivíduo como 'preocupação' não vive o presente, mas o futuro; negando aquilo que existe e antecipando aquilo que não existe, reduz a sua vida à nulidade, vale dizer a inautenticidade" (Kosik, 1976, pág.67-68, grifo nosso). O professor se nega enquanto falante, e nega o falante-aluno, obrigando-o a falar, e a escrever, segundo o padrão culto de língua.

Pode-se dizer que estas idéias fazem parte de uma "ideologia instrumental", como disse Giroux. "A ideologia instrumental se baseia em vários pressupostos que a ligam à 'cultura do positivismo' que domina a teoria social americana, e a vários modos da racionalidade tecnocrática que estão subjacentes à maioria das práticas escolares" (Giroux, 1986, pág.274).

Giroux continua, e completa se referindo à "ideologia instrumental": "A leitura, nesse caso, é definida através de uma ênfase no domínio de certas formas de conhecimentos. Alinhados com os que argumentariam que a leitura é um processo de compreensão, essa reduz a noção de compreensão à aprendizagem de conteúdos apropriados ao cidadão

bem-educado... Se a primeira noção reduz a leitura a um modo de pedagogia que tem por objetivo reproduzir os valores e ideologia da cultura dominante, a segunda vai de uma ênfase na reprodução de um corpo de conhecimento para uma ênfase no ensino de processo rudimentares de leitura, isto é, vocabulário, identificação de palavras e hábitos de estudo, etc. A segunda noção volta-se primariamente, principalmente para os alunos da classe trabalhadora, cujo "capital cultural" é considerado menos compátivel, e portanto inferior, em termos de complexidade como de valor, ao conhecimento e valores da classe dominante... A ideologia instrumental se expressa através de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase estrita em regras, exortações a respeito do que fazer e do que não fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é ao mesmo tempo um meio e um produto da experiência de cada um no mundo, esse enfoque despoja a escrita de suas dimensões normativas e críticas e a reduz à aprendizagem de habilidades, o que, no nível mais reducionista, focaliza o domínio de regras gramaticais. Em um nível mais elevado, mas que não é menos positivista, a ênfase está no domínio formal das estruturas sintáticas complexas, freqüentemente negligenciando os conteúdos" (Giroux, 1986, pág.278-279, grifo nosso).

A partir destas visões sobre a questão da técnica em nossa sociedade ele pôde compreender melhor como essa técnica influenciava o ensino de língua.

Viu que os professores tanto no Projeto Antecipação da Escolaridade quanto os professores entrevistados

tinham suas práticas regidas por uma concepção de mundo tecnicista.

Não falavam da língua. Se escondiam na própria língua, tomando-a como um objeto. Objetificavam então o próprio trabalho com a língua. Objetificavam a si mesmos se apresentando só como professores e não falantes.

Fugiam do conflito na própria natureza da língua, não se percebendo como sujeitos constituídos por ela, sujeitos que a constituíam.

Ele pôde então entender o que Pasolini havia dito: "podemos notar o quanto as contribuições técnicas devidas a essa mesma lingüística (a lingüística que considera a língua como um instrumento de comunicação) são de caráter especial: tendem a instrumentalizar explicitamente a linguagem, através da idéia aguda e dominante de sua instrumentalidade. Essa idéia da língua como instrumento - exatamente no sentido positivo indicado pela semiótica - é a prova dominante de todo panorama lingüístico que nos cerca" (Pasolini, 1986, p.27).

Panorama que transforma os homens em objetos, em "indivíduos atomizados" (Kosik, 1976) separados da história que poderia constituir-los como sujeitos, integrando-os no ciclo de produção de uma sociedade baseada na técnica. Panorama que também integrava os professores, e mesmo ele, na reprodução e manutenção da sociedade tecnológica através da alienação do trabalho na escola.

Com tudo isso pôde entender a situação em que os

professores se encontravam. Pôde entender a própria situação em que se encontrava. Por tudo isso ainda se perguntava: " É possível sair desse "círculo vicioso"? É possível encontrar um lugar onde ocorra o encontro da língua que se ensina com a língua que se fala?

Foi procurar...

2.4 - Como professor (e que ainda continua...) ou  
vivendo o "ser professor" talvez encontre respostas...

Fazendo tantos trabalhos, o tempo transcorrendo, a bolsa de estudos terminando, o trabalho de tese se estendendo, ele foi procurar um lugar, buscar repostas.

Foi trabalhar como professor auxiliar de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau no período da tarde em uma escola particular. De manhã estudava, freqüentava as aulas do mestrado e a tarde ia trabalhar.

Foi um ano que o desestruturou. Novamente, um ano perturbador, bastante marcante.

A princípio tudo novo. Foi se ambientando, conhecendo e reconhecendo os lugares da escola na escola. Estava muito ansioso.

Nas reuniões ficava preocupado em compreender e aprender tudo sobre a escola. Nelas foi descobrindo a diferença entre discurso pedagógico e a prática pedagógica. De novo a contradição, o conflito de se querer trabalhar em uma perspectiva mas ter sido formado por outra.

Nas aulas. Em momentos via que os professores lecionavam com posturas tradicionais. Em outros momentos via que eles construíam um determinado conhecimento a partir das colocações e dúvidas dos alunos.

Alguns professores, na maior parte da aula, tudo explicavam e não davam chance dos alunos expressarem as próprias opiniões (mesmo ele fazia isso!). Alguns professores, em muitos momentos, depois de uma discussão cheia de opiniões, consensuais e até contraditórias, elaboravam um conjunto de conhecimentos sobre os assuntos discutidos, registrando-os através de um texto

construído coletivamente.

O exercício de autonomia era muito truncado. Ora acontecia dos professores construirem o próprio saber-fazer na dinâmica da aula. Ora acontecia dos professores buscarem na coordenação ou orientação pedagógica da escola um ou outro encaminhamento para o trabalho na classe, não como uma sugestão mas como uma atividade, por não se saber o que fazer.

Isto o fez lembrar de um trecho de um texto da Sonia Kramer: "Expropriados de seu saber e seu poder, os professores e as crianças, ao invés de serem vistos como cidadãos que são, a partir de seus diferentes contextos sociais e culturais, de suas histórias de vida e de sua pertinência de classe, são expropriados até mesmo de sua identidade e transformados em "tias" e "alunos". O gradativo esvaziamento e a perda de prestígio fazem com que os próprios professores percebam como natural o tratamento homogeneizado e pseudo-afetivo de "tia" que recebem, substituindo até mesmo a identificação do seu nome que, por ser próprio, é posse e marca social de cada um..." (Kramer, 1989, p.193). E vale lembrar que ele chegava a brigar com alguns alunos por o chamarem de "tio"! Vivia esclarecendo para os alunos que ele os chamava pelo nome, e que por respeito, gostaria, também, de ser chamado pelo seu nome. No final daquele ano a maioria das crianças o chamava pelo nome.

Até alguns professores brincavam com ele, mesmo que insequentemente, "tirando um sarro", chamando-o de "tio", não compreendendo o significado do esclarecimento que realizou.

E nas aulas... Em muitos momentos as cartilhas ainda eram consultadas, em relação a um exercício de coordenação ou cópia, ou utilizadas, copiando-se exercício de completar ou joguinhos de palavras. Em outros momentos a criatividade aliada à compreensão dos princípios contrutivistas produzia trabalhos surpreendentes - um em que os alunos depois de assistirem um teatro escreviam sobre o que acharam sobre a peça, os personagens, e dá conversa e impressões deles, textos incríveis surgiam. E muitos outros nesta perspectiva...

Nos trabalhos de "Português" o exercício da língua, tanto oralmente quanto na escrita, seguia princípios interacionistas - após escutarem uma história contada pela professora, os alunos, conversavam sobre as experiências de leitura que aquele texto suscitava, havia discussão, troca de idéias e, as vezes, surgia um texto sobre um assunto mais abordado nas conversas; e muitos outros trabalhos...

Mas, as vezes, surgia um exercício para aumentar o vocabulário ou fixar a ortografia de certas palavras, ou mesmo exercitar a forma de algumas letras. Tudo isto porque era importante o aluno escrever direito, corretamente, sem erros ortográficos, sem erros de concordância, "para ele se expressar melhor"; perdia-se de visto o princípio interacionista.

A percepção dele era que muitas vezes, tanto a postura tradicional de ensino quanto a postura interacionista-construtivista conviviam, as vezes até pacificamente, no cotidiano da classe. Ele mesmo disse algumas vezes: "Não me sinto um professor legal, dinâmico, criativo.

Fico cobrando lições, pedindo atenção, colocando exercícios na lousa para os alunos copiarem... Será que isso não pode mudar?"

Acompanhando de longe, o trabalho das 1<sup>as</sup> séries, pôde perceber que a construção de um texto a partir de temas levantados pelas crianças, a produção coletiva de um texto, acontecia poucas vezes - um trabalho que motivou as crianças foi o de contar a própria história, antes de entrar na escola, através de fotos e depoimentos dos pais, registrados por elas mesmo. O trabalho com palavras e letras era mais freqüente - em uma folha copiar as palavras que tenham dois "ss" ou completar o que falta nas palavras.

A leitura acontecia muito. Muitos livros. Biblioteca de classe. Biblioteca da escola. Hora do conto.

Esses momentos eram muito esperados pelos alunos. Em especial, a Hora do Conto (Por que era um momento de descontração? Por que eles se interessavam? Por quê?)

Mesmo lendo um livro, contando o que estava escrito, as crianças - ali, alunos - se envolviam muito. Os ouvintes ficavam em silêncio-expectativa. E o leitor, contando a história, fazia e desfazia, com sua platéia atenta.

O narrador...! Ele lembrou do texto de Walter Benjamin sobre o narrador: "Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo distante, e que se distancia ainda mais...É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente...É como se estivéssemos privados de uma faculdade

que nos parecia segura e inalienável: a *faculdade de intercambiar experiências.*" (Benjamin, 1987, p.197-198).

Nos momentos da hora do conto, achava que "o narrador" passeava na voz das crianças. Quase se materializava quando uma criança contava uma experiência, uma aventura, ou algo parecido, com o lido, que aconteceu com alguém conhecido. E ficava na dúvida: "Será que não é hora de eu propor que as crianças contem suas experiências? Troquem suas vivências, exponham suas vidas, intercambiem experiências?"

Mas também surgiam as vozes da informação. As crianças perguntavam como era isso, como era aquilo. Não ouviam a resposta. Rapidamente passavam a outro assunto, perdendo-se naquelas vozes a história que foi contada. Assunto sobre assunto, informação que corria solta, experiência que não se vivia. É Benjamin que diz: "A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo é ainda capaz de se desenvolver... Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas" (Benjamin, 1987, p.204). Perde-se o narrador, perde-se a história daqueles alunos e professores. Ele não queria se perder. Que história contar?

Nas conversas com os professores, vivendo o dia-a-dia das aulas, ele foi percebendo que a postura de

professor era muito influenciada pela concepção de vida que o próprio tem. A metodologia de trabalho era relação entre a prática e as concepções de educação, escola, linguagem, professor e aluno que o professor estabelece.

Será que existe um lugar onde o conflito entre o que se ensina e o que se é esteja resolvido? Este conflito acompanha o ser professor em toda a sua jornada?

Sim, pode acompanhar. Acompanhou-o. Ele foi vivendo isso. E vivendo isso viveu o conflito na vida cotidiana como professor.

Na roda-viva do dia-a-dia da escola ele se viu tomado pelo conflito. O conflito na vida provocado pela dinâmica social foi o que ele sentiu, percebeu e o perturbou. Não aquele conflito que ele tanto pesquisou - o conflito de ensinar a ler e a escrever uma língua diferente da que se fala.

A dinâmica social ultrapassa os limites da língua, mesmo se contruindo nela. E a língua, construção ideológica que reflete e refrata a realidade social (Bakhtin, 1986), carrega em si esta dinâmica.

Ensinar a língua explicitando o conflito lingüístico. Não! Explicitar o funcionamento da língua na dinâmica social. Não! Explicitar os muitos usos da língua e mesmo os valores que ela tem para cada grupo social. Não! Não deu para trabalhar com uma perspectiva que considera que a língua carrega em si todas as dimensões da vida humana. Não deu!

Sentiu que foi mais fácil viver, falar, trabalhar, ensinar convivendo com o conflito na língua, sem que

mergulhasse nele.

Com isto as oportunidades sociais, a igualdade social pôde ser vislumbrada e até mesmo vivida em sua artificialidade. "Assim, firma-se o princípio de igualdade entre os desiguais e encobre-se a realidade, hierarquizada e seletiva, da sociedade capitalista" (Leite, 1989, p.35). Foi mais fácil ensinar deixando de lado os conflitos, homogeneizando a aprendizagem e proclamando uma escola possível para todos.

Ele, viveu neste lugar. E pôde também viver em outros lugares...com outras respostas

2<sup>o</sup> PARTE: UM CAMINHO. UM OUTRO LUGAR.

Um professor ele buscou. Muitos professores encontrou. Cada um falando do seu lugar. Lugar que as vezes parecia ser muito igual a de todos os professores que encontrou, o mesmo. Igual? O mesmo? Não tão igual. Parecido. Mas não igual, nem o mesmo. Parecido.

Parecido porque o dilema de ser professor de língua, falando uma língua que muitas vezes não era a que se ensinava, estava presente nos discursos destes professores.

Mas... haveria outro lugar? Um lugar em que o ser professor não se depararia com este dilema?...Será?

Foi conversar. Conversar com professores de língua. Seus professores. Professores de alunos, professores de professores. O Wanderley Geraldi, a Raquel Fiad e a Lilian Martins. Professores universitários empenhados no trabalho de formação de professores. Um trabalho árduo, difícil, porque com a língua mas cheio de paixão, porque na língua e com ela.

Foi conversar. Conversar em um lugar. Lugar esse que não é de terra, mas que tem sido habitado por várias pessoas. Lugar onde Bakhtin o habita conversando com Vygotsky a respeito da linguagem e a formação do pensamento. Onde Benjamin discute com Pasolini a influência da sociedade tecnológica na formação dos jovens. Lugar habitado por muitas outras pessoas. Lugar onde o diálogo é senso comum e, ao mesmo tempo, conhecimento.

"Como eles articulam o ser falante e o ser professor de língua? O que pensam sobre a língua? Como que trabalham com língua na prática de sala de aula, como professor de língua?" Com estas questões presentes em sua mente foi

conversar com aqueles professores. Havia destacado alguns temas surgidos nos trabalhos realizados anteriormente para fazer parte da pauta bem como convidado alguns autores para participar daquele colóquio.

Creio que a melhor maneira de expor estes diálogos é fazer como se faz comumente com diálogos. Como foram aparecendo entre eles.

E por falar em diálogo, Paulo Freire fez uma definição muito boa sobre em um diálogo com Ira Shor: "O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos...O diálogo é momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem" (Freire e Shor, 1986, pág.122-123).

Ele - "Bem, para iniciar esta conversa vou partir de uma questão que tem me acompanhado muito nas minhas reflexões. Algo assim como um carrapato, que parasita algum organismo e se desenvolve continuamente, atormentando, dia após dia, seu hospedeiro.

É comum os professores dizerem para o recém chegado na profissão ou alguém com idéias novas sobre educação que está frequentando esse espaço que "a teoria na prática é bem diferente". O que vocês acham disso? Por que está atitude? Por que está reação tão negativa dos professores diante de uma perspectiva nova de trabalho?"

Lilian - "As pessoas ficam irritadas porque você fala e as vezes aquilo explode. A impressão que eu tenho as vezes, se eu pudesse fazer um desenho, do que esse jeito de

pensar (de tentar articular a teoria com a prática), esse jeito de entender a coisa na teoria e fazer acontecer na prática, seria uma coisa com explosivos, com várias coisas saindo para várias direções ao mesmo tempo".

Ele - "Uma explosão ou muitas explosões?"

Lilian - "Eu acho que o processo é demorado . Acho que a relação teoria e prática acontece num processo desse tipo. Acontece sim, grudada, acontece fragmentada, acontece revezando. Tem hora que os momentos são meio escuros, tem hora que é delicado". (*Explosões mesmo*).

Ele - "Mas a que se deve tal resistência?"

Deleuze - "Talvez...estejamos vivendo de maneira nova as relações teoria-prática. Às vezes se concebe a prática como uma aplicação de uma teoria, como uma consequência; às vezes, ao contrário, como devendo inspirar a teoria, como sendo ela própria criadora com relação a uma forma futura de teoria. De qualquer modo, se concebiam suas relações como um processo de totalização, em um sentido ou em outro."

Veyne - "Quando se tem uma conduta, tem-se necessariamente, a mentalidade correspondente: essas duas coisas estão ligadas e compõem a prática, do mesmo modo que ter medo e tremer, estar feliz e rir às gargalhadas".

Ele - "Por isso os professores dizem que a teoria que encaminhamos é muito diferente da prática. Eles querem que as novas teorias expliquem totalmente a prática pedagógica deles. E como o que vêm acontecendo não é isso, acontece tal reação dos professores".

Deleuze - "Talvez para nós a questão se coloque de outra maneira. As relações teoria-prática são muito parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que a teoria penetre em seu próprio domínio encontra obstáculos que tornam necessário que seja revesada por outro tipo de discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria é um revezamento de uma prática a outra".

Foucault - "O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", e da "consciência", do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. Mas local e regional, como você diz (Deleuze): não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e insidioso".

Ele - "Na prática pedagógica, não! Na rotina diária das aulas. No cotidiano escolar".

Foucault - "Lutar não para uma "tomada de consciência" (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição

progressiva e a tomada de poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma "teoria" é o sistema regional desta luta"

Ele - "A partir desta perspectiva então, a prática de sala de aula deveria estar mais atenta às muitas teorias que as embasam para que esta prática pudesse ser questionada".

Deleuze - "Exatamente. Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante...É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, e que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou".

Ele - "Levar-se-ia para estas teorias a comprovação ou não da sua capacidade de explicar a realidade que cerca tais práticas, dando uma oportunidade de movimento para aquelas, obrigando-as a se refazerem continuamente".

Deleuze - "Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas".

Ele - "Procuraria-se, então, outra teoria ou a mesma teoria passaria por uma transformação, se multiplicando, expandindo-se?"

Foucault - "Não é preciso passar pela instância de uma consciência individual ou coletiva para apreender o ponto de articulação de uma prática e de uma teoria; não é preciso procurar em que medida essa consciência pode, por um lado, exprimir condições mudas e, por outro, mostrar-se sensível a verdades teóricas; não é necessário colocar-se o problema

psicológico de uma tomada de consciência".

Ele - "O que seria preciso, é a tomada de consciência das relações teoria-prática no âmbito do próprio trabalho pedagógico".

Deluze - "É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica".

Ele - "Certo. Então uma teoria, como a própria linguagem, se construiria como matéria e instrumento de si mesma. A partir dos usos, valores e funções que damos à teoria, e também a linguagem, poderíamos então multiplicá-las mergulhadas no confronto com a sociedade. Vendo esta íntima relação entre teoria-prática e concepção de linguagem, poderíamos tratar um pouco deste último tema. O que vocês pensam sobre língua, linguagem..., o que vocês poderiam falar a respeito para esclarecer a perspectiva de se construir um saber a respeito do 'ser professor', no caso, professor de alfabetização?"

Wanderley - "A língua (a linguagem) é uma sistematização sempre aberta, sempre. Ela é sempre um momento, em um momento X da história, um momento aqui e agora. Você tem a produção histórica que produziu a língua, os recursos expressivos da língua que se está utilizando, e essa produção histórica não se estancou porque aqui e agora se está produzindo

língua de novo ao reutilizá-la.

A língua é um fenômeno interessante porque ela tem, digamos, uma vocação estrutural para a própria mudança. Toda vez que você fala, você tem uma tensão entre aquilo que é o repetido e aquilo que é o novo, porque construído aqui-agora. Porque só nessa situação efetiva de interlocução que está acontecendo naquele momento é que há uma garantia de significação, de construção, de produção de sentidos".

Ele - "A língua é então uma produção humana que está em constante devir, mudança. Ela nunca é um sistema lingüístico fechado em si mesmo. Ela sempre está por fazer. É uma coisa como..."

Lilian - "É...É uma coisa como o acontecimento, o lugar do acontecimento das pessoas. O lugar do acontecimento das pessoas, onde elas acontecem para o outro e acontecem para elas mesmas. Eu penso a língua como esse acontecimento estruturante, estruturador de mim, que estrutura meu modo de agir, de ser, de falar, de pensar o mundo".

Ele - "É um acontecimento que necessita da presença, não física mas real, de um outro homem. Sem outros homens não existe trabalho lingüístico, não existiria a língua?"

Sarita - "A linguagem é uma forma de interação: com outras pessoas, com a própria linguagem".

Ele - "E sem a própria linguagem, ela mesma não existiria para os homens..."

Berger - Mas "a linguagem é uma instituição...Muito provavelmente a linguagem é a instituição

fundamental da sociedade, além de ser a primeira instituição inserida na biografia do indivíduo. É uma instituição fundamental, porque qualquer outra instituição, sejam quais forem suas características e finalidades, funda-se nos padrões de controle subjacentes da linguagem. Sejam quais forem as outras características do Estado, da economia, e do sistema educacional..."

Ele - "E que não iremos abordar aprofundadamente aqui..."

Berger - "Os mesmos dependem dum arcabouço lingüístico de classificações, conceitos e imperativos dirigidos à conduta individual; em outras palavras, dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que só por meio dela podem permanecer atuantes".

Sarita - "Sempre temos um interlocutor a quem nos dirigimos, somos sujeitos, porque construímos nossa linguagem, criamos compromisso, relações como falantes. Agimos sobre nós mesmos e sobre os outros, agimos sobre o mundo porque falamos dele, ao mesmo tempo que agimos sobre a própria linguagem que estamos construindo, tentando a aproximação, a sistematização, a categorização".

Berger - "A linguagem é a primeira instituição com que se defronta o indivíduo...A linguagem muito cedo envolve a criança nos seus aspectos macrosociais. No estágio inicial da existência, a linguagem aponta as realidades mais extensas, que se situam além do microcosmos das experiências imediatas do indivíduo".

Bakhtin - "Na verdade; a língua não se transmite; ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. 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 desperta e começa a operar... Os sujeitos não "adquirem" sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire conteúdo".

Berger - "É por meio da linguagem que a criança começa a tomar conhecimento dum vasto mundo situado "lá fora", um mundo que lhe é 'transmitido' pelos adultos que a cercam, mas vai muito além deles".

Wanderley - "É claro que isso te faz interlocutor, e os sujeitos se constituindo como interlocutores de uma sociedade onde a interlocução tem sido, na verdade, podada, compartimentalizada. É uma sociedade de informação e não uma sociedade de interlocução, interlocuções".

Ele - "Então esse trabalho nos distingue de outros seres vivos também porque somos produtores de língua, de linguagem, para promover nossas relações com os outros seres humanos e com a natureza que nos cerca. Isto só ocorre através da linguagem e pela linguagem".

Bakhtin - "A língua como um 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. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*. A interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*, constitui assim a realidade fundamental da língua".

Ele - "Então é através da língua, da interação verbal com outros sujeitos, que construímos a língua. E construímo-nos como sujeitos, falantes, produtores da língua, na própria língua. É isto, não?"

Rossi-Landi - "...Lembrando com Marx e Engels que a linguagem, como a consciência, surge devido à necessidade das relações com outros homens..."

Ele - "Sei, na Ideologia Alemã..."

Rossi-Landi - "Quando se fala da necessidade das relações de um *homem* (é claro que aqui a palavra homem é usada dialeticamente, com o olhar voltado para a *formação* de seu significado) com outros homens, isso não quer dizer que todos esses homens já estejam formados. Pois eles se formam justamente no processo da instituição dessas relações".

Ele - "Isso também inclui as relações que estabelecemos com os alunos. A partir do momento que estamos em aula, estamos estabelecendo uma relação de conhecimento, de construção de um conhecimento lingüístico a partir das interações estabelecidas enquanto professor e aluno no momento

da aula".

Rossi-Landi - "Quando dizemos que o homem tem, entre outras necessidades, também a de expressar-se e de comunicar, estamos descrevendo um fato *concreto* relacionado com a presente situação ou, de qualquer maneira, com uma situação já desenvolvida, em que os homens já existem com aquela medida de acabamento que a evolução concedeu".

Ele - "Como a relação professor-aluno!!"

Rossi-Landi - "Uma vez tendo-se ultrapassado a fase das primeiras formas, animais e instintivas, de apropriação imediata de objetos existentes na natureza, apenas o trabalho humano pode satisfazer uma necessidade humana: apenas um trabalho complexo como o lingüístico pode satisfazer a complexa necessidade humana de expressão e de comunicação. A complexidade do trabalho é determinada pela complexidade da necessidade, a qual por sua vez a determina — exatamente como ocorre com o trabalho que manipula e transforma. A linguagem, as línguas enquanto seus produtos, formam-se *na* dialética da satisfação das necessidades, ou seja, dentro do processo de instituição das relações de trabalho e de produção, também a linguagem é trabalho humano, e as línguas são a sua objetivação necessária".

Bakhtin - "Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*".

Wanderley - Por exemplo, tem uma frase bonita do

Haqira (colega de trabalho no Instituto de Estudos da Linguagem), a citação não é direta, que se você toma a vocação estruturante para a mudança da própria língua, se você considera esses momentos de acontecimentos interlocutivos que produzem significações, você na verdade está sempre em sobressaltos. A vida é levada, digamos assim, em sobressaltos. Ela é formulada em sobressaltos porque você não sabe qual é a significação que vai ser produzida nesse momento novo.

Ele - "Retomando os acontecimentos. A língua é um acontecimento estruturante, tanto de mim quanto do outro - meu interlocutor. E na proporção que eu me comunico com meu interlocutor, suas respostas, diretas ou indiretas, vão se incorporando a minha enunciação. Esse movimento se dá cotidianamente."

Vygotsky - "É a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da língua a exercer influência sobre o fluxo do pensamento".

Ele - "Isso implicaria em dizer que o pensamento, como a linguagem, se constrói a partir das relações que estabelecemos com outro ser humano. A consciência portanto se instala quando o homem se insere na sociedade, ou seja, desde quando é gerado por dois seres humanos".

Bakhtin - "A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diversas formas: biológica, behaviorista, etc.). A

ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

Ele - "Toda e qualquer expressão de pensamento não representa um trabalho individual. Representa a expressão do pensamento construído coletivamente via interação verbal. Ao usar um signo para expressar o conteúdo de sua consciência o indivíduo expressa o trabalho lingüístico coletivo de um grupo social que dá determinado valor a este signo, e não outro valor".

Bakhtin - O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza, tanto exterior quanto interior".

Ele - "Isto implicaria em dizer que a consciência

"individual" não é forjada por um trabalho externo, como os cursos de reciclagem feitos para os professores. A consciência "individual" é forjada pelas múltiplas relações que o indivíduo tem com a realidade, situado historicamente, em seu grupo social. Onde, então, se daria tal acontecimento? Em que momento?"

Wanderley - "Ensinar língua portuguesa era ensinar a variedade padrão a partir de uma atividade corretiva das outras variedades lingüísticas: "eu tenho que ensinar a língua materna, a língua portuguesa, porque eles (os alunos) não falam a língua materna na verdade". Antes a compreensão... da língua materna que o aluno já tinha... era uma compreensão que produzia essa língua materna que o aluno fala como errada. A atividade de transmissão da língua é uma atividade na verdade de correção, de forma de falar.

Quando você toma consciência que uma língua tem tantas variedades e que na verdade o aluno já é um falante da língua, você cria um paradoxo. Mas se ele (o aluno) já é falante da língua, e existem variedades da própria língua, qual é o meu objeto de ensino? Porque a minha variedade, a variedade padrão, não é mais do que uma das variedades, em pé de igualdade com as outras - 'eu estou ensinando aquilo que o aluno já sabe numa de suas variedades'.

Como é que vou passar uma concepção de linguagem - um processo discursivo constitutivo tanto dos sujeitos quanto da própria linguagem - para um conjunto de professores que trabalham ainda na perspectiva do ensino tradicional de língua?

Lilian - "Eu entendo que na sala de aula as estratégias que você organiza, os procedimentos que você elege para que as pessoas aconteçam no grupo...você tem que buscar aqueles procedimentos que conseguem arrancar as pessoas do seu lugar. Se eu quero que as pessoas aconteçam na leitura, na escrita, na oralidade, eu preciso olhar para eles e sacar o que é que vai arrancá-los do lugar onde eles estão instaladíssimos".

Raquel - "Eu quero me permitir ter o direito de, como professora... poder fazer determinadas opções que para mim, como pessoa naquele momento, são importantes. Poder escolher um pouco dentro do que é permitido escolher. Eu acho que isso ajuda um pouco a você se sentir como pessoa que está ali (diante desta questão), que pode ajudar você a pensar, até na sua linguagem. Eu acho que é tirar um pouco... aquela separação entre o professor e a pessoa. Tem que estar presente. Não dá para separar. É um passo quando você tem consciência, porque você já pode estar percebendo a linguagem diferente, funcionando diferente, você fazendo uso diferente da linguagem."

Ele - "E você, Raquel, entende que está união, entre o ser professor e o ser pessoa, facilita a compreensão destas questões sobre linguagem?"

Raquel - "Eu acho que o fato de você se sentir como uma pessoa mais integrada, nos seus papéis todos, porque a gente tem vários papéis, mas que eles estejam mais integrados, isso dá uma certa facilidade para você estar observando também a linguagem.

Ele - "E com isso você acaba acontecendo, não é!"

Acontecendo e tecendo sua própria relação com a linguagem. Uma relação que não passa mais despercebida. Uma relação de troca - interlocução. Você constituindo-a e ela te constituindo, constituindo seus interlocutores no curso e na história da língua".

Lilian - "Você vai contruir, criar aquele horizonte de trabalho, no trabalho. É no trabalho com eles, professores e alunos, no enfrentamento deles, criar o horizonte de trabalho com a linguagem, com leitura, com escrita".

Wanderley - "Tudo o que a gente tem aprendido é o seguinte: para você tomar uma atitude desse tipo, que seja coerente com uma concepção de língua, de linguagem como trabalho, que constitui, uma atividade constitutiva... essa constitutividade toda, você na verdade, não mexe só na pessoa como professor, mas mexe nele como gente. Isto para mim é uma espécie de repaixão pela vida, pela própria disponibilidade de formular a vida me sobressaltos. E o trabalho de ser professor, de ser professora, de ser dona de casa, de ser leitor, de estar vendo a novela na TV, é todo junto. Não se separam na relação educativa. E compreender que não se separam, e descompartmentalizar a vida numa sociedade que compartimentaliza a vida é muito difícil, é muito difícil no trabalho. É um trabalho muito a longo prazo, a longo prazo. E compreender tudo isso você acaba sofrendo, você acaba tendo relações amorosas com as pessoas."

Ele - "Você acaba contituindo-as e sendo constituído por elas. Como nós neste diálogo. Ok!"

"Eu já me perguntei se realmente existe um lugar onde o professor não vive o conflito de ensinar uma língua diferente da que ele fala. Uma língua dentre as muitas línguas. Lugar!?!... Existem muitos lugares. Existem conflitos nestes lugares. Existe dor e prazer. Os conflitos, e as resoluções que encontramos para eles, também nos constituem enquanto sujeitos desta sociedade.

É uma roda-viva que não paramos de rodar, que as vezes vamos contra, contra a corrente, e quando não dá mais para segurar - explode coração!"

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M.J. - *Se, Literatura*, FE-UNICAMP, (mimeo).
- ALMEIDA, M.J. - *Treinamento: a Política da Servidão*, São Paulo, Cortez Ed., (mimeo).
- ALMEIDA, M.J. - *Apontamentos para o Trabalho em Metodologia de Ensino*, FE-UNICAMP, (mimeo).
- COÊLHO, I.M. - *A Universidade e a Realidade Social - especificidade da prática nos Cursos de Graduação*, Cuiabá, 1986, Seminário Regional sobre Estágio Curricular, (mimeo).
- COOPER, D. - *Gramática da Vida*, Lisboa, Clivagens, 1979.
- BACHELARD, G. - *A Poética do Devaneio*, São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.D.) - *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Ed. Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. - *Questões de Literatura e de Estética*, São Paulo, Ed Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. - *O Rumor da Língua*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_ - *A Aula*, São Paulo, Ed. Cultrix, 1980.
- BENJAMIM, W. - *Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- BERGER, P.L. e BERGER, B. - *O Que é Uma Instituição Social?*, In As Instituições do Discurso, Ed. Tempo Brasileiro, n<sup>o</sup> 35, (mimeo).
- BORGES, J.L. - *O Culto do Livro*, São Paulo, Jornal da Tarde, 1988, (mimeo).
- BRANDÃO, C.R. - *Dizer a Palavra*, In Educação Popular, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984, (mimeo).
- CALVINO, I. - *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, São Paulo, Ed do Círculo do Livro, 1986.
- CALVINO, I. - *Coleção de Areia*, Itália, Garzanti Ed., trad. Cláudia Ortiz, 1984, (mimeo).
- CANETTI, E. - *A Consciência das Palavras - Ensaio*, São Paulo, Cia das Letras, 1990.

- CLASTRES, P. - *O Dever da Palavra*, In A Sociedade Contra o Estado, 1978, (mimeo).
- CORTAZAR, J. - *Continuidade dos Parques - Final do Jogo*, (mimeo).
- FERREIRO, E. - *A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização*, In *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 52, fev.1985, p.7-17.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. (org) - *Os Processos de Leitura e Escrita - novas perspectivas*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. - *Psicogênese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- FREIRE, P. - *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. - *A Importância do Ato de Ler*, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.
- FREIRE, P. e SHOR, I. - *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FOUCAULT, M. - *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_ - *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 9- edição, 1990.
- GERALDI, C.M.G. - *Alguns Subsídios para discutir a Docência na Fidene*, Ijuí, FIDENE, 1978. (mimeo).
- GERALDI, J.W. - *Linguagem, Interação e Ensino*, Campinas, Tese de Doutorado, Unicamp, 1990, (mimeo).
- GERALDI, J. W. (org) - *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*, Cascavel, Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. - *De como Produzir Milagres ou "O Professor Pega Um Boizinho, Rifa e Compra Livros"*, IEL-UNICAMP, (mimeo).
- GIROUX, H. - *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- GIROUX, H. - *Pedagogia Radical - Subsídios*, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.
- GNERRE, M. - *Linguagem, Escrita e Poder*, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1985.

- HELLER, A. - *O Cotidiano e a História*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- KOSIK, K. - *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, S. - *Melhoria da Qualidade do Ensino: O Desafio da Formação de Professores em Serviço*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, MEC/INEP, vol.70, n- 165, maio/ago 1989, p.189-207.
- KRAMER, S. - *Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola*, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, PUCRJ, 1992, (mimeo).
- LOWY, M. - *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*, São Paulo, Ed. Busca Vida, 1987.
- MARX, K. e ENGELS, F. - *A Ideologia Alemã - crítica da filosofia alemã mais recente*, Lisboa, Editorial Presença, 1985.
- MARTINS, M.H. (org) - *Questões de Linguagem*, São Paulo, Contexto, 1991.
- MOYSÉS, S. M. A. - *A Leitura do Mundo Precede a Leitura da Palavra*. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- \_\_\_\_\_ - *Memorial*, Campinas, UNICAMP, 1990, (mimeo).
- \_\_\_\_\_ - *Texto 2*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).
- \_\_\_\_\_ - *Texto 3*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).
- \_\_\_\_\_ - *Texto 4*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).
- \_\_\_\_\_ - *Texto 5: Histórias de Quem Escreve*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).
- \_\_\_\_\_ - *Texto 6: Histórias e Mais Histórias*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).

- MOYSÉS, S. M. A. - *De Mais Histórias*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).
- \_\_\_\_\_ - *Práticas e Mais Práticas*, São Paulo, COGESP (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - Secretaria de Estado da Educação), 1985, (mimeo).
- NIETZSCHE, F.W. - *A Origem da Tragédia*, São Paulo, Ed. Moraes, 1984.
- OSAKABE, H. - *Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita*, In Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- PASOLINI, P. P. - *Diálogo com Pasolini: Escritos (1957/1984)*, São Paulo, Nova Stella Ed., 1986.
- ROSSI-LANDI, F. - *A Linguagem como Trabalho e como Mercado: uma Teoria da Produção e da Alienação Linguísticas*, São Paulo, DIFEL, 1985.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. - *Alternativas Metodológicas no Ensino de Leitura: A Questão da Alfabetização*. IEL-UNICAMP, (mimeo).
- O'BRIEN, P. - *A História da Cultura de Michel Foucault*, In A Nova História Cultural, São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- SANTOS, L.G. - *Desregulagens: Educação, Planejamento e Tecnologia como Ferramenta Social*, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- SILVA, E.T. - *Acesso ao Livro e à Leitura no Brasil: pouco mudou desde o período colonial*, Campinas, 1983, (mimeo).
- SILVA, L.L.M. et alli - *O Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau*, São Paulo, Atual, 1986.
- SMOLKA, A. L. B. et alli - *Leitura e Desenvolvimento da Linguagem*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1989.
- SOARES, M. - *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, São Paulo, Ed. Atica, 1985.
- STAMBAK, M. - *Apresentação dos Trabalhos do CRESAS*, In Não se aprende tudo sozinho - interações sociais e construção de saberes, trad. Flávia Moysés, (mimeo).

VEYNE, P.M. - *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*, Brasília, Ed. UNB, 1982.

VYGOTSKY, L. S. - *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_ - *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. - *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, São Paulo, Ícone Editora, 1988.

WISMANN, H. - *O Ofício do Filólogo*, 1990, (mimeo).

#### OUTRAS REFERÊNCIAS

As falas do Wanderley, da Raquel e da Lilian na 2ª parte da tese foram retiradas de entrevistas gravadas e transcritas por mim. Não incluí na tese este material por que não pedi permissão para fazê-lo.