

LINGUAGEM E ESCOLA NA VOZ DOS PROFESSORES

por

Ludmila Thomé de Andrade

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Ludmila Thomé

de Andrade

e aprovada pela Comissão Julgadora em

23 / 08 / 91.

Raquel Salek Fiad
CAMPINAS - 1991

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad *
orient

An24L

14579/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Ao meu leitor:

tanto o que me acompanhou desde que este trabalho era apenas uma inquietação, quanto o que dele extrair conhecimentos, idéias e novas inquietações.

Mais especialmente:

ao Marcus, leitor atento e
ã Raquel, pela confiança e orientação.

AGRADECIMENTOS

- . A meus pais, pelo apoio constante e amigo.
- . À CAPES, pela bolsa de estudos que me possibilitou fazer o curso de mestrado.

RESUMO

Partindo de uma coleta de dados constituída por 24 entrevistas com professores de todas as disciplinas de quatro séries do 1º grau, de uma escola pública e uma particular, analisamos as posições encontradas referentes à linguagem escrita na escola. Analisando o conteúdo do "corpus", levantamos as concepções dos sujeitos relativas à escrita em suas duas formas (recepção e produção) e as funções que lhe são atribuídas em atividades escolares. Segue-se uma análise enunciativa onde, ao levantarmos as oposições entre diferentes posturas educacionais, percebemos os elementos que compõem a evolução de uma postura tradicional em direção a uma mudança. A interlocução entre a prática pedagógica e a pesquisa ligada ao ensino, refletida na situação de entrevista, permitiu-nos uma reflexão sobre a relação entre pesquisa universitária e ensino na última etapa do trabalho.

ÍNDICE

. Capítulo 1 - <u>O começo e os meios</u>	2
1.1 - A idéia	3
1.2 - A metodologia	9
Observando os dados	12
Ampliando o escopo	13
. Capítulo 2 - <u>A leitura e a escrita na escola: as vozes dos professores</u>	18
2.1 - Os professores lêem e escrevem	20
A leitura dos professores	20
A escrita dos professores	30
2.2 - Os alunos lêem e escrevem	32
A leitura dos alunos	32
O livro didático	38
A leitura em voz alta	42
A interpretação	48
A escrita dos alunos	55
2.3 - Observações finais	61
. Capítulo 3 - <u>Os diálogos possíveis</u>	65
3.1 - As falas dos professores como discursos ..	66
Enunciações distintas	68
3.2 - Nós e os professores	70
3.3 - Os professores entre si	75
. Capítulo 4 - <u>A pesquisa e o ensino</u>	91
. Reflexões Finais	104

CAPÍTULO 1

O COMEÇO E OS MEIOS

1.1 A IDÉIA

A reflexão que desejávamos fazer quando do momento do projeto deste trabalho tinha como objetivo uma descrição daquilo que pensavam, ou do que diziam que pensavam, os professores sobre a linguagem escrita. A escolha da linguagem escrita dentro do espaço escolar, como nosso tema privilegiado, tinha explicação no fato desta modalidade de linguagem ser de responsabilidade social específica da escola. A modalidade oral da língua é aprendida independentemente de uma instrução formal, antes da criança entrar para a escola e, mesmo durante, segue desenvolvendo-se. O uso que se faz dela está desligado da escola. A esta, cabem as tarefas da alfabetização (situada na base do processo de educação) e da introdução à Literatura, ambas relacionadas à modalidade escrita.

Queríamos então ver como a escrita era dita e concebida pelo professor, que dentro da instituição é quem efetivamente viabiliza as obrigações sociais referentes à escola, ou seja, é o agente principal da instituição. Seria nosso objeto de análise então a própria voz da escola no que se referia à escrita, de onde tentaríamos extrair alguns aspectos para nossa reflexão. Não almejávamos a escrita em si, inserindo-nos em algum campo de pesquisa sobre esta, já desenvolvido dentro da universidade, em termos funcionais, sociais ou cognitivos, para mencionar três casos principais; também não desejávamos pesquisar a escrita a nível pedagógico, i.e., as melhores maneiras de ensiná-la dentro da aula de língua materna. Queríamos colher a voz do professor sobre a escrita, para saber o que pensa a instituição escola a respeito do tema: um diagnós

tico comorigem na universidade, que vai à prática e tenta identificar algumas vertentes aí presentes.

Além disso, queríamos a voz da escola como um todo, e não apenas do setor que se ocupa da tarefa de ensinar a língua. Pois embora a instituição divida a tarefa de transmissão do conhecimento em segmentos, como numa linha de produção, em que cada um ocupa-se de uma única atividade, acreditamos que a responsabilidade, no que se refere à língua escrita, está constantemente presente, e é inevitavelmente compartilhada pelos professores de todas as disciplinas.

A situação mais normal para os professores é a requisição a responderem por sua atividade e responsabilidade específica, onde terão provavelmente opiniões precisas, por tratar-se de seu próprio domínio. A posição do professor de português quanto às maneiras como se deve ensinar a linguagem é apenas uma das facetas importantes para tratarmos da escrita na escola. Será esta, talvez, a mais atualizada em relação ao que é produzido na universidade, em termos de pesquisas sobre o ensino da linguagem, pois é provável que o professor esteja em contato com os trabalhos pedagógicos da sua área. Achávamos que as posições dos outros professores interferiam de forma fundamental na imagem de língua a ser aprendida na escola, e que era aquela passada aos alunos.

Estas posições por sua vez encontram-se mais "inconscientes", não são uma obrigação destes professores. Estão também mais desligadas da influência da pesquisa universitária na área de linguagem. Por fazer parte do conteúdo de outra disciplina (o português), não é uma posição que lhes é cobrada normalmente. Entretanto, eles deviam ter

alguma coisa a dizer, pois obrigatoriamente lidam com a linguagem em suas aulas.

As posições tomadas por todos os professores (de português e de outras disciplinas) compõem, a nosso ver, a própria posição da escola, mais coerentemente do que aquelas tomadas apenas pelos que se ocupam do ensino de português.

Almejando a escola como um todo, deparamo-nos com características intrínsecas a esta instituição, presentes tanto na elaboração do projeto quanto na análise em si. Falaremos um pouco destas, no intuito de explicitar os principais vetores que direcionaram o trabalho como um todo.

Uma das várias compartimentalizações estabelecidas pela escola é a das disciplinas. O saber a ser transmitido é dividido em diferentes matérias, cada uma com a sua responsabilidade específica e todas formando um conjunto que deve ser complementar. As disciplinas organizam-se em áreas distintas: as exatas e humanas. Estas, por sua vez podem ser subdivididas, as primeiras em matemáticas (matemática, geometria, desenho geométrico e física) e biomédicas (ciências, biologia e química) e as últimas em literárias (línguas-materna e estrangeira-e literatura) e sociais (história, geografia e organização social e política brasileira - OSPB).

Há ainda uma gradação que organiza estas subdivisões. Na 1a. série tem-se apenas uma professora que deve alfabetizar e iniciar os alunos na matemática ("escola para ler e contar"). Na 2a. série e até a 4a. já há duas professoras, que acompanham a divisão humanas e exatas, isto é, uma para matemática e ciências e outra para português e

estudos sociais. A partir da 5a. série há um professor para cada matéria. O número de disciplinas aumenta conforme vai-se avançando no processo escolar, restando, evidentemente, menos tempo para cada uma das matérias a serem aprendidas.

As séries correspondem os conteúdos determinados para cada uma das disciplinas. Há uma hierarquia de importância entre elas, que pode ser deduzida pela carga horária atribuída a cada uma. São agrupadas em etapas: ciclo básico, 1º grau (menor e maior) e 2º grau.

Entre as várias peças que compõem o conhecimento - transmitido pela escola ou através das etapas percorridas para completar o processo escolar, o aluno encontra-se destituído do todo, do produto final deste "processo de produção". Está alienado das causas deste processo, assim como dos seus fins. Bernstein fala da divisão rígida entre as disciplinas, e conclui:

"(...) a organização do saber é tal que é somente muito tarde na vida escolar que se atinge o mistério último da disciplina (entendo por isso as possibilidades de criação que ela encerra).

(...) Já que este mistério (...) é apenas revelado muito tarde na vida escolar, ele é revelado somente a uma pequena elite que demonstrou o cumprimento de uma socialização. (Bernstein, B. 1975:279) (1)

É o conhecimento adquirido na escola que será socialmente valorizado e nenhum outro tipo. Como acontece com a linguagem, a escrita é valorizada, sendo o oral descartado. A divisão, organização e hierarquização do conhecido.

mento são significativas para se entender a sociedade. Deve-se aprender mais pelo que isto representa em termos de um papel social a ser cumprido, do que pela significação real que a aquisição deste conhecimento possa trazer.

Tendo em mente a compartimentalização em disciplinas é que escolhemos recolher falas de todos os professores. A linguagem tem uma posição diferenciada dentro da escola: ao mesmo tempo em que é conteúdo a ser ensinado/aprendido em uma das subdivisões descritas acima, está presente em todas as outras subdivisões. Um dos objetivos principais de nosso trabalho é o questionamento desta estrutura escolar dividida, o que será feito ao abordarmos as próprias opiniões, reflexões e posições dos professores quando falam sobre os modos como lidam com a linguagem.

A linguagem, de certa forma, foi a porta que escolhemos para entrar na instituição escola a fim de questionar sua estrutura. Quando se trata deste aspecto, uma contradição se instaura: há uma ampliação inevitável do conhecimento, normalmente armazenado em segmentos, e que neste momento se vê infiltrado em todas as disciplinas.

Esta característica fundamental da escola foi definitiva durante a elaboração deste projeto, quanto à escolha das séries a serem objeto de coleta e análise. Decidimos colher os dados no primeiro grau, entre a 1a. e 8a. séries. Tendo em conta sua subdivisão em dois segmentos, tomamos as primeiras e últimas séries de cada um: 1a. e 4a. e 5a. e 8a. Não objetivávamos uma pesquisa quantitativa e sim incluir a graduação estabelecida pela escola na escolha das séries. Centramo-nos no primeiro grau por residir

mas. Os sujeitos teriam oportunidade maior de elaborá-las e enquadrá-las em posições que julgassem desejáveis, "boas", ou positivas, em se tratando de uma entrevista destinada à pesquisa feita pela universidade. Nossos da dos deveriam conter as opiniões dos professores, com a sua fala o mais encadeada possível.

Adotamos como instrumento entrevistas gravadas e transcritas posteriormente, cujos roteiros foram elaborados de forma a permitir aos sujeitos discorrerem sobre os tópicos que nos interessavam. Escrevemos dois roteiros: um para as entrevistas com os professores de português e outro para as demais. Ambos constituíram-se de uma primeira parte comum: três perguntas com uma apresentação e questões sobre a presença da leitura e da escrita em suas vidas cotidianas. Na outra parte abordamos a questão da língua escrita na escola em suas duas formas, produção e recepção, presente em todas as disciplinas. A segunda parte foi elaborada diferentemente para os professores de português, embora contivesse os mesmos tópicos, como podemos conferir abaixo:

. PRIMEIRA PARTE

1. Apresentação: série, disciplina, há quanto tempo leciona?
2. Você tem o hábito de ler? Em que situações da vida cotidiana você lê?
3. Você escreve em sua vida cotidiana? O que você escreve? Em que situações?

. SEGUNDA PARTE

A. PARA TODOS OS PROFESSORES:

4. O que é para você o trabalho de língua portuguesa na escola?
5. Que tipo de linguagem você acha que a criança deve aprender na escola? Você acha que ela aprende essa

aí o impulso inicial dado pela escola: até a oitava série as bases estão fundamentadas.

A escola, como instância social, determinada pelos interesses da classe dominante da nossa sociedade, propõe o acesso de todas as camadas sociais ao conhecimento, en cobrindo o fato de que este acesso não é possível a to dos. Há uma divisão social nítida: de um lado as classes-desfavorecidas frequentando a escola pública sustentada pelo Estado; de outro, a classe dominante, que paga por sua própria educação nas escolas particulares. A escola pública serve à maior parte da população, e corresponde mais à realidade. A particular tem mais recursos e infraestrutura, viabilizando mais facilmente os valores pró prios à instituição. Por estas razões, adotamos para nos sa coleta uma escola de cada um dos dois tipos.

Num primeiro momento, havíamos nos decidido unica mente pela coleta em uma escola pública, por buscarmos da dos relativos à escola da maioria da população brasileira. Nossa coleta ampliou-se posteriormente por razões que exporemos no decorrer deste capítulo.

1.2 A METODOLOGIA

Com os objetivos definidos, os aspectos relevantes claros e nossos sujeitos determinados, faltava-nos estabe lecer como viabilizar a pesquisa.

O melhor meio de ter acesso a nosso objeto seria - perguntando aos sujeitos. Observá-los, submetê-los a uma situação de teste ou quaisquer outros procedimentos não se adequavam a nossos propósitos. Descartamos rapidamente a hipótese de um questionário a ser respondido por escri to, pois as respostas seriam ao mesmo tempo frias e enfor

linguagem?

6. A seu ver, a quem cabe trabalhar o ensino da língua - portuguesa?
7. Você faz algum trabalho com a língua portuguesa?
8. Você acha que tem alguma contribuição a dar nesta área?
9. Surgem questões de língua em suas aulas? Quais? Como você lida com elas?
10. Como entra a escrita dos alunos em sua disciplina?
11. E a leitura?
12. Você acha que a escrita do aluno é essencial para a sua disciplina? Como eles escrevem? Qual a importância deles escreverem?
13. E a leitura? Em que momentos eles escrevem? Qual a sua importância?
14. Qual(is) disciplina(s) está(ão) mais próxima(s) da sua? Porque?
15. Você faz algum trabalho de intercâmbio? Qual?

B. PARA OS PROFESSORES DE PORTUGUÊS:

4. Descreva em linhas gerais o seu trabalho com língua portuguesa na escola.
5. Você considera satisfatório o trabalho que desenvolve com língua portuguesa aqui?
6. O que ainda poderia ser feito?
7. Na aula de português, surgem questões de outras disciplinas? Como você lida com elas?
8. Como entra a escrita dos alunos em suas aulas?
9. E a leitura?
10. Você acha que a escrita do aluno é essencial em sua disciplina?
11. Qual a importância da leitura em suas aulas?
12. Qual(is) é(são) a(s) disciplina(s) que está(ão) mais próxima(s) da sua? Porque?
13. Você faz algum trabalho de intercâmbio? Qual?

Esta coleta foi realizada numa escola pública no bairro de Barão Geraldo, na periferia da cidade de Campi

nas. Não houve nenhuma razão que premeditasse esta escolha, a não ser a facilidade de localização e o fato de termos sido apresentados por uma ex-professora, colega de mestrado.

Os professores mostraram-se simpáticos mas um tanto arredios. Havia um sentimento de que não teriam grandes coisas a mostrar em sua escola; ao mesmo tempo, transpareciam uma imagem um tanto negativa da universidade, que não teria nada a oferecer-lhes e ficaria perscrutando, enxerida. Muitos deles marcaram a entrevista e não apareceram, por não terem ido ao trabalho ou ido embora mais cedo. No início da tarde, antes do primeiro tempo, os esperávamos na sala dos professores. Ao chegarem, conferiam no horário diário se havia faltado algum colega, para acomodarem os seus tempos de aula, de forma a poderem sair mais cedo. Era muito frequente um ou dois faltarem e o período de aula terminar antes.

A impressão geral que acabou sendo mais marcante foi a do imprevisto e abandono. Sempre prontos a ajudar em questões que não faziam parte de sua própria função (como por exemplo, ir buscar os funcionários da SANASA quando houve falta d'água; pegar o cafezinho, se a cantineira não o trazia a tempo; acomodar os horários de acordo com as "janelas" e as faltas dos professores), mas ao mesmo tempo prontos a abandonar, para isto, a sua função de dar aula. A falta de infra-estrutura, consequência da situação de abandono da escola conduz ao imprevisto, que pode ser constatado por detalhes como: uma única funcionária que cumpria as funções de datilógrafa, secretária da diretora e responsável pelo telefone.

As entrevistas resultantes desta primeira coleta (C1) foram apenas oito:

QUADRO 1

<u>ENTREVISTAS</u>	<u>DISCIPLINA</u>	<u>SÉRIE</u>	<u>ESCOLA: ANOS DE AULA</u>	
			<u>PÚBLICA</u>	<u>PARTICULAR</u>
1	história/ospb	8a.	8	0
2	português	5a.	3	0
3	história	5a.	11	0
4	matemática	5a/8a.	20	0
5	português	8a.	20	1*
6	geografia	8a.	15	3*
7	todas	1a.	13	0
8	todas	4a.	22	0

* atualmente não dão mais aula

Observando os dados

As entrevistas foram pouco numerosas. A professora nº 4 dava aula nas duas séries escolhidas (5a. e 8a.). A professora de ciências, que também dava aula para as duas séries, não pôde ser entrevistada. As entrevistas também foram curtas, pois os professores limitaram-se às questões solicitadas, ao contrário do que havíamos previsto. Achávamos que dando-lhes os tópicos, através das perguntas das entrevistas, eles tomariam a palavra e discorreriam sobre as questões, fornecendo-nos material suficiente de onde poderíamos extrair as principais vertentes quanto aos seus posicionamentos relativos à linguagem.

Numa análise rápida das oito entrevistas obtidas, através de uma "leitura flutuante", percebemos que o material era escasso. Sô encontramos uma sombra de escola. Uma silhueta cujos contornos deixavam-nos, se muito, entrever possíveis falas, opiniões e posições destes professores.

Esta escola na verdade se mostrava desprovida das possibilidades de desenvolver plenamente a sua função. O

modelo de Escola presente na fala dos professores não se adequava à situação de abandono e carência de recursos em que a escola se encontrava. Estas reflexões estão presentes nas próprias falas dos professores entrevistados. A partir deste panorama decidimos ampliar nossa coleta.

Ampliando o escopo da coleta

Chamamos à primeira parte de nossa coleta C.1. Num segundo momento - C.2 - partimos para uma escola particular. O contraponto seria interessante, embora não se desse generalizar para todas as escolas de um tipo e de outro. Nesta segunda etapa buscaríamos uma escola com as condições propícias para funcionar enquanto tal. Só assim poderíamos refletir sobre a instituição em si mesma.

Se a escola pública se propusesse a atender às necessidades das classes que a frequentam, ela seria distinta da escola particular. Entretanto ela persegue o ideal de escola, que não pertence a estas classes, reproduzindo e buscando manter valores da escola particular. A distância entre as duas escolas significa não uma diferença mas sim um abismo, intransponível para a primeira.

A escola particular escolhida, no centro da cidade de Campinas, de classe média, também não teve nenhuma razão especial para ser a eleita, a não ser a oportunidade e facilidade de acesso. Os professores mostraram-se solícitos e simpáticos para marcar a entrevista, e compareceram. De várias formas nos transmitiram que a escola estava habituada a receber pesquisadores. Queriam saber o tema de nossa pesquisa, sem entretanto alongarem-se muito. Talvez nós, de alguma forma, reprimissêmos esse interesse, tentando assumir a neutralidade que julgávamos neces

sãria ã nossa posiçãõ naquele momento. Posteriormente pu
demos observar, que essa neutralidade nãõ existe dado que
uma entrevista ã sempre uma interaçãõ.

A atmosfera era diferente, por tratar-se de uma es
cola particular, em que os alunos pagavam e havia uma exi
gência quanto ao funcionamento de sua estrutura.

Nesta C2 entrevistamos 16 professores, sendo 13 da
escola particular e 3 da escola pãblica. Retornamos a
esta na tentativa de cobrir a lacuna da professora que ha
via faltado ãs entrevistas marcadas, e incluimos duas
professoras da 8a. sãrie, uma de portuguẽs e outra de ci
ẽncias.

QUADRO 2

ENTREVISTAS	DISCIPLINA	SÉRIE	ESCOLA: ANOS DE AULA		
			PÚBLICA	PARTICULAR	TOTAL
9	matemática	8a.	0	13	13
10	história	5a./8a.	3*	6	6
11	português	8a.	10	10	10
12	matemática/ciências	4a.	6*	22	22
13	ciências	5a.	2*	12	14
14	geografia	5a.	20	6	20
15	todas	1a.	0	6	6
16	português/estudos sociais	4a.	4*	11	11
17	português	5a.	0	11	11
18	matemática	5a.	2	7	7
19**	ciências	8a.	2	1*	3
20	ciências	8a.	2	2	4
21	geografia	8a.	21	21	21
22**	ciências	5a.	10	0	10
23**	português	8a.	1	0	1
24	desenho geométrico	8a.	15	5	15

* - atualmente não dão mais aula

** - as entrevistas assinaladas são de professores da escola pública

Fazendo com C.2 a mesma "leitura flutuante" feita para C.1, percebemos que desta vez tínhamos em mãos entrevistas mais longas, onde os professores não se restringiam a responder de forma lacônica. A partir da análise dessas entrevistas poderíamos identificar mais claramente as vertentes principais em termos de posições adotadas pelos professores. Analisaríamos nosso "corpus" incluindo nesta análise o questionamento do fato da primeira coleta não ter sido suficiente.

O nosso percurso durante a realização da pesquisa, originado na pergunta de pesquisa inicial, esteve direcionado por estudos inseridos na área de Linguagem ligada à Educação. Dentro dos estudos linguísticos, nos interessaram também os de Análise do Discurso. As questões teóricas envolvidas em trabalhos destas áreas estão

vam presentes na elaboração do desenho de pesquisa, na coleta de dados (e decisões de ampliação desta), e principalmente em nossa análise.

O conteúdo da fala dos professores confirmou expectativas que tínhamos a respeito da presença da modalidade de escrita na escola. O capítulo 2 é uma descrição das idéias que mostraram-se mais fortemente presentes. Apresentamos uma "fotografia" das idéias dos professores a respeito do ensino de leitura e escrita. Em uma primeira parte vimos a sua leitura e escrita pessoais, presentes em seu cotidiano. Em seguida vimos as mesmas dentro da escola, quando são ensinadas, exigidas dos alunos e utilizadas em situações determinadas com funções específicas. Nosso objetivo poderia se restringir a esta descrição, mas as falas dos professores deviam, a nosso ver, ser observadas enquanto discursos.

No capítulo 3 relacionamos as diferentes posições: levantamos as enunciações presentes nas entrevistas e encontramos "diálogos". Levamos em consideração as condições de produção das falas, enunciadas dentro do campo discursivo da Educação, na situação de uma entrevista para a pesquisa universitária. Esta análise nos conduziu ao levantamento de um novo tipo de dados, relativo a posições mais abrangentes dos sujeitos. Se no capítulo 2 confirmamos expectativas a respeito da linguagem escrita na escola, neste lidamos com afirmações que se enquadraram dentro de diferentes posturas educacionais.

Ao longo da nossa análise, fomos ampliando nossa perspectiva, como em círculos concêntricos. Partimos do conteúdo da fala de nossos professores. Passamos para

uma análise enunciativa, mais distanciada do conteúdo, onde abordamos suas posições como educadores. Uma perspectiva ainda mais distanciada foi adotada no capítulo 4, em que refletimos sobre a própria situação de pesquisa que se estabeleceu no momento de interação da entrevista. De um lado, nós, pesquisadores da universidade, tendo que ir a prática para poder confirmar as nossas expectativas, solidificar as nossas idéias em termos reais. De outro, o professor, que no discurso analisado revela sua auto-imagem, onde aparece como um profissional que reflete sobre sua prática mas não valoriza estas reflexões.

Notas do Capítulo 1

(1) L'organisation du savoir est telle que c'est seulement très tard dans la vie scolaire qu'on accède au mystère dernier de la discipline (j'entends par là les possibilités de création qu'elle recèle). (...) Puisque ce mystère, (...) n'est révélé que fort tard dans la vie scolaire, il n'est révélé qu'à une petite élite qui fait la preuve d'une socialisation accomplie". (BERNSTEIN, B. 1975:279. As traduções das citações são nossas.)

CAPÍTULO 2

A LEITURA E A ESCRITA NA ESCOLA:

AS VOZES DOS PROFESSORES

A partir da observação de nossos dados, pudemos delinear algumas tendências mais fortemente presentes no que se referiu às posturas dos professores de todas as disciplinas nos momentos em que falaram sobre a linguagem escrita, e em duas situações enfocadas, ou seja, no cotidiano de suas vidas e dentro de suas aulas. (1)

Apresentaremos por partes esta nossa descrição do "corpus", tentando fazer o leitor compartilhar da análise gradual daquilo que foram nos revelando os dados. É evidente que as posições aqui encontradas sobre o tema em questão não esgotam a discussão, e precisaríamos de um "corpus" extremamente mais amplo para podermos considerar que a situação estaria exaustivamente abordada. Mas achamos que a análise que se segue contribui para a discussão através de um ângulo não comumente explorado: a voz do professor. A observação de suas falas e a organização das ocorrências por sub-grupos permitiu-nos algumas reflexões, que apresentamos a seguir.

Falaremos em primeiro lugar da sua leitura e escrita pessoais, enquanto presença em suas vidas, para em seguida tratarmos da leitura e escrita dos alunos na escola através da visão dos professores.

A leitura e a escrita dos professores, faladas por eles mesmos, poderão depois ser confrontadas com as atividades que desenvolvem com seus alunos. Uma via para refletirmos sobre a relação que a escola mantém com a realidade. Encararão os professores como duas questões distintas, a linguagem escrita, leitura e produção, dentro e fora da escola? De que forma encaram cada uma, se distintas? Devemos observar que a parte de análise da escri

ta na vida dos professores tem um caráter mais acessõ
rio, e que nossa análise fundamental centrou-se na leitura
ra e escrita na escola como atividade dos alunos, fala
das pelos professores.

2.1 OS PROFESSORES LÊEM E ESCRIVEM

A leitura dos professores

Ao responderem à pergunta número 2: "Você tem o hábi
bito de ler? Em que situações da vida cotidiana você lê?"
os sujeitos revelaram-nos alguns aspectos da idêia que
faziam a respeito do que seja leitura em termos amplos,
sem ter necessariamente relação com a escola. Sua pri
meira reação a esta pergunta foi significativa, quando
responderam, de imediato, referindo-se à frequência com
que exercem a atividade (2)

QUADRO 3

	<u>Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA</u>	
	<u>PÚBLICA</u>	<u>PARTICULAR</u>
muito (2,8)	2	0
bastante, cotidianamente (15)	0	1
bastante (14)	0	1
demais (21)	0	1
tenho (1, 4, 10, 18,19,20,23)	4	3
sim (12)	0	1
leio (5, 11, 24).....	1	2
dentro do possível (17)	0	1
<u>T O T A L</u>	7	10

Através do quadro, podemos perceber uma maior pronti
tidão dos professores da escola particular ao respondem
rem positivamente à pergunta. Ainda quanto à primeira
reação, percebemos que de todos os professores do "cor
pus", apenas um respondeu explicitamente "Não". Os demais

justificaram pelo pouco tempo, por muito a fazer ou responderam simplesmente "sim".

Após a primeira reação, passemos àquilo que mencionaram como material lido.

Logo depois da primeira resposta, positiva, mesmo sem que fossem perguntados, alguns professores complementaram a resposta, e antes de que lhes requisitássemos explicitamente que dissessem o que liam, acrescentaram comentários generalizantes como:

QUADRO 4

	<u>Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA</u>	
	<u>PÚBLICA</u>	<u>PARTICULAR</u>
um pouco de tudo (15)	0	1
tudo que cai na mão (1,2,8).	3	0
tudo (2, 8)	2	0
<u>T O T A L</u>	5	1

Resta perguntarmo-nos o que está incluído nesse "tudo". Pudemos ter uma idéia através de suas falas seguintes. Do material mencionado, os mais frequentes foram jornal e revista.

QUADRO 5

	<u>Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA</u>	
	<u>PÚBLICA</u>	<u>PARTICULAR</u>
jornal (1,2,5,7,9,11,12,14, 17,19,20,21)	5	7
notícia (6)	1	0
<u>T O T A L</u>		13
revista (1,2,5,11,12,17,18)	3	4
Veja (11)	1	0
Isto é (21)	0	1
<u>T O T A L</u>		9

Vemos portanto que, no caso de jornal, o total re-
 presenta apenas pouco mais da metade dos sujeitos e no
 de revista menos do que isto. Há uma ressalva interes-
 sante, entretanto, pois um grupo de professores que não men-
 cionou espontaneamente um ou outro material, mas que
 quando perguntado confirmou que os lia, faz concluirmos
 que a quase totalidade dos professores entrevistados tem
jornal presente em seu dia-a-dia e mais da metade revis-
ta.

QUADRO 6

	<u>Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA</u>	
	<u>PÚBLICA</u>	<u>PARTICULAR</u>
jornal (3,4,10,15,16,22,23).	4	3
revista (3,10,13,15,22).....	2	3

Somando-se os totais dos quadros 5 e 6, temos 20
 leitores de jornal e 14 de revista. Parece-nos portanto
 cabível concluir que, à pergunta feita, os professores
 projetavam alguma imagem de uma determinada resposta que
 achavam que seria nossa expectativa ouvir. Seria o que
 eles conceberiam como uma resposta "mais adequada", den-

tro do contexto em questão. E esta resposta não inclui uma leitura tão cotidiana como a do tipo de jornal ou revista.

Vejamos o que mais foi mencionado como material de leitura pelos nossos entrevistados.

QUADRO 7

	Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA	
	PÚBLICA	PARTICULAR
livros diversos (20)	0	1
livro (2,8)	2	0
livros espíritas (18)	0	1
TOTAL	2	2
romances (3,4,8,10,15,16,18 , 20,23)	4	5
romance espírita (20)	0	1
TOTAL	4	6
poesias (10)	0	1
poesia de Drumond (3)	1	0
TOTAL	1	1
- Rubens Fonseca (3)	1	0
- Isabel Allende (3)	1	0
- Umberto Eco (3)	1	0
- O Nome da Rosa (23)	1	0
- Tieta (12)	1	0
- Robin Hood (4)	1	0
- Paulo Coelho (16, 23)	1	1
- Manuel Puig (20)	0	1
- Marcelo Paiva (20)	0	1
TOTAL	7	3
literatura (3, 14)	1	1
literatura brasileira (15) ..	0	1
TOTAL	1	2
ficção (15)	0	1
os mais modernos (5)	1	0
TOTAL	1	1
parte de religião (8)	1	0
parte de filosofia (8)	1	0
parte de filosofia espírita (18)	0	1
TOTAL	2	1
revistinha (8)	1	0
de culinária (21)	0	1
alguma coisa pro meu filho (7)	1	0
algumas teses dos orientados do meu marido (19)	1	0
TOTAL	3	1

As categorias mencionadas pelos sujeitos parecem ser consideradas como fonte de prazer. (3) Alguns torneios utilizados denotam essa concepção de leitura, ao empregarem: (4)

- O diminutivo de afeição:

(4) *Sempre tem um romancinho (...); Ah, os romancinhos eu gosto...*

- Adjetivos que expressam o prazer de ler:

(5) *Mas eu gosto mesmo é assim de um romance bem gostoso pra distrair, sabe?*

- Verbos que expressam esse prazer:

(16) *Olha hábito de ler mesmo eu tive uma época depois que eu fui deixando, deixando e uns quatro anos pra cá estou lendo o que eu quero, (...) E agora, não, agora eu posso escolher, sabe, aproveitar um pouquinho...*

Alguns relacionaram a leitura com o momento de férias, como nos exemplos abaixo:

(8) *Depende, se eu tou de férias é romance, revistinha, assim coisa que não compromete, né.*

(10) *Nas férias eu me disponho a ler uns romances de vez em quando, umas poesias.*

(22) *E nas férias um livro, outro né.*

E outros demonstraram que ela é mesmo lazer, como nos trechos:

(8) E: *E cê tá falando então em termos de leitura pro seu trabalho?*

P: *Tanto pro meu trabalho quanto leitura prazer mesmo.*

(9) *O que acontece, cê passa muito sua vida fazendo esse tipo de coisa então no seu lazer cê não quer pegar nem num lápis, nem numa caneta e nem ler, né? Porque deixa de ser lazer.*

Foi frequente também remeterem à leitura para um outro tempo, seja de antes, quando liam, ou nunca, um tempo utópico em que poderiam ler quando tivessem vontade. Vejamos:

- (11) (...) quando eu tenho um tempo maior.
- (12) Atualmente, a minha vida tá corrida. Mas eu sempre gostei de leitura.
- (13) (...) embora eu goste muito de ler mas a gente nunca arruma muito tempo não.
- (13) Então eu leio muito mais revistas ligadas à área do que livro assim embora eu goste de ler um livro assim, faz muito tempo que eu não arrumo um tempo, sabe, pra ler um livro diferentes.
- (21) E seria só isso porque, por falta de tempo, o tempo é muito curto, né?
- (20) Já faz tanto tempo, as e ultimamente, esse ano é, esse ano e o, é esse ano eu não li nada assim nesse sentido.
- (24) Deixei de lado um pouquinho outras leituras há uns quatro anos.
- (13) Eu lia muito. Há um tempo atrás eu lia mais. Agora não dá muito tempo.
- (5) Época de faculdade a gente lia muito, mas assim, os nossos poetas, e lia os nossos romancistas.
- (7) Mas a, hoje em dia tá muito difícil, muito corrido. Quando chega em casa é problema de filho, então agora esse tempo não tá dando, né, pra ler.
- (1) E, por exemplo, eu lia assim ah, lia livros, gostava, de leitura, tipo jornal, revista.
- (9) Olha, eu sempre gostei muito de ler. E, eu lembro, eu lembro que por exemplo quando eu era estudante, uma das matérias que eu mais gostava além de matemática, que eu vim a gostar mais tarde, (...) A, eu gostava, eu era ótima aluna de português.

Por outro lado, percebemos que a leitura estava relacionada, para os nossos sujeitos, também à obrigação. Falaram-nos da necessidade de estarem atualizados, em dia com as informações referentes principalmente ao seu trabalho. Observemos as respostas que se enquadram neste caso:

QUADRO 8

	Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA	
	PÚBLICA	PARTICULAR
A) Em termos de estudo:		
mais pela faculdade (23)...	0	1
mais relacionado ao meu trabalho (...) textos super técnicos relacionado à evolução (20)	0	1
sempre mais voltado para o meu trabalho sim (aula e tese) (17)	0	1
TOTAL	0	3
B) Em relação ao trabalho:		
na escola, o que eu recebo assim (6)	1	0
eu leio mais por causa do trabalho (10)	0	1
alguma coisa pra escola(4).	1	0
TOTAL	2	1
C) Leituras usadas em aula, diretamente:		
os livros que eu indiquei - pros alunos (23)	1	0
livros didáticos (13,19) ..	1	1
livro que dê pra gente trabalhar com ele pros alunos (nomeia: Viagem ao Centro da Terra) (13)	0	1
TOTAL	2	2
D) Leituras informativas sobre o conteúdo de aula:		
alguma coisa referente à matéria que a gente trabalha, né, quer dizer, atividade da gente (...), atualmente tou lendo sobre poluição, sobre chuva ácida, essas coisas pra servir de informação (22)	1	0
livros informativos, questões de atualização sobre a geografia (21)	0	1
prá eu dar aula eu tenho - que ler muitas coisas, principalmente de biologia(19)	1	0
Folha Ciência (19, 20)	1	1
revista que esteja ligada com ciências (13)	0	1

continua ...

sores da escola I (5) responderam negativamente à pergunta, em sua maioria.

Do total de quatro sujeitos da escola II que responderam "não", 3 fazem parte do grupo que dá aula também em escola pública. Da mesma forma, dos 4 "sim" ditos pelos professores da escola pública, três foram precedidos por uma negação, sendo apenas depois, na continuação do mesmo turno de fala, em que mencionavam o que escreviam, que pudemos perceber que não se tratava de uma verdadeira negação, e que a atividade da escrita estava fortemente presente em suas vidas. Vejamos alguns desses trechos:

(2) E: E escrever, cê escreve?

P: Escrevia muito. Atualmente não tou escrevendo por não ter tempo mesmo, porque eu acho assim a pessoa que vai fazer português, letras, eu tenho isso, eu fui fazer português, letras, porque eu adorava escrever. Sempre fui ótima em redação.(...).

E: Mas o que mais assim, carta...

P: Carta eu escrevo muito, muita carta. Eu sou uma pessoa que escrevo demais. Eu prefiro mil vezes escrever uma carta do que ligar, ligar, telefonar. Eu sou o contrário, a maioria das pessoas (...) porque telefonar é melhor, mais rápido, não tem que ficar elaborando, vai falando, tudo bem mas eu gosto muito de escrever.

E: Pensa mais assim, alguma coisa, alguma situação outra que cê escreveria?

P: Outra que eu escreve... Olha tirando as redações, é ... pensamentos.

E: Huhum. Escreve?

P: Escrevo.

(8) E: Cê escreve? Também da mesma maneira, pensando em termos gerais. Na tua profissão, na tua vida cotidiana.

P: Ah, não, escrever só na escola (ri). E olhe lá.

(23) E: E escrever?

P: Nada. Eu escrevo pra mim, pra mim muito pouco. Mais pra faculdade, resenha, ah, alguns comentários de texto. Só.

Ao contrário, dos casos acima, os professores 13,14, 15, 17 e 24 da escola II, responderam "sim" mas apontaram logo em seguida para uma dificuldade, atenuando a

intensidade deste "sim" na continuidade de seus turno de fala:

(13) E: E escrever?

P: Escrever também so ligado ao trabalho.

(14) E: E escrever?

P: Escrever é um problema muito sério, sabe, eu te nho assim bastante dificuldade em escrever, en tão na hora de montar um texto.

(15) E: E escrever?

P: Escrever eu não escrevo muito não. Sô assim o ne cessário que a gente já escreve naturalmente, nê.

(17) Muito menos que eu gostaria.

(24) Dificilmente. A não ser quando vou preparar textos aí eu escrevo bastante, quando eu vou preparar textos, fazer projetos, ah principalmente esse ano eu tenho feito muito projeto, então eu (...).

Nos trechos acima os professores restringem suas res postas positivas, apontam as dificuldades pessoais ou em pecilhos reais, mas ainda assim respondem que escrevem, apontando-nos para uma conclusão: a resposta geral para a escola I foi "não" e o contrário para a escola II.

Pensamos que seria interessante, antes de apresentar mos o panorama daquilo que os professores mencionaram co mo escrita efetiva, fazer um pequeno levantamento do que pudemos percebêr ser a sua "não escrita". Pois para res ponderem "não" tinham em mente uma determinada escrita, sobre a qual falaram nas entrevistas em muitos dos ca sos. Organizamos as falas dos professores que disseram - "não", pudemos categorizã-las e traçar um pequeno panora ma do que constituiria a escrita para eles, mesmo que não realizada efetivamente. As categorias foram as se guintes:

- a) Escrita escolar, do professor como aluno, seja em sua época de escola ou em especializações atuais;
- b) Escrita para o trabalho, como preparação de atividades, ou outras;

continuação ...

	Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA	
	PÚBLICA	PARTICULAR
livros paradidáticos (21)..	0	1
alguma coisa mais pra mim (11).....	0	1
os livros específicos de geografia que vão sair (14)	0	1
algum manual, algum guia - pra aula de biologia (20).	0	1
TOTAL	3	7
E) Sobre a aula:		
livro técnico na área de al fabetização, matemática, ciências (15)	0	1
leituras mais técnicas, as sobre matemática, sobre o ensino da matemática (24)	0	1
sobre o ensino da geografia (21)	0	1
sobre a pedagogia (21)	0	1
pro meu trabalho às vezes sai um trabalho (18)	0	1
TOTAL	0	5

Observando-se o quadro 8 nota-se a predominância dos professores da escola particular à medida que avançamos para fora do espaço de sala de aula. Partem do mero exercício das funções de professor em direção à preocupação com informações externas ao trabalho e com reflexões sobre a prática de aula (itens D e E do quadro).

É ainda o mesmo grupo de professores da escola particular que, em alguns momentos, ao falar sobre suas próprias leituras para justificar a necessidade e o compromisso com a aquisição de informações, referiu-se à sua profissão:

(14) Principalmente a gente que trabalha na área de humanas a gente tem que tá sempre acompanhando as coisas.

(11) E, ... e livros, porque a minha própria profissão - exige muito, eu tenho que tá acompanhando o que tá saindo. Então eu tenho que ler no mínimo um livro por semana. Até pra tá indicando pros alunos, novi

dades, (...).

- (13) Eu acabo lendo assim mais livros didáticos, né. É porque eu comecei esse ano com a coordenação, então eu tive que me envolver muito mais com conteúdo de 1a. a 4a. série que eu nunca tinha me envolvido. Então atualmente eu tou lendo mais é livro didático - mesmo sabe.

Esta análise revelou-nos que o professor não tem em mente a leitura mais corriqueira, de textos curtos do dia-a-dia como cartazes de rua, avisos, bilhetes, notas e outros. O conceito que tem de leitura pressupõe uma formalidade encontrada em textos mais longos. Mesmo no que se referiu a jornal e a revista, houve certa hesitação em incluí-los como suas "leituras". Remeteram-se mais diretamente para a literatura, com a conotação de lazer, e para textos teóricos, ligados a sua profissão. Destes dois tipos praticam apenas o último, o primeiro sendo adiado para um tempo futuro.

A escrita dos professores

A primeira reação à pergunta 3, "Você escreve na sua vida cotidiana? O que você escreve? Em que ocasiões?" mostrou-se significativa. Obtivemos:

QUADRO 9

	Nº TOTAL RELATIVO À ESCOLA	
	PÚBLICA	PARTICULAR
Não	7	4
Sim	4	9
TOTAL	11	13

Pelo que podemos notar, há uma divisão entre os "sim" e os "não" que se relaciona nitidamente com os dois tipos de escola e seus respectivos professores. Os profes

- c) Correspondência;
- d) Escrita literária, idéia de si como um escritor em potencial.

Os professores mencionados enquadraram-se nestas categorias da seguinte maneira:

QUADRO 10

<u>CATEGORIAS/ENTREVISTAS</u>	<u>TOTAL</u>
a) escolar: 2, 3, 4, 21	4
b) trabalho: 1, 6, 22	3
c) correspondência: 3, 5, 6, 16, 23	5
d) íntima : 4, 5, 18	3
e) literária: 2, 4, 5.....	3

Observamos que estes professores não incluem a escrita de bilhetes, listas, anotações, enfim, a escrita mais corriqueira possível. A visão sobre a escrita parece ser mais formal, como aconteceu com a leitura.

Vejamos agora como se enquadram nas mesmas categorias, os professores que responderam "sim".

QUADRO 11

<u>CATEGORIAS/ENTREVISTAS</u>	<u>TOTAL</u>
b) trabalhos: 9, 10, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 24 ...	10
c) correspondência: 9, 10, 16, 23, 24	5
d) íntima: 10, 11	2
f) outros: 2, 11, 12, 17, 20, 24	6

Dos 13 professores que responderam "sim", 10 têm sua resposta incluída na categoria de trabalho, demonstrando escreverem por obrigação ou exigência da escola. Dos 4 que disseram "sim" na escola I, 2 estão neste primeiro grupo e ainda mais um (22) que apesar de afirmar categoricamente que não escrevia, mencionou sua atividade de "montar provas". Na escola II, várias das respostas vieram precedidas de esclarecimentos do tipo: "aqui nós não usamos livro, e temos que produzir o nosso material", o

que pode indicar que escrevem para o trabalho não necessariamente por uma opção profissional, e sim por exigência da instituição em questão. Entretanto este não foi o caso de todos os professores. Como podemos notar, tirando-se esta escrita por exigência profissional, a predominância mais forte é da escrita para correspondência.

Note-se que os dois casos de escrita íntima recaíram sobre professores de português, que têm na atividade um hábito prazeroso. São os mesmos (entrevistas 2 e 11) que referem-se a atividades incluídas no primeiro subgrupo - da categoria denominada "outros". Praticam a escrita por opção, diferentemente dos dois outros sub-grupos. A não ser na entrevista 24, em que um prazer já abandonado deste mesmo tipo é mencionado, nos outros dois exemplos encontrados temos uma obrigação escolar e um desejo expresso ligado à pesquisa pedagógica: (17) "gostaria de registrar a experiência como professora mas não tenho tempo".

O mais importante desta etapa de nossa análise foi percebermos que a escrita está mais presente no cotidiano dos professores da escola II, do que da escola I. E se assim acontece, para todos os nossos sujeitos a escrita é, mais do que um prazer, um hábito ou uma necessidade, uma obrigação, dentro da perspectiva por que é encarada.

2.2 OS ALUNOS LÊM E ESCREVEM

A Leitura dos alunos

Tanto quando eram perguntados explicitamente (perguntas 9, 11 e 13) como no decorrer da entrevista, quando falavam de outros tópicos, surgiram nas falas dos professores algumas concepções de leitura, como podemos confe

rir abaixo:

- (9) ... Ah, uma das minhas angústias é essa. Se você trabalha demais você fica desatualizado, sabe, porque você não tem acesso às coisas assim pra você ler aqui, lá, vários, várias coisas pra depois disso você tirar, que a gente também tem que se informar e ler, ver um assunto de várias maneiras pra tirar uma determinada conclusão, né.
- (10) Quando cê quer que eles busquem alguma informação - então e você quer passar várias fontes, pra discutir a veracidade ou não da coisa ou a importância - daquela informação sempre tida como uma grande informação aí cê, manda os livros didáticos.
- (14) A partir do momento que eu tou exigindo que eles façam um texto, exigindo hum a partir do momento - que eu tou pedindo um, um texto, que eles elaborem um texto, que eles peguem várias leituras pra tirar aí uma opinião deles, aí eu acho que tou contribuindo.

Os extratos acima denotam uma visão de leitura como fonte de informação.

Podemos perceber uma segunda concepção nos trechos que se seguem. Nestes, a leitura é equivalente a compreensão.

- (8) Eu me interesso por português na medida em que o aluno tem que entender o que lê. O que leu, né. Que se ele não entende o que leu, ele não sabe geografia, não sabe história, não sabe nada. Então eu acho importante o português pro aluno e pra mim aprovar principalmente aluno de curso noturno é, é se o aluno sabe ler.
- (19) E: Que cê acha que deve ser o trabalho de língua portuguesa?
 P: Interpretação. Porque o aluno que sabe interpretar ele aprende qualquer matéria.
 E: Interpretação cê tá querendo dizer o quê?
 P: Ele tem que saber, ele tem que entender o que ele lê. A partir daí fica tudo mais fácil. Escrever. Tudo bem, que tem que partir da realidade do aluno, pra corrigir né, mas ele tem que saber escrever bem e saber entender o que ele escreveu e o que outras pessoas escreveram. Eu acho que não é ficar dando artigo, substantivo, verbo, é ele saber interpretar e escrever, é a prioridade.
- (16) P: (...) agora nessa nova proposta não é a prioridade. A prioridade é fazer ler. E quem lê entende. Aí entende matemática, entende ciências, entende o que eu falo, senão não entende nem o que eu falo, tem aluno que não entende nem o que eu falo, não entende a minha linguagem. Não é porque eu falo depressa não (ri). Aí esse ano ficou de va

lorizar isso daí.

E: Tã baseado na leitura, né?

P: Baseado na leitura. É que, quem lê escreve, né? Escreve, entende, se comunica.

Para os professores 6, 19 e 16, leitura é a compreensão geral do texto. Já para a professora 17, trataria-se de uma compreensão individual:

(17) Quando todo mundo fez um trabalho escrito porque aí eu não seria irresponsável de passar um filme desse e não formalizar uma leitura. Durante a passagem do filme eu ia apontando, chamando atenção pras coisas, pra eles formarem a leitura do filme, não se apegassem a uma cena de violência, mas entendessem o porquê dela, né. Depois eu fiz isso por escrito, pra formalizar...

Em alguns casos, a concepção idealizada de leitura - surgiu, como em:

- (2) (...) quando as pessoas, as crianças liam mais as pessoas que lêem mais, crianças que têm pais que lêem, eles têm um vocabulário melhor. Eu tenho alunos que lêem mais. São excelentes. São melhores que os outros que não lêem. Tã?
- (6) A gente tem notado por exemplo aluno de sexta série que veio do primário de um professor por exemplo - que deu, eu trabalhei na biblioteca um tempão, então e a gente tinha cada sala os alunos de cada série. E eles iam retirar livro, faziam circulação de livro, né, e então a gente conhecia geralmente a professora que pedia muito pro aluno. Aquele aluno de 2a., 3a. série que leu, vai melhor. Eu sei mais baseado no curso primário dele, agora curso ginasial...
- (2) Porque eu acho essencial ler, vocabulário, conhecimento, cultura, eu acho que tudo isso aí tá na ... criatividade, prazer, tá tudo ali englobado na leitura.

Em nossa observação dos dados, organizamos os itens mencionados como material de leitura dos alunos. A primeira conclusão a que chegamos é a de que a leitura da escola restringe-se ao contexto escolar, com o objetivo de cumprimento das tarefas escolares. As outras leituras, como por exemplo as equivalentes a lazer, mencionadas pelos professores quando falavam das suas próprias, não têm lugar no âmbito escolar. Na aula de português ainda

lê-se "livros", mas nas outras aulas "livro" é sinônimo de livro didático, como veremos.

Arrumamos em dois quadros, um para a escola I (Quadro 12) e outro para a escola II (Quadro 13). Por sua vez estes foram arrumados em dois grupos, onde os professores de português foram dispostos na faixa superior e os de outras disciplinas na inferior.

QUADRO 12

ESCOLA I

A) Professores de Português

<u>1a.série</u>	<u>4a.série</u>	<u>5a.série</u>	<u>8a.série</u>
. livro de estória (e.7)	. texto extra	. textos do livro didático (e.2)	. desistiu (e.5)
. texto (e.7)	. poesia	. crônicas (e.2)	. textos do livro (e.23)
	. canto	. livros de aventura (sugestão) (e.2)	. livros editados (e.23)
	. livrinhos de classe		. biblioteca (não mais) (e.23)
	. livro didático (e.8)		

B) Professores de Outras Disciplinas

.-	.-	. livro didático (e.22)	. livro didático (e.22)
.-	.-	.-	. livro didático (e.1)
.-	.-	.-	. livro didático (e.6)

Notamos que o livro didático está presente na fala de quatro professores de português (parte A do quadro 12), exceto um (professora 7). A menção a crônicas feita pela professora 2 da 5a. série não pode ser incluída como leitura dos alunos, pois são lidas por ela em voz alta, ouvidas pelos alunos e discutidas por todos. A "sugestão de leitura" também não pode ser considerada

leitura dos alunos, restando-lhes apenas o livro didático:

(2) P: Os, os textos que vêm no livro didático. Porque não tem um, é muito corrido e a única forma é o livro didático. Eu trabalho com interpretação ou às vezes eu dou um livro pra ler, pra interpretação, porque eu acho essencial a interpretação.

E: Que livro cê dá?

P: Esse ano com as 5as. séries eu não trabalhei com livro nenhum. Eu tenho sugerido pra eles, são os livros de aventura. Agora de nomes de autores eu despreocupeei porque eu sou péssima pra guardar - nome de autor, eu sou péssima, eu posso mostrar pra você. E umas crônicas, eu costumo ler muito pra eles crônicas, todo final de aula eu pego, leio uma crônica e falo sobre a crônica, o que a gente poderia tirar.

Os dois outros professores, entrevistados 5 e 23, parecem assumir, justificadamente ou não, que não fazem um trabalho de leitura, quando falam:

(5) P: Olha, no começo eu sempre trabalhei assim com a biblioteca, eu tenho assim uns livros infanto-juvenis, né, eu então levava os livros para, pra classe e eles como se fosse mesmo uma biblioteca ambulante. Eles escolhiam, tinham um prazo assim de quinze dias pra ler um livrinho, assim, vamos supor, numa classe de vinte alunos, oito, dez - eles lêem o livro inteiro. Os outros devolvem assim pela metade ou lêem um terço do livro, não se interessam, sabe?

E: E... Mas cê tentava trabalhar isso depois?

P: Eu tentava, que eles me dessem um retorno, né? Mas eles ficam assim "ah, não deu tempo, porque eu isso, porque eu trabalho, porque eu não tenho tempo nisso, eu tenho que ajudar a minha mãe, tenho que fazer isto, tenho que olhar o irmãozinho", então sempre tinha uma desculpa e no fim cê, não exige, né. Acaba não exigindo, né. Mas tem assim essa média, metade realmente, então eu cortei esse tipo de trabalho.

(23) A leitura nós trabalhamos em cima da leitura dos textos do livro, tá, e em cima de livros que são editados ou que eles, que eu tava falando pra você. Que eles iam à biblioteca e a biblioteca foi totalmente destruída pra festa junina.

Além do livro didático, restam-nos portanto os "livros editados" da professora 23 e os livrinhos de estória das turmas de 1a. e 4a. séries. Concluímos facilmen

te que o livro da escola, nesta escola, é o livro didático. Sem muito esforço, a mesma conclusão é tirada se olharmos para a parte B do quadro, em que os únicos - exemplos de leitura mencionados em outras disciplinas são do mesmo tipo. Reunimos as afirmações sobre o livro didático especificamente mais adiante. Observemos antes os dados referentes à Escola II:

QUADRO 13

ESCOLA II

A) Professores de Português

<u>1a.série</u>	<u>4a.série</u>	<u>5a.série</u>	<u>8a.série</u>
. notícias	. livro comum ("não didático")	. contos de suspense do E.A.Poe	. cada grupo um livro
. poesias	. textos semanais (e.16)	. contos de investigação do S. Holmes (e.17)	. um livro pra toda a classe (e.11)
. livro	-. -	-. -	-. -
. revista	-. -	-. -	-. -
. jornal (e.15)	-. -	-. -	-. -

B) Professores de outras disciplinas

-. -	. problema (e.12)	. livros na biblioteca	. livrinhos para-didáticos (e.9)
-. -	-. -	. xerox de (texto de) algum livro (e.13)	. recorte de jornal (e.20)
-. -	-. -	-. -	. livro texto
-. -	-. -	-. -	. textos de outros autores (e.21)

Observando as partes A e B do quadro 13, percebe-se que as aulas de português trazem livros não estritamente escolares, e sim pertencentes à realidade cotidiana, ou que constituem informação no contexto exterior à escola, e que são incorporados para serem trabalhados dentro desta. Na parte B encontramos maior pre

sença dos livros didáticos do que na parte A.

Neste grupo de professores da escola II, surgiram nomes de livros, coleções ou autores, citados explicitamente, denotando uma postura próxima do assunto tratado.

- (9) *Eu dou eu dei alguns trabalhos, eles leram alguns livrinhos para-didáticos, "O que é Lógica", por exemplo, pra entender a lógica matemática, não sei se você conhece, da coleção posso até te trazer pra você dar uma olhada.*
- (9) *... leram também um livrinho chamado "Teorema de Pitágoras", porque a gente tava tratando do assunto, então conforme o assunto que cê tá lendo então se tem um livrinho interessante, e tal, eles lêem.*
- (21) *Aí depois ele tem alguns outros livros de uma coleção que eu gosto muito é "Viajando pela Geografia" né, eles complementam e alguns outros textos de outros autores que a gente complementa também.*
- (17) *Porque a nível de texto eu tou trabalhando os contos de... suspense do Alan Poe, de investigação do Sherlock Holmes, que eu descobri que é uma coisa - que eles adoram e desenvolve muito o raciocínio, - forma de interpretar, né.*

Quanto ao livro didático, é interessante que o termo não tenha sido adotado, mas em seu lugar utilizou-se "livro texto" ou "livro comum" (este acompanhado da ressalva da professora, conforme vemos no quadro. O estigma do livro didático e de seus efeitos pode explicar essa atitude dos professores em evitar o termo. Analisemos agora esta questão.

Livro Didático

Uma divisão tornou-se clara, entre a Escola I e a Escola II, no que concerne o aspecto livro didático: na primeira temos seu uso quase que exclusivo, enquanto que na segunda evita-se mesmo falar sobre este. Embora ainda aconteça é sempre de uma maneira vigiada, tomando-se cuidado para não cair na escravidão ou comodismo a que normalmente é conduzido o professor com o seu uso.

Na escola I os professores afirmam claramente que o utilizam seja por necessidade, por falta de opção ou - mesmo por comodismo:

- (1) Tenho acabado me limitando mais ao livro e... quer dizer, você usa algumas outras coisas, mas não chega a ser, não dá nem pra falar que tá usando outras alternativas, entendeu. Cê, cê coloca aquilo que você leu às vezes você descobriu alguma xerox, alguma coisa que é mínima, entendeu? Se perde no meio, entendeu, da coisa.
- (2) E: Que tipo de texto você trabalha então pra interpretação?
P: Olha, os textos que vêm no livro didático. Por que não tem um, um, é muito corrido e a única forma é o livro didático.
- (2) (...) nós não temos material. Tirando o livro didático, você não tem outro material. Você só pode trabalhar com a lousa e o livro didático. Não tem mais nada pra fazer.
- (6) P: Leitura é de livro didático mesmo. Dos textos de livros didáticos.
E: E os livros didáticos, são razoáveis?
P: Alguns, alguns. Ah, a, há uns três ou quatro anos atrás o governo a, mandava uma lista de livros, né, então a gente escolhe aquele e o governo manda pros alunos.
E: Sei.
P: Então a gente escolheu ... o menos pior das alternativas.
E: Quer dizer que todos são ruins.
P: É. Geralmente livro didático, né?... E eu trabalho com livro.
- (8) P: Bom, tem o livro aí que vem; eu deixei aí na classe esse ano aí.
E: Livro didático?
P: É, livro didático, eu não gosto muito pra falar a verdade, enjoiei de livro didático. E extra, muito texto extra que eu rodo.
- (8) Agora ano que vem eu não vou tocar livro nenhum. Livro eu não quero mais nada. Mudei (ri). Mudar de vez, arrancar tudo, de vez. A gente não larga por que ele tá lá a gente vê, vamos usar, né. Em casa, pra criançada pelo menos copiar alguma coisa.

Como notamos nos trechos acima, a menção ao livro didático parece vir sempre acompanhada de expressões de insatisfação, ao mesmo tempo que de conformismo: "Limitar-se", "falta de tempo", "pelo menos", "não tem mais nada". A professora do exemplo seguinte, ao tentar sair

um pouco de apenas um livro didático, recorre a vários:

- (22) E: É sempre leitura de livro didático?
 P: Atualmente nós temos usando né, 8a. série por exemplo 7a. a gente, nós, 7a. não, 8a. série a gente não usa mais livro, porque o (??) o (??) outros (??) textos então não dá pra...
 E: E aí usa o quê?
 P: Eu uso vários livros. Eu não fico só no livro - não, porque eu acho que é pouco demais, né.
 E: Mas eles têm vários livros então?
 P: Não, eu tenho. Eu coloco atividades e eles ... Eles têm como base um livro.
 E: Um livro?
 P: É. Então e daqui eu coloco várias atividades. Que também ficar só naquele livro, o aluno tem, tem conhecimento de outros. Já trabalhei sem livro, eu gosto de trabalhar sem livro, esse ano que , que tinha bastante livro aí a gente usou, né. Porque é o mínimo, né, pra acompanhar.

O trecho seguinte se torna relevante por mostrar que a estrutura de duas escolas diferentes, pública e particular, é decisiva nesta divisão tão clara. A professora dá aula em escolas dos dois tipos e assumirá um desempenho distinto em cada uma. Ela fala para nós como professora da escola II:

- (12) Porque eles não usam livro aqui. Então nós temos - que preparar todas as atividades, pra às vezes já a gente usa muito xerox, né, é a sorte nossa, ter xerox.
 E: E aí como é que cê faz no estado, porque no estado cê não tem esse tipo de recurso.
 P: Ah não agora lá no estado eles já têm livro.
 E: Aí cê usa o livro didático.
 P: Então eu dou, uso o deles e dou as atividades extras como, às vezes, eu dou antes a atividade pra ele cruzar. Então o livro dele pra matéria, principalmente outro dia eles falaram: "pora a gente quase não tem usado"; porque eu tou levando lá eu passo no mimeógrafo e... tá servindo como fixação, então eles fazem exercícios de casa de tarefa.
 E: E eles reclamaram que não tavam usando livro didático?
 P: É. Justamente porque...
 E: Porque eles compraram, é isso?
 P: É, eles compraram.

É assim que um trabalho feito na escola particular quando levado para a outra escola torna-se acessório. Ten

tativas de modificar a estrutura básica parecem ser di
fíceis em se tratando do livro didático. Ele está in
crustado nos modos da escola, de tal forma que se dis
pensa o atributo "didático", para referir-se a ele, e
fala-se do "livro".

Não nos alongaremos numa crítica ao uso do livro di
dático. Apenas achamos que valeria observar a divisão -
que se estabeleceu entre os dois tipos de escola. Como
já dissemos, na Escola II o termo foi evitado, os pro
fessores substituindo-o por "livro texto" (entrevista
21) ou ressaltando "livro mesmo" (entrevista 16):

(21) E: E a leitura?

P: A leitura entra a leitura do livro texto e lei
tura extra classe.

E: É livro didático?

P: É que é um, o livro didático é um ponto de
apoio. Apenas, né.

E: Livro texto é esse livro.

(16) Eles têm livro comum, mas aí é livro mesmo, né, na
da de, livro didático. Têm o livro comum, e têm os
textos semanais que a gente tem à parte, né.

Se o termo é evitado, quando ocorre é diferenciado,
como podemos notar na fala abaixo:

(10) E: E, vocês não usam livro didático, ela produz o
material, você também produz o material. O li
vro didático não entra aqui?

P: De vez em quando uma consulta. Quando cê quer
alguma informação.

E: Pra vocês. Mas não pros alunos:

P: Até para eles, ... Mas é meio ... inclusive o
trabalho é tido mais ou menos quando cê não -
quer fazer um trabalho muito interessante, quan
do cê quer perceber pra e, deixar pra ele que
falta alguma coisa aí você manda o livro didáti
co.

Como lêem?

Fizemos o levantamento de momentos em que os profes
sores falavam sobre como é feita a leitura em suas au
las ou para estas. Dois aspectos foram relevantes: a
leitura em voz alta e a interpretação de texto. A pri

meira parece corresponder o que é designado como "leitura" na escola, ou seja, os professores empregaram o termo pura e simplesmente, sem a especificação ("em voz alta"), quando referiram-se a este tipo de atividade. Quanto à interpretação, o termo parece estar cristalizado e substituiu a leitura em seu sentido mais amplo, como tentaremos mostrar em nossa análise.

Voz Alta

A palavra "leitura", ou o verbo "ler" apareceu no "corpus" como sinônimo de "leitura em voz alta", na fala de grande parte dos professores. A "leitura" a que se referem é equivalente nesses casos à atividade que acontece em sala de aula que consistirá em ler oralmente um texto enquanto todos acompanham. Vejamos alguns exemplos de onde podemos inferir essa equivalência:

(20) E: E a leitura?

P: Eles lêem os textos, né. Eles lêem as apostilas ah, eu peço pra, aquela coisa tá o aluno lê de pois o outro continua.

E: Lêem em sala de aula?

P: Lêem em sala de aula junto.

(7) A gente lê junto, na lousa, depois eles vão ler as perguntas pra eles responderem.

(7) Eu faço mais assim leitura em voz alta na, quando eu ponho texto na lousa, né, porque aí todo mundo acompanha o texto. Ou quando tem algum texto assim que eu passo no mimeógrafo então todo mundo vai acompanhando. (...) É, eu faço isso porque eu acho que assim ele tem alguma coisa pra eles irem acompanhando eles se interessam mais do que um ficar lendo e eles não tão sabendo o que tá se passando. Daí já fica assim, tudo ... eles ficam dispersos e não prestam atenção. Então mais quando eu dou no mimeógrafo ou quando eu ponho na lousa daí eles ficam com atenção, ficam acompanhando.

Esta atividade é uma maneira do grupo poder se concentrar num texto ao mesmo tempo. Daí ser frequente o uso de "junto" em vários exemplos, pois professor e alunos estão na atividade. A explicação do texto lido, é

dada aos alunos pelo professor.

(1) *Olha, eu não costumava ler, né. De um ano pra cá eu comecei com esse negócio de de leitura de texto, né, por exemplo, pega-se o livro e se lê, né.*

E: Em sala.

P: Em sala de aula. Alguns alunos se recusam a ler.

E: Eles lêem alto?

P: É em voz alta. Alguns alunos se recusam a ler, tendeu, não todos não, mas

E: É a leitura pra eles estudarem também? A leitura fica pra casa pra... .

P: É a gente dá uma lida, vamos dizer, num tópico, e depois explica aquilo que foi lido, mais ou menos seria isso.

A atividade de leitura, equivalente à leitura oral em sala de aula constitui-se em:

- a) uma concentração sobre um texto, cujo conteúdo está sendo introduzido e trabalhado; estratégia comum a todas as matérias;
- b) uma atividade de deciframento deste texto, onde o professor funciona como o principal decifrador.

Observemos mais alguns trechos em que estes aspectos ficam claros.

(3) *Eu faço esse tipo de coisa, muitas vezes eu leio, ou eles lêem alguns trechos e eu explico o que tá lá pra ver se eles entendem o que eles leram. Né?*

(18) (...) *nas apostilas no material que nós usamos, vem sempre uma parte histórica do assunto que a gente, e mesmo as explicações, né, então nós lemos em sala de aula juntos, né, depois que interpreta^{mos} aquilo, né.*

Decifrar o texto, explicá-lo, compreendê-lo... A forma como estas atividades estão colocada por esses professores nos trechos acima distancia-se de um sentido amplo de leitura, e restringe o texto ao sentido a ser apreendido. Isto fica ainda mais evidente nos trechos seguintes, em que é descrita a maneira como a compreensão é feita enquanto atividade:

(22) *Ler a a, o ponto, a gente grifa as palavras mais difíceis.*

E: Lê em voz alta?

P: É, cada um lê um parágrafo, eu coloco (...) di

fácil pra eles; mais 5a. e 6a. série o resto dá pra, o pessoal ler, né, sem ficar grifando as palavras. E aí fica mais fácil pra procurar as respostas também.

(6) P: A única coisa que eu tenho mania é, depois que acaba a explicação faço a leitura com eles.

E+ Porque o ler, tá falando ler alto, né?

P: É, ler pra gente. Eu gosto muito de fazer leitura. Mesmo porque sempre naquele texto eu peço pra eles traçarem a idéia principal, ... antes eu faço a pergunta: "que que cês acham que eu iria perguntar na prova" E eles num, num, a maior parte, grande parte não sabe isso, quer dizer ele não tá sabendo ler. Ele leu tudo mas não entendeu o que que ele leu, uma frase, né. Então a parte de, ... de português vamos dizer assim né que eu faço é isso mesmo.

"Grifar as palavras mais difíceis", "marcar a idéia principal", são atividades que, a nosso ver, passam a noção de que o texto é fechado, único para qualquer leitor. O único leitor também parece ser o próprio professor nesta leitura feita, que tem o direito e o poder de explicar, concordar, avaliar.

Como descreve a professora 6 no exemplo acima, essa forma de atividade pedagógica, de apresentação e explicação de conteúdos, pode facilmente recair numa mera formalidade, num preenchimento do tempo. Abaixo temos um exemplo através do qual podemos notar que não é feito muito mais do que a mera oralização do texto, para introduzir uma outra atividade:

(7) A gente lê junto, na lousa, depois eles vão ler as perguntas pra eles responderem.

A leitura feita desta maneira parece-nos uma atividade estritamente formal, que recai facilmente num preenchimento de espaço. Por que apenas esse tipo de leitura em sala de aula, e nunca outros, como a leitura em grupos ou a leitura silenciosa (tivemos apenas um caso de leitura silenciosa, na entrevista 21)? Porque o "jun

tos" é sempre sob a coordenação do professor, e não entre alunos? Aliás, o termo leitura silenciosa devolve à "leitura" da escola um sentido perdido. Numa leitura oral, que nível máximo de compreensão pode-se obter? Será esse nível tão ideal a ponto de termos esse tipo de leitura feita na escola e mais nenhum outro?

A leitura oral pode ter casos de bom uso, em que o sentido primeiro de leitura, em sua forma mais ampla e diversa, não seja tão esvaziado. Leitura oral ou em voz alta teria sentido em casos como o exemplo abaixo, que no corpus não foram os mais frequentes.

(20) *Tem a leitura da interpretação daí eu peço pra eles lerem o que eles escreveram. E, isso é de tarefa, quando eu dou um texto e peço uma interpretação desse texto, aí eles vão ler e tal e vários alunos lêem e aí a gente discute o que eles escreveram.*

Os alunos não têm o texto que é lido, e devem atear-se à leitura oral do colega para poderem discutir depois. Além deste exemplo temos um outro de uma professora de português que se preocupa em instituir a atividade de leitura em voz alta sem que os alunos tenham em mãos o texto lido, com o objetivo de trabalhar essa atenção talvez perdida na leitura oral tradicional:

(17) *Dentro desse mesmo trabalho, então eu dei, eu dava, eu fazia a leitura do texto sem que eles tivessem o texto em mãos, pra eles serem obrigados a ouvirem, né, aprender a ouvir, aprender a memorizar, depois tentar reproduzir com as próprias palavras o que tinha ouvido.*

O mesmo tipo de atividade é descrito por outra professora de português, embora esta não deixe explícita sua intenção, parecendo ser mais circunstancial, fruto da necessidade:

(2) *(...) crônicas, eu costumo ler muito pra eles crônicas, todo final de aula eu peço, leio uma crônica*

ca e falo sobre a crônica, o que a gente poderia ti
rar.

E: Você lê alto e...

P: Em voz alta, eles sô escutam depois nós discuti
mos o que acha, porque

E: Eles não têm o texto?

P: Não, eles não têm... Eles têm o texto de aula, e
quando sobra tempo, pra eu não ficar presa sô ao
livro didático, eu pego um outro texto que eu
tenha na mão, uma estória que eu tenha na mão,
leio pra eles e no final nós discutimos alguma
coisa. Não é sempre porque não dá tempo. Tá? Mas
eu procuro o máximo possível.

Com a leitura em voz alta, o tipo de atividade mais
frequente no corpus, professores e alunos distanciam-se
do texto ao invés de aproximarem-se, como seria de se es
perar. O sentido de leitura que deveria ser passado na
escola fica esvaziado. A leitura oral acaba sendo uma
atividade importante em si, e avaliada por si mesma. A
entonação do aluno é reflexo de sua compreensão, se bem
feita ou não, como podemos depreender dos trechos abaixo:

(8) *É, eu gosto muito de poesia, canto e poesia eu uso
muito. E tudo. A parte de entonação então ligado -
com ciências e estudos sociais, que é uma coisa que
eles não, que eles não sabem ler então não sabem in*
terpretar.

(7) E: E a leitura?

P: Excelente. Com pontuação, não tem assim aquela
leitura de soquinho, aquela coisa, foi uma das
coisas que a gente percebeu que mais caminhou re
almente.

(2) P: (...) Eles lêem o texto.

E: Em voz alta?

P: em voz alta, eles falam em voz alta, procuro cor
rigir pontos, palavras acentuação, ponto final,
você tem que corrigir, porque eles não têm quase
essa base mais. Primeiro você tinha que ler cor
retamente e hoje não, eles não respeitam mais
ponto, então eu procuro fazer isso que eles res
peitem os pontos. Então nesse fim de ano você já
vai tendo assim um retorno melhor. Nem todos con
seguem cumprir com esse objetivo, mas a maioria
já vai bem.

O ponto mais importante de todas estas observações-
é a apropriação pela escola do termo leitura como equiva
lente a leitura em voz alta, e feita de uma única forma.

Se um termo se estabelece assim tão amplamente e se in corpora à instituição em questão, é porque ele constitui um de seus meios importantes de exercer suas funções. Ana lisando estes meios podemos atingir as crenças da insti tuição, sua ideologia.

Como vimos, a leitura que é feita não se atém ao texto, nas diversas significações que este pode apontar para diferentes leitores. A visão que se tem dele é for mal, e a leitura possível será sempre singular e centra da na figura do professor, que explicá-lo-á, ou do livro didático, que perguntará sobre ele.

Na seção seguinte, ao analisarmos um outro termo in corporado de forma definitiva à escola, a interpretação, poderemos refletir sobre o lugar que é reservado à leitu ra como equivalente de compreensão em dimensões mais am plas do que as que aqui foram encontradas.

Interpretação

O termo interpretação ou o verbo interpretar têm um estatuto especial na escola, quando se fala de leitura. A primeira coisa que ressaltamos é que ao referir-se a "in terpretação" os professores parecem distingui-lo de leitu ra. Os dois termos aparecem lado a lado, exprimindo coi sas que andam juntas mas diferentes entre si:

- (1) *Eu vejo o seguinte, é muita questão de leitura, ten deu, leitura e interpretação de texto, sabe isso aí pra mim é fundamental. Eles não sabem ler e inter pretar um texto, tendeu?*
- (16) *Hoje não, você, em cima de um texto que ele leu, que você já fez todo o trabalho de produção, de in terpretação, de leitura, ...*
- (20) *E: A criança deve aprender que linguagem, que que cê acha que deve ser feito em termos de língua portuguesa na escola?*
P: Bom, português eu acho que tem que saber ler, es crever e interpretar, pra mim é básico isso.

(24) E: *E a escrita deles também, e leitura, entra leitura na sua aula?*

P: *Não leitura não. Dificilmente. Interpretação do texto sim, né, mas leitura não.*

Fica claro também (entrevistas 1 e 20 acima) que as duas coisas são fundamentais dentro da escola. O que vem a ser a interpretação exatamente? Que limites podemos demarcar entre ela e a leitura pura e simplesmente? Como vimos na seção anterior, a leitura em voz alta é comumente chamada de leitura no contexto escolar. Assim, a maioria das vezes é a leitura oral, em voz alta, que está colocada ao lado da interpretação.

Fomos ao dicionário buscar o sentido mais literal do termo interpretação, antes de nossa análise do termo dentro do corpus. Encontramos:

Interpretar:

1. Ajuizar a intenção, o sentido de ("não pôde interpretar o desejo da namorada").
2. Explicar, explanar ou aclarar o sentido de (palavra, texto, lei, etc.).
3. Tirar de (sonho, visão, etc.) indução ou presságio.
4. Traduzir ou verter de língua estrangeira ou antiga.
5. Representar (teatro) (...).
6. Julgar, considerar, reputar (...). (Ferreira, 1986: - 959)

Nas duas primeiras acepções, interpretar significa clarear, explicitar, o que não está claro. Nas de número 3 e 4 o mesmo sentido, porém com a diferença da obscuridade do objeto, ainda mais inatingível.

A interpretação faz parte da leitura. O processo de leitura de um texto contém a sua compreensão e interpretação. A primeira ação significa uma projeção do leitor no mundo, uma busca sua de inscrições de outros homens no mundo, através do texto, que referir-se-ão a

este mundo à sua maneira. A segunda ação, interpretar, vai além da compreensão, pois significa uma leitura mais individual, onde o leitor destaca os aspectos que são apropriados à sua própria compreensão (Silva, 1987). Vejamos agora como nossos sujeitos fizeram uso do termo.

A atividade de interpretação está presente na escola em todas as disciplinas, como podemos depreender dos exemplos abaixo.

- (18) E: O que que cê acha que a criança deve aprender na escola?
 P: Acho que é a interpretação. Acho que é o principal, pra minha matéria, eu acho que pra todas né.
- (19) E: O que que cê acha que deve ser o trabalho de língua portuguesa?
 P: Interpretação. Porque o aluno que sabe interpretar ele aprende qualquer matéria.

A atividade de interpretação está presente na escola em todas as disciplinas, como podemos depreender dos exemplos acima. A cristalização do termo interpretação (de texto) pode ter origem na seção do livro didático assim nomeada, que constitui-se em perguntas sobre o texto lido, colocadas imediatamente após este. Houve apropriação do termo, e sua utilização é ampla na escola:

- (7) Mando, que nem hoje dei interpretação de texto... A gente lê junto, na lousa, depois eles vão ler as perguntas pra eles responderem.
- (20) (...) numa prova, ah, eu dou muita prova com interpretação de texto, sabe, eu acho que bem muito relacionado, né. (...) uma matéria que esteja bem relacionada a ciências e português, sabe, ao meu ver, porque... por exemplo, na Serra do Japi, eles fizeram uma redação sobre a serra entregaram pra Marina, mas na prova eu coloco algumas questões de interpretação então todo o lance assim do português tá muito relacionado.
- (13) Olha, a gente, vai cobrando, né, tem que cobrar isso daí do aluno. E com o tempo vai conseguindo; por exemplo quando eu comecei dar aula esse ano nas 5as. séries, o principal problema assim mas era generalizado era interpretação de texto. Era assim raro o aluno que não tivesse apresentado uma única falha - na interpretação de texto, né é isso que tá diminu

indo. A gente tá conseguindo, e a expressividade, então agora a gente já tá, já conseguiu caminhar um pouco mais na interpretação, já pode cobrar mais da expressividade, e da clareza de idéias tal, então isso vai crescendo né, (...)

(18) E: O que que você acha que a criança deve aprender na escola?

P: Acho que é interpretação. Acho que o principal, pra minha matéria, eu acho que pra todas, né.

Tentemos agora observar trechos em que poderíamos depreender uma definição de interpretação:

(18) A única coisa que eu tenho lidar bastante é interpretação, quer dizer isso daí a gente tem que trabalhar mesmo porque se o aluno não interpreta o problema ele não consegue resolver mesmo, né.

E: E aí como que cê faz, que que cê faz assim? Quando surge um problema de interpretação?

P: De interpretação ... A, voltamos, a leitura, fazemos algumas perguntas que façam o aluno entender o que tá dizendo o problema, certo?

(19) E: Interpretação cê tá querendo dizer o que?

P: Ele tem que saber, ele tem que entender o que ele lê. A partir daí fica tudo mais fácil. Escrever. Tudo bem, que tem que partir da realidade do aluno, pra corrigir, né, mas ele tem que saber escrever bem e saber entender o que ele escreveu e o que outras pessoas escreveram. Eu acho que não é ficar dando artigo, substantivo, verbo, é ele saber interpretar e escrever, é a prioridade.

O que fica claro nos exemplos acima é que a leitura restringe-se a uma pura formalidade, que não implica em compreensão. É a interpretação que vem ocupar o lugar da compreensão perdida da leitura. Tudo parece descer de um degrau nesta escala de valores, e o que devia ultrapassar, restringe. Assim:

Leitura

<u>1</u> decodificação	<u>2</u> compreensão	<u>3</u> interpretação
nível formal	o leitor se identifica com outros leitores	a compreensão individual, que se destaca dos outros leitores

Leitura na escola

<u>1</u> "Leitura"	<u>2</u> "Interpretação"
entendimento formal	uma compreensão possível, onde identificam-se alunos e professores

Os termos são os mesmos, mas o significado atribuído a estes é modificado. Há uma descida de um degrau nas etapas necessárias ao processo de leitura definido em termos amplos.

A interpretação de texto equivale muitas vezes a uma compreensão mínima:

- (3) Mas o que eu acho que é essencial interpretação de texto, pra todas as matérias. Porque senão, é aquela coisa, um livro é a mesma coisa que nada, pode ser jogado no lixo. Eles não entendem o que está escrito.
- (4) Eu acho que entra muito pouco. Mas o pouco que entra eles, eles têm que aproveitar, né? Porque ... afinal aquilo é básico. Eles têm que saber interpretar aquilo que eles tão lendo. Mas é difícil. Eu acho assim, que a grita geral é que eles não tão interpretando o que lêem, né? Matemática, isso se revela muito mais forte, de um modo muito mais gritante. Calcule tal tal. Eles nem sabem o que está sendo pedido. Então eles fazem os exercícios muito mecanicamente, através de exemplos. Não é porque ele lê o enunciado e ele tá escrevendo o que tá sendo pedido.
- (6) Não imaginam jamais o que eles tão lendo. Acabou de ler aquela frase eu faço uma pergunta eles não sabem interpretar.

Nas etapas da leitura, a interpretação aparece lado a lado da leitura, mas vem sempre colocada após esta:

- (18) E: E a leitura? Como é que entra? Só fica a nível de ler o problema mesmo?

P: Não porque nas apostilas no material que nós usamos, vem sempre uma parte histórica do assunto — que a gente, e mesmo as explicações, né, então nós lemos em sala de aula juntos, né, depois que interpretamos aquilo, né.

- (10) E o meu trabalho é basicamente fazer com que eles utilizem de uma linguagem que para a história é uma linguagem específica. Quer dizer, ele tem que saber lidar, (...), com a leitura dos textos, com a interpretação dos textos, com a argumentação em cima do que leram. Eu dou uma aula só quase que pra texto, de vez em quando eu uso a imagem.
- (6) Eles vão ter que estudar o texto, ler o texto, interpretar, então é leitura de texto assim.
- (8) A parte de entonação então ligado com ciências e estudos sociais, que é uma coisa que eles não, que eles não sabem ler, então não sabem interpretar.
- (12) E: E a leitura, entra?
P: A não ser ler e interpretar um problema.
- (3) Eles não têm uma linguagem pra interpretar as coisas que eles tão estudando —isso é o que eu penso, isso eu tou generalizando, tem alguns que se salvam, se não não dava, né, descartar tudo de uma vez—. Mas no geral eu sinto essa dificuldade, eles não conseguem interpretar o que eles tão estudando.

Primeiramente se "lê", isto é, se decifra, quase num nível de decodificação, de transformação dos símbolos escritos em palavras oralizadas. Em seguida "interpreta-se", ou seja, atinge-se uma compreensão daquilo que foi decifrado. A escola não parece falar de uma leitura que tem como pressuposto intrínseco a compreensão, assim como de uma interpretação que seja individual, idiossincrática. A interpretação de texto em todos os trechos apresentados está no singular, o que é neste caso bastante significativo. Tivemos um único exemplo de uma professora de ciências que referiu-se em dois trechos diferentes às interpretações, cada aluno a sua própria, trabalhada em sala de aula:

- (20) Primeiro dei um texto, pedi uma interpretação desse texto, depois nós discutimos em classe, né, as interpretações, e discutimos o texto.

(20) *Tem a leitura da interpretação daí eu peço pra eles lerem o que eles escreveram. E, isso é de tarefa, quando eu dou um texto e peço uma interpretação desse texto, aí eles vão ler e tal e vários alunos lêem e aí a gente discute o que eles escreveram.*

Cabe um último aspecto importante a ser levantado, ao fim desta análise do termo interpretação. Nos trechos apresentados, temos exemplos das entrevistas de número: 1, 9, 13, 14, 8, 18 (3 exemplos), 19 (2 exemplos), 24 (2 exemplos). A não ser a entrevista 8, cuja professora de 1ª. série é responsável por todas as matérias, nenhum destes professores é de portugueses. A análise é então válida para a escola como um todo, não sendo suas conclusões provenientes da aula de portugueses e suas especificidades. Os professores 2, 5, 7, 11, 16, 17 e 23, responsáveis (mesmo que não apenas exclusivamente) pela aula de portugueses, não utilizaram o termo nessas entrevistas dentro dos sentidos apontados na análise acima. A professora 17 utiliza-o diferentemente, e para isso explica, enquadra o termo como mostramos na transcrição a baixo:

(17) *Porque a nível de texto eu tou trabalhando os contos de ... suspense do Alan Poe, de investigação do Sherlock Holmes, que eu descobri que é uma coisa que eles adoram e desenvolve muito o raciocínio, forma de interpretar, né. Porque investigando eles tão buscando as pistas né. Então eu trabalhei a noção da interpretação pela investigação.*

(17) *Eu já tinha idéia fazer esse trabalho de texto depois pra essa linha. E eu queria que eles interpretassem um texto pelas pistas, né. Então eu dei o texto sem o final, eles tinham uma semana pra dar o final da estória. Não o final, acertar o final da estória real, mas com os dados que tinham as possibilidades de conclusão que eles tinham né um super exercício de interpretação que eles não se deram conta de que tavam fazendo.*

A interpretação é aqui vista como uma compreensão possível e individual, o que está de acordo com uma con

cepção de leitura ampla, enriquecedora para o leitor, e não restritiva. O relato das etapas da atividade, com os objetivos que a guiaram sendo explicitados, mostram-nos que é possível um trabalho de leitura dentro do conceito maior deste termo.

A escola ainda tem as suas exceções, como este último caso relatado. Entretanto a média parece estar muito aquém das possibilidades, ficando esquecidas as possibilidades de crescimento que as atividades aí feitas oferecem.

A escrita dos alunos

A exigência da escrita na escola baseia-se numa necessidade de que o aluno dê uma resposta, demonstre-se, enquanto tal, no exercício de sua função. A escrita na escola é, como ficou claro a partir da análise de nosso "corpus", a escrita para a escola.

Duas concepções que a escola tem da escrita de seus alunos puderam ser observadas. A primeira corresponde à expressão individual do aluno, que é valorizada mas não incentivada, como pudemos observar nas atividades mencionadas pelos professores. Esta surgiu expressa através de diferentes expressões:

- (1) *Não consegue fazer esse tipo de coisa, resumo, opinião própria, se eu peço pra dar uma opinião própria sobre determinado assunto, sabe, é muito difícil.*
- (2) *Então de, dessa forma, o que eles entenderam, o que eles sentem, é isso que eu peço na redação.*
- (8) *... É muito difícil fazer eles escreverem assim coisas é, às vezes coisa com coisa, né? Assim, - transmitir, um negócio que vem de dentro, às vezes a gente quer e tem que ser devagar, né?*
- (11) *E redação toda vez que a gente discute um texto,*

de outro autor, eles se colocam a respeito daquele assunto.

- (13) Ele tem justamente que usar a língua pra ele falar como ele observou, como ele aquilo, depois a conclusão dele, e se expressar muito nisso.
- (14) A partir do momento que eu tou exigindo que eles façam um texto, exigindo a partir do momento que eu tou pedindo um texto, que eles elaborem um texto, que eles peguem várias leituras pra tirar aí uma opinião deles aí eu acho que eu tou contribuindo.

A segunda concepção está ligada à importância dada à clareza do pensamento, ao rigor quanto à exposição de idéias. Quando mencionaram a primeira concepção, os professores pareceram referir-se a um ideal, mais do que a uma prática efetiva. Ao contrário, quando referiram-se a esta segunda, suas manifestações refletem uma prática efetiva:

- (10) E o que me preocupa mais é a coisa da coerência da resposta, e a argumentação né, a capacidade que eles têm de argumentar na parte escrita.
- (13) Então eu acho que isso é importante. Eu acho que ele saber estruturar a frase, esse tipo de coisa - que eu acho que é importante. Ele se expressar mesmo, com clareza, ah, organizar as idéias.
- (14) (...) então se ele fez o texto e tem alguns parágrafos que são sem sentido, que estão faltando alguma coisa ...

O material referente à escrita dos alunos na escola, mencionado pelos professores, está apresentado no quadro seguinte:

QUADRO 14

	<u>PÚBLICA</u>	<u>PARTICULAR</u>	<u>TOTAL</u>
A. Produção de textos pelos alunos			
redação (1,2,5,7,8,11,23)..	6	1	7
redação narrativa (17).....	0	1	1
produção de textos (16) ...	0	1	1
poemas (11)	0	1	1
todo tipo de escrita (15) .	0	1	1
TOTAL	6	5	11
B. Verificação de conteúdos			
provas escritas (1,6,8,9,19, 20,21,24)	4	4	8
trabalho (3, 9, 14, 21) ...	1	3	4
exercício (1, 2, 8)	3	0	3
trabalho no livro (15)	1	0	1
questionários (8, 20)	1	1	2
respostas (18, 7, 23)	2	1	3
ida e quadro (1, 22)	2	0	2
atividades (22)	1	0	1
problema (8)	1	0	1
TOTAL	16	9	25
C. Escrita baseada em outros textos			
o que entenderam (2)	1	0	1
o que foi compreendido (5).	1	0	1
interpretação (10)	0	1	1
formalizar a leitura (17) .	0	1	1
reprodução (5)	1	0	1
dizer o que tã acontecendo no texto lido (20)	0	1	1
resumo (1, 5, 16, 19)	3	1	4
síntese (21)	0	1	1
relatório (20)	0	1	1
coleta de dados (10)	0	1	1
TOTAL	6	7	13

Como era de se esperar, a redação foi o ítem mais frequente. Excetuando-se a entrevista 1, todos os professores que a mencionaram são de portugueses.

Se observarmos as partes B e C do quadro, depreen demos a função da escrita como avaliação dentro da escola. Através dela verificam-se os conteúdos assimilados pelo aluno, seu entendimento de leituras feitas ou de discussões em sala. Na parte C objetiva-se uma avaliação mas pede-se textos dos alunos, e não apenas respos

tas ou frases, como na parte B.

Nas três divisões do quadro acima, percebemos uma forte ligação com o conteúdo pertencente à escola, a escrita sendo um meio de o avaliar. A parte B do quadro é a que reúne o número maior de itens, onde os professores mencionaram como "escrita" atividades em que o aluno responde, completa espaços ou apenas resolve problemas ou exercícios.

Houve ainda um pequeno grupo de professores que mencionou como escrita as seguintes atividades, onde a visão formal da linguagem é levada ao extremo:

QUADRO 15

cópia (2, 3, 5)	3	0	3
ditado (7)	1	0	1
TOTAL	4	0	4

Observaremos agora a distribuição do material escrito, pelos sujeitos e escolas:

QUADRO 16

ESCOLA I

<u>1a.série</u>	<u>4a.série</u>	<u>5a.série</u>	<u>8a.série</u>
redação (e.7)	redação (e.8)	redação (e.2)	redação (1,5, 23)

ESCOLA II

todo tipo de escrita (e.15)	produção de textos (e.16)	texto narra tivo (e.17)	redação (e.11) pequenos textos poemas (e.11)
-----------------------------	---------------------------	-------------------------	--

Julgamos bastante significativa a presença da redação nas séries do primeiro segmento do 1º grau apenas na Escola I, pois esta é das duas escolas a que está mais presa no molde da instituição, enquanto uma imagem tradicional, que reflete seus valores sem escamoteá-los, repetindo seus meios. Simulamos um pequeno diálogo en

tre as duas professoras da 1a. série das duas escolas, que demonstra essa diferença:

- (7) ... que nem no começo, a gente fazia sílabas, aí eu recorto o pedaço de papel com as sílabas pra eles formarem, sabe. Formar palavrinhas, formar texto, tudo isso.
- (15) ... não isso: "aqui eu preciso mais letra, tá sobrando espaço", ele teve que procurar soluções. (...) É muita escrita espontânea, a princípio um pouco mais dirigida no sentido de criar o conflito pra criança sair, né, porque quando eles chegam na fase silábica parece que dá aquela empacada, né, você tem que criar muitas atividades pra deslanchar.

Quando observamos as atividades propostas como escrita pela professora B, da 4a. série da Escola I, fora redação, encontramos: - prova, questionário, problemas, exercício. A professora responsável por português na 4a. série da outra escola, entretanto, não fala em redação, usa o termo produção de texto, e sua fala centra-se em como se dá essa "produção":

- (16) Por exemplo, pra você chegar numa produção de texto então a gente trabalha toda uma leitura antes, a criança tem de onde tirar, ela não escreve por exemplo olhando uma figura, tirar do nada, sempre um assunto que já o foi muito discutido, e o que pintar mais na classe aí você oferece como propostas de produção.

Observamos que a utilização do termo "redação" pelos professores da escola I é significativa. E a forma como a "produção de textos" da escola II é abordada, isto é, falando-se como e não apenas o que, denota um centramento na atividade e sua importância mais do que na estrutura onde se desenvolve.

Observemos agora como ficaram distribuídos os itens da parte B do quadro 15, referentes às atividades envolvendo a escrita de respostas, resoluções de problemas, etc., pelas duas escolas e pelas quatro séries em cada uma delas:

QUADRO 17ESCOLA I

<u>1a.série</u>	<u>4a.série</u>	<u>5a.série</u>	<u>8a.série</u>
respostas (7)	provas exercício problemas questionário (e.8)	provas exercício (e.22) ida ao quadro (e.22)	provas (1,6,19, 20) ida ao quadro (e.1) trabalho no li vro, respostas (e.23)

ESCOLA II

-. -	-. -	respostas (e.18)	provas (e.9 , 20, 21, 24) questionário (e.20).
------	------	---------------------	---

Observemos apenas, a partir deste reagrupamento dos dados, que o número de atividades cresce ao longo do primeiro grau. Além disso, se comparamos as duas escolas em questão, observamos que a segunda apresenta atividades de escrita apenas nas duas séries do segundo segmento, e não antes. É também evidente a presença menor dessas atividades nesta escola, ao contrário do que observaremos no próximo quadro onde estão reunidas as atividades que evidenciam mais a escrita do texto em si do que o conteudo que é requisitado ao aluno:

QUADRO 18ESCOLA I

<u>1a.série</u>	<u>4a.série</u>	<u>5a.série</u>	<u>8a.série</u>
		o que enten- deram (e.2) trabalho(e.3)	o que foi - compreendido reprodução (e.5) resumo (1,5, 19)

ESCOLA II

	resumo (e.16)	interpreta - ção (e.10) formalizar a leitura (e.17) trabalho (e.14) coleta de dados (e.10)	interpreta - ção (e.10) dizer o que tã acontecen do no texto lido (e.20) relatório (e.20) síntese (e.21) trabalho (e.21) coleta de da dos (e.10)
--	---------------	--	--

Encontramos novamente o número crescente de ativi
dades em direção à oitava série. Dentro da estrutura es
colar, os conteúdos a serem adquiridos são introduzidos
gradativamente, juntamente com os meios pelos quais es
tes são expressos. O aluno deve ser capaz de adquiri
los através da leitura, e de demonstrar que o fez atra
vés da escrita.

2.3 OBSERVAÇÕES FINAIS

Através de nossa análise, pudemos observar os
lugares ocupados pela linguagem escrita em suas duas fa
cetas, leitura e produção, dentro das aulas das diver
sas disciplinas.

Foi marcante a diferença entre a quantidade de ma
terial encontrado sobre leitura e aquele sobre a escri
ta, sendo muito maior o número de dados do primeiro ti
po. Fala-se mais sobre o que é mais praticado.

Quando perguntamos aos professores sobre a sua leitura e escrita pessoais, objetivávamos estabelecer o confronto entre ela, representativa daquilo que é realmente praticado cotidianamente, e a leitura e escrita praticadas na escola. Além de serem as pessoas mais envolvidas com a escola, eles passaram necessariamente por ela para ocuparem a sua função, tornando portanto ilustrativa a análise da sua leitura e escrita. Entretanto a leitura da escola restringe-se ao próprio contexto escolar, como vimos na nossa análise, sendo útil dentro do circuito da instituição, enquadrando-se em suas subdivisões e etapas próprias.

Os resultados desta etapa da análise nos levam à conclusão de que muito pouco se lê ou escreve, e quando isto acontece está ligado a obrigações de estudo ou trabalho. Confirmamos, nesta análise, a presença mais marcante da leitura em relação à escrita.

Também constatamos a produção de mais material sobre a leitura do que sobre a escrita nas pesquisas na área de linguagem ligadas ao ensino.

Na segunda etapa de nossa análise, em que apresentamos os dados referentes à escola, concluimos que a linguagem da escola, na modalidade escrita que aí é passada, é uma linguagem para a escola, restrita ao contexto escolar. Ela é útil dentro do circuito da instituição, e enquadra-se em suas subdivisões e etapas próprias. A leitura encontra-se mais fortemente presente do que a escrita também na escola.

Poderíamos supor que esta situação da leitura teria relação com a situação privilegiada desta na socie

dade. (5) Isto se a escola se ativesse a necessidades da vida prática, e selecionasse como prioritário a ser transmitido o que seria útil aos alunos fora da escola, o que não foi constatado em nossos dados.

Sintetizamos abaixo o que disseram os professores em termos da presença da leitura e da escrita dentro de suas aulas:

Leitura

- entendimento de um ponto de vista, uma idéia ou uma informação, objetivado pelo professor e que constitui o conteúdo de sua matéria.
- meio para adquirir este conteúdo.

Escrita

- resposta do aluno, onde este demonstra-se.
- meio para avaliação.

Notas do Capítulo 2

- (1) A análise que se segue foi consequência da observação dos dados e de sua organização em categorias por nós criadas. Não nos servimos de um modelo a partir do qual poderíamos ter feito nossa coleta e analisado os dados. Inspirados em trabalhos de tipo etnográfico, nos aproximamos da realidade escolar para sobre ela refletirmos, elaborando, para tal tarefa, os nossos próprios instrumentos. No que se refere à organização geral do trabalho e mais especificamente neste capítulo dois, influenciaram-nos os trabalhos de Heath (19), de Griffitts e Wells (198) de Angelo et alii (198). A leitura e escrita abordadas do ponto de vista de suas funções e imagens sociais está presente nestes trabalhos, assim como nos de Aburre (1988), Gnerre (1991) e Silva (198), que não podem deixar de ser aqui lembrados. Devemos ainda mencionar os trabalhos relacionados à linguagem que se ativeram à instituição escola, como o de Soares (1986) e a uma visão discursiva do que constitui a leitura , como o de Orlandi (1988).

- (2) Os números entre parênteses são referentes às entrevistas, conforme apresentadas no capítulo anterior. Os números que aparecem em colunas referem-se às quantidades, sendo na primeira coluna pertencentes à escola pública e na segunda pertencentes à particular. Utilizaremos este tipo de quadro para a maioria de nossas observações durante este capítulo.
- (3) Apresentamos no quadro as categorias como foram ditas pelos sujeitos. Achamos que devíamos manter as classificações feitas por eles, sem as agruparmos entre si.
- (4) As transcrições das falas dos professores estarão presentes durante todo o nosso trabalho. Devemos observar que não nos ativemos ao detalhamento de uma transcrição fonética, mas apenas fizemos uma transcrição ortográfica da oralidade. Os números entre parênteses que precedem cada transcrição referem-se às entrevistas, conforme apresentadas no capítulo 1.
- (5) Chamamos, em alguns momentos do texto, a escola C.1 de escola I e a da C.2 de escola II.
- (6) Abaurre, Bernadete. 'A propósito de leitores e escribas'. Neste artigo, a autora observa que a presença da leitura é muito mais forte em nosso dia-a-dia do que a da escrita, e alerta-nos para o fato de que a escola não tem isto em mente em suas preocupações.

CAPÍTULO 3

OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

AS FALAS DOS PROFESSORES COMO DISCURSOS

A análise do capítulo anterior centrou-se no conteúdo das falas dos professores, em o que eles disseram fazer em termos de leitura e escrita em suas aulas. Aqui lo que disseram foi analisado enquanto enunciados que se revelaram típicos. A recorrência destes enunciados denotou uma inscrição dos sujeitos de pesquisa em um ou outro posicionamento, que serão tratados neste capítulo.

Um caminho para analisar um texto pode incluir o levantamento das recorrências que ele contém, se comparado a outros textos pertencentes a um mesmo campo discursivo. Estas recorrências, tomadas sempre tendo em vista suas condições de produção (históricas, sociais ou referentes à interlocução), podem merecer análise e ser fonte de conclusões sobre este mesmo campo. Esta é uma perspectiva para se analisar um texto ou um discurso, que se enquadra dentro da visão da Análise do Discurso. (1)

"A inscrição é atravessada pela imperceptível defasagem de uma repetição constitutiva, de uma fala que se apresenta para a reatualização de outras, colocando-se como filiada a elas, resultando assim na necessidade de uma reatualização posterior. (Maingueneau, 1991: 20) (2)

Dentro desta perspectiva, uma fala é repetição de falas anteriores e material para futuras. É portanto memória e filiação, simultaneamente. E a inscrição do enunciador pode ser definida como:

"enunciar de dentro de uma formação discursiva é dizer o que se precisa dizer tendo em vista o lugar ocupado, é seguir os rastros invisíveis da fala do Outro". (ibdem) (3)

O lugar ocupado por aquele que fala, determinado - histórica e socialmente e, por consequência, institucionalmente, é definido como uma formação discursiva em Análise do Discurso. Dentro desta perspectiva, para a análise de um "corpus" deve-se ter em vista as condições de produção destas formações.

Podemos encarar os discursos como típicos somente tendo presente determinado contexto em que este foi produzido: o seu campo discursivo aonde se dá a relação - deste com outras produções de um mesmo contexto histórico, social e institucional.

Quando refletimos sobre um determinado campo discursivo, podemos encontrar posicionamentos diferentes relacionados entre si. A análise das relações que se estabelecem promove um esclarecimento sobre este mesmo campo. São levantados os conteúdos que estão em jogo e a maneira como estes se situam dentro do âmbito em questão.

O objetivo do presente capítulo é a identificação de diferentes enunciações dentro do nosso "corpus". Após termos feito uma descrição dos conteúdos das falas, nossa análise as considera de um ponto de vista discursivo.

Antes de tudo, devemos nos deter na enunicação. Para Ducrot (1987) há uma distinção entre locutor e enunciador dentro de um mesmo enunciado. Se o locutor é aquele que se apresenta como responsável por um enuncia

do, no nosso caso, os próprios professores seriam os locutores. O enunciador tem sua voz presente na enunciação colocada em cena pelo locutor. Ele não fala de fato; a enunciação permite que seu ponto de vista seja expresso. Posições distintas das do próprio locutor podem ser apresentadas por este. São estas posições que nos interessarão.

No que concerne às condições de produção de nossos dados, devemos lembrar que se baseiam na relação entre pesquisa universitária no campo da educação e a prática educativa. A distribuição dos papéis entrevistador/entrevistado, no nosso "corpus", é determinante com o seguinte acordo tácito: de um lado nós assumimos a função de inquirir, para depois analisar e teorizar, e, de outro, o professor se põe à disposição de responder, enquanto representante desta prática.

A situação de interlocução que se estabeleceu em nossas entrevistas é fundamental para que se analise o "corpus" de um ponto de vista discursivo. A relação entre pesquisa universitária e prática pedagógica torna-se relevante porque a análise que faremos agora tem em conta que os enunciados foram produzidos dentro de uma expectativa que nós tínhamos, passada aos nossos sujeitos. E, da parte deles, dentro da vontade de colocarem-se de acordo com uma imagem que tinham de si mesmos.

ENUNCIÇÕES DISTINTAS

Foi peculiar à escola I trazerem para sua fala enunciações que não lhes pertenciam, como nos exemplos abaixo:

- (5) É uma coisa que às vezes, né, o pessoal acha um absurdo. O aluno copiar, fazer uma cópia de um texto, pra ele prestar atenção aos acentos, né, às

concordâncias, então eu acho isso assim.

- (4) E eu acho que tem, sim, tem que aprender. Tem professor que discorda. Mas na minha opinião, o aluno, a obrigação do professor é usar a linguagem formal, fazer com que ele aprenda a linguagem formal, porque afinal é isso que ele vai encontrar se ele quiser vencer entre aspas...
- (6) Eu acho que existe muita mistura, né. Eu sempre fui a favor, a maior parte do pessoal é contra, mas eu sempre fui a favor de classe homogênea. Cê trabalha melhor.
- (4) Quando eu escrevo, eles copiam. As vezes copiam errado. Então a gente já fala, olha, isso é assim.
E: Cê lida com isso?
P: Lido, lido. Lido muito. Porque cê não acentuou isso, então eu dou, tem gente que se arrepiá, mas eu dou a regra de acentuação. Isso daqui é acentuado porque?

Nos exemplos, o "diálogo" que se estabelece é entre o professor e alguns de seus colegas, com quem ele se compara. O professor afirma a sua opinião demonstrando conhecer a existência de uma opinião contrária. Tem consciência de que a sua conduta não é um ponto pacífico entre todos. É interessante perceber que nestes casos a enunciação oposta é apenas apontada como tal. Nos exemplos seguintes há explicitação da opinião contrária. As professoras referem a posição oposta a que estão afirmando e em seguida descrevem-na. Não chegam a negar esta posição, o que acontece mais frequentemente na escola II como poderemos observar no item "Os Professores entre si".

- (2) Da 5a. série eu dou gramática. Eu ainda tou no sistema de dar gramática. Dizem que não é pra dar mais gramática, mas eu ainda tou no sistema. Eu acho importante, não sei, pra mim eu acho importante.
- (3) Eu acho que o trabalho de língua portuguesa, além da gramática que é ultra necessária, que eu não, que eu ainda hoje não sei como ela deve ser dada bem, não sei. Essa discussão de dar uma gramática tradicional, dar uma gramática não tradicional, e ... eu ainda não cheguei num ponto, né, saber exatamente como tem que ser dado. Mas o que eu

acho essencial é interpretação de texto, pra todas as matérias.

- (5) *Agora existe aí uma polêmica muito grande, em não se ensinar a gramática. Eu acho que o aluno tem - que aprender e ter uma noção do que ele faz, por que que ele escreve, porque que isso, existe uma concordância, verbal, nominal, porque existe uma regência, o que é um substantivo, eles têm que saber separar e detectar o termo, sabe, no contexto assim, eu acho que tem que ser dado.*

NÓS E OS PROFESSORES

Se o roteiro da entrevista era o mesmo para todos os professores entrevistados, as interações registradas resultaram em diferenças entre os professores. Muitas vezes a pergunta era reajustada antes de ser respondida. Nestes casos através de perguntas ou desentendimentos ocorridos, percebemos a imagem que faziam de seu interlocutor, como no trecho abaixo, quando falávamos de escrita.

- (5) *E: E como é que entra dentro das suas aulas a escrita do aluno? A redação ou a escrita em geral, assim... em termos gerais.*
P: Cê quer dizer assim se a escrita é boa? Se eles tem um...

A professora 5 poderia ter focado em sua resposta a atividade em si, no que se referia à escrita ou emitir uma opinião sua sobre ensinar escrita, mas ressaltou o seu enfoque sobre a escrita antes de respondê-la.

Os professores tentaram colocar-se, no momento de interlocução da entrevista, de acordo com uma imagem que achavam que tínhamos expectativa de colher. Dispunham-se a responder o que queríamos ouvir. É evidente que este desejo traduziu-se de maneiras diversas, de acordo com a idéia que faziam de si mesmos enquanto profissionais, e com aquela que talvez fizessem da pesquisa universitária.

Estavam em jogo as imagens feitas de parte a parte (4). O professor tinha uma imagem sobre o lugar que ocupávamos, de entrevistador e pesquisador; nós, ora didáticos, camaradas ou secos.

Observemos algumas reações a certas perguntas:

(15) *Que que cê, assim em linhas gerais, que que cê faria, que que cê faz em termos de trabalho, do trabalho que cê faz aqui com as crianças em língua portuguesa?*

P: *Como? (pigarro) Eu faço em classe?*

E: *É, dentro de sala de aula.*

P: *Com os meus alunos?*

E: *É.*

P: *É aquilo que você viu aquele, ah ... aquele dia que você veio na classe, né. Ah, eu mando eles*

...

A princípio a professora não entendeu o que queremos saber, e segue um pouco insegura para responder, acabando por lembrar que se já havíamos presenciado uma aula, porque perguntamos. "É aquilo que você viu", pode querer dizer "nada demais" ou "para que responder se você já viu"?. Vejamos mais um caso:

(9) E: *Bom. Que que cê acha, na sua opinião que que cê acha que é o trabalho que a escola faz em língua portuguesa o trabalho que a escola deve fazer, que a escola faz, com relação ao ensino de língua portuguesa?*

P: *O que eu acho...*

E: *Tem alguma opinião que cê queira dar...*

P: *Olha essa opinião é uma coisa muito pessoal, né, como professor, como professor de matemática, lógico se você é professor, cê deve ter, mas, ah, talvez a minha resposta não seja bem fundamentada.*

E: *ah, não.*

P: *Uma coisa teórica... O porque cê acha isso, é um acho assim meio...*

E: *Tá. É isso que eu quero*

No reajuste que é feito no trecho anterior, a professora exclui uma possibilidade de imagem que acha que eu poderia estar buscando e que não se propõe a corresponder. "Você, sendo da universidade, está querendo teoria, eu não posso responder nesses termos". E "não é a

área, eu não posso responder-lhe como uma profissional".

Algumas vezes os professores ajustavam-se à imagem que estavam querendo dar de si, colocando-se numa posição determinada, como em:

(11) *O que eu quero como educadora é tentar mudança pra pessoa pensar um pouquinho o que ela vive. E aí dá pra você fazer um trabalho independentemente de classe social.*

Outras vezes destacavam sua formação anterior, colocando-se no mesmo nível de igualdade que nós:

(10) P: *Foi, eu comecei dando aula em escola pública. Eu era aluna ainda.*
 E: *Tã. Aluna da... da faculdade.*
 P: *Da Unicamp, é.*
 E: *Cê fez história na Unicamp?*

A imagem que os professores fizeram de nós pode ser percebida através da observação de alguns mecanismos. O emprego de certos nomes próprios que indicam autores em Educação ou metodologias de ensino foi feito, pressupondo-se nosso conhecimento a respeito. Isto fica claro nos exemplo a seguir:

(15) E: *Cê deu aula sempre em escola pública?*
 P: *Não, sempre em escola particular eu trabalhei no método montessoriano, aí quando a gente veio pra cá se trabalhava com alfabetização silábica, aí nós começamos a questionar pra mudar que não tava dando resultado tal e aí a gente começou a trabalhar com esse com essa linha da Emília Ferreiro. Com a proposta dela.*

(24) *... eu trabalho na linha construtivista, né, então ele tem que ler o texto, interpretar, fazer, pra depois tirar as conclusões. Eu sempre quando vou abordar um conceito novo, é nesse sentido né que a gente faz.*

(16) *Daí método Montessori, comecei estágio lá... Daí comecei fazendo uns bicos só no Estado, depois peguei direto mesmo quatro anos no Estado. Foi quando eles tavam começando aquele ciclo básico. Daí a A.P. me chamou pra fazer uma entrevista que tava com uma proposta nova. Aí achei assim excelente, a proposta, porque era tudo que eu queria fazer e não tinha tempo de fazer na outra escola.*

E: *Era Montessori ainda?*

P: *Não, não. Já essa proposta nova, já agora. É ... Pro lado construtivista, né.*

Empregar um artigo definido significa supor que o interlocutor é capaz de identificar o objeto mencionado no enunciado. É esta uma das formas que permite referir.

(5) No exemplo 16, a professora é ainda mais enfática, ao empregar os pronomes aquêle e essa. A professora em prega o artigo definido antes de nomear, mas o segmento imediato poderia nos fazer pensar que ela estaria explicando o conceito construtivista e não apenas referindo-o, como nos outros casos. No exemplo abaixo, a professora emprega o referente reconhecendo entretanto não conhecê-lo:

(12) *Então eu de Emília Ferreiro eu não entendo quase nada. Porque faz muitos anos que eu não trabalho com 1a. e 2a. série.*

E: Mas o teu trabalho da 4a. série faz parte dessa proposta nova.

P: Faz sim, é o método construtivista, né, matemática, ciências, então eu tou aprendendo muita coisa agora aqui. Tou adorando isso.

E: Tá sendo bom?

P: Nossa ... ótimo.

Estas observações nos interessam por demonstrarem uma imagem que os professores fazem da pesquisa. Na verdade não podemos dizer que pressupunham nosso conhecimento a respeito dos referentes nomeados, mas sim que poderiam estar mostrando que deveríamos conhecer: já que somos a própria pesquisa, é essa nossa mínima obrigação. Ao mesmo tempo, se identificamos o referente e, portanto, sabemos do que estão falando, eles estão incluídos na interlocução, colocando-se como iguais.

Com relação a esta fala para a universidade vinda de nossos sujeitos, encontramos, em termos de conteúdo, algumas observações que julgamos importantes serem recolhidas e sobre as quais nos deteremos no próximo capítulo.

Observamos agora a presença de alguns indícios discursivos surgidos em suas falas que denotam um contato maior ou menor com a teoria, com leituras feitas para a profissão quando requisitados a falar de sua prática.

As professoras da Escola II das séries iniciais - (1a. e 4a.) demonstraram entusiasmo com a linha de trabalho recentemente adotada. São estas que estão mais presentes nos exemplos anteriores quando falam de seus percursos através de diferentes autores e tendências pedagógicas. Foi em suas falas também que pudemos observar hesitações com relação ao emprego de certos termos, como nos exemplos:

(16) E: E você considera satisfatório esse trabalho que você tá desenvolvendo aqui em língua portuguesa?

P: Eu tou achando muito, muito válida. Sabe assim, eu vejo pelos textos...

(15) Agora eles se interessaram muito que o que deu pra trabalhar muito em função de trabalhar de começar o trabalho pelo nome, deles, mesmo, trabalhando muito nessa linha né. (...) E eu acredito que muito em função da proposta, porque ele trabalhou direto tendo que sistematizar, sabe você colocando e ele tendo que pensar, não isso aqui eu preciso de mais letra, tá sobrando espaço, ele teve que procurar - soluções, né.

(15) Já tão escrevendo tudo. Outra mudança que antigamente a gente chegava em outubro e muitas coisas - eles não escreviam e com esta proposta eles escrevem tudo. Existem os erros ortografia, existem. Na minha opinião bem menos do que pelo método tradicional porque cada palavra ele foi descobrindo através do som, através da própria pesquisa dele. Um conhecimento que ele adquiriu.

É uma conclusão frequente, em trabalhos universitários que visam o professor e sua prática, a de que há simplificação das teorias apresentadas, vindas da universidade. Este fato se explicaria pela necessidade, por parte dos professores, de modelos prontos a serem usados, de receitas. Essa interlocução universidade/prática está presente nos trechos que apresentamos. Oscilam

entre os termos proposta, método e linha, optando por denominar método os que são apresentados como ultrapassados em seus percursos descritos -tradicional e Montesori-, pois este é, de todos, o que se aproximaria mais de receita, de um molde a ser seguido à risca. Já preveem que seu interlocutor concluirá que eles tem a postura descrita de encarar as teorias como receitas. Têm então a atitude consciente de adotar o termo adequado.

Julgamos que a imagem da pesquisa tem uma forte presença principalmente na fala destes professores devido ao fato de estarem recentemente adotando novas diretrizes pedagógicas. As suas afirmações contêm traços de um "diálogo" travado com a pesquisa enquanto fonte de leitura. Veremos, na seção seguinte, traços de diálogos estabelecidos com outros tipos de interlocutor.

OS PROFESSORES ENTRE SI

A heterogeneidade discursiva constitui-se no encontro de elementos relacionados a fontes de enunciação diferentes. É a forma como o locutor apresenta outra enunciação dentro do que fala. Os casos mais evidentes seriam os do discurso direto e indireto, em que através de certas marcas o locutor apresenta, dentro de sua fala, palavras de outrem. Além destes casos, temos também as citações, as palavras entre aspas e o metadiscurso do locutor, para mencionarmos as formas em que isto fica mais evidente.

Interessa-nos a análise da negação, que tem por característica colocar em cena duas atitudes antagônicas. Segundo Ducrot (1981) ocorrem dois tipos de negação: polêmica e descritiva.

A negação descritiva serve para falar do mundo. Não se opõe a uma asserção anterior, não tem referência a uma afirmação antitética. A negação polêmica, ao contrário, constitui verdadeiramente um ato de negação, é refutação de um enunciado positivo correspondente. A negação polêmica é contraditória ao enunciado que por ela é recusado, enquanto que a negação descritiva afirma um conteúdo negativo.

Dentro da negação polêmica Moeschler (1982, apud Maingneneau 1991) propõe três divisões: a retificação, a refutação proposicional e a refutação pressuposicional, baseando-se no fato de que na negação focaliza-se sempre um trecho e não toda a afirmação que se está objetivando.

A refutação proposicional é a mais frequente. Nela os pressupostos são conservados e apenas há correção do enunciado, como por exemplo:

(A) O presidente não é popular, pois ninguém vai vê-lo discursar.

A afirmação negada é apenas o enunciado "o presidente é popular". Não são colocados em dúvida os pressupostos, como acontece com a refutação pressuposicional. Um exemplo de refutação pressuposicional seria:

(B) "O presidente não é popular e nenhum político consegue sê-lo depois que sobe ao poder".

Neste caso identificamos um pressuposto negado que seria "todo político é popular".

A retificação que nos interessará especificamente corresponde à negação que se centra em um trecho do enunciado, identificável no segmento imediato a este. Um exemplo:

(C) "O presidente não caminhou até o lago, foi de bicicleta".

Poderia se negar a ação de caminhar, o lugar ou a extensão da caminhada.

A negação polêmica é uma das formas de heterogeneidade, ou seja, de várias vozes serem apresentadas e postas em relação num discurso. No nosso "corpus" foi frequente a comparação de dois posicionamentos diferentes através da negação de um deles. Refutando-se um, afirma-se o outro. Um meio argumentativo onde um julgamento é feito através de uma negação. Estaríamos neste caso dentro do tipo de negação polêmica que retifica uma idéia apresentada. Vejamos um exemplo:

(16) *Você não vai só ficar naquilo: "forme frases interrogativas", não, você discute isso sempre dentro de um contexto.*

Quando as descrições de duas atitudes pedagógicas são colocadas lado a lado, a sua comparação torna-se possível. Uma é descartada em prol da outra. A estrutura básica deste tipo de enunciado seria: NÃO 1, (MAS SIM) 2. A negação deste tipo é um recurso para apresentar dois posicionamentos distintos.

Ao lado dela e argumentando da mesma maneira, encontramos a comparação e o uso do mas. O exemplo abaixo ilustra como uma comparação traz à tona dois posicionamentos um em detrimento do outro:

(23) *Eu acho que assim funciona melhor do que mandar escrever cem vezes a palavra que errou.*

Quanto ao mas, há dois tipos: um de refutação e um de argumentação. O primeiro está sempre ligado a uma negação, e equivale a estrutura seguinte:

(23) *Eu mostro não o que tá errado, mas o que ele podia construir melhor.*

Este mas se enquadra perfeitamente na estrutura de negação que retifica. Após a negação de um enunciado, apresenta-se outro em favor do qual argumenta-se, e que vem introduzido pela conjunção. Foram frequentes em nosso "corpus" exemplos de estruturas semelhantes à anterior.

O segundo tipo de mas argumenta, ao invés de refutar. Traz para o enunciado dois posicionamentos possíveis, que podem até ser compatíveis. Um não descarta o outro embora sejam distintos. Neste caso, o uso do mas afina a escolha. Aponta para um argumento que, para o locutor, tem uma importância maior do que a do primeiro apresentado. Vejamos um exemplo:

(19) *Tudo bem que tem que partir da realidade do aluno, pra corrigir, mas ele tem que saber escrever bem e saber entender o que ele escreveu e o que outras pessoas escreveram.*

O uso deste segundo mas não nega e sim inclui. Além disso, hierarquiza as afirmações.

Estas formas surgiram com frequência nas falas dos professores entrevistados. As enunciações trazidas a tona refletem diretamente suas crenças e discussões. As estruturas deste tipo permitem-nos perceber um diálogo entre duas posições possíveis. São discussões levantadas - em suas falas, sejam sobre a presença da linguagem nas aulas ou sobre educação. Fizemos o levantamento dos casos em que duas idéias apareceram ligadas, dentro do "corpus", por (A) negações (retificações); (B) mas de refutação; (C) mas de argumentação; e (D) comparações.

Constatamos ainda comparações ou negações onde um dos elementos referia-se a "antes" ou "antigamente". As sinalamos estes casos com (E).

As estruturas selecionadas do (A) até (E) foram agrupadas em dois segmentos: ensino da linguagem e posturas dos professores referentes à educação. Os exemplos a seguir, onde separamos certos trechos das falas dos professores em duas colunas, colocando à esquerda aquilo - que foi negado e à direita, o que foi afirmado, nos permitem identificar as enunciações:

- (1) não tou dizendo questão "A"
de português ou erro,
entendeu?
- Eu tou preocupado
com o vocabulário de
le, o nível de enten
dimento dele, sabe.
Como ele elabora um
texto, sabe, se ele
tem capacidade de fa
zer isso, entendeu,
tou preocupado com
isso. Se ele conse
gue fazer esse tipo
de coisa, nesse ní
vel eu acho que eu
trabalho com o portu
guês...
- (23) Eu mostro não o que tá "B"
errado,
- mas o que ele podia
construir melhor,...
- (12) antigamente, a gente "E"
assinalava o erro, fa
zia eles apagarem e cor
rigirem
- hoje em dia não, ho
je em dia manda eles
lerem; eu às vezes -
eu escrevo na lousa
numa outra oportuni
dade aquela palavra
que eles erraram muí
to, justamente pra
chamar atenção. Dois
esses. porque a nos
sa língua é uma lín
gua ingrata, né.

As entrevistas 1 e 23 demonstram uma preocupação em repudiar a abordagem da linguagem na escola como uma simples correção. Uma ênfase nos erros dos alunos por parte dos professores. O exemplo 12 constata a mudança havida. Se a menção desta posição é feita para ser repu

diada, isto sô acontece por ela ser real, praticada por certos professores. Dentro do "corpus" encontramos quem a mencione como sua prática efetiva:

- (5) E... eu chamo atenção para os erros, nê. Principalmente concordância, acentuação e de ortografia, nê. Eles escrevem assim muito mal.

Observemos outros trechos:

- (19) Eu acho que não é ficar dando artigo, substantivo, verbo "A" é ele saber interpretar e escrever, é a prioridade.
- (16) Então eu não tou preocupada que eles saibam termos em vocabulário, tipo gramática "A" eu quero que eles saibam utilizar isso,
- ficar estipulando, sô substantivo adjetivo, artigo, que ele realmente saiba usar isso nê.

Nas entrevistas 19 e 16 a visão nominalista de ensino da língua é negada. Uma relação distanciada, com a língua, que a transforma em conteúdo escolar. Estes professores poderiam dialogar com a professora abaixo, pois defendem posições opostas:

- (5) Eu acho que o aluno tem que aprender e ter uma noção do que ele faz; porque ele escreve, porque que isso existe uma concordância, verbal, nominal, por que existe uma regência, o que é um substantivo, eles têm que saber separar e detectar o termo, sabe, no contexto assim, eu acho que tem que ser dado.

No que se refere ao problema do distanciamento da língua, vista enquanto conteúdo escolar, encontramos:

- (16) ela não escreve por
 (16) "A" a criança tem de onde tirar,
- ela não escreve por exemplo, olhando uma figura, tirar do nada, nê, tipo: "faça um tema livre" ou "faça olhando nessa figura", sempre uma coisa, um

assunto que já foi muito discutido e o que pintar mais na classe aí você oferece como propostas - de produção.

(16) você não fica só dan "A"
do conteúdo, conteú-
do, conteúdo, né ...

Cê tá discutindo realmen-
te com ele. Quando cê dis-
cute a estrutura de um
texto, sabe quando você
discute a pontuação.

você vai só ficar na
quilo: "forme frases
interrogativas", não

você discute isso sempre
dentro de um contexto. Eu
acho que isso é o mais im-
portante.

Nos dois exemplos da entrevista 16 a distância em
relação à linguagem é vista como negativa. É a postura
de se exercitar a linguagem enquanto conteúdo escolar, sem
nenhuma contextualização.

(16) antigamente diziam "E"
pra gente, olha, sí-
laba tônica é isso,
isso e isso, paroxí-
tona é isso, isso é
isso, então dava-se
as definições e fa-
ziam exercício de
fixação em cima dis-
so

Hoje não, você, em cima
de um texto que ele leu,
que você já fez todo o
trabalho de produção, de
interpretação, de leitura,
em cima desse mesmo texto
você tira algumas coisas,
por exemplo algumas pala-
vras, né. Tire dez pala-
vras oxítonas, dez pala-
vras paroxítonas e aí vó-
cê vai mostrando pras
crianças, que que aconte-
ceu, são todas acentuadas
ou não, pra ele ir perce-
bendo, então a criança
que vai tirar a regra.

"D"

Quando ele chega nisso, é
muito mais fácil, do que

você impor a regra
pra ele, né.....

Vai ter sentido, aí vai
ter sentido. E aí você
trabalha exercícios de

mas não do tipo exer-
cícios muito comuns,

"A"

fixação.

cê faz alguns daqueles
de fixação mais comuns-
que cê vê em livros de
gramática, tá, mas você
tem assim

por exemplo, ao invés
de dizer pra ele di-
ga a, acentuação que
eu tou trabalhando
agora, classificar -
sô como oxítona, pa-
roxítona, proparoxí-
tona.....

"D"

você dá uma palavra e
diz pra ele porque que
ele acentuou aquela pa-
lavra, então ele vai
voltar à regra, então
aí você vai fazendo a
fixação, mas sempre de
uma forma assim tentar
o mais gostoso possível

pra que não fique
aquela coisa maçante
pra que eles

- (23) Eu acho que assim "D"
funciona melhor do
que mandar escrever
cem vezes a palavra
que errou. Porque eu
acho que não grava -
nada

A fala da professora 23 que menciona a cópia, exem-
plo extremo da visão distanciada da língua, pode dialo-
gar com os trechos seguintes:

- (3) Começando da 5a. série, mando fazer cópia mesmo. Cõ-
pia de parte do texto pra aprender a escrever cer-
tas palavras.
- (5) Eles têm que retomar, às vezes tem que ensinã-lo a
reescrever, sabe, tomar assim com muita leitura,
eu acho assim que isso, ... É uma coisa que às ve-
zes, né, o pessoal acha um absurdo, o aluno copiar,
fazer uma cópia de um texto, pra ele prestar aten-
ção aos acentos, né. às concordâncias, então...

Abaixo mais comparações feitas:

- (19) Tudo bem, que tem que "C"
partir da realidade do
aluno, pra corrigir,
né.....

mas ele tem que saber
escrever bem e saber -
entender o que ele es

creveu e o que outras
pessoas escreveram.

- (23) O que me perturba justamente é isso, tudo bem, eu acho que trabalhando a produção de texto você vai melhorar o essencial, que é o sujeito se colocando, ah, organizar o pensamento dele de uma maneira organizada, e isso que é o importante pra mim na língua portuguesa. Que ele saiba organizar o pensamento dele. Não precisa saber que aquilo é uma subordinada adverbial

"C"

"A"

Mas o ensino tradicional continua muito forte. E continua principalmente pela cobrança que é feita nos cursos de vestibular no meu ponto de vista. Isso é difícil de mudar.

- (16) "D"

Mas eu tou sentindo - que as crianças escrevem muito mais, elas discutem muito mais, sabe, elas são muito mais críticas. Você vai a fundo mesmo com os conteúdos,...

- (18) "E"

Eu acho que agora, o fato de tar estimulando a leitura,

porque antigamente não tinha muito hábito, - principalmente até a 4a. série, né. Eles liam o livro didático deles então já melhorou mas eu acho que tem que melhorar mais ainda.

- (24)

"B" Ah, eu acho que tem - que saber escrever as palavras certas,

não exageradas assim..

mas é terrível você lidar com erros que a gente sabe que é um erro de escrita, né. É falar, falar bem, falar claro

não tão aquela que é
era antes até um exage
ro, né

Mas pelo menos falar de
uma maneira que seja
compreensível

(12) "D" Ah, eu, eu sou a favor
de aprender corretamen
te.

Já entra em choque com
a Emília Ferreiro é,
prá escrever, né.

As estruturas desmembradas em afirmações pertencentes aos professores e não pertencentes, mencionam, comparam, escolhem entre dois posicionamentos possíveis. Aparecem denotando uma evolução, pois uma idéia negada - origina a outra afirmada. Nesta relação dialética o ensino evolui em suas crenças e atitudes. Explicamos com isto a forte presença das afirmações com "antes" e "antigamente" em nosso "corpus".

A maior frequência destas estruturas na escola II é também assim explicada pois, se encontra mais próxima de qualquer mudança. A escola I encontra-se em uma estrutura mais rígida, moldada pela tradição.

O paradigma que depreendemos a partir das posições apresentadas foi:

<u>O QUE É NEGADO</u>	<u>O QUE É AFIRMADO</u>
- preocupação com os erros	- autonomia do aluno
- autoritarismo da escola	- expressão e escrita <u>in</u> dividuais do aluno.
- nominalismo e classifi- cações	- utilidade e praticidade do ensino
- linguagem como mero <u>con</u> teúdo	- clareza de expressão
- Exercício pelo exercício	- vivência e contextuali- zação dos conteúdos
- Livro didático	

Igualmente significativos são os "diálogos" que levantamos no que se referiu à educação, ao ensino e às posturas didáticas dos professores. Vejamos:

(5) Não assim, intensamente, "B"
 às vezes, né, a gente fi
 ca batendo muito ali em
 cima,

mas por exemplo proble
 ma de oitava série em
 que eles vão tentar um
 vestibular, um vestibu
 lino, como eles cha
 mam aí, pra colegial,
 né. E o que mais den
 tro de um texto você
 pode extrair uma por
 ção de coisas.

(9) Então eu não acredito "A"
 muito nessa espontaneida
 de assim, entendeu? Que
 tudo é espontâneo, você
 vai libertar a criança,
eu não acredito nisso...

Eu acho que inicialmen
 te você é forçado a fa
 zer determinadas coi
 sas, só que eu acho
 que esse forçado eu de
 vo procurar forçar vo
 cê a fazer uma determi
 nada coisa, mas ao mes
 mo tempo sondar de que
 isso não seja um peso
 tão grande pra você.

mas que não é assim, uma
 coisa espontânea, então.

Nas falas das professoras 5 e 9, encontramos um mo
 vimento de vai-e-vem entre afirmações e negações. A pro
 fessora 5 aponta como negativa a exigência exagerada do
 professor ao aluno, enquanto a 9 "responde" que se deve
 forçá-lo às exigências escolares, desde que se adote as
 dosagens adequadas. O exagero do outro lado, segundo ela,
 leva a um espontaneísmo sem sentido. Encontramos o movi
 mento

↓
escola tradicional: exigência sobre os alunos

↓
visão não tradicional: o professor deve se colocar no lu
 gar dos alunos

↓
visão não tradicional levada ao exagero: nenhuma exigên
 cia; educar é libertar

↓
entre a visão tradicional e a não tradicional: exigência
 sobre os alunos colocando-se no
 seu lugar.

A refutação a uma escola tradicional centrada na figura do professor é encontrada nos exemplos seguintes. O enfoque recai sobre o aluno. Para isto há uma preocupação maior com os meios do que com os conteúdos a serem aprendidos.

- (13) "A" Eu acho que a aprendizagem tem que ser global, né,
- a gente não pode se limitar às informações, ao conteúdo ...
- tem que ver todo, o aluno a gente pretende que ele cresça no todo, né.
- (20) "A" É uma coisa assim bem tranquila, depois quando chega a sala de aula que nós vamos analisar realmente os materiais, mas aí
- "D" não fica naquela de decorar quantas raízes, que tipo de planta tem, que tipo de raiz que é, sabe
- fica uma coisa assim bem mais tranquila, né. Eu acredito que isso, com isso eles aprendam com mais facilidade
- do que se eles tivessem um livro ou se eu desse sempre uma aula expositiva a respeito daquilo.
- (20) não como eu aprendi - ou como talvez você tenha aprendido no ginásio no colegial, daquelas aulas teóricas ou aulas expositivas que o professor vai lá na frente, o aluno fica escutando, ele fica só sentado -
- "B" mas assim a maneira como nós trabalhamos em história, geografia, ciências, matemática, de primeiro pegar aquilo que o aluno tem, a, a experiência dele da vida dele e em cima disso levar a todo um raciocínio, pra ele chegar a determinado resultado. E por exemplo ir

colocando alguns conceitos novos mas esses conceitos sendo elaborados por eles, de tal maneira que sejam elaborados por eles, isso eu acho muito importante na escola, - que induza o raciocínio na escola.

(9) "D" Porque é muito mais fácil.

eu não chego lá na lousa, por exemplo e dou um conceito. Sabe? Qualquer tipo de conceito. "Equação - do 2º grau, uma sentença ta ta ta

"A" Por exemplo aqui a área de matemática nós trabalhamos os conceitos. Então a gente,

eles constroem esse conceito, então você dá uma série de atividades pra eles depois concluir aquilo. Por exemplo, agora eles vão entrar em equação de 2º grau,

e normalmente a gente aprendeu, não sei se você lembra, aprendia aquela fórmula, uma fórmula, e aí você resolvia, decorava aquela fórmula. "E"

eles não, vão construir por exemplo uma equação do 2º grau geometricamente, pra depois ir pro algebrico. Então como depois eles já entenderam o processo, então eles vão deduzir a fórmula, através de equação.

(9) "C" E pra gente atingir aquele objetivo quando se tem um método, se tem que impor mesmo determinadas coisas, né?

Por exemplo, se tem que ouvir o aluno...

mas tem que impor.

A valorização do aluno aparece aliada à preocupação com os meios de ensinar. Somados os dois fatores temos a cobrança escolar feita em termos de expressão individual

do aluno. Objetiva-se que este dê uma resposta à escola utilizando-se dos meios que lhe foram apresentados e ensinados. O automatismo e distanciamento em relação aos conteúdos escolares são refutados em prol da preocupação de trazer, para dentro do espaço escolar, o que está presente na realidade do aluno.

O automatismo refutado no trecho da entrevista 13 é descrito como prática pela professora 6:

(13) "A" *mas a gente, consegue, porque, sabe porque? aqui a gente cobra do aluno - que ele dê uma resposta que ele fundamente, sabe, que ele se expresse realmente.*

não aquele tipo de coisa dele só fazer cruzinha e que ele não vai exercitar isso daí.

(6) *Prova dissertativa, eu sempre faço assim, uma, são duas provas, né, no bimestre, uma prova mais ... tipo teste, não é teste de alternativa, mas de completar, de colocar as letras na ordem certa, e uma outra prova de perguntas de três, quatro linhas. Daí eles têm que dissertar um pouquinho sobre aquela pergunta.*

Esta visão do ensino como uma resposta a ser dada, lacuna a ser preenchida é negada também pela professora 16. Em oposição, propõe a proximidade do aluno aos conteúdos.

(16) "E" *Eles tiveram muita dificuldade pra esse trabalho, porque eles*

tavam acostumados com aquelas respostinhas, né. Isso por isso, tá boa,

então cê pede pra ele explicar ou justificar, e aí fica complicado no início.

A participação do aluno no que é ensinado, seu vinciamento, é levantada pela professora 13:

- (13) "E" Então nós caminhamos pra uma mudança de metodologia, né, fazendo com que a criança participe do processo; que ele descubra as coisas tal. Agora a avaliação tem que ser adaptada a esse tipo de trabalho, agora a gente

não pode continuar na
queixa avaliação anti
ga, entendeu, então
determinamos os crité
rios e todo mundo ...

A professora li opõe o automatismo e vivenciamento:

- (11) Então fica tudo na ba "D"
se de uma decoração -
tão abstrata, pior do
que

quando eu estudei eu de
corava mas muita coisa
ficou, agora eu sinto
que pra eles não fica ,
porque, não faz nem sen
tido na vida deles.

O paradigma a retirar das posições apresentadas é:

- | | |
|---|--|
| - distanciamento entre o aluno e aquilo que é ensinado. | - aprendizagem no todo, enquanto um indiví
duo completo |
| - "marcar cruzinha", "respos
tinhas" | - vivenciamento, desco
berta por si. |
| - fórmula, "decoreba" | - explicação e justifi
cativas do aluno |
| - aula expositiva | - expressão do aluno |
| - conteúdo escolar | - facilidade e tranqui
lidade |
| - livro didático | |

O que disseram os nossos sujeitos sobre linguagem e mais abrangentemente sobre educação não revela contra
dição. O movimento entre o que é refutado e afirmado pe
los professores denota a evolução que parte de uma esco
la tradicional em direção a um ensino que se diferencia.
Os elementos colocados em oposição denotam um centramen
to maior no aluno, que deve experienciar o que é ensina
do. Os conteúdos se tornam mais importantes por seu lado
prático e não informacional. A escola deve se aproximar
da realidade, ao invés de transformar em estritamente

escolar o que incorpora. As posições encontradas em seu movimento são sintetizadas por Saviani:

"Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender". (Saviani, 1989: 20 e 21)

Notas do Capítulo 3

- (1) Não entraremos aqui na questão das várias tendências em Análise do Discurso, campo de estudos vasto, onde cabem análises de tipos bastante distintos, como de tipo lexical, ou pragmáticas, ou ainda da coerência textual. Tomaremos, para a análise feita no presente capítulo, alguns conceitos fundamentais empregados pela Análise do Discurso, como a enunciação e a heterogeneidade do Discurso. A primeira define-se como o próprio engajamento da quele que fala no que é enunciado, enquanto que a segunda constitui-se no encontro de elementos referentes a enunciações distintas numa mesma unidade discursiva.
- (2) "L'inscription est traversée par l'imperceptible - décalage d'une répétition constitutive, celle d'une parole qui se donne pour la réactualisation d'autres, qui se place dans une filiation tout en

ouvrant sur la nécessité d'une réactualisation postérieure."

(3) "énoncer à l'intérieur d'une formation discursive, c'est dire ce qu'il faut dire eu égard à la place occupée, c'est suivre la trace invisible de la parole de l'Autre."

(4) Osakabe, H. (1979: 48 e 49)

(5) Maingueneau (1981:9)

CAPÍTULO 4

A PESQUISA E O ENSINO

A PESQUISA E O ENSINO

As próprias condições de produção das falas colhidas para este trabalho tornam evidentes determinadas relações entre pesquisa (produção do conhecimento científico) e ensino (transformação deste conhecimento em conteúdos escolares).

Falemos um pouco das limitações condicionantes do discurso dos professores entrevistados. Na situação de entrevista em que ele se produziu, o professor se dispõe a ser observado por nós, que nos encontramos ali para observar e julgar posteriormente. Esta situação não lhe é incomum, ainda mais em se tratando da cidade de Campinas, onde a universidade está presente na escola pesquisando e perscrutando os modos de funcionamento da realidade.

Dentro de sua atuação profissional, seu papel social, o professor enuncia um discurso:

- dentro da sala de aula, aos alunos e
- dentro de reuniões, entre seus colegas e superiores na hierarquia da instituição.

O discurso que colhemos não é normalmente enunciado pelo professor. É um discurso do ensino produzido para a universidade, onde um pacto se instaurou entre as duas partes quanto aos papéis: ele o observado e nós os observadores. Estes termos do pacto ficam claros através do próprio desenrolar das entrevistas, e alguns dos professores pareceram desejar corresponder a uma imagem que acreditavam que fazíamos deles, ou revelaram a imagem - que faziam de nós como conhecedores do que diziam. Se nós colocávamos ali na posição de quem julga, então de

víamos mesmo saber tudo sobre o que estava sendo dito (e gravado) sobre sua prática.

Eles tentaram corresponder à imagem que acreditavam que nós fazíamos deles, mesmo se muitas vezes tenha ficado evidente que não estavam muito claras nossas intenções na interlocução que se estabeleceu. Houve desentendimento de várias perguntas, que tiveram que ser reexplicadas, respostas que não corresponderam ao que havia sido perguntado e mesmo questões do tipo: "Era isso que você queria?", após a resposta dada.

A autoridade que tínhamos para estar ali, perguntando, inquirindo, colhendo suas falas para análise, nos fora dada pela universidade. Os papéis claros: a escola é a prática e a universidade a análise.

Numa dinâmica de idas e vindas, de papéis e funções revistos, vemos na presente pesquisa a busca de um discurso sobre, colhido dentro da escola. Ainda mais: entrevistamos professores de todas as áreas sobre o ensino de um aspecto que não lhes é necessariamente atribuído, embora caiba-lhes também a responsabilidade, o que fez com que fossem obrigados a sair completamente de seus domínios respectivos.

A produção de conhecimento da universidade liga-se, muitas vezes, à prática. Entretanto uma lacuna se estabelece, pois não se sabe se este conhecimento é absorvido, e, se o é, de que forma isto acontece. A universidade tem a autoridade para prescrever condutas, gerar mudanças, "provar cientificamente" o que é melhor.

A escola, por sua vez, tem vários vetores presentes simultaneamente, entre: a tradição e a necessidade de

estar em dia; a reprodução de valores sociais pertencentes à classe dominante e o desejo de instaurar mudanças sociais; a prática e os conhecimentos vindos da universidade.

Tendo em vista que o professor não se considera como um produtor de conhecimentos, como um pesquisador, mas apenas como um viabilizador de conteúdos através de meios pertencentes à escola, ele se vê desprovido de autoridade e de auto-confiança para criar, criticar, produzir. Coloca-se então na posição de exigir que outros o façam, se mantendo à margem de um processo do qual é componente fundamental.

A demanda ou exigência implícita vinda da parte dos professores se constituirá em:

- uma "ponte" entre a teoria e a prática, de maneira que os avanços da ciência possam ser "traduzidos" para aqueles que não fazem ciência mas que lidam com seu produto;
- instrumentos pedagógicos, produzidos dentro da coerência dos avanços da ciência, como, por exemplo, testes de sondagem do nível dos alunos, tipos de exercícios e atividades propostos, ou outros.

Transcrevemos abaixo uma explicitação dessa demanda vinda da prática, relativa ao ensino da linguagem, feita por uma pesquisadora que enfatiza em seu trabalho acadêmico sua posição ligada mais à prática do que à pesquisa:

Em termos gerais, ficam aqui duas observações: a primeira, relativa à necessidade de se colocarem os linguistas ou os teóricos da linguagem também a serviço da formulação de técnicas simples e de utiliza

ção rápida e fácil para o uso do professor nas si tuações concretas, e não só para as pesquisas acadê micas, levando em consideração sobretudo a necessi dade de um diagnóstico quase imediato, em tempo de utilizar-se na prática escolar do dia-a-dia e de to do o dia. A segunda observação, a de que não se de vem minimizar esses instrumentos de análise, porque a intuição não nos diz tudo; particularmente, não nos permite encontrar as razões mais internas ao próprio processo de redigir dos alunos, aspectos re lativos à própria estruturação do texto, certamente relevantes para instruir e informar a seleção dos objetivos e estratégias no planejamento curricular. (Franchi, 1984: 43. Os grifos são nossos).

Aos professores cabem as situações "concretas", de "dia-a-dia", o imediato e o uso. À universidade é pedido, além da produção de conhecimentos, que atenda "também" às necessidades instrumentais da prática.

Por outro lado, temos a universidade que se posicio na:

"Tenho participado muito de encontros, debates, me sas redondas, projetos, etc., em que se tem falado muito da relação universidade/comunidade.(...) Es sa relação com a "comunidade" tem tido a forma de prestação de serviços. E muitas vezes isso pode ser traduzido por "filantropia intelectual", "sal vacionismo", uma espécie de pronto socorro univer sitário(...). Isso traz consequências sérias, das quais citarei, a título de exemplo, apenas duas:

1. Essa forma de relação entre a universidade e o ensino primário e secundário não leva a univer sidade a refletir sobre o seu próprio domínio de ação específico. Isto é, se fazem múltiplas propostas para o primário, para o secundário, e não se reflete sobre a ação da universidade na própria universidade. E eu perguntaria: onde e como é que se formam esses professores que dão aulas no primário e que a universidade, ao lhes

"prestar serviço", os categoriza como "incapazes"? Caberia ainda a questão: o aluno da universidade está sendo capacitado para sua prática?

2. A outra consequência problemática é que, assim, se "toma o lugar de", ou seja, se elimina a possibilidade de que aqueles que tem sua prática no primário e no secundário possam formular e elaborar adequada e autonomamente suas questões e reivindicar condições para viabilizar soluções para suas dificuldades de ensino". (Orlandi, 88: 30 - 31)

A universidade torna-se, com esse circuito descrito acima, a única responsável pela pesquisa feita para a prática. A escola de 1ª e 2ª grau, por sua vez, vê-se desprovida de autoridade e legitimação suficientes para pesquisar sobre a realidade que lhe é específica.

Sintetizando as funções acima mencionadas, constatamos:

- Universidade

Produtora de conhecimento e responsável pelo seu desenvolvimento, através da pesquisa. A relação com a prática impõe-se na medida em que o conhecimento deve ter uma aplicação, útil ou necessária, para a sociedade.

- Escola

Lugar em que conhecimentos básicos relativos a alguns campos distintos são transmitidos. A escolha de quais campos e quais conteúdos dentro destes campos são incluídos está ligada a uma tradição e é uniforme para todas as escolas. Da mesma forma, os meios utilizados para transmitir os conhecimentos evoluem gradativamente sempre comprometidos com uma tradição histórica.

Cada uma com sua própria tarefa, o ponto comum sendo o fato de lidarem com o conhecimento, a uma cabe a produção e a outra a transmissão.

Na pesquisa feita em linguagem, há possibilidade de escolha entre dois pontos de vista: um interno, em que se adota como objeto a sua própria estrutura; e outro que a pensa em termos dos seus usos sociais ou ideológicos. Nas duas vertentes, a Linguística tem conduzido a reflexões sobre o ensino.

Dentro deste quadro, as reflexões feitas sobre o ensino pela universidade destituem o professor de uma postura crítica sobre sua prática. Tendo isto em vista, há propostas de um trabalho que inclua as duas facetas da situação, pesquisa e ensino, como a de Teberosky e Cardoso:

"(...) nossa meta consiste em colocar a mútuo ser viço estes dois tipos de conhecimento: o do pesquisador da prática educativa e o do professor que a desenvolve. Para os pesquisadores, o problema está na tentativa de dar explicações à diversidade e à complexidade da prática escolar; para os professores, a dificuldade está em poder fazer de sua prática um objeto de reflexão, a fim de:

- . entender porque se faz o que se faz;
- . ser capaz de modificar o que for necessário;
- . aceitar o que não pode ser modificado;
- . saber discriminar as diferenças em cada caso."

(Teberosky e Cardoso, 1989: 14)

Por um lado, o professor não encara a sua prática como seu objeto de reflexão, por outro, o pesquisador não tem meios para verificar como se encontram as suas reflexões sobre a prática.

Uma tentativa de aproximação entre universidade e escola, proveniente da primeira, são as Propostas Curriculares. (1) Constituem-se em textos de autoria de equipes formadas por professores de 1º e 2º graus, em conjunto com professores universitários. Refletem as crenças presentes na universidade, escritas por professores e professores, simultaneamente. O professor universitário neste caso não fala para a academia, mas diretamente ao professor de 1º e 2º graus. Em nosso "corpus" não pudemos encontrar nenhuma menção explícita a estes textos. Tampouco pudemos perceber uma visão próxima à que neles é passada.

Apresentamos a seguir uma pequena análise do "corpus" que ilustra a situação de distância entre pesquisa e ensino apresentada acima.

A distância entre a faculdade e a escola foi apontada pelos professores. Eles criticaram a idealização de escola feita na faculdade, local de sua formação. As idéias que aí encontram, antes de iniciarem a sua prática, mostram-se inadequadas.

(2) *Me formei, comecei a dar aula. E entrei, só que a gente é idealista aí como eu falei, na faculdade você sai acha que você vai encontrar um mundo, uma escola maravilhosa e que se a escola não é maravilhosa que você vai mudar, mas aí o sistema tão fechado que você não consegue mudar. Sabe, é tipo assim, ou você fica da mesma forma que eles ou você sai. Não tem como mudar, você tem que mudar toda uma estrutura, todo um sistema.*

E: Tá muito mais atrás, né.

P: Todo mundo quer mudar, só que ninguém consegue. O sistema não, o sistema que... São quem tá dentro pra saber. Se você quer mudar tem que começar assim pela sociedade, pela comunidade.

(23) *No começo eu não tinha uma didática tá, fui buscar essa didática com outros professores que aqui lecionavam, mas, e com idéias de mudança, tipo saindo da*

faculdade cê tem idéias de que a gramática normativa não dá mais, que cê tem que trabalhar com texto, uma série de coisas, tá. Então a minha proposta era, que se mudasse o livro didático que eles tavam usando, pra um livro mais crítico, se pudesse até não adotar o livro. Aí elas me orientaram, que nós íamos seguir um livro. Então eu propus um livro que era um pouquinho mais crítico, que é o R.A.

Os professores não contam com a sua formação para as reflexões sobre a sua prática. Muito frequentemente recorrem à sua experiência como alunos, voltando-se para o seu próprio passado, como mencionam os professores a baixo:

(9) Nisso eu já tou dizendo pra você que eu não acredito na leitura espontânea, eu acho que eu aprendi a ler numa idade da adolescência que eu era obrigada a ler determinados livros.

E: Pelo seu pai.

P: Não, pela escola mesmo, pelas minhas professoras determinados livros escolhidos e tal eu tinha que ler e tinha que fazer uma resenha tal. Eu não sei, eu acredito um pouco nisso, sabe?

(20) Sabe, eu pego no pé deles, mas de ortografia, de concordância, porque eu acho que isso é primordial-pro aluno, sabe, porque eu sofri muito com isso, sabe nesse aspecto assim de português, eu digo porque é uma coisa assim bem pessoal. Pra escrever, eu tenho algumas coisas que poderiam ter sido corrigidas e não foram, então eu faço questão, inclusive eu até desconto nota deles.

(6) É o que é uma falha minha. Se eu leio sozinha eu não tenho problema leio direitinho, mas eu tenho que ler em público eu tenho bloqueio também. Por isso que eu faço, eu digo pra eles foi uma falha minha também.

E: De ler alto, cê tá falando?

P: Eu, eu é, quando eu leio alto.

E: É porque que cê acha que é importante a leitura em voz alta assim?

P: Eu acho que desinibe, né. É pega prática, e... Eu sempre fui apavorada eu me lembro no primário, quando o professor mandava ler... aí. - que sofrimento...

E: É você acha que você tem uma contribuição?...

P: Pelo menos eu acho que faltou pra mim. Eu acho - que eu tou ajudando um pouquinho. Sei lá se isso é importante ou não. Pra mim eu acho que deve ter sido.

A professora 20 tenta fazer com seus alunos e que

constata que lhe faltou. Ao contrário, a professora 6 ba seia-se no que lhe foi exigido em excesso e trabalha a leitura em voz alta com uma postura diferente de que te ve em sua história de aluna, de forma que seus alunos não venham a ter as mesmas falhas.

No exemplo seguinte, há um aprofundamento das refle xões da professora 23, mas sempre baseado em sua experi ência como aluna:

(23) *Eu não consigo, sabe, eu, a minha prática ficou muito tempo em cima do que eu tinha tido como aula, aí depois eu vi, mas eu também não gostava das minhas-aulas de redação. Daí eu fui transformando em cima da minha da minha, da minha prática, da minha vivência, como aluna, e não como professora, porque acho que é alguma coisa que cê vai amadurecendo muito em cima disso.*

O passado os influencia em sua situação como profes sores. Acreditam também que a imagem que têm junto aos alunos desempenhará um papel importante no futuro destes. Assim, o professor se vê como um modelo:

- (3) *E: e você dentro da sua aula acha que faz algum trabalho de língua portuguesa com o que você faz?*
P: Eu acho que sim. Eu acho que o professor é modelo, né. É exemplo.
E: Seria sua própria fala, seu modelo.
P: Minha própria fala, minha postura. Eles copiam muito. Tanto é que no fim da oitava série os, os cadernos deles são, do mesmo jeito que eu fazia os meus cadernos quando eu estudava. É incrível isto. É coisa de louco. Porque eu acompanho o aluno de 5a. até a 8a. No fim tão falando que nem eu, inclusive, teve, foi engraçadíssimo, no dia dos professores que eles imitaram a gente, pegaram todos os tiques, mas todos os tiques.
- (9) *Eu inclusive corrijo erro de português. Tenho a preocupação de escrever corretamente, sabe. Eu tenho esse tipo de preocupação. O fato de ser exata não tem nada a ver, porque eu tinha, tinha professor na faculdade, nossa. Tinha um professor de desenho que o apelido dele era Odorico Paraguaçu porque era "nóis vai, nóis vorta" que era uma coisa terrível.*
E: Porque o professor de matemática não tem o compromisso.
P: E. hum, eu acho que tem sim. Eu acho que professor é muito terrível, né, um professor de qualquer área falando tudo errado, embora eu mesma

de vez em quando
 E: Ah, isso também, qualquer um.
 P: Dou meus escorregões...
 E: ah, mas isso ...

O professor coloca-se em uma posição de isenção, como apontamos antes, e tenta em vários momentos, atribuir a responsabilidade pela situação crítica de ensino e outros fatores, afastando-a de si próprio.

- (3) É o que eu falo, o sistema do estado é tão falido que professor tem que dar 40 horas. Não tem nem tempo de sentar, pra falar olha vamos, a gente já fez isso muitas vezes mas muitas vezes o que a gente tem em mente também não sai, né?
- (3) Eles não sabem onde é a Europa, se é que existe, o que é isso, sabe. Não é culpa dos outros professores. Porque inclusive tem até os programas feitos pelo estado que você tem que cumprir, e não sei que...
- (5) Tudo. Tem que começar lá de cima, sabe. Nos coordenadores todos, sabe assim a nível de assim de equipe, pessoal assim que comanda realmente assim no setor, na área de educação. Tem falhas muito grandes, porque quando eu comecei a lecionar, realmente a gente era assim podiam considerar uma classe assim bem respeitada, sabe? (...) Eu acredito ainda que, não que eu espere milagre, entende, eu espero assim um reconhecimento maior, da cúpula. Que sei lá, que abra os olhos e que veja que o setor, a, a Educação tá, tá perdendo terreno.
- (2) O sistema é tão fechado que você não consegue mudar. Sabe, é tipo assim, ou você fica da mesma forma que eles ou você sai. Não tem como mudar. Sabe, é tipo assim: ou você fica da mesma forma que eles ou você sai. Não tem como mudar, você tem que mudar toda uma estrutura, todo um sistema. Todo mundo quer mudar, só que ninguém consegue. O sistema, não, o sistema que... Só quem tá dentro pra saber. Se você quer mudar você tem que começar pela sociedade, pela comunidade.
- (4) Tá cada vez mais difícil. Cada vez mais difícil. Acho que também é por, é culpa da escola, não culpa dos professores, é culpa da escola, a escola sempre, tá atrasada, né, em relação ao progresso lá fora, ao mundo lá fora. (...) E não consegue, a gente não consegue competir muito mais a criança no mundo lá fora do que a escola, né. Porque a escola é enfiada nela.

O "sistema do estado", os "programas feitos" a coordenação da escola, "a cúpula" que comanda, "o sistema" ou "a Escola" são os responsáveis pela situação ge

ral, na visão destes professores. Isentam-se em seu discurso, colocando-se numa posição de quem sofre o proceso, e não de quem é peça fundamental deste.

Confirmamos, com esta pequena análise, alguns dos - aspectos relevantes que constituem a relação entre o ensino e a pesquisa ligada a ele.

Notas do Capítulo 4

- (1) Referimo-nos mais especificamente à Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa; 1º grau, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, cuja edição consultada foi a 39, de 1988. São distribuídas aos professores da rede pública estadual, com o objetivo de subsidiar as reflexões - dos professores a sua prática.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho apresentado é o delineamento de um quadro que tematiza a linguagem escrita na escola. Não tínhamos hipóteses a serem confirmadas. Conduzimo-nos, durante todo o seu processo, com uma postura de abertura - para a análise daquilo que nos diriam os dados e não do que procurávamos.

As concepções de leitura e escrita, apresentadas no capítulo 2, se encontram dispersas nas falas dos professores, e foram organizadas por nós. Analisamos, no capítulo 3, as posturas educacionais adotadas pelos sujeitos, utilizando-nos de um referencial teórico pertencente à Análise de Discurso. Mostramos, na abordagem do capítulo 4, a distância entre a universidade e a escola.

Analisar a voz dos professores é um meio da universidade diagnosticar as transformações e adaptações de suas teorias a partir de sua aplicação na vida escolar. Os professores, tendo em vista a presença de um interlocutor, posicionaram-se nas entrevistas, quanto à sua prática. Para fazê-lo, argumentaram, negando, afirmando e comparando.

Utilizando-se de estudos como este, as pesquisas ligadas ao ensino podem aceder às reflexões dos professores, onde se incluem suas intuições sobre a prática.

(1) Estudos com este tipo de preocupação podem ser uma via no sentido de uma recuperação da auto-confiança do professor.

Nota:

- (1) Geraldí, J.W. em sua dissertação de doutorado aponta a pesquisa sobre as intuições dos professores como uma área cuja exploração pode ser enriquecedora.

BIBLIOGRAFIA

1. Abaurre, Bernadete. "A propósito de leitores e escribas". Idéias nº 3. São Paulo, FDE, 1988.
2. de Ângelo, Graziela Lucci, et alii. "O que as pessoas pensam sobre leitura e escrita". Leitura, Teoria e Prática. nº 198 .
3. Bernstein, Basil. Langage et Classes Sociales. Les éditions de Minuit. Paris, 1975.
4. Cavalcanti, Marilda. "A propósito de Linguística Aplicada". Trabalhos em Linguística Aplicada. nº 7. IEL (UNICAMP). Campinas, 1986
5. Ducrot, Oswald. Provar e Dizer. Globo. São Paulo, 1981.
6. _____ . O Dizer e o Dito. Pontes. Campinas, 1987.
7. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1986.
8. Franchi, Eglê. E as crianças eram difíceis ... A Redação na Escola. Martins Fontes. São Paulo, 1987.
9. Geraldi, João Wanderley. Linguagem, Interação e Ensino: tese de doutorado. UNICAMP, 1990.
10. Gnerre, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. Martins Fontes. São Paulo, 1991.
11. Griffiths, M. e Wells, G. "Who writes what and why". Kroll, B. e Wells, G. (eds.) Explorations in the Development of Writing. England, Wiley & sons, 1983.
12. Heath, Shirley Brice. Ways with Words. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.
13. Kato, Mary. A Aprendizagem da Leitura. Martins Fontes. São Paulo, 1987.
14. Maingueneau, Dominique. Approche de l'énonciation en Linguistique Française. Hachette. Paris, 1981.

15. _____ . Analyse du Discours. Introduction aux Lectures d'archive. Hachette. Paris, 1991.
16. Moeschler, J. Dive et Contredire, Pragmatique de la Negation et acte de refutation dans la Conversation. Peterlang. Berne, 1982.
17. Orlandi , Eni. A Linguagem e Seu Funcionamento. Pontes, Campinas, 1987.
18. _____ . Discurso e Leitura. Cortez e Editora UNICAMP. Campinas/São Paulo, 1988.
19. Osakabe, Haquira. Argumentação e Discurso Político. Kairōs. São Paulo, 1979.
20. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa; 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1988.
21. Saviani, Demerval. Escola e Democracia. Cortez. São Paulo, 1989.
22. Silva, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler. Cortez. São Paulo, 1987.
23. _____ . Elementos de Pedagogia da Leitura. Martins Fontes. São Paulo, 1988.
24. Soares, Magda. Linguagem e Escola. Ática. São Paulo, 1986.
25. Teberosky, Ana e Cardoso, Beatriz. Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. Editora UNICAMP e Trajetória Cultural. Campinas, São Paulo, 1989.