

Formação de Professores e PCN:
um olhar sobre a leitura
e o material de leitura



Simone Bueno Borges da Silva

UNICAMP
2003

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Simone Bueno
Borges Silva.

e aprovada pela Comissão Julgadora em
10/10/2003.

Angela Kleiman

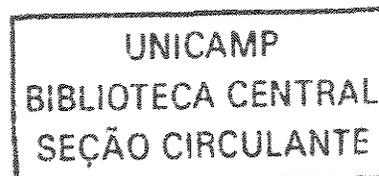
**Formação de professores e PCN:
Um olhar sobre a leitura e o material de leitura**

Simone Bueno Borges Silva

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Kleiman.

UNICAMP
2003



UNIDADE	30
Nº CHAMADA	unicamp
	52381
V	EX
TOMBO BC	56299
PROC.	16.12.4103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	4/12/03
Nº CPD	

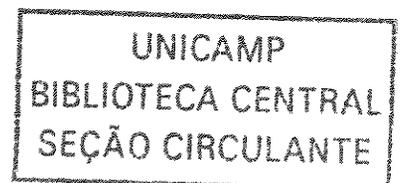
CM00190085-2

BIBID 305011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Si38f	<p>Silva, Simone Bueno Borges</p> <p>Formação de Professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o material de leitura / Simone Bueno Borges Silva. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.</p> <p>Orientadore: Angela Kleiman</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Alfabetizadores. 2. Letramento. 3. Textos. 4. Documentos oficiais. 5. Leitores. I. Kleiman, Angela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Ao Gabriel - anjo que me anunciou a felicidade



AGRADECIMENTOS

A Angela pela orientação, interlocução e principalmente pela confiança em meu trabalho.

Às professoras, parceiras de pesquisa, sem as quais este trabalho não seria possível.

Aos amigos e interlocutores de todas as horas Ana Lúcia Campos Almeida, Cláudia Lemos Vóvio, Clécio Bunzen, Cosme Batista dos Santos, Eveline Mattos Tápias Oliveira, Gislainy Soares Farinha, Luciane Manera Magalhães e Samuel Campos pelo carinho e incentivo sempre prontos.

A todos os meus amigos que compartilharam comigo os bons e maus momentos na trajetória deste trabalho.

Às professoras Inês Signorini, Teca Maher, Ana Lúcia Guedes pelas contribuições valiosas.

Aos professores e funcionários do IEL que sempre me ajudaram todas as vezes que deles precisei.

Aos caríssimos James King Pyles Ribeiro, Neusa Cardoso Pyles Ribeiro e Amyli Pyles Ribeiro Siqueira pela assessoria com as imagens.

A minha mãe, Dirce Bueno da Silva, que viajava quilômetros para garantir o bem estar do meu filho, enquanto eu me dedicava à pesquisa.

Ao Nelson, Patrícia, Paulo, Renato, Helena, Janderson, Laura, Luiza e Camila – minha família – por todo apoio que deles sempre recebi.

Ao CNPq pelo financiamento.

Ao Haenz, meu amor, pela cumplicidade em todos os momentos.

BANCA EXAMINADORA

Ângela B. Kleiman

Ana Lúcia Guedes Pinto

Inês Signorini

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

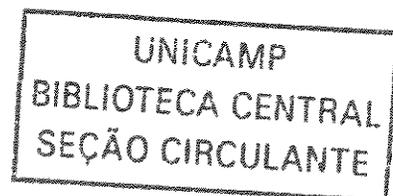
Vera Masagão Ribeiro

Marilda do Couto Cavalcanti - suplente

Teresinha de Jesus Machado Maher - suplente

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por _____

e aprovada pela Comissão Julgadora em
_____/____/____.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I. OPÇÕES METODOLÓGICAS	13
1. A PESQUISA QUALITATIVA	17
2. PESQUISA DE ABORDAGEM FORTALECEDORA	18
3. A PESQUISA COLABORATIVA	19
II. O CONTEXTO DA PESQUISA	23
1. A COLETA DOS DADOS	26
2. AS PROFESSORAS CO-PESQUISADORAS	29
3. A ENTREVISTA	31
4. AS LEITURAS	34
5. AS DÍADES DE LEITURA	38
5.1. <i>O contexto Socio-histórico das Díades</i>	39
5.2. <i>As Díades e Seu Lugar</i>	42
5.3. <i>As Díades e o Objeto de Leitura</i>	44
III. AS LEITORAS E SUAS PRÁTICAS	53
1. LEITURA E LETRAMENTO	56
2. AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS	60
2.1. <i>As Práticas de Leituras Corriqueiras</i>	61
2.2. <i>As Práticas de Leitura Profissionais</i>	63
2.3. <i>As Leituras Para Estudo</i>	67

IV. OS PCN EM FOCO	81
1. OS PCN EM RESUMO	84
2. A QUE GÊNERO PERTENCEM OS PCN?	87
3. O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	92
4. OS CONCEITOS RETEXTUALIZADOS NOS PCN	98
<i>4.1. O Significado de Letramento nos PCN</i>	<i>98</i>
<i>4.2. Texto e Incoerências</i>	<i>102</i>
<i>4.3. Discurso: o macro universo do texto</i>	<i>106</i>
<i>4.4. Os Gêneros do Discurso</i>	<i>108</i>
V. LEITURA E INCOMPREENSÕES	115
1. DIFICULDADES COM A TERMINOLOGIA SECUNDÁRIA	121
2. AS LEITURAS DOS CONCEITOS	124
<i>2.1. Letramento: ajuste de conhecimentos</i>	<i>125</i>
<i>2.2 Os Gêneros do Discurso: as metáforas cotidianas</i>	<i>127</i>
VI. OBSERVAÇÕES FINAIS	139
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	155
<i>Anexo 1</i>	<i>157</i>
<i>Anexo 2</i>	<i>159</i>
<i>Anexo 3</i>	<i>160</i>

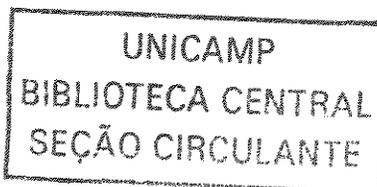
RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre a leitura que duas professoras alfabetizadoras fazem dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental. O objetivo principal deste estudo é contribuir para a mudança da representação da professora alfabetizadora que, nos últimos tempos tem sido, de maneira arbitrária, considerada uma profissional pouco competente.

Para cumprir nossos objetivos desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de base fortalecedora, cuja principal característica é, conforme sugere o nome, o fortalecimento da comunidade pesquisada. Desenvolvemos, então, um estudo de casos em duas díades de leitura em que uma alfabetizadora e a pesquisadora liam e discutiam os PCN. A seleção desse objeto de leitura atendeu a preferência das professoras que tinham como urgência compreender os Parâmetros.

Para analisar os dados, comparamos a leitura dos conceitos da área da linguagem feita pelas professoras com o texto propriamente em que eles foram definidos. Assim, tomamos como objeto de análise tanto as leituras e comentários sobre o texto feitos pelas professoras quanto o próprio texto dos PCN. Os dois objetos de análise nos permitiram comparar os problemas de leitura das professoras aos problemas de textualidade do documento.

Palavras Chaves: Professora Alfabetizadora, Leitura, Retextualização, e Documento Oficial



ABSTRACT

This research presents a discussion about the reading of Portuguese Language Curriculum Parameters (“Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCN”), to the teaching of the first and second cycles of the fundamental teaching, done by two teachers. The principal goal of this study is to contribute for the changing of teacher representation that in the last years has been, in an arbitrary way, considered to be very little competent professionally.

To fulfil our objectives we developed an empowering qualitative research, which the principal characteristic is, as suggest the name of this research tendency, the empowerment of the researched community. We developed, then, a case study of reading in two pairs in which one teacher and the research herself read and discussed the PCN. The selection of this object of reading was done by the teachers involved in, that had urgency, as they assumed, in constructing the Parameters comprehension.

To analyse the data, we compared the reading of concepts of language area done by the teachers with the base-text (PCN) where this concepts were defined. We took, then, as analysis object the reading and comments about text done by the teachers and the PCN text itself. Both analysis objects allowed us comparing the problems of the teacher’s readings and the textuality problems found in the document.

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
(+)	Pausa breve
(++)	Pausa longa
(())	Comentário do Analista
MAIÚSCULAS	Ênfase entonacional
::	Alongamento de vogal
/.../	Corte no segmento
/	Truncamento brusco
---	Pronúncia pausada



INTRODUÇÃO

¹ *The love letter* – E. Levy

As questões sobre formação do professor têm fomentado calorosos debates no âmbito acadêmico em diversas áreas que, de alguma forma, se relacionam com o processo de ensino/aprendizagem. No que tange ao ensino de língua materna, então, o olhar sobre a prática docente tem sido cada vez mais freqüente, visto que formar leitores e escritores vem sendo encarado, pela escola contemporânea, como um desafio. Nesse contexto, quase sempre é posta em pauta a competência do profissional da educação e, em meio às discussões, tem prevalecido a imagem desprestigiada da professora, imagem esta construída por meio de argumentos que a responsabilizam prioritariamente pelos maus resultados da educação pública em nosso país.

É nosso objetivo principal contribuir para a mudança da representação da professora alfabetizadora que vem, nos últimos tempos, tendo sua imagem associada a uma profissional pouco competente - não leitora, não escritora, leitora interdita, vítima de um letramento tardio que a impede de ser eficiente. Em vistas de nosso objetivo, pretendemos analisar as dificuldades de leitura de professoras alfabetizadoras em relação aos textos escritos para sua formação profissional.

Entendemos que o debate em torno das questões de formação docente deve ser encaminhado com foco em temas que possam, de fato, contribuir para a formação das professoras, visando a construir uma prática docente cada vez mais aperfeiçoada, capaz de atender às necessidades de nossa sociedade e acompanhar as tendências de letramento da sociedade pós-moderna caracterizada pela velocidade da informação e pelo desenvolvimento de práticas multimídia de utilização da escrita. (cf. Chartier, 1999). Daí também entendermos que não cabe questionar, por mais uma vez, a capacidade profissional da educadora, como o fazem aqueles que insistem em discutir a educação olhando apenas as práticas de ensino mal sucedidas para, ao generalizar as observações, construir uma imagem da professora como uma profissional incapaz de pensar e renovar sua prática de ensino. Pensamos que discutir a formação da professora sob esse enfoque é, além de contestável do ponto de vista ético, inteiramente improdutivo do ponto de vista da transformação das práticas de ensino de língua e da formação do professor.

Assim, pretendemos que as discussões apresentadas nesta tese contribuam para o debate sobre a formação da professora tomando como enfoque uma abordagem fortalecedora do tema (cf. Cameron et alii, 1992); ou seja, queremos contribuir para uma abordagem sobre a formação do professor enquanto um

profissional do ensino², respeitando suas experiências, dúvidas, interesses e necessidades de conhecimento. Queremos, também, ter a professora como interlocutora, não apenas como “objeto” de estudo. Por isso, esta pesquisa se inscreve num modelo não-convencional (cf. Soares e Fazenda, 1992) em que se pretende dialogar não apenas com os pares acadêmicos, mas também com a comunidade pesquisada.

Pensamos que, tanto para o processo de formação continuada da professora quanto para as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de língua, o diálogo entre professores e academia desempenha um papel de fundamental importância, visto que é na academia que se produz conhecimento legitimado sobre questões fundamentais para o aperfeiçoamento das práticas de ensino da leitura e da escrita³. Para que a produção de conhecimentos possa de fato vir ao encontro das dificuldades diárias da sala de aula, pensamos ser importante que o professor seja *ouvido* no que tange às suas necessidades de conhecimentos, dificuldades de ensino e experiências no processo educativo. Acreditamos que, para que os resultados de pesquisas na área da linguagem contribuam (como realmente podem contribuir) para a formação do professor e renovação das práticas de ensino de língua e, para que as práticas de ensino possam apontar perspectivas relevantes de pesquisa, é preciso que se estabeleça tanto um *diálogo*⁴, quanto uma cumplicidade entre os professores e a academia (cf. Kleiman & Signorini, 2000).

²Sacristan (1995) discute a profissionalidade docente como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (p.65). Na perspectiva do autor, compreender o professor como um profissional da educação implica em reconhecer o ensino como atividade reflexiva.

³ O conhecimento sobre ensino de língua também é produzido em outros lugares, como nas salas de aula, mas, via de regra, apenas a produção acadêmica é oficialmente reconhecida, divulgada e, portanto, conhecida.

⁴ A palavra *diálogo* deve ser entendida, aqui, como proposto por Freire (1987:79) que privilegia uma acepção em que o diálogo não é o ato de “depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes”, mas “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado”.

Nossa pesquisa nasce justamente da necessidade de pensar sobre novas formas de diálogo entre professoras alfabetizadoras e acadêmicos no tratamento das questões sobre formação docente e ensino de língua, mesmo sabendo das dificuldades na sua efetivação: de um lado, as professoras reclamam que grande parte dos cursos de capacitação (principalmente os oferecidos pelo próprio Estado), de modo geral não atende às suas principais dúvidas e necessidades de conhecimento⁵; de outro, nota-se que os conhecimentos lingüísticos sobre leitura e escrita produzidos na academia pouco têm afetado a sala de aula (cf. Kleiman, 2000; Signorini, 2000). Pudemos observar, no ambiente escolar, a defasagem existente entre os conhecimentos sobre leitura e escrita que a academia produziu nas últimas décadas e a “rotina” escolar como um todo, quando retomamos, em 1999, ao término do mestrado, nossas atividades docentes. Por exemplo, o conceito de leitura que orientava o trabalho de formação de leitores em toda a escola era, ainda, o de oralização da escrita. As palavras de uma professora que, depois se tornou nossa co-pesquisadora, evidenciam essa abordagem de ensino da leitura:

(1)

Neusa -a gente vai tomar uma leitura e vê que eles não conseguem ler direito (+) é a maior dificuldade para eles fazerem uma pausa em cada ponto final (+) não respeitam vírgula nem nada (+) eles não entendem que tem que parar um pouquinho (+) daí lê tudo misturado e não conseguem entender o que estão falando⁶

Uma breve análise desse enunciado pode mostrar a mixagem entre escrita e oralidade. As marcas gráficas da língua escrita reproduzem pausas na fala (o ponto final e a vírgula significam fazer pausas) e a compreensão do texto deve,

⁵Tanto no ambiente de trabalho quanto na interação com as professoras co-pesquisadoras pudemos observar uma insatisfação em relação aos cursos de formação em serviço de que participam.

⁶Fala da professora Neusa, co-pesquisadora nesse trabalho. Ela atua numa escola da periferia da cidade de Campinas.

necessariamente, passar pela oralidade: não conseguem entender o que estão falando. Queremos, com este exemplo, realçar dois aspectos: primeiro, diferentemente dos conhecimentos sobre leitura que a academia vem produzindo nos últimos anos, a atividade de ler, na escola, parece estar, ainda, bastante vinculada com a oralização da escrita e; segundo, que a preocupação com a formação do leitor se faz presente na fala da professora que vivencia a dificuldade e tematiza o problema.

Se tomarmos um exemplo do campo do ensino da escrita, podemos observar que a prática das alfabetizadoras ainda está vinculada ao ensino da gramática tradicional, apesar dos numerosos tratados acadêmicos que condenam a prática (cf. Franchi, 1988, 1991; Possenti, 1996, Possenti e Ilari, 1992 entre outros). Manifestações de professoras da mesma escola, durante interações no desenvolvimento de nossa pesquisa em que discutíamos o que as professoras consideravam importante de ser ensinado nas séries iniciais do ensino fundamental deixam evidente essa relação:

(2)

Tânia⁷ - oh (+) eu sei que você tá preocupada com essa coisa de ensinar/ teve um ano que eles não falaram para a gente não ensinar é.. quase nada de gramática essas coisas todas deixar de 5a série em diante aí nós ficamos depois questionando muitas coisas em cima disso aí vem aquela parte quando a Andressa estava na 4a. tentando entrar lá ganhar a bolsa naquela escola não exigiam todas essas coisas? e daí o nosso aluno não vai ter essa oportunidade? (++) então a gente tem que dar a gramática também!

(3)

Neusa - eu acho que verbo tinha que dar na 1a. série (...) porque tudo o que ele mais faz do mundo que ele está conhecendo é tudo verbo

⁷ Todos os nomes de professoras, neste trabalho, são fictícios.

(4)

Neusa - olha (+) todo mundo fala pra não dar gramática mas vai passar o ano inteiro só lendo textinho? eu acho que tem que ensinar sim desde o começo se não vem na escola pra quê? vai ensinar o quê?

O ensino da gramática parece ser uma prioridade. Sem o ensino da gramática, a escola perderia sua função - se não vem na escola pra quê? vai ensinar o quê?-. Para Neusa, em (3), a linguagem parece estar reduzida ao sistema e o fato de as ações da criança no mundo serem representadas por verbos significa que a categoria gramatical “verbo” deve ser ensinada em primeiro lugar. No segmento (2) o ensino da gramática continua sendo justificado em função das provas de seleção e concursos do contexto social, que de fato privilegiam questões gramaticais.

A fala de Tânia, em (2), é reveladora da situação conflituosa em que vive o professor no exercício de sua profissão. Há cada vez mais uma imposição (contraditória, já que há toda uma 'burocracia escolar' vinculada a práticas tradicionais de ensino que não condizem com algumas linhas e propostas de ensino implantadas pelo próprio governo⁸) vinda das instâncias superiores que deve ser acatada sem que haja qualquer diálogo com o docente a respeito de seus pressupostos. Sem uma discussão consistente a respeito das orientações educacionais (no exemplo, ensinar ou não gramática e quando), as 'inovações' de áreas mais recentemente envolvidas na produção de conceitos e formação dos professores alfabetizadores, como a lingüística, chegam ao professor como um modismo: não é mais para corrigir os erros dos alunos; não é para ensinar gramática, é para ensinar letramento, etc.

⁸ A exemplo desta contradição podemos citar a implantação da progressão continuada que propõe a aprovação progressiva dos alunos sem que houvesse qualquer alteração no sistema de avaliação do rendimento dos alunos e no próprio sistema de atribuição de notas.

No exemplo (2) ao enunciar - eu sei que você tá preocupada com essa coisa de ensinar -, Tânia parece estar tentando dialogar com a academia - *você* refere-se à pesquisadora, representante da academia - que estaria preocupada com um aspecto do ensino que não coincide com o dela, professora. Depois, Tânia interrompe a linha argumentativa para se referir a outro de seus "interlocutores": os representantes do Estado na escola (coordenadores pedagógicos, Assistentes Técnico-Pedagógicos, diretores, etc.): teve um ano que eles não falaram para a gente não ensinar é:: quase nada de gramática - *eles* normalmente ditam as regras que chegam à professora sem um esclarecimento consistente sobre as teorias que fundamentam as perspectivas de ensino ditadas (cf. Almeida, 1999). Cria-se, então um conflito entre as determinações burocráticas (que normalmente privilegiam estatísticas que 'maquiam' os problemas no sistema educacional) e os modismos muitas vezes 'soprados' por abordagens acadêmicas mal compreendidas, como, por exemplo, os equívocos e reduções causados pela má divulgação das idéias construtivistas anteriormente mencionadas.

O necessário diálogo entre acadêmicos dos estudos da linguagem e professoras alfabetizadoras motivam esta pesquisa que pretende analisar se e como os conhecimentos sobre linguagem têm chegado à professora alfabetizadora. Para tal, desenvolvemos atividades de leitura com alfabetizadoras, de textos produzidos para professores, que tematizassem questões de linguagem. A partir das leituras, pretendíamos observar quais os problemas que dificultariam o estabelecimento do referido diálogo via texto escrito e como os conceitos acadêmicos estavam sendo retextualizados nos textos para a formação docente. Como a comunicação (ou a tentativa de comunicação) entre academia e professores se faz através das publicações de divulgação científica e, de forma mais indireta, através dos documentos oficiais com as diretrizes traçadas pelas políticas educacionais para

veicularem conhecimentos acadêmicos e para a orientação e/ou parametrização do ensino, que são assessorados por acadêmicos, seriam esses textos os que constituiriam o universo de leitura potencial para a pesquisa.

Pensando justamente no elo comunicativo que se pretende estabelecer entre academia e professoras, tomando como perspectiva o processo de transformação⁹ dos gêneros do domínio discursivo acadêmico para os textos que visam a formação do professor, planejamos eventos de letramento em que uma professora leria, juntamente com a pesquisadora um texto de formação profissional. Da análise dessas interações, procurávamos subsídios para responder às seguintes perguntas:

1. Quais os conceitos da linguagem que a professora alfabetizadora precisa conhecer para fundamentar seu trabalho de formação de leitores e escritores críticos?
2. Os conceitos lingüísticos estariam sendo apresentados às professoras alfabetizadoras de forma compreensível, ou seja, quais os problemas de compreensão que a leitura de textos de divulgação desses conceitos apresenta para as professoras alfabetizadoras?

Para observar os problemas que estariam travando o diálogo entre academia e professoras, pretendíamos tomar como objeto de leitura textos de divulgação científica da área da linguagem. Entretanto, as alfabetizadoras preferiram a leitura dos PCN - Língua Portuguesa, o que não inviabiliza as discussões aqui propostas, visto que os PCN são referendados pela academia.

A princípio, pressupunhamos que haveria um problema de leitura relacionado à pouca familiaridade das alfabetizadoras com o texto teórico de divulgação (cf. Kleiman, 2002), daí as nossas perguntas. Mas as atividades

desenvolvidas durante a coleta dos dados nos mostraram que os problemas de leitura com que nos deparávamos não eram decorrentes da pouca familiaridade das professoras com o material de leitura, o que nos fez adicionar as seguintes perguntas ao nosso estudo:

3. Como é feita a retextualização do conhecimento academicamente produzido para a professora alfabetizadora que trabalha com a formação de leitores e escritores em sala de aula?
4. Qual o grau de adequação dos materiais oficiais escritos para as professoras alfabetizadoras?

Como indicamos, desde o primeiro contato, as professoras manifestaram interesse na leitura dos PCN - Língua Portuguesa e mostraram-se preocupadas com questões sobre leitura e sobre o ensino da escrita. Por questões conjunturais, a compreensão dos PCN era uma necessidade prioritária, assumindo um caráter quase que obrigatório para as alfabetizadoras, que queriam saber: o que que a gente tem que atingir (+) que que a gente pode esperar de uma criança de uma 4a série?¹⁰. As professoras esperavam encontrar a resposta nos PCN.

Então, a fim de atender às necessidades de conhecimento das professoras (já que este é um dos fundamentos da pesquisa colaborativa) decidimos tomar como material de leitura e discussão os PCN - Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, um documento oficial para a parametrização do trabalho docente. Assim, nossos dados foram compostos principalmente por

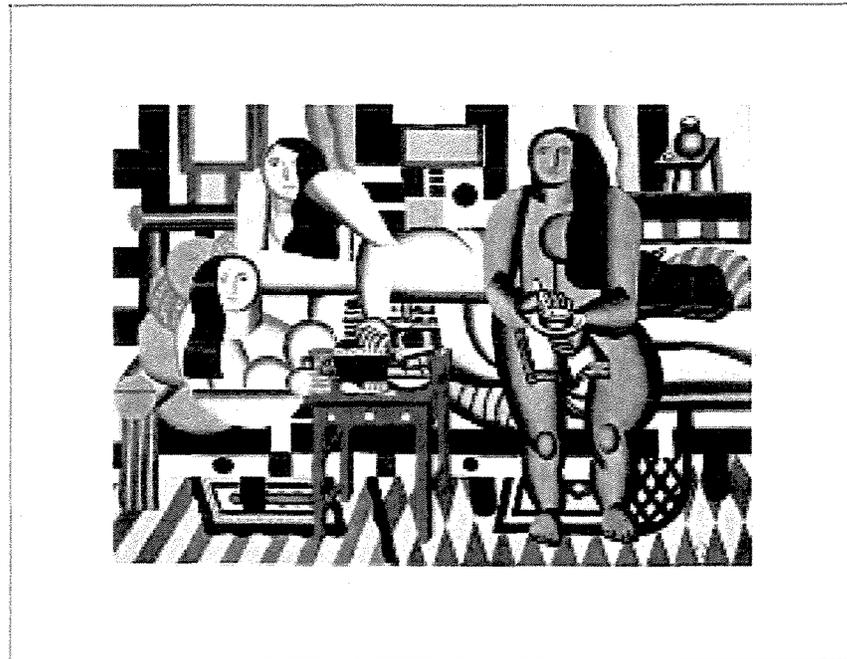
⁹ Processo denominado de retextualização, a ser discutido no Capítulo 4.

¹⁰ Esta é uma fala da professora Neusa durante nossas primeiras conversas em torno dos objetivos da pesquisa.

gravações em áudio das interações em que pesquisadora e co-pesquisadora (uma professora alfabetizadora) liam e discutiam os PCN - Língua Portuguesa¹¹.

Discutiremos nossas opções metodológicas no Capítulo 1, para evidenciar o perfil da pesquisa em relação aos objetivos fortalecedores que a justifica. No Capítulo 2 apresentaremos a trajetória da pesquisa a fim de caracterizar seu contexto e os procedimentos de coleta de dados. No Capítulo 3 apresentaremos as práticas de leitura das alfabetizadoras com o objetivo de evidenciar o perfil de leitora de nossas colaboradoras. No Capítulo 4 focalizaremos o material de leitura da pesquisa - os PCN Língua Portuguesa. Pretendemos analisá-lo observando o processo de retextualização de textos-base definidores de alguns conceitos lingüísticos que fundamentam o documento. O principal objetivo deste capítulo é descrever os processos de retextualização de textos do domínio discursivo acadêmico realizados nos PCN, instância de documento oficial dirigido para a professora alfabetizadora selecionados para leitura pelas nossas colaboradoras. No Capítulo 5, discutiremos as dificuldades das professoras durante a leitura dos PCN observando, principalmente, a natureza dos problemas de compreensão com que se deparam as leitoras. Por fim, nas conclusões retomaremos nossas perguntas de pesquisa discutindo-as com base nas análises apresentadas.

¹¹ Neste trabalho, ao dizermos PCN estaremos nos referindo ao PCN – Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.



12

I. OPÇÕES METODOLÓGICAS

¹² *Three Women* – F. Léger

Cada perspectiva de pesquisa apresenta uma face do objeto de estudo em função do enfoque que lhe é dado. Para a cognição das diversas faces do objeto, teríamos que nos deslocar para uma infinidade de lugares sem que nos fosse possível explorá-lo totalmente. Por isso, a dimensão teórico-metodológica delimita o tratamento das questões da pesquisa. Entretanto, se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto e a visualizar a perspectiva de análise das questões, de outro, a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, estabelecendo-se então uma relação dialética entre a natureza do objeto e perspectiva de análise responsável pelo “desenho” da pesquisa. Neste capítulo pretendemos apresentar nossas opções metodológicas a fim de evidenciar o perfil da pesquisa e a perspectiva em que trataremos nosso objeto de estudo.

A concepção do objeto deste estudo orientou a pesquisa para o padrão qualitativo, já que nossas perguntas requerem respostas em torno da compreensão processual, de como se dá e, de como se pode estabelecer o diálogo entre as alfabetizadoras e a academia através dos textos escritos para a formação docente e para a parametrização da prática pedagógica. Assim, o padrão de pesquisa positivista não nos serviria, pois, para obter as respostas pretendidas faz-se necessário o desenvolvimento de uma pesquisa que favoreça a interação entre pesquisador e pesquisados, característica esta que vai de encontro ao modelo positivista caracterizado, justamente, pelo distanciamento do pesquisador em relação aos sujeitos de pesquisa.

Dentro das possibilidades metodológicas da pesquisa qualitativa fizemos opção pela colaborativa porque, como dissemos na introdução, visávamos a uma abordagem fortalecedora sobre as questões que perpassam a formação do professor e, desse modo, procurávamos uma abordagem que levasse em conta o ponto de vista da professora alfabetizadora em relação aos problemas de formação docente. Ou seja, para nós, seria fundamental ter a alfabetizadora como co-pesquisadora (não apenas como participante ou como sujeito de pesquisa a ser observado) para que ela determinasse os rumos da pesquisa, transparecendo, com isso, suas necessidades e seus objetivos na relação dialógica instaurada no processo investigativo. Assim, desenvolvemos uma pesquisa que se inscreve no padrão *qualitativo*, de abordagem *fortalecedora*, um *estudo de casos* segundo a metodologia de pesquisa *colaborativa*.

1. A PESQUISA QUALITATIVA

Soares (1992) discute as tendências de pesquisa na área do ensino no Brasil e mostra que há um percurso que parte da pesquisa convencional, de padrões positivistas, na década de 60 e caminha para uma mescla do modelo convencional e do não-convencional a partir da década de 70. Segundo a autora, essa tendência se dá pela própria história da educação (democratização do ensino) que passa a absorver, entre outras idéias, algumas disposições marxistas.

Na pesquisa positivista (convencional) os dados desempenham o papel de locutor (quem fala são os dados), ocultando a subjetividade do pesquisador e do pesquisado. Este modelo tende a quantificar a realidade, concebendo seu objeto de estudo como 'coisa' observável, quantificável, mesmo que se esteja pesquisando pessoas. Os interlocutores são os pares acadêmicos. A pesquisa que obedece a esse padrão serve apenas aos questionamentos acadêmicos, sem qualquer compromisso em relação à comunidade pesquisada.

Já na pesquisa qualitativa (não-convencional), não é tão relevante a quantificação de dados, pois importa mesmo compreender uma realidade, um contexto específico, com o propósito de encontrar soluções para problemas que, de alguma forma, estejam inviabilizando o desenvolvimento satisfatório da comunidade desse contexto. Daí que o estudo de caso seja um recorte de realidade tão ou mais valioso quanto o grupo, grande ou pequeno. O estudo de caso, de acordo com Nunan (1992) é uma investigação em instância singular que procura observar em profundidade as características da unidade em foco. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador dialoga não apenas com seus pares acadêmicos, mas,

também com a comunidade pesquisada. As pesquisas não convencionais, interpretativistas levam em conta também os sujeitos pesquisados (vistos pelo modelo convencional apenas como informantes).

2. PESQUISA DE ABORDAGEM FORTALECEDORA

A pesquisa fortalecedora (empowering research), como o nome sugere, defende uma abordagem que sirva para fortalecer a comunidade pesquisada. Cameron et alii (1992) apresentam os pressupostos da pesquisa fortalecedora discutindo as relações entre poder e conhecimento. Para os autores, a relação poder/conhecimento torna-se especialmente delicada quando se trabalha com comunidades minoritárias em situação de desigualdade. Em concordância com o pensamento foucaultiano, para quem "conhecimento é poder", os autores propõem uma modalidade de pesquisa em que a comunidade pesquisada possa, juntamente com o pesquisador, servir-se da pesquisa como fonte de construção de conhecimento a fim de se fortalecer. Enfim, trata-se de uma modalidade de pesquisa em que pesquisadores e pesquisados constroem conhecimento e servem-se dele como um instrumento para diminuir as condições de desigualdade tanto na própria situação de pesquisa quanto no contexto social.

A pesquisa fortalecedora se caracteriza especialmente por ser "pesquisa *em*, *para* e *com*" a comunidade pesquisada. Desta característica principal, Cameron et alii (op.cit.) propõem três princípios básicos para o seu desenvolvimento:

- a) *Pessoas não são objetos e não podem ser tratadas como objetos*: não tratar as pessoas como objetos significa necessariamente interagir com elas, ouvir suas necessidades, levar em conta seus pontos de vista; significa também que elas não devem ser simplesmente observadas como se fazem com asteróides, ratos, plantas etc.; significa, enfim, considerar sua subjetividade.
- b) *Sujeitos têm seus próprios interesses e a pesquisa deve estar dentro deles*: reforçando o princípio anterior (*pessoas não são objetos*), é necessário considerar que elas possuem seus interesses e compromissos e a pesquisa deve ser um deles.
- c) *Se o conhecimento é um bem valioso, vale a pena compartilhá-lo*: existem diferentes categorias de conhecimentos que devem ser partilhados. Partilhar o conhecimento é uma importante característica da pesquisa fortalecedora. É uma postura que valoriza os sujeitos pesquisados, é uma forma de democratizar o conhecimento tanto produzido durante a pesquisa como os que estão anterior a ela, que possam tê-la motivado.

Em nosso caso, desenvolvemos nossa pesquisa numa perspectiva fortalecedora justamente porque ela favorece um processo investigativo em que se pretende 'escutar a voz' dos sujeitos pesquisados, e este fato nos permitiria alcançar nossos objetivos.

3. A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa, que se inscreve no padrão qualitativo, não convencional, se caracteriza pela proposta de ação sobre uma realidade, na tentativa de solucionar problemas levantados pela própria comunidade, o que a diferenciaria,

segundo Thiollent (1994), da pesquisa-ação, em que cabe ao pesquisador apontar o problema e propor uma ação para solucioná-lo. Na pesquisa colaborativa, os participantes são co-pesquisadores, porque participam de todas as etapas de pesquisa, desde o levantamento do problema, passando pela elaboração do plano de ação, até a análise dos dados¹³.

A pesquisa colaborativa é pertinente para este estudo, mais que outros modelos, porque leva em conta o ponto de vista do colaborador, a quem é permitido estabelecer suas perguntas e buscar respostas no processo de investigação (cf. Dillon, Brien e Ruhl, 1989:12-18). Assim, no contexto desta pesquisa, foi a alfabetizadora quem determinou o material de leitura segundo o seu interesse e necessidade - os PCN - e levantou, também, questões da linguagem que foram problematizadas na leitura do documento.

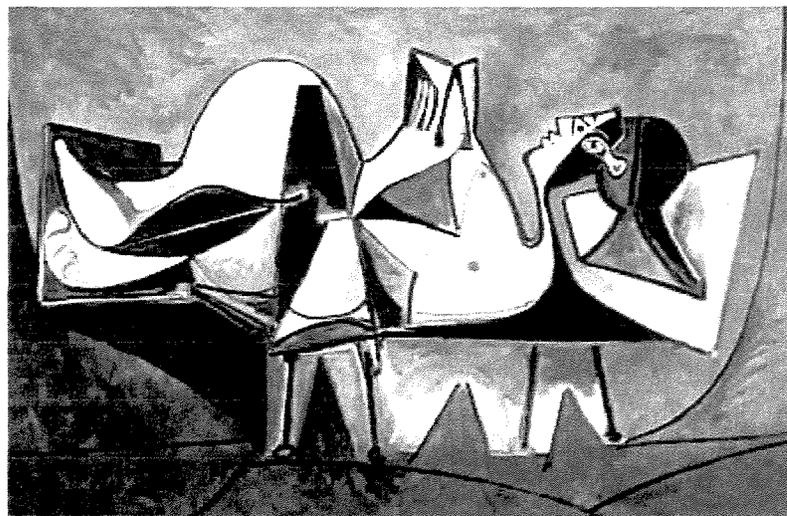
Ainda, a pesquisa se desenvolveu como colaborativa por mais duas razões: primeiro porque suas características metodológicas permitem à professora se beneficiar diretamente do processo de investigação tendo, com isso, acesso¹⁴ ao material de leitura e às respostas para as perguntas de seu interesse. Ainda, como co-pesquisadora, ela poderia levantar perguntas e buscar respostas num processo de reflexão e análise da própria atuação enquanto profissional da educação e enquanto sujeito de um processo de formação continuada.

A pesquisa colaborativa, diferentemente da convencional, é passível de sofrer alterações ditadas pelo próprio fluxo de seu desenvolvimento, ficando a cargo do pesquisador preparar-se para os desafios metodológicos e estar sensível aos

¹³ Segundo Oja (1989) a pesquisa colaborativa caracteriza-se especialmente por envolver o participante de modo que ele se tome um co-pesquisador.

¹⁴ A palavra *acesso* no texto assume o sentido abordado por Foucambert, 1987, não se limitando ao acesso físico, material aos textos, mas a todas as condições necessárias para lê-los, discuti-los, compreendê-los e incorporá-los.

redirecionamentos ditados pela investigação (cf. Mason, 2000). Em nosso caso não foi diferente: iniciamos a coleta de dados com foco na professora, observando seu processo de leitura para buscar indicativos que pudessem apontar os reais problemas de compreensão e de conhecimento específico que pudessem estar travando a formação docente. Com o transcorrer da pesquisa, fomos percebendo que as dificuldades de leitura dos PCN, durante as interações, não poderiam ser atribuídas às estratégias de leitura inadequadas desenvolvidas pela professora, uma vez que ela já realizava leituras com certa densidade conceitual (ver discussão no Capítulo 3). Desta forma, passamos a observar que o texto apresentava alguns problemas de textualidade e de adequação ao público alvo, conforme discutiremos no Capítulo 4. Esta observação foi central e direcionou uma reorganização do percurso da pesquisa: passamos a focar o material de leitura - os PCN. A partir de então, redimensionamos as perguntas de pesquisa olhando-as por outro viés, não mais pensando nos problemas de leitura da professora, mas também nos problemas dos textos escritos para professoras.



II. O CONTEXTO DA PESQUISA

¹⁵ *Femme couch e lisant* – P. Picasso

Neste capítulo, apresentaremos um histórico da pesquisa procurando contextualizar a coleta dos dados. Na descrição do percurso de pesquisa gostaríamos de salientar dois momentos principais deste trabalho. No início, tínhamos como pressuposto, como já dissemos, a falta de familiaridade da alfabetizadora com leituras de textos teóricos da área da linguagem¹⁶. Assim, supúnhamos que as professoras apresentariam certas dificuldades de leitura desses textos. Posteriormente, ao iniciarmos a coleta, pudemos verificar que nossa primeira co-pesquisadora, a professora Neusa, apresentava familiaridade com a leitura de materiais teóricos para a formação do professor e, apesar de colocar-se discursivamente como não leitora, usava estratégias de leitura que a mostravam leitora desses gêneros, como discutiremos no 3º Capítulo.

¹⁶ Estamos considerando texto teórico aqueles que apresentam e/ou discutem conceitos academicamente elaborados, estando inclusos dissertações, teses, artigos e/ou textos de divulgação.

Esse fato provocou um redimensionamento decisivo para o encaminhamento de nosso trabalho. O foco da pesquisa, anteriormente centrado apenas nos problemas de leitura da alfabetizadora, passou a dividir espaço com os problemas de textualidade dos PCN - nosso objeto de leitura - resultantes do processo de retextualização envolvido na (re)formulação de conceitos que partem de textos da esfera acadêmica para o documento curricular.

Para checar a compreensão dos conceitos lingüísticos apresentados (mas não compreendidos pelas professoras) nos PCN, no segundo momento da coleta de dados, em que trabalhamos com a professora Samira, fizemos também a leitura de textos teóricos que abordavam os referidos conceitos.

Então, no desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com as professoras Neusa e Samira, ambas alfabetizadoras, que possuem características de formação bastante diferentes, mas compartilham o compromisso com a educação pública de qualidade e o fato de estarem sempre em busca de aperfeiçoar a prática docente.

1. A COLETA DOS DADOS

O início da coleta de dados foi marcado por 'idas e vindas', num movimento de vaivém entre campo e projeto. Em primeiro lugar estabelecemos alguns critérios acadêmicos para a seleção das professoras co-pesquisadoras que, por forças conjunturais tiveram que ser parcialmente abandonados ou reelaborados.

Pretendíamos trabalhar com um pequeno grupo de três a cinco professoras com períodos de formação diferentes, com o objetivo de compor um grupo de

professoras formadas nos anos 70, 80 e 90. Pretendíamos, também, que as professoras tivessem níveis de formação variados (Magistério - 2º grau, Pedagogia, Letras). Buscávamos, enfim a formação de um grupo heterogêneo que se reuniria em rodas de leitura para garantir maior riqueza de dados e a possibilidade de confrontar variáveis relacionadas ao histórico de formação docente. A seleção das professoras deveria levar em conta, ainda, as seguintes características: interesse pelas questões de formação do professor, engajamento profissional e disponibilidade de tempo para as atividades da pesquisa.

No entanto, formar o grupo idealizado no projeto tornou-se uma tarefa impossível pela dificuldade de aglutinar professoras com tempo livre para as atividades da pesquisa. Sabe-se que o professorado, em virtude dos baixos salários, ocupa seu tempo, fora da sala da aula, com atividades que visam a complementação salarial. Pensando que as atividades de pesquisa requereriam disponibilidade (tanto para os encontros quanto para as leituras) a maioria das professoras que conhecíamos não pôde participar. Assim, o grupo ficou reduzido a duas professoras. No entanto, uma delas não pode se integrar à pesquisa, por motivos pessoais. Deste modo, restou-nos uma professora - a Neusa - bastante entusiasmada com a proposta.

Decidimos iniciar a coleta dos dados apenas com Neusa, como estudo de caso, por duas razões: vendo-a tão entusiasmada com a pesquisa, não quisemos adiar em demasia o início das atividades, para não desacelerar o interesse da professora que poderia ser bastante produtivo do ponto de vista qualitativo (que é o privilegiado nesse trabalho). Depois, em virtude dos prazos para a conclusão da pesquisa, não dispúnhamos de tempo para adiar o início da coleta de dados sem comprometer o prazo preestabelecido para a conclusão da mesma. Iniciamos,

então, os trabalhos com Neusa, mas continuamos a procura de outra professora para integrar-se à pesquisa.

Em meados de 2001, conhecemos a professora Samira que lecionava no município de Cosmópolis. Ao observarmos seu envolvimento com as atividades de um curso de capacitação oferecido pelo Departamento de Educação daquela cidade e ao conhecermos seu histórico de formação, decidimos convidá-la a participar da pesquisa. Samira aceitou prontamente. Deste modo, não formamos uma 'roda de leitura' como havíamos proposto no projeto, mas as circunstâncias nos levaram à duas díades de leitura: leitura em dupla (professora alfabetizadora e pesquisadora) seguida de discussão com base no objeto lido.

A coleta de dados constituiu-se de duas etapas em que, na primeira, trabalhamos com a professora Neusa e, na segunda, com a Samira. Nas duas etapas, o procedimento da coleta compôs-se de duas fases:

- a) Entrevista - gravada em áudio, para o levantamento de alguns dados relevantes como o conhecimento de aspectos da história da formação profissional e as práticas de leitura. A entrevista incluiu, também, uma parte em que as professoras deveriam falar sobre seus problemas de sala de aula e sobre suas necessidades de conhecimento para o aperfeiçoamento profissional.
- b) Leitura de textos para a formação do professor que deveriam obedecer aos interesses das professoras. Conforme dissemos, a necessidade expressa pelas professoras de ler os PCN – Língua Portuguesa se impôs, constituindo-se assim o material de base para as atividades da pesquisa.

2. AS PROFESSORAS CO-PESQUISADORAS

Conforme dissemos, tivemos bastantes dificuldades em selecionar as professoras que comporiam o grupo de pesquisa, que acabou se configurando como díades de leitura. Iniciamos a coleta dos dados com a professora Neusa, com formação em nível de magistério (2º grau) nos anos 70. Já a professora que integraria a segunda díade deveria ter uma formação mais recente e, de preferência, com nível superior. Convidamos, então, a professora Samira, formada em Pedagogia, pela UNICAMP, nos anos 90. Com as duas professoras, pudemos assegurar certa heterogeneidade em relação ao perfil de formação de cada professora nas díades de leitura.

A professora Neusa lecionava numa escola da periferia de Campinas - a mesma em que trabalhávamos - no distrito de Barão Geraldo. De acordo com os pré-requisitos descritos acima, levamos em consideração o engajamento profissional visivelmente demonstrado no ambiente de trabalho, onde sempre deixou claro o interesse pelas questões do ensino e pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, na busca de respostas que, segundo ela, nem sempre foram encontradas¹⁷. Para Neusa, sua própria história profissional e pessoal faz da necessidade de atualizar-se uma preocupação constante. Formou-se no Rio de Janeiro em 1971 e, depois de exercer o magistério por dois anos, abandonou sua carreira profissional para acompanhar o marido.

¹⁷ A professora conta que no segundo semestre de 1999 fez um curso, aos sábados, com uma equipe da Unicamp e “só valeu a pena porque aprendi alguma coisa, mas não tratou nada das questões de sala de aula que eu esperava”.

(5)
fiquei vinte e um anos parada criando os filhos (+) dava algumas aulas particulares e ensinava as crianças daqui de casa (+) no concurso de oitenta e nove achei que estava passando da hora de voltar a trabalhar (++) passei e fui chamada em noventa e quatro e desde aí estou trabalhando lá na nossa escola /.../ faz muito tempo que eu me formei, tive que estudar bastante para passar no concurso e agora tenho que continuar estudando para me atualizar (+) as coisas hoje são muito diferentes

Essa necessidade de atualização motivava Neusa a participar de cursos para professores oferecidos pela Diretoria Regional de Ensino dos quais pôde citar: “Colóquios de Atualização” - ministrado por professores da Unicamp de diversas áreas do conhecimento e “A saúde do Escolar” - ministrado por uma equipe de psicólogos e terapeutas ocupacionais. Quando falamos com ela sobre a pesquisa, entusiasmou-se com a possibilidade de aperfeiçoar-se: “Vamos! Eu tenho que estudar mesmo! Só que eu não sei muita coisa”. Então, entregamos a ela uma cópia do projeto e, caso quisesse realmente participar, deveria entrar em contato para marcarmos um primeiro encontro. No dia seguinte: “P¹⁸, podemos marcar nosso encontro para sexta-feira”.

Já a professora Samira lecionava numa escola central da cidade de Cosmópolis, um município da região metropolitana de Campinas. Depois de formada em Pedagogia, atuou na Educação Fundamental como alfabetizadora até 2001, quando coletamos os dados. Em 2002 assumiu a função de coordenadora da escola. Conhecemos Samira durante um curso de formação em serviço para alfabetizadores oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Cosmópolis. Lá, ela se destacava pelo empenho, apresentando resenhas dos textos trabalhados, participando ativamente das discussões e desenvolvendo, em sala de aula, um

projeto de leituras literárias com alunos de 1ª série, sobre o qual escreveu uma monografia para o final do curso. Solteira, Samira dedicava-se exclusivamente ao trabalho e fazia questão de participar dos cursos de capacitação docente, pois entendia que o magistério exige uma atualização constante:

(6)

eu gosto de participar ((dos programas de capacitação docente)) /.../ acho que é sempre uma oportunidade de aprender algumas coisas (++) eu gosto mesmo de estudar

Quando a convidamos a participar da pesquisa, Samira aceitou imediatamente, afirmando que as atividades acadêmicas a interessavam muito. Na ocasião, relatou que havia apresentado um projeto na seleção para o mestrado na faculdade de educação da UNICAMP que fora aceito na etapa inicial, mas que havia sido reprovada nas etapas subsequentes da seleção.

3. A ENTREVISTA

O primeiro encontro com Neusa assumiu um caráter de esclarecimento em que conversamos sobre as questões da pesquisa e sobre a metodologia do trabalho colaborativo. Pedimos que Neusa pensasse sobre suas reais necessidades em sala de aula, sobre os tópicos que gostaria de estudar que pudessem aprimorar seus conhecimentos e auxiliar o desenvolvimento das aulas. Pedimos, também, que fizesse uma “retrospectiva” de sua formação profissional, procurando rememorar

¹⁸ P refere-se a pesquisadora. Saliento, ainda, que professora e pesquisadora tratavam uma a outra de maneira informal, pelo primeiro nome.

os tipos de trabalhos, discussões ou livros sobre língua e sobre o ensino de língua que teria estudado.

No segundo encontro, gravamos a entrevista em que Neusa falou sobre suas expectativas em relação à pesquisa, suas dificuldades em sala de aula, suas práticas de leitura e sobre os tópicos que gostaria de discutir. Nessa entrevista, Neusa deixou evidente seu desejo de ler os PCN - Língua Portuguesa. Depois, ela nos convidou a trabalhar com as leituras em sua escola, nos horários de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), já que as professoras - suas colegas de trabalho - se interessaram pela pesquisa manifestando-se em favor de participar. Segundo ela, a direção havia disponibilizado o horário para as professoras realizarem qualquer atividade pedagógica do interesse delas.

A possibilidade de trabalhar com um grupo de professoras pareceu-nos interessante, pois estávamos diante da possibilidade de formação de um grupo, tal como pretendido no projeto. Com o grupo, contaríamos com vários pontos de vista, o que enriqueceria as discussões. Ainda, a leitura com um grupo de professoras da mesma escola (minhas antigas colegas de trabalho) possibilitaria o desenvolvimento de uma ação pedagógica em conjunto mais eficiente, pois haveria a possibilidade de um trabalho integrado e progressivo com cada série, o que reforçaria o caráter fortalecedor de nossa pesquisa.

Fomos, então, até a escola e, em conversa com a direção e professoras, pudemos confirmar o interesse pela participação na pesquisa. Assim, passaríamos a participar dos HTPC lendo e discutindo os PCN. No entanto, diferentemente do que havíamos acordado, os encontros foram, um a um, sendo ocupados com atividades burocráticas ou com atividades que pouco tinham relação com o trabalho didático de sala de aula ou de formação continuada das professoras: uma vez as

professoras se ocuparam com a organização de um “bazar da pechincha”; noutra, fizeram reunião de pais para organizar uma festa, cujo objetivo era angariar dinheiro para a pintura da escola; em outra se reuniram com uma equipe de profissionais que preparava um projeto chamado “Brinca Roque” que se propunha a desenvolver brincadeiras paradidáticas com os alunos; em outra mais, fizeram reunião de APM também para tratar de questões financeiras. Enfim, entre feriados e reuniões burocráticas, conseguimos fazer a entrevista com três, das quatro professoras que comporiam o grupo e realizamos apenas uma reunião para ler e discutir os Parâmetros durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2000. Diante do quadro que impossibilitava desenvolver a pesquisa com o grupo, decidimos retornar a proposta anterior e reiniciamos a coleta de dados apenas com a professora Neusa.

Em 2001, iniciamos a coleta dos dados com a professora Samira, obedecendo às mesmas etapas. Quando Samira aceitou trabalhar na pesquisa, pedimos, como fizemos com Neusa, que rememorasse sua história de formação pensando na abordagem de ensino de língua que foi trabalhada no seu curso de formação. Samira nos contou que, antes de ingressar no curso de Pedagogia, cursava o magistério (não fez o último ano, pois preferiu iniciar o curso superior), cujas aulas sobre leitura giravam em torno da seleção de livros da literatura infantil. Segundo ela, a professora da disciplina levava exemplares de livros de literatura infantil e dizia que as normalistas deveriam lê-los para conhecer as histórias e depois trabalhar os textos em sala de aula. Mas, em nenhuma aula discutiam sobre o conceito de leitura ou sobre o ensino de leitura. Na faculdade não foi muito diferente: “falava-se muito sobre literatura infantil em sala de aula e defendia-se a todo tempo que ela era importante, mas nunca lemos nada sobre o ensino mesmo da leitura e nem sobre o conceito”¹⁹.

¹⁹ Neusa não nos contou detalhes sobre sua formação, relacionados ao ensino de língua portuguesa, como fez Samira, porque, como havia se formado há vários anos, não se lembrava dos conteúdos de ensino do seu curso de Magistério.

Quanto à escrita, Samira disse que vivenciou uma fase 'complicada' em que as primeiras idéias construtivistas estavam sendo abordadas no magistério e que, ao estudar o construtivismo na faculdade, pôde perceber que no magistério passava-se uma visão completamente equivocada: "era realmente isso que as pessoas falam (+) a professora dizia que não podia corrigir o texto dos alunos e que não podia usar caneta vermelha para corrigir o caderno".

Samira manifestou interesse pela leitura dos PCN porque, apesar de considerá-lo um documento importante, nunca o tinha lido propriamente. Ela contou que, quando da divulgação do documento, faziam, nas escolas, uma 'dinâmica' para que todos os professores o 'conhecesse': a coordenadora ou a diretora lia, por sua conta, parte do documento e, em reunião, expunha os tópicos principais, segundo o próprio ponto de vista.

4. AS LEITURAS

A segunda etapa da pesquisa compôs-se da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental divulgados pelo MEC em 1997, além de alguns textos que abordam conceitos lingüísticos presentes nos PCN. Estabelecemos um encontro semanal em que deveríamos ler, por partes, o material proposto. As professoras, sempre que possível, deveriam fazer uma leitura individual prévia para apontarem possíveis dificuldades, partes de maior interesse, pontos de vista diferentes dos expostos no texto, etc. Coletamos, ao todo, aproximadamente trinta horas de gravações (dez com Neusa e vinte com Samira) em que líamos e discutíamos o texto.

O interesse pela leitura dos PCN de certa forma nos surpreendeu. No princípio, tínhamos pensado em trabalhar com questões de leitura; até havíamos, no projeto, sugerido como primeiros textos um capítulo do livro “A Leitura em Questão” de Foucambert e “Oficina de Leitura” de Kleiman. No entanto, Neusa sempre se mostrou preocupada com questões não só de leitura, mas também de escrita e tinha como urgência saber sobre os tópicos que deveria ensinar. Para ela, poderia constar, nos PCN, a resposta para sua questão em relação ao que deveria ser ensinado em âmbito nacional:

(7)

“quando eu leio parâmetros curriculares eu penso que vai falar de um:: caminho mesmo que as escolas do país inteiro DEVERIAM seguir (+) então a gente tem que saber”.

A leitura dos PCN, sem dúvida, tornou-se urgente, assumindo um caráter quase que obrigatório para a professora. Foi a partir da definição do material de leitura que as outras professoras que trabalhavam com Neusa se interessaram pela pesquisa. Assim, entendemos que a leitura e compreensão dos PCN são, de modo geral, foco de interesse das professoras alfabetizadoras, que procuram nesse documento um caminho, um “*clareamento*” – para usar a voz de uma delas – orientador do trabalho docente. Pensamos que os cursos de formação continuada para a alfabetizadora, nesse momento histórico da educação brasileira, em que se tenta implantar novos parâmetros curriculares, não podem negligenciar o interesse da professora em saber quais são, de fato, esses parâmetros.

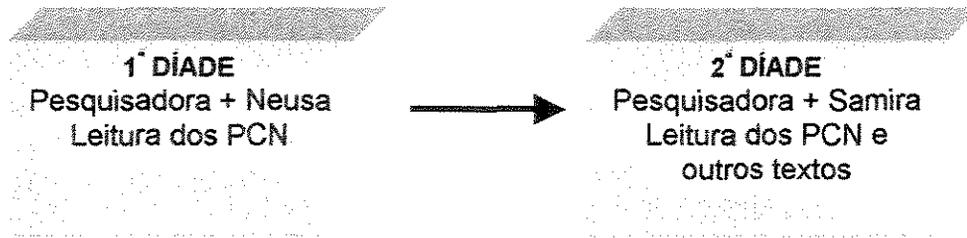
Em vista das observações que pudemos fazer durante a leitura dos PCN com a professora Neusa, que resultaram no redimensionamento das perguntas de pesquisa, como expusemos anteriormente, na segunda fase da coleta, com a professora Samira, fizemos o levantamento de alguns conceitos chaves que

fundamentam os Parâmetros - *letramento, texto, discurso e gêneros do discurso* - apontados na parte introdutória do documento e, depois de lê-los e discuti-los com Samira, pedimos que ela escrevesse sobre o que havia entendido sobre esses conceitos.

No encontro subsequente, Samira revelou que tais conceitos não estavam claros para ela e, por isso, não havia conseguido escrever sobre eles. Disse ainda que, para ela, *texto* e *discurso* eram a mesma coisa, tudo era a intenção de se comunicar. *Gêneros do discurso* eram jornais, revistas e livros, mas essa idéia de gêneros ela tinha a partir de algumas coisas que tinha ouvido falar na escola, mas que não tinha entendido nada a partir dos PCN.

Assim, em conversa com Samira, decidimos interromper a leitura dos PCN e ler sobre os conceitos mencionados para melhor compreender os pressupostos teóricos da proposta. Seleccionamos, então, o seguinte material de leitura: 1. "O texto: construção de sentidos" de (Koch,1997); 2. "Os gêneros do discurso" (Bakhtin, 2000) 3. "Texto, gêneros do discurso e ensino" (Brandão, 2000); 4. "Os Gêneros do Discurso e produção textual na escola" (Koch e Bentes, a sair) Depois da leitura e discussão desses textos, retomamos a leitura do PCN.

Portanto, os dados que compõem essa pesquisa são as interações resultantes da leitura dos PCN com a professora Neusa, da leitura dos PCN mais os textos que mencionamos acima com a professora Samira. Entendemos que as leituras, primeiro com Neusa e depois com Samira, se complementam, estando as interações com a segunda influenciadas pelas leituras com a primeira; ou seja, ao iniciarmos as atividades de leitura com Samira, já havíamos redimensionado a pesquisa focalizando especialmente o texto de base, por isso, as interações com Samira estão marcadas pela experiência de leitura com Neusa. O esquema abaixo pode ajudar a visualizar a relação entre as duas díades:



As díades foram propostas de forma a privilegiar as leituras das professoras, em conformidade com a metodologia e concepção teórica a que nos filiamos. Procuramos, de maneira geral, não estabelecer metas de leitura nem sobrepor nossa leitura à das professoras, pois queríamos, justamente, saber quais eram as questões que elas, representantes do público-alvo dos PCN, levantavam. Assim, nosso principal foco de análise deverá centrar-se na interação leitor/texto (professora/PCN).

Nas díades, a pesquisadora desempenhou um papel de "parceira de leitura", uma interlocutora que, em alguns momentos também fez perguntas e questionou o texto, sugeriu leituras (os demais textos que lemos com Samira); noutros momentos discutiu idéias e sugestões de atividades didáticas; em mais outro fez algumas perguntas de compreensão (principalmente na segunda díade, quando da leitura dos conceitos de *texto*, *discurso*, *gêneros do discurso* e *letramento*). Entretanto, não analisaremos, nesta tese, a relação entre professora e pesquisadora, porque, nosso foco concentrou-se na relação leitor/texto. Para melhor caracterizar as díades, no tópico seguinte apresentaremos mais detalhada dos eventos de letramento desenvolvidos na pesquisa.

5. AS DÍADES DE LEITURA

Vamos discutir as díades como um *evento de letramento*. Barton & Hamilton (1998), ao definirem *prática de letramento*, realçam que as práticas são “*percursos culturais gerais de utilização da linguagem escrita*”²⁰ não observáveis, visto que envolvem valores, atitudes, sensibilidades, expectativas, experiências, conhecimentos, relações sociais etc. Entretanto, as práticas se desenvolvem em *eventos de letramento*, estes sim observáveis. Segundo os autores, os eventos de letramento são realizações concretas mais ou menos ritualísticas em que os papéis dos participantes também estão mais ou menos determinados. Num *evento de letramento* as atividades desenvolvidas estão centradas na utilização de texto(s) escrito(s). Desta perspectiva, observaremos as atividades nas díades de leitura como um *evento de letramento* em que participam uma professora alfabetizadora e a pesquisadora. Os PCN - Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e as demais publicações referidas no tópico anterior são os textos lidos nos eventos, compostos, também, por discussão e comentários fundamentados nos textos.

Discutiremos as díades da perspectiva das práticas situadas de letramento, como propôs Kleiman (2002) para a análise de eventos de letramento escolar, ou seja, queríamos compreendê-las em relação ao contexto em que se desenvolveram (Barton & Hamilton, op.cit.). Assim, utilizaremos três referências para melhor caracterizar as díades de leitura: seu tempo (considerando a história coletiva e pessoal que as envolvem), seu lugar e seu objeto.

²⁰ Literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language” (Barton e Hamilton, op.cit:6).

5.1. O contexto Socio-histórico das Díades

Para melhor compreender as díades de leitura é importante considerar não só os aspectos da história individual das professoras, já apresentados no segundo tópico desse capítulo, mas também os fatores socio-históricos em que elas lançaram-se à leitura dos PCN. Assim, neste tópico queremos trazer alguns elementos da história coletiva vivenciada pelas professoras que se relacionam com o contexto educacional geral do período. Entendemos que, de alguma forma, esse contexto socio-histórico interfere no modo como as professoras construíam sentidos na leitura.

Goulemot (1996), ao fazer uma análise do leitor em relação à situação de leitura, escreve que a história (pessoal e coletiva) é um componente que influi certamente em nossas leituras: “*A história, aceitemos ou não, orienta mais nossas leituras que nossas opções políticas*” (110), ou seja, os acontecimentos históricos sempre trabalham aquilo que nós lemos e como lemos. Assim, pensamos que o interesse das professoras em ler os PCN se apóia em todo um conjunto de fatos históricos e expectativas que precedem e sucedem o lançamento dos Parâmetros.

O contexto de divulgação dos PCN favorecia, de certa forma, as discussões sobre alfabetização e, conseqüentemente, sobre formação docente. Estamos nos referindo tanto às ações governamentais quanto às iniciativas da sociedade civil, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente que procuram assegurar o direito à educação, o desenvolvimento de programas de alfabetização de jovens e adultos tais como o *Alfabetização Solidária* e outros implementados por empresas, sindicatos etc. Acontecia, também, a implantação, pelo Ministério da Educação, de avaliações nacionais de cursos superiores (o Provão) e do ensino médio (ENEM) que provocavam discussões relacionadas à

qualidade do ensino brasileiro. Houve, também, provas para avaliar a qualidade do ensino fundamental em âmbito nacional (SAEB) e, no Estado de São Paulo (SARESP). No período, o país passava pela chamada "crise do emprego" provocada pela desaceleração da economia e o nível de escolaridade era considerado um importante fator para recolocação do trabalhador no mercado. O excesso de mão-de-obra e escassez de oportunidades gerou, também, uma "corrida" pelo aperfeiçoamento profissional, que mobilizou diversos segmentos da sociedade (sindicatos, escolas públicas e privadas) a criarem cursos voltados para a qualificação profissional.

Haddad (2002) realça que, nos oito anos de governo neoliberal (1995-2002), houve um empenho em implantar reformas (sem aumentar as despesas) para ajustar o sistema de ensino às orientações e necessidades prioritárias da economia. Como resultado, obteve-se índices quantitativamente melhores, ou seja, houve um aumento nos índices de acesso à escola, mas a limitação dos recursos provocou "*uma enorme perda de qualidade do ensino público*". Nesse contexto, a política do Ministério da Educação (MEC) caracterizou-se por algumas ações políticas, entre elas: (i) a prioridade para o ensino fundamental regular apenas para crianças dos 7 ao 14 anos; (ii) privatização de alguns setores da educação, através da criação de um mercado para a iniciativa privada, pela ausência da oferta em escolas públicas, principalmente no ensino superior; (iii) a busca de parcerias junto à sociedade civil para o exercício das ações do Estado, através de assessorias e trabalhos diretos²¹; (iv) a descentralização e municipalização das responsabilidades, principalmente em relação ao ensino fundamental e (v) centralização de orientações curriculares e avaliações.

²¹ O autor realça que, em relação à definição das políticas educacionais, não se pôde observar o mesmo fato, ou seja, o governo não buscou a parceria com a sociedade para, juntos, estabelecerem as políticas para a educação.

Então, nesse macro contexto houve a elaboração e posterior divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que ocuparam um importante papel, mobilizando o professor na busca de uma reorientação do seu trabalho, como escreve Neusa, ao manifestar-se em relação ao documento:

(8)

“Acho que os Parâmetros chegaram na hora certa. Uma reflexão profunda de tudo que tem acontecido em educação. Repensar a prática pedagógica é de fundamental importância para o crescimento dos alunos e de nós professores. /.../ Devemos entender também que os Parâmetros são instrumentos de que nós, professores, devemos nos valer para elaborar mais acertadamente o que vamos ensinar e as novas práticas pedagógicas.”

No período da coleta de dados, aproximadamente quatro anos após o lançamento do documento, as escolas tentavam ajustar seus planejamentos à nova proposta, visto que os PCN deveriam servir como orientação tanto para a elaboração das propostas Estaduais e Municipais, quanto para o planejamento pedagógico das instituições (cf. MEC, Introdução aos PCN). Então, em função dessas tentativas de ajustar seus currículos aos novos parâmetros, instaurou-se uma certa pressão, uma espécie de cobrança no contexto escolar para que o professor preparasse seu planejamento de ensino em conformidade com os PCN²². Samira evidencia essa necessidade de ajustar o planejamento docente aos PCN, quando, em nosso primeiro encontro, comenta:

(9)

S - olha (+) PCN a gente pega alguma coisa na hora que tem que fazer o planejamento (+) todas as professoras olham lá alguma coisa::

²² Neste período (pós-lançamento dos PCN) aconteceu, também, uma grande movimentação das editoras de livros didáticos na tentativa de ajustar as publicações aos PCN (cf. Bueno, 2002).

principalmente os objetivos porque o planejamento tem que estar de acordo com os PCN

Marinho (2001) escreve que, de modo geral, os professores não se interessam pela leitura dos documentos oficiais. Entretanto, passados alguns anos do lançamento dos PCN, havia, ainda, todo um interesse das professoras em compreender o documento, visto que havia uma expectativa de nele encontrar orientações para o trabalho em sala de aula.

5.2. As Díades e Seu Lugar

As díades se desenvolveram nas cidades de Cosmópolis, com Samira e Campinas, com Neusa. Ambas as cidades fazem parte de uma região bastante urbanizada, relativamente próxima da capital de São Paulo, Estado em que as referências educacionais já serviram como parâmetro para outros Estados brasileiros, como no caso, por exemplo, da elaboração de propostas curriculares estaduais.

Para melhor discutir a relação entre o lugar e o evento de letramento em questão pensamos ser interessante considerar o que Goulemot (idem) chamou de dimensão fisiológica da leitura. Ou seja, há que se considerar o próprio corpo: "*Somos um corpo leitor*". Para o autor, há uma relação entre a postura corporal do leitor e o valor cultural do ato de ler²³. As escolas tradicionais indicavam uma "boa postura" de leitor: as costas retas, sendo o relaxo corporal compreendido como um desprezo ao objeto lido. Quando o homem passa a imprimir textos em diversos formatos (jornal, livros de bolso etc.), há uma transformação na postura do leitor. Na sociedade moderna, com a ampla circulação da escrita, lê-se dentro de um

ônibus, no banheiro, silenciosamente em bibliotecas ou em voz alta em rodas de leitura ou, como em nosso caso, em díades. Para recriar o 'cenário' em que as díades aconteciam vamos considerar o lugar, os corpos leitores e o objeto de leitura.

Éramos dois *corpos leitores* sentados a uma mesa, portando uma publicação em formato pequeno, fácil de ser manuseada (PCN Língua Portuguesa). Compunha, também, a cena, um lápis na mão de cada leitora e um gravador pequeno sobre a mesa. Líamos um objeto publicado por uma instituição (Ministério da Educação), mas não estávamos num ambiente institucional no momento da leitura, estávamos na casa das professoras. Pensamos que o "lugar físico" em que se realizavam as leituras interferiu na construção do "lugar discursivo e enunciativo" em que se realizavam as atividades. O fato de estarmos fora da instituição escolar e próximo a um ambiente familiar possibilitou uma certa 'liberdade' em relação à leitura. O ambiente caseiro, familiar, conhecido da professora proporcionou, de certa forma, maior tranquilidade ou intimidade na interação entre professora, texto de referência e pesquisadora. Ou seja, o ambiente familiar contribuiu para que as professoras se sentissem mais à vontade na formulação de críticas ao texto ou à unidade escolar em que atuavam; favoreceu, também, os relatos de experiências mal ou bem sucedidas, de desabafos em relação a situações adversas de trabalho (ocupação obrigatória do tempo de preparo de aulas com deveres burocráticos, dificuldades de relacionamento entre colegas de trabalho que inviabilizaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos, interferência da direção em questões de sala de aula, etc). Assim, o aconchego do lar (as vezes até com um intervalo para um café) contribuiu sobremaneira para que as leituras fizessem aflorar a subjetividade das professoras criando um ambiente bastante propício para a interação entre a professora e os PCN.

²³ A respeito da representação do leitor em relação ao valor cultural do ato de ler, ver Fraisse, Pompougnag e Poulam (1997).

5.3. *As Díades e o Objeto de Leitura*

O material de leitura principal de nossa pesquisa, conforme já dissemos, foram os PCN - Língua Portuguesa para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Este documento começou a ser elaborado por uma equipe contratada pela Secretaria de Ensino Fundamental - SEF/MEC em 1995. A primeira versão do documento (final de 1995) foi submetida ao parecer de 400 consultores, sendo professores universitários, especialistas e representantes das associações científicas ligadas à educação. Assim, seriam iniciados diversos debates em segmentos sociais ligados à educação (especialistas em currículo e nas áreas temáticas, professores universitários etc) para discutir as questões envolvidas na elaboração de tal documento. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) (CEB - Par. 3/97) os debates apontaram críticas sobre a natureza da iniciativa do MEC, principalmente com relação a dois aspectos: (i) o processo inicial de elaboração centrado nas mãos de uma pequena equipe, sem a participação de especialistas e (ii) a ausência de uma consulta prévia ao público alvo.

Partindo das observações levantadas nesses debates, o MEC ampliou o número de pareceristas especialistas para 700 e promoveu, através das Delegacias Estaduais, reuniões com professores, "*com a finalidade de dar conhecimento e provocar o debate sobre os PCN*" (cf. CNE, CEB - Par 3/97). Em agosto de 1996 o MEC lançou uma nova versão dos PCN submetendo-a ao parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por sua vez, constatou a necessidade de ouvir a opinião de professores de todo o país. Assim, o CNE promoveu seminários regionais, em Recife, Cuiabá, São Paulo e Belém. Os seminários contaram com o apoio das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e com a participação das universidades, associações científicas e culturais e entidades representativas de profissionais da educação. Depois dos fóruns de debate, o CNE concluiu que os

PCN apresentavam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O documento seria o resultado de uma ação legítima do MEC, visando a melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. Entretanto, o parecer realçou que os PCN não dispensavam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais para a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos. O parecer do conselho salientava, ainda, o dever do MEC em realizar avaliações permanentes e revisões periódicas do documento (cf. CEB - Par. 3/97)²⁴.

Outra característica importante do lançamento dos PCN relaciona-se ao esforço empenhado pelo MEC para que todo professor possuísse um exemplar. Muitos professores receberam suas cópias, via Correios, em endereços residenciais, com o intuito de que não fosse esse documento mais um a 'enfeitar' as estantes escolares²⁵. Ou seja, pretendia-se que cada professor possuísse seu exemplar pessoal para que o acesso ao documento não fosse dificultado. Os PCN destinam-se, então aos professores do país, ainda que ele seja objeto de interesse de especialistas, editores ou autores de materiais didáticos (ver, a respeito, Batista, 1999).

O lançamento dos PCN teve significativa repercussão na comunidade educacional, de modo que a professora, ao receber a publicação, esperava encontrar nela indicativos para o bom desenvolvimento de suas atividades profissionais. Quando o documento é lançado como 'novidade' produzida "*no contexto das discussões*

²⁴ O histórico de elaboração e lançamento dos PCN obedece a uma logística bastante parecida com a publicação de outros documentos oficiais na área de educação, como a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, em que há a elaboração de uma versão preliminar apresentada à comunidade educacional e depois, uma tentativa de ajuste do documento em relação aos resultados (críticas e/ou sugestões) dos debates (cf. Aparício, 1999).

²⁵ Além das cópias impressas enviadas aos professores, o documento está disponível, em formato eletrônico, na página do MEC.

pedagógicas mais atuais" (cf. carta de apresentação dos PCN), cria-se uma expectativa de que esse documento possa: (i) reorientar teoricamente o professor no desenvolvimento de aulas que visam a formação de leitores e escritores com o perfil definido no documento e (ii) auxiliar o professor tanto no planejamento do curso quanto no preparo das aulas.

Toda expectativa que, de modo geral, os professores tiveram em relação aos PCN foi construída através de estratégias que visavam romper as resistências ao documento e convencer a comunidade (em última instância a professora) a ajustar-se à proposta. Não é ao acaso que o primeiro texto do documento é uma carta do Ministro da Educação remetida ao professor (ver anexo 2). A carta traz segmentos que evidenciam a tentativa de interlocução direta com o professor e aponta alguns objetivos da publicação, conforme mostraremos na breve análise que segue.

O título - AO PROFESSOR - indica claramente o destinatário do documento. A informalidade enunciativa que procura criar um efeito de informalidade, revela a tentativa de estabelecer, com esse profissional, um processo de interlocução²⁶. O texto traz, também, momentos em que o propósito de ser os PCN um documento de consulta constante, um objeto de uso pessoal é evidenciado: *É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Para fazer chegar os **Parâmetros em sua casa**, os **Parâmetros** serão instrumento útil (...) no planejamento das aulas (negritos do original e grifos nossos). O texto do Ministro anuncia alguns objetivos que vão ao encontro das expectativas que as professoras têm em relação ao documento quando salienta: *Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho - e - o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade - Foram elaborados de forma a servir de referencial para o seu trabalho.**

Um outro ponto importante apontado na carta do Ministro, relaciona-se ao fato de os PCN serem colocados também como material para a formação do professor - *esperamos, por meio dele, estar contribuindo para a sua atualização profissional*. Então, há no documento uma pretensão em relação à capacitação docente bastante interessante, ao nosso ver, já que é uma publicação que de fato os professores tiveram acesso (ao menos acesso físico, material). Posteriormente, em vistas das dificuldades que os professores tiveram na leitura dos PCN, o MEC lançou alguns programas de formação docente nele baseados (PROFA e PCN em ação); entretanto, esses programas não foram extensivos a todos os professores. Ou seja, o material supostamente destinado à formação docente que os professores, de fato, tiveram acesso foram mesmo os PCN. Daí a expectativa em relação a esse aspecto formador ser grande entre as professoras, como indicam os depoimentos de Neusa e Samira.

A linguagem informal, próxima do leitor encontrada na carta do Ministro não se mantém no restante do documento; a interação leitor/texto não acontece de forma tão tranqüila quanto a carta prediz, conforme veremos através das análises apresentadas nos Capítulos 4 e 5.

Muitas foram as críticas em relação à adequação do documento ao seu público alvo, mesmo durante o processo de elaboração, como escreve Batista (1998) que relata ter acompanhado o processo de elaboração do documento:

“eu me lembro de, ao longo de todo o processo de elaboração, sentir-me pouco à vontade com alguns problemas presentes nos PCN. Das críticas que se fizeram aos PCN de Língua Portuguesa para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, aquela que me parecia mais pertinente /.../ era a que mostrava a

²⁶ Uma análise detalhada dos aspectos enunciativos da carta de apresentação dos PCN pode ser vista em Marinho, (2001) e Santos, (mimeo).

inadequação do primeiro documento aos professores aos quais, em grande parte, os PCN se destinavam". (p.54)

Soares (1997), também se manifesta em relação a esta questão salientando que o leitor pressuposto nos PCN (ou 'leitor modelo' como escreve a autora) não se assemelha à professora brasileira das séries iniciais "*muitas leigas, grande parte formada em um nível de um quase sempre precário 2º grau, outras em nível de um também quase sempre precário curso superior*" (p.118-119). De fato, as características de formação de grande parte das alfabetizadoras em nosso país (gostemos ou não), parecem estar relacionadas ao perfil mencionado pela autora.

Entretanto, nossas leitoras se diferenciam deste perfil mais geral, porque puderam contar com vários cursos de capacitação em serviço e tiveram acesso a publicações para sua formação profissional, em especial, Samira que é formada por uma universidade de prestígio, a UNICAMP²⁷. Ainda assim, as atividades desenvolvidas nas diádes nos mostraram que o problema de adequação dos PCN ao público persistiu. Isto nos faz pensar que as questões de (i)legibilidade do documento não residam apenas no perfil geral da alfabetizadora; as leituras nas duas diádes revelaram momentos tensos em que o texto parecia inacessível.

Um outro problema de ajuste entre PCN e professoras levantado por Soares (op.cit.), relaciona-se ao fato de os Parâmetros elegerem (ainda que não assumido claramente) *uma* teoria tanto da aprendizagem - *a teoria socio-interacionista* - quanto da linguagem - *a teoria da enunciação* - que nem sempre condizem com as estudadas pelas professoras alfabetizadoras, principalmente a teoria da linguagem, considerando que os cursos de Magistério e Pedagogia raramente oferecem disciplinas cujo foco é a língua. A autora realça, ainda, que estas teorias "*são recém-chegadas aos cursos*

²⁷ No capítulo 3 apresentaremos com mais detalhes alguns aspectos da formação profissional das professoras Neusa e Samira.

universitários, sua migração para o ensino de língua materna mal começou a esboçar-se" (p.115). É este movimento que pudemos observar: da esfera acadêmica diretamente para os PCN - em relação aos conceitos que fundamentam a proposta²⁸.

Pensamos que as características de elaboração e divulgação dos PCN, bem como as expectativas das leitoras em relação ao documento nos fornecem alguns parâmetros para pensar sobre a resposta para nossa primeira pergunta de pesquisa, qual seja: quais os conceitos da linguagem que a professora alfabetizadora precisa conhecer para fundamentar seu trabalho de formação de leitores e escritores? Quando propusemos esta pergunta, pensávamos em discuti-la levando em conta também o ponto de vista da professora e, é este enfoque que pretendemos dar à questão.

Pois bem, se os PCN elegem uma teoria da linguagem e a professora quer saber o que consta no documento curricular para ajustar sua prática às expectativas ou tendências preconizadas nele, entende-se, então, que, para ela, os conhecimentos sobre linguagem que devem orientar o seu trabalho são os mesmos pressupostos no documento, uma vez que se espera que toda a educação brasileira se ajuste a ele, e, em especial, a professora espera ser orientada por ele.

Sendo a alfabetizadora uma profissional não especialista em lingüística²⁹, um texto destinado a ela que tivesse sua base teórica pautada nos conhecimentos da área da linguagem deveria ter, inevitavelmente, as características de um texto de divulgação científica³⁰, visto que o texto para a professora exigiria uma linguagem

²⁸ Esta questão será discutida no capítulo 4.

²⁹ É sabido que tanto os cursos de Magistério quanto os de Pedagogia não dispõem de disciplinas da área da lingüística.

³⁰ Magalhães (em andamento) aponta dois tipos de discurso de divulgação relacionados à esfera de difusão do conhecimento, quais sejam, a divulgação científica popular/cotidiana destinada a sociedade como um todo e a divulgação científica acadêmica, uma divulgação mais restrita como a divulgação para a formação de professores. São as características desta última, que se destina a um público específico, não tão genérico

diferente da utilizada nos gêneros da esfera acadêmica, como teses ou artigos científicos, cujo objetivo é divulgar resultados para os pares especialistas. Entretanto, talvez por não assumir claramente que privilegia a *teoria da enunciação* para o tratamento das questões do ensino de língua, conforme destaca Soares (op.cit), o texto não traz o esclarecimento teórico necessário para que as professoras compreendam a proposta. Ao contrário, os principais conceitos da área da linguagem que fundamentam os PCN (*texto, discurso, gêneros do discurso e letramento*) são rapidamente apresentados em quatro páginas (ver capítulo IV).

O fato é que, passados alguns anos do lançamento do documento, as professoras Neusa e Samira ainda não sabiam quais eram os conhecimentos lingüísticos necessários para a implementação de uma proposta embasada numa teoria lingüística. Isto, para nós, evidencia que o texto não é esclarecedor o suficiente para orientar as professoras, menos ainda para iniciar ou desencadear um processo de construção de conhecimento de natureza conceitual. Ou seja, se em quatro anos de posse do documento as professoras, mesmo querendo compreendê-lo, não o conseguem, é possível que o texto, de fato não seja acessível a elas. Por isso, quando têm a oportunidade de desenvolver leituras conjuntas com uma pesquisadora da área da linguagem, há o interesse em tomá-lo como objeto de leitura.

A fala de Neusa, no segmento abaixo, revela seu desejo, sua necessidade de compreender os PCN. O segmento é parte de uma conversa em que discutíamos sobre a possibilidade de retomarmos as atividades de pesquisa apenas com ela, depois da tentativa frustrada de lermos o documento em grupo:

quanto o pressuposto na divulgação popular/cotidiana que estamos considerando ao relacionar os PCN aos textos de divulgação científica. Apresentaremos uma caracterização do discurso de divulgação no capítulo IV.

(10)

N – todo mundo tem que ESTUDAR isso aqui (+) sabe não é assim/ /.../ eu quero continua/ eu preciso mesmo ENTENDER o que tem nesses PCN

Quando, nos horários de HTPC, as interações para leitura dos PCN foram inviabilizadas, Neusa propôs às colegas que nos reuníssemos em outro momento. Entretanto, sua proposta não foi aceita pelas demais professoras, pois não dispunham de outro tempo para as atividades de pesquisa. Então, mesmo meio decepcionada, Neusa opta por continuar sem o grupo. A oportunidade de ler junto com a pesquisadora parece representar, para Neusa, a possibilidade de compreender a proposta.

O desejo das professoras em compreender os PCN remete às representações que elas constroem desse objeto. O conceito de representação social é discutido por Magalhães (em andamento) como *a reconstrução ou interpretação do real, pelo sujeito*. Para a autora, essa reconstrução do real - a representação - é uma organização significativa que envolve a esfera cognitiva, social e discursiva. Ainda, as significações construídas nas representações são feitas a partir de dois fatos, sendo um relacionado à circunstância, ao contexto imediato e, outro, aos fatores que ultrapassam a situação imediata como o contexto social e ideológico, lugar do indivíduo e do grupo. Assim, entendemos que as representações que as professoras constroem dos PCN não são resultantes apenas do histórico de elaboração e lançamento que fazem criar toda uma expectativa de melhoria para o ensino, mas também da história das professoras e do contexto social, com todas as adversidades que acompanha a imagem da professora alfabetizadora em nossa sociedade (mulher, pobre e cognitivamente incapaz).

Para Bourgain (1998:126 apud Magalhães) nossas representações são repletas de que nós somos: fabricadas por nós e para nós, elas estão presentes nos nossos

desejos e nossos desgostos; elas autenticam nossos julgamentos de valor, justificam nossa moral, misturam nossos sentimentos aos nossos julgamentos, calculam nossos interesses, ao mesmo tempo em que elas resultam em grande parte de todos esses elementos. As representações funcionam, então, como molduras que, de certa forma, enquadram a realidade representada e delimita também o modo como o sujeito se relaciona com essa realidade. Em nosso caso, as representações que as professoras constroem dos PCN interferem necessariamente nas leituras que fazem dele, conforme discutiremos nos capítulos subseqüentes.



31

III. AS LEITORAS E SUAS PRÁTICAS

³¹ *Elegant Women in a Library* – E. Gelhay.

O presente capítulo tem por objetivos, primeiro, apresentar o conceito de leitura que orientou a pesquisa e norteou a coleta de dados; depois, discutir as práticas de leitura habituais das professoras co-pesquisadoras, e, por fim, discutir as leituras desenvolvidas nas díades. A perspectiva conceptual privilegiada em nosso trabalho toma a *leitura* como prática social de letramento (Kleiman, 1995, Barton & Hamilton, 1998) realizada através da atividade de interação do leitor com o texto que mobiliza algumas estratégias cognitivas para a construção de sentidos. Assim, privilegiamos em nossa discussão as questões de leitura enquanto atividade psicossocial.

Nosso segundo objetivo visa a apresentar e discutir brevemente as práticas de leitura de Neusa e Samira, relacionadas a diferentes esferas sociais - leituras do cotidiano doméstico, do cotidiano de trabalho e as com fins de aprendizagem ou formação. Pretendemos, com esta discussão, construir um referencial de história individual de leitura de cada professora. Esse referencial nos servirá para melhor caracterizar as díades e para evidenciar o perfil de leitura de ambas, no sentido de afastar qualquer possibilidade de categorizá-las como não leitoras. Pretendemos mostrar que as professoras, ainda que discursivamente se coloquem como não leitoras, desenvolvem práticas de leituras diversificadas, com diferentes graus de prestígio social.

1. LEITURA E LETRAMENTO

Os estudiosos contemporâneos da leitura definem-na como sendo uma atividade de produção ou construção de sentidos (cf. Chartier, 1996,1999; Foucambert, 1994; Freire 1994; Kleiman, 1993, 1995 entre outros). Queremos partir justamente deste ponto, para discutir os aspectos psicossociais da *leitura* que são importantes para tratar nossas questões de pesquisa. Para nós, a *leitura* desempenha um importante papel no processo de formação continuada do professor. É através dela que o professor teria acesso aos saberes que, de alguma forma, contribuem para o aperfeiçoamento dos fazeres docentes. Também, entendemos que, através da leitura, possa haver uma ampliação das práticas de letramento da professora, inserindo-a em práticas de prestígio social capazes de caracterizá-la como representante da cultura letrada (cf. Kleiman, 2001b:50).

O ato de ler é, para nós, uma *prática social de letramento*, entendido, aqui, como o conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para realizarem-se (cf. Kleiman, 1995; Barton, 1998). Conceber a leitura como prática social significa considerar tanto os seus fatores contextuais, quanto suas finalidades. Significa, ainda, ter em conta que a atividade de construção de sentido de um texto, ou seja, a leitura, faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente (cf. Kleiman, 1993:10).

Se tomarmos a palavra do ponto de vista bakhtiniano, ou seja, como signo ideológico por natureza, que carrega em si o "*modo mais puro e sensível de realidade social*" (cf. Bakhtin, 1997:36), perceberemos mais sensivelmente que, os significados, na leitura, são construídos a partir da uma realidade significativa ou das representações sociais dessa realidade. Não há significação possível, no ato de ler, se não a que se estabelece a partir das relações entre os aspectos cognitivos e o contexto de vivência do leitor.

A interação leitor/texto, pela distancia entre os interlocutores e impossibilidade de negociação de sentido mais direta, pode não ser muito tranqüila. Por isso, Kleiman (1995:67) realça a responsabilidade do leitor e do autor para garantir a legibilidade do texto. Ao leitor caberia a releitura, o empenho para fazer inferências e para ativar os conhecimentos prévios necessários. Ao autor, caberia deixar as pistas necessárias para que o leitor pudesse reconstruir o significado pretendido.

Ao entendermos a leitura como atividade de atribuição de sentido ao texto, interessa considerar não apenas os aspectos interacionais entre leitor texto, mas, também, os aspectos cognitivos do processamento textual. Do ponto de vista cognitivo, abordaremos a leitura como processo reflexivo em que a compreensão da

palavra se dá através da interação entre o material escrito e os conhecimentos do leitor (cf. Kleiman, 1995, 1996, 2002). Para compreender um texto o leitor coloca em jogo, no ato da leitura, seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, enciclopédico e lingüístico), bem como lança mão de estratégias metacognitivas que podem agilizar a compreensão.

Solé (1998) discute as estratégias de compreensão apresentando-as em dois momentos: as estratégias que antecedem e as que são desenvolvidas durante a leitura. Entre os aspectos que contribuem para a compreensão antes da leitura estão a motivação, os objetivos do leitor, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas. A autora, com base em Van Dijk (1987), entende que a compreensão consiste na capacidade de elaboração de um resumo que capte o significado global do texto. A partir de então, o próprio leitor avalia se está ou não compreendendo e, assim, toma decisões para vencer a dificuldade usando seus conhecimentos, bem como sua capacidade de fazer inferências para preencher as lacunas de leitura.

Na leitura, é possível que o leitor tenha problemas de compreensão de palavras, de frases, das relações que se estabelecem entre as frases ou problemas relacionados aos aspectos mais globais do texto como o gênero ou a tipologia, entre outros. Para compreender, o leitor desenvolve estratégias variadas, de acordo com os objetivos da leitura e de sua necessidade. Assim, ele pode ignorar a dificuldade e seguir a leitura, pode inferir ou acudir a uma fonte especializada. Esta última estratégia deve, de fato, ser o último recurso do leitor, pois *quando a leitura é interrompida, o leitor "desliga", perde o ritmo e precisa se ligar novamente* (Solé, op.cit: 129), de modo que tal distanciamento entre leitor/texto deve ser evitado. Um leitor experiente pode, então, avaliar ou monitorar sua leitura e tomar decisões para alcançar a compreensão, quando o julgar necessário.

Matencio (1994:44) realça que a compreensão de um texto está diretamente relacionada aos objetivos, interesses, conhecimentos e referenciais temáticos do leitor. Por meio desses elementos o leitor concentra sua atenção no que lhe é de interesse e, também avalia quando é necessário preencher as lagunas da incompreensão. Destarte, os resumos ou as paráfrases que o leitor faz para compreender o texto serão orientados pelos objetivos, interesses e referenciais temáticos.

Entendemos também, que todos esses parâmetros para a compreensão são dispostos pelas representações que o leitor tem do evento de letramento de que participa. Magalhães (em andamento) discute as representações sociais como uma noção importante para a compreensão dos processos de conhecimento e destaca, com base em Bourgain (1988), que as representações resultam das apropriações que o indivíduo faz em relação aos diversos elementos de saberes referentes ao mundo físico. Diferente dos mitos, as representações não são estruturas comuns a toda uma sociedade, mas se diferenciam de grupo para grupo. Assim, as representações das professoras³² em relação ao evento de letramento do qual participam interferem no modo como constroem sentidos na leitura dos PCN.

³² Pensamos que as representações envolvidas nos eventos de letramento desta pesquisa não são apenas as que as professoras construíram em relação ao objeto lido, mas também entram em jogo as representações que fazem de si mesmas, do lugar social que ocupam, das relações entre elas e o documento e a pesquisadora, a própria situação de pesquisa, bem como as representações sobre a profissão que desempenham etc.

2. AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS

Nesta seção, discutiremos as práticas de leituras habituais das professoras alfabetizadoras observando, essencialmente, as pistas enunciativas que revelam o hábito de múltiplas práticas de leituras. Para efeitos de análise, agruparemos as práticas em três categorias, que levam em conta as finalidades de leitura. A primeira relaciona-se às *leituras corriqueiras*, associadas à esfera do cotidiano letrado. Compõem este conjunto, as leituras de jornais, revistas e as literárias. A segunda é formada pelas práticas de *leituras profissionais*, com fins didáticos. Esta categoria refere-se às leituras que as professoras desenvolvem para o exercício da profissão (entram aqui, entre outras práticas, a seleção de textos para serem trabalhados em sala, as leituras para preparação de reuniões com os pais dos alunos e as leituras que fazem para os alunos). Por fim, teremos as práticas de *leitura para estudo e formação profissional*, composta pelas leituras de revistas especializadas, de textos acadêmicos que tratam questões do ensino e demais textos cuja função é a orientação docente.

Os enunciados que analisaremos são segmentos em que as professoras falavam sobre suas práticas de leitura, principalmente na entrevista, em que havia uma solicitação prévia da pesquisadora para falarem dessas práticas. Ao tratarmos das *leituras para estudo*, apresentaremos, além dos dados da entrevista, segmentos das leituras desenvolvidas nas díades, quando lemos os PCN e os textos complementares³³.

³³ Ver os títulos lidos no item 4 do Capítulo 2.

2.1. *As Práticas de Leituras Corriqueiras*

As entrevistas nos mostraram que as leituras do cotidiano são as enumeradas em primeiro lugar pelas professoras. Ambas começam a falar de suas práticas de leitura mencionando as que não estão necessariamente relacionadas aos afazeres profissionais. Tanto Neusa quanto Samira citam fontes jornalísticas de expressiva circulação social como a revista *Veja*. Neusa menciona o hábito de leitura semanal de um jornal de grande circulação no Estado, a "Folha de S. Paulo" e a leitura diária de um jornal da cidade de Campinas "Correio Popular":

(11)

N - no domingo eu leio a folha (+) agora:: durante a semana dou uma olhada no correio (+) quer dizer (+) não leio todas as seções só algumas matérias:: porque não dá tempo de ler tudo (++) revista eu leio (+) sempre gostei de ler revista (+) tinha umas que traziam umas coisas tão bacanas! (+) tinha aquela criativa que eu gostava muito /.../ e comprava também algumas revistas de moda porque costuro um pouco para as meninas aqui de casa.

Também Samira falou da leitura de jornal:

(12)

S - eu não leio literatura (+) apesar de achar interessante, importante mesmo (+) bom eu marquei que eu leio o jornal da cidade (+) revista:: eu costumo ler nova escola lia veja e agora eu não leio mais porque a gente parou de assinar

A leitura do jornal é uma prática de prestígio em nossa sociedade (supõe-se que o sujeito letrado lê jornal), talvez por isso as professoras tenham preferido falar de suas práticas de leitura começando pelo jornal, antes das revistas. Samira justifica o abandono da prática de leitura de uma revista com expressiva circulação - *lia veja* e

agora eu não leio mais porque a gente parou de assinar - enquanto Neusa menciona as revistas femininas como objeto de leitura prazerosa, sugerindo uma oposição à leitura do jornal: não dá tempo de ler tudo (++) revista eu leio (+) sempre gostei de ler revista.

Uma outra prática habitual de Neusa relacionava-se às leituras que fazia para o filho mais velho que, portador de deficiência visual, dependia da mãe para ter acesso aos textos.

(13)

N – eu lia muito para o Alex porque era assim que ele estudava (+) lia de tudo português, matemática, física, história, geografia e tudo me::smo (+) depois aquelas coisas complicadas porque ele é analista de sistema /.../ era cada coisa, que eu ia perguntando (+) você está entendendo Alex? (+) e ele dizia (+) pode continuar que isso eu já sei.

Podemos observar nos enunciados das professoras que, desde as primeiras manifestações em relação à suas práticas de leitura, transparece uma certa hesitação em relação a suas condições de leitoras. Em (11), Neusa fala de suas práticas de leitura com ressalvas - não leio todas as seções -, enquanto Samira, em (12), começa sua fala colocando-se como não leitora - eu não leio literatura. Ao ser solicitada para falar das práticas de leitura, inicia justamente pela menção ao que não lê. Kleiman (2001:43-44) comenta a relação entre a representação da professora como não leitora e suas preferências de leitura que nem sempre correspondem aos cânones. As leituras da professora são constantemente avaliadas em relação a um leitor ideal, como o crítico literário, o que contribui para invalidar suas práticas.

Tanto Neusa quanto Samira marcam, lingüisticamente, nos seus enunciados, a falta de legitimidade de suas práticas. Ao construírem enunciados negativos

demarcam, nesse ato de fala, a condição de não leitoras³⁴. A negação, em ambos os casos, pressupõe um enunciado positivo de referência que está relacionado ao leitor idealizado por cada uma.

Em (11) Neusa, depois de uma alusão à leitura do jornal, socialmente considerada como prática de prestígio, constrói um enunciado - não leio todas as seções - que compara negativamente a sua prática de leitura com aquela que ela imagina ser o comportamento do leitor legítimo. Parece que está implícita, na fala de Neusa, a crença da leitura cabal como sendo a única prática legítima de leitura.

Os enunciados de ambas as professoras mostram um pouco de suas práticas de leitura do cotidiano e revelam, também, uma relação dialógica com outros discursos sobre a leitura - o discurso acadêmico e o da mídia - que exploram a questão do que é ser leitor. Quando Samira realça - não leio literatura - e Neusa - não leio todas as seções, elas estão, na verdade, pressupondo que sua interlocutora imediata, a pesquisadora (representante da comunidade acadêmica), corrobora a noção de que se qualifica como leitor quem lê inteiramente importantes jornais e os cânones literários.

2.2. As Práticas de Leitura Profissionais

A rotina de trabalho da professora é recheada por uma série de práticas de leitura e escrita ligadas à burocracia escolar, como, por exemplo, a escrita de atas de reuniões, preenchimento de fichas técnicas dos alunos, diário de classe e relatórios avaliativos. Entretanto, quando se discute as leituras do professor, essas práticas nem sempre são levadas em conta, porque são atividades do cotidiano escolar, não

³⁴Ducrot (1981) analisa as possibilidades de negação da língua e mostra que uma negação de frase corresponde ao ato de fala de negar. Neste caso a negação revela-se como uma atitude de oposição a uma

pertencentes a esfera de práticas de letramento de prestígio (ver discussão em Guedes-Pinto, 2000).

Pensamos ser importante considerar as práticas de leitura no contexto de trabalho porque elas são reveladoras da pluralidade de gêneros que essas leitoras praticam. Tanto Neusa quanto Samira selecionam textos (notícias, editoriais, opiniões, crônicas, almanaques, panfletos etc.) para serem trabalhados com os alunos, o que exige de ambas o contato constante com múltiplos gêneros de diversas esferas de ação social. Para a realização deste trabalho, Neusa relata que recebe a colaboração de uma mãe de aluno que seleciona textos sobre temas educacionais e outros importantes de serem abordados em sala (proteção do meio ambiente, animais em extinção, hábitos de alimentação e higiene etc). Esta prática nos parece bastante interessante do ponto de vista da mobilização dos agentes envolvidos: depois de selecionar o texto, a mãe colaboradora entrega-o a professora e, juntas, discutem a pertinência (ou não) de trabalhá-lo com a turma.

Durante a entrevista e também em alguns momentos das interações, as professoras revelaram uma preocupação tanto com a variedade quanto com a qualidade dos textos que trabalham em suas aulas. Suas práticas parecem não se limitarem às tradicionais leituras escolares: Elas se diferenciam tanto em relação aos textos quanto em relação aos modos de abordá-los. Neusa, por exemplo, mantém em sua sala uma coleção de gibis para que os alunos leiam nos intervalos entre as atividades, como incentivo à leitura-prazer. Também leva diversas revistas para que os alunos folheiem e selecionem algo que julguem interessante para comentar com a classe:

(14)

N - eu tinha um monte de revistinhas e levei lá pra escola (+) aí na aula de reforço eu estou tentando fazer:: eles lerem a revista e:: escolhem ou uma propaganda ou um texto e:: falam sobre aquilo que leu

Neusa não incorpora em sua prática docente apenas as leituras consideradas de pouco prestígio (como são as práticas de leitura de gibis e revistas populares), ela também lê romances da literatura infanto-juvenil, em voz alta, para a classe, com o objetivo de possibilitar, através da narrativa de ficção, a discussão de assuntos polêmicos e, segundo Neusa, difíceis de serem tratados. Na ocasião da pesquisa, estava lendo um livro que tematizava o preconceito racial³⁵. Neusa comentou, ainda, que alguns episódios do romance geraram a discussão sobre outros tipos de preconceito que, por sua vez, levou à leitura de algumas reportagens sobre os ‘Carecas do ABC’, um grupo neonazista que havia, na ocasião, assassinado um homossexual em São Paulo. O crime ganhou bastante visibilidade na imprensa e os alunos puderam ler, em sala, algumas reportagens sobre o episódio. Queremos realçar o fato de Neusa trabalhar com a leitura em sala de aula de forma a construir, em relação a essa atividade, um significado próximo das práticas sociais.

A professora Samira, que havia declarado-se não leitora de textos literários, conforme vimos na seção anterior, relatou diversas experiências de leitura com literatura infantil em sala de aula. Samira costumava estabelecer cronogramas de leituras literárias em que a obra de um autor (ou parte dela) deveria ser trabalhada com os alunos. A professora nos mostrou os resultados e o planejamento de um trabalho de linguagem que desenvolveu a partir da “A Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. As atividades desenvolvidas incluíam leituras de poemas, da biografia do autor e de letras de músicas. Depois de trabalhar a leitura dos textos, em várias

³⁵ A professora Neusa parece consciente da necessidade de trabalhar temas socialmente relevantes, apesar de a leitura literária em sala de aula para fins morais ser uma prática tipicamente escolar.

aulas, Samira orientou uma produção escrita de versos e de um texto coletivo de opinião sobre o escritor e a obra. Durante as aulas, Samira também levava 'curiosidades' sobre o reino animal e pequenos textos informativos sobre animais em extinção. Um trabalho semelhante foi desenvolvido com as estórias da Ruth Rocha.

Na entrevista, Samira afirma que, para ela, a literatura desempenha um papel fundamental para a formação de alunos que tenham prazer pela leitura e escrita:

(15)

S – meus alunos adoram escrever histórias e ler livros/ eu até acho que:: às vezes é um problema pra mim porque não é sempre que eu consigo:: lidar com toda a ansiedade deles /.../ mas eu acredito que isso acontece por causa da literatura, eles adoram, eles se encantam

Samira também tematizou as leituras literárias no trabalho final para o curso de capacitação que estava fazendo. No trabalho, ela discutiu o papel da literatura em sala de aula e desenvolveu uma experiência bem sucedida com seus alunos. Ela selecionou importantes nomes da literatura infanto-juvenil (Tatiana Belinky, Cynthia Rylant, Maria Heloísa Penteadó, Ana Maria Machado, Ítalo Amadio entre outros) com a finalidade de "*oferecer oportunidades para que os alunos se tornassem leitores atuantes, mesmo que este "tornar-se" estivesse limitado aos primeiros passos no domínio da leitura e escrita*". As atividades desenvolvidas foram, entre outras, leituras individuais e em voz alta, pela professora, produções orais e escritas, dramatizações e pesquisa sobre o tema das histórias.

Samira propôs, também, em sua escola, a formação de um banco temático de textos em que todos os professores e alunos 'depositariam' textos sobre diversos assuntos. A idéia surgiu durante o desenvolvimento de um trabalho sobre a dengue

em que todos os alunos da escola trabalhavam o assunto ao mesmo tempo. Samira observou que os alunos traziam bons textos para serem discutidos e, por isso, seria interessante arquivá-los juntamente com outros textos coletados por outros professores e alunos da escola. Com a organização do 'banco de textos', o trabalho dos professores seria facilitado.

(16)

S - o problema é que às vezes não dá tempo do professor procurar tudo (+) então pensei que se a gente guardasse sempre esse material, as aulas poderiam ser melhores porque quanto mais textos mais a gente pode escolher o que vai ler

As práticas de leituras profissionais descritas pelas professoras nos mostram que elas desenvolvem leituras diversificadas de gêneros bastante variados. Por fim, notamos que nenhuma das professoras mencionou a leitura de livros didáticos, talvez por ser considerado de pouco prestígio.

2.3. *As Leituras Para Estudo*

A leitura de textos para a formação e aperfeiçoamento do trabalho docente (artigos e livros de divulgação científica produzidos para a formação do professor) também faz parte das práticas desenvolvidas por Neusa e Samira. Pudemos verificar que ambas lêem a revista *Nova Escola*, uma publicação específica para o professor, que circula a um preço bastante acessível, já que não tem fins lucrativos. Trata-se de uma revista especializada que aborda conteúdos da atualidade da esfera educacional, que podem ser facilmente transpostos para a esfera didática com objetivos de ensino. Vieira (1998: 140) classifica a revista como sendo uma publicação

pedagógica "uma vez que ela tem como principal propósito a melhoria da formação do professor e conseqüentemente, a melhoria do ensino na classe".

Na entrevista, Neusa realça a importância da revista para sua categoria profissional:

(17)

N – assino a Nova Escola que é tão boa e baratinha menina (+) todo professor tinha que assinar.

e comenta conteúdos que considerava relevantes em algumas edições, entre elas, um número especial que trazia um resumo dos PCN:

(18)

N - eu li esse resumo (+) mas não:: entendi direito (+) sabe:: eu não consegui saber o que eu tenho que trabalhar

Enquanto falava das leituras para sua formação profissional, Neusa apresentou uma pasta com diversos textos, muitos deles conseguidos em cursos de capacitação, em que tratavam a questão do ensino/aprendizagem e do desenvolvimento (físico e psicológico) das crianças³⁶. Para cada texto, Neusa tinha um comentário. Os textos da pasta de Neusa desempenham função dupla: além de *aprender com os textos*, para usar suas palavras, ela utiliza alguns deles para o trabalho de orientação aos pais dos alunos:

³⁶Podemos citar, entre esses textos, "Ler e Escrever na Cultura Digital", "Ensinar sílabas, palavras, textos ou práticas de escrita?", "Aquisição e desenvolvimento da Linguagem", "Como educar em valor na escola", "O jardim como currículo: valores educacionais para a sustentabilidade", "Cópia ou releitura: como não levar gato por lebre", "Alfabetização, pensamento e diversidade", "Meu filho é um pintinho", "Tenho cá os meus motivos", "Valores morais em construção", "Quem sou eu?" "Adolescência através dos tempos", "Desenvolvimento cognitivo na infância". Entretanto, não dispomos da bibliografia completa dos textos, pois tivemos acesso apenas às cópias em xerox de Neusa, muitas sem a referência bibliográfica.

(19)

N – agora eu estou trabalhando com textos nas reuniões de pais, porque parece que só a gente falar não adianta (+) daí pensei(+) quem sabe lendo esses textos que são tão bons, falam coisas que a gente nem:: parava para pensar (+) quem sabe os pais também aprendem alguma coisinha

A fala de Neusa é reveladora do papel que a escrita desempenha para ela, e mostra que a leitura para a aprendizagem é constitutiva de suas práticas. Depois de apresentar os textos da pasta Neusa comenta:

(20)

N - não leio livros inteiros assim de uma vez só desses seu que a T me emprestou

P – qual?

N - esse de alfabetização e lingüística (+) eu vou lendo as partes que me interessam porque não é tudo que me interessa na hora e eu acabo desanimando antes de chegar no que eu quero saber (+) por isso que vou nas partes que nem eu tava lendo sobre a correção (+) ele falou que a gente deve corrigir só uma coisa de cada vez que a gente não deve corrigir tudo num texto só ortografia pontuação organização das idéias (+) é muita coisa e eu acho mesmo (+) talvez (+) é melhor ir por partes primeiro uma coisa e depois que o aluno aprende aí passa pra outra

Neste segmento, Neusa faz referência ao livro “Lingüística e Alfabetização”³⁷ que havíamos emprestado para uma outra professora que, por sua vez, o emprestou a Neusa. A fala da professora, além de exemplificar uma prática de circulação de textos, descreve uma estratégia de leitura válida: a busca de respostas para as questões pontuais - eu vou lendo as partes que me interessam. A escolha do melhor caminho (mais rápido e eficiente) para encontrar a resposta desejada é justamente o que faz

³⁷ Cagliari, L.C. *Lingüística e Alfabetização*, Scipione: Campinas, 1989.

um leitor proficiente (cf. Foucambert, 1994) com objetivos de leitura específicos (cf. Kleiman, 1989). Entretanto, como já mostramos, ela parece não reconhecer sua estratégia como legítima, pois começa seu enunciado com um ato de fala em que nega sua condição de leitora - não leio livros inteiros, para depois justificar-se - eu vou lendo as partes que me interessam porque não é tudo que me interessa na hora e eu acabo desanimando antes de chegar no que eu quero saber. O ato de negar e em seguida especificar o posicionamento antitético o qual a negação se opõe pressupõe um valor ao enunciado positivo correspondente. Ou seja, para Neusa, o leitor ideal novamente é aquele que tem estratégias opostas às dela. A leitura válida de um livro teórico seria aquela em que prevalece a linearidade e a completude, a que tem início na primeira linha e termina na última. Este mesmo valor pressuposto pôde ser observado no segmento (11), quando Neusa falava, com ressalvas, da leitura do jornal.

A professora Samira, como já dissemos, estava fazendo um curso de formação em serviço, no início da coleta dos dados de pesquisa. Assim, quando pedimos que falasse de suas práticas de leitura, ela mencionou títulos lidos no curso e citou “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, alguns textos sobre leitura, um que explicava e discutia o conceito de letramento e alguns que tematizavam a formação do professor. Samira também falou sobre sua paixão por textos teóricos da área de educação:

(21)

S - /.../ os livros de educação que eu gosto bastante de ler então sempre que:: tem um dinheirinho sobrando eu procuro comprar alguma coisa:: /.../ e esses dias estava relendo um livro da Sônia Kramer chama Por Entre as Pedras ((incomp)) na verdade eu já li há algum tempo e estava relendo porque estava procurando alguma coisa pra ler e também porque às vezes eu acho que não entendi tudo como deveria ((riso)) então releio (+) ma::s literatura

assim esses autores importantes não leio não acho até que é uma falha mas eu gosto mais de ler sobre educação.

Neste segmento a professora fala da releitura de um livro - esses dias estava relendo um livro da Sônia Kramer - de fato uma estratégia legítima de leitura, mas que, para ela evidencia sua suposta incapacidade de compreender os textos dos gêneros acadêmicos - porque às vezes eu acho que não entendi tudo como deveria. Ainda, Samira revela, indiretamente, que a leitura é uma atividade incorporada ao seu cotidiano - estava procurando alguma coisa pra ler.

2.3.1. Leituras para Estudo na Pesquisa

As estratégias de leitura profissionais das professoras podem ser analisadas de forma mais direta nas díades (ver Capítulo 2) em que líamos textos para a formação profissional das alfabetizadoras. Os segmentos a serem analisados evidenciam a compreensão, uma vez que as professoras resumem ou parafraseiam o texto lido ou fazem críticas ao texto ou ao posicionamento dos autores. A paráfrase é tomada como um indicativo de compreensão porque é um modo diverso de expressar uma frase, um parágrafo ou um texto, sem que se altere o significado da primeira versão. A crítica é uma apreciação minuciosa que contém um julgamento. Tanto a paráfrase quanto a crítica são indicativos de que as leitoras compreendem o texto, porque evidenciam a construção do sentido.

A professora Neusa buscava na leitura dos PCN uma resposta pontual vinculada à sua prática - o quê que a gente tem que atingir (+) quê que a gente pode esperar de uma criança de uma 4ª série. Sendo assim, relacionava o texto a situações concretas de sua experiência docente. Nas díades, Neusa ficava silenciosa frente aos trechos da área da linguagem, mas era participativa quando lia os segmentos relacionados aos conteúdos didáticos ou à esfera pedagógica. Fazia paráfrases e críticas voltadas

ao plano das idéias pedagógicas, conforme mostrarão os exemplos. No primeiro deles Neusa faz uma paráfrase do trecho lido, durante o sétimo encontro em que líamos, na página 95 do documento, sobre os critérios de avaliação:

(22)

N - ((lendo)) "*no entanto, é importante não perder de vista que um processo relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos. E uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido, e para outro não*" ((falando)) então seria/ no fundo quer dizer pra gente não se preocupar tanto com o chegar lá mas o caminho que o aluno fez de: (+) mental (+) de entendimento pra chegar lá

A maneira mais comum de demonstrar a compreensão é através da paráfrase. Neusa interrompe a leitura para explicitar sua interpretação em relação à avaliação dos alunos - no fundo quer dizer pra gente não se preocupar tanto com o chegar lá mas o caminho que o aluno fez. O exemplo mostra que Neusa está atenta ao texto e reage a ele parafraseando-o.

No segundo exemplo, Neusa faz uma crítica quando, em nosso primeiro encontro, ela lia (na página 20) sobre as idéias predominantes do ensino de língua nos anos 60, pautado na *Teoria do déficit*. Os comentários da professora são feitos depois de ler a nota número 1 que reproduziremos abaixo:

No Brasil, essa visão³⁸ assumiu a forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como "prontidão para a alfabetização", costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente

³⁸ A expressão *essa visão* refere-se à *Teoria do déficit*.

era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziriam as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.

Imediatamente depois de ler a nota Neusa comenta:

(23)

N - era assim não (+) até hoje é assim (+) quando eu ingressei peguei uma segunda série bem fraca e a M ((diretora da escola)) me disse que eu tinha que começar do zero desse período preparatório (+) /.../ o engraçado é que eu vejo as professoras da primeira reclamar disso "que aluno não sabe nem pegar no lápis (+) que não escreve na linha" esses exercícios eram pra isso não é? você vê que situação? /.../ é por isso que eu acho que professor de primeira deveria ser BEM especial (+) formado SÓ pra dar aula na primeira (+) porque não é fácil

O exemplo mostra que a professora discorda da opinião de que "os exercícios de prontidão" sejam práticas do passado - era assim não (+) até hoje é assim - e relata uma experiência. Depois, fala sobre o conflito vivenciado pelas professoras de primeira série que, muitas vezes, procuram abandonar as velhas práticas pedagógicas, mas ainda não conseguem resolver problemas antigos relacionados ao processo de alfabetização: - o engraçado é que eu vejo as professoras da primeira reclamar disso "que aluno não sabe nem pegar no lápis (+) que não escreve na linha" esses exercícios eram pra isso não é? você vê que situação? - Neusa conclui sua fala mencionando sua opinião sobre a necessidade de formação específica para professores da 1ª série.

As leituras de Samira nas díades eram mais seguras. Com um posicionamento mais crítico em relação ao texto, ela também discutia alguns segmentos relacionados à área da linguagem, não apenas os trechos ligados à esfera pedagógica ou didática, como fazia Neusa.

No primeiro exemplo que apresentaremos Samira lia uma seção de Bakhtin (1856/1992), sobre *gêneros do discurso*, em nosso sexto encontro, quando já havíamos interrompido a leitura dos PCN para ler sobre os conceitos da linguagem que fundamentam a proposta, conforme já dissemos³⁹. O segmento mostra parte do início da interação em que, depois de Samira comentar que havia lido o texto por três vezes, pois o tinha considerado difícil, ela apresenta um resumo sobre o conceito de gênero.

(24)

P - /.../ você conseguiu entender o que são os gêneros do discurso?

S - Bom eu acho que entendi ach/ bom ele fala bastante de enunciado (+) daí enunciado eu entendi como sendo:: assim (+) é:: a concretização mesmo da f/ da língua/ da fala ou da escrita sei lá da::/de utilizar a língua mesmo (+) daí o gênero/ eu até marquei aqui do ladinho/ eu acho que são aquelas/ os diferentes tipos que podem ser esses enunciados né aí ele coloca dentro de um:: como é que ele fala? (+) esfera da atividade humana/ de situação de uso não é? tem vários tipos de atividade que a gente realiza ((incompreensível)) então cada uma dessas/ enfim diferentes tipos de atividade tem diferentes tipo lá dentro de usar a língua de se expressar então por isso que pode ser:: /como ele fala aqui/ inesgotável porque vai mudando vai crescendo (+)

Neste segmento ela lia um texto denso acadêmico, não de divulgação, objeto de muitas dissertações e teses na esfera acadêmica. O resumo que Samira faz nos permite perceber que ela identifica alguns elementos fundamentais para a compreensão das idéias do texto. Ela (re)constrói um percurso importante para a compreensão do conceito, partindo da noção de enunciado - bom ele fala bastante de enunciado - localizando o conceito em relação às esferas de utilização da língua - eu

³⁹ Para lembrar nosso leitor, na segunda díade, além dos PCN lemos "O texto: construção de sentidos" de (Koch,1997); "Os gêneros do discurso" (Bakhtin, 2000); "Texto, gêneros do discurso e ensino" (Brandão, 2000); "Os Gêneros do Discurso e produção textual na escola" (Koch e Bentes, a sair).

acho que são aquelas/ os diferentes tipos que podem ser esses enunciados né aí ele coloca dentro de um:: como é que ele fala? (+) esfera da atividade humana/ de situação de uso não é?

No segmento a seguir Samira explicita as estratégias desenvolvidas para compreender o conceito de *texto* quando lia "*O texto: construção de sentidos*" de Koch. No início do encontro (o quinto desta díade), antes de iniciarmos a leitura propriamente dita, perguntamos se ela gostaria de comentar alguma coisa, ao que Samira respondeu apresentando brevemente sua compreensão sobre *texto* e, explicitou ainda sua estratégia de leitura:

(25)

P - tem alguma coisa que você gostaria de comentar antes de ler?

S - olha o que me chamou mais a atenção foi:: eu não sei durante a leitura eu vou comentar como é que eu tô entendendo (+) mas foi perceber que o texto não é um produto final ele é uma cons::trução né (+) então fosse você definir texto/ da outra vez eu nem sabia começar uma definição⁴⁰ (+) então agora eu já vejo (+) /.../ agora:: tem algumas partes que ela:: explica:: ((procurando no texto)) outras áreas::/ quando eu tiver lendo eu te mostro/ que não entendi direito (+) mas eu ignorei (+) assim (+) me concentrei no conceito (+) no que era importante/ pelo menos foi a minha postura diante do texto

A paráfrase que ela faz mostra que de fato ela compreendeu o texto lido uma vez que ela consegue explicitar a perspectiva da autora ao definir o conceito, ignorando o que não entendia e o que não era relevante para o conceito. Solé (op.cit: 129) realça que, diante de um problema de leitura, o leitor toma a decisão de ignorá-lo, ou compensá-lo de acordo com suas necessidades de compreender. O segmento revela, ainda, uma eficiente estratégia de Samira, sua capacidade de avaliar

⁴⁰ Nesta fala, Samira está se referindo à leitura do conceito nos PCN.

suas dificuldades de leitura e tomar decisões, própria dos leitores com mais experiência.

Na díade, Samira também se revelou bastante crítica do texto dos PCN, conforme se pode conferir nos exemplos que seguem. No primeiro deles, líamos o sub-tópico "*Alfabetização e ensino da língua*", na página 34, que fazia uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, tradicionalmente dividido em dois estágios, sendo o primeiro a alfabetização e, o segundo, a redação de textos e estudos gramaticais. Depois, defende que essa dicotomia já não é válida, pois o ensino de Língua Portuguesa vem sendo proposto com foco na dimensão discursiva da linguagem, em que a própria etapa de aprendizagem das letras não é desvinculada dessa dimensão discursiva:

(26)

S - ((lendo)) *mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem - que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado - não significa que a aquisição da escrita alfabética deixa de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como - verdadeiro rito de passagem - um saber de grande valor social (+) ((falando))* aí eu acho que/ não gostei dessa parte aqui não (...) devia ter acabado ali "*não significa que a aquisição da escrita alfabética deixa de ser importante*" e ponto final:: essa outra parte aqui?! foi muito triste.

Veja que Samira se posiciona - não gostei dessa parte aqui não - e sugere uma correção - devia ter acabado ali "*não significa que a aquisição da escrita alfabética deixa de ser importante*" e ponto final. Depois, faz uma avaliação do texto com a expressão - foi muito triste - que apesar de não termos perguntado a ela o significado exato do adjetivo *triste*, pelo contexto inferimos que estaria equivalendo a *decepcionante*, *lastimoso*.

O próximo exemplo traz um segmento extraído também do primeiro encontro de leitura, quando Samira lia o sub-tópico "O texto como unidade de ensino" (na página 35). O segmento mostra uma outra crítica da professora ao texto, desta vez apresentando uma incoerência no tratamento do conceito de leitura na proposta de ensino:

(27)

S- - ((lendo)) *O texto como unidade de sentido (+) O ensino de LP tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntam palavras para formar frases e juntam-se frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com "textos" que só servem para ensinar a ler. "Textos" que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem se quer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregado de frases./.../ ((falando)) uma coisa que eu não concordo muito aqui é que ele escreve "essa abordagem só serve pra ensinar a ler"/ não serve porque ler:: sei lá só serve pra ficar produzindo o som bá bá be be:: mas ler mesmo no sentido de LE::R acho que não.*

Neste exemplo, Samira questiona a redução do conceito de ler à decodificação que o texto faz: "essa abordagem só serve pra ensinar a ler".

Em um outro exemplo, também no primeiro encontro, cujo trecho reproduziremos abaixo, Samira mostra-se bastante crítica à textualidade do documento. O trecho menciona várias áreas da ciência da linguagem que ela desconhece e se incomoda com a enumeração de várias ciências sem conseguir saber a relação delas com a proposta de ensino.

“As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso” (p.21-22)

A professora se manifesta logo depois de ler o trecho dizendo:

(28)

S - ((falando)) isso aqui é interessante (+) muito tem:: de/prá/ de outras teorias pra contribuir, mas em nenhum momento o professor tem contato com isso (+) eu pelo menos não tive nem na faculdade (+) quando fala de:: de metodologia de língua portuguesa raramente se lê alguma coisa que vem da:: linguagem mesmo da área DA linguagem.

P - o quê que é mesmo, o que fizeram essas áreas você sabe?

S - é interessante que todo mundo sabe que contribui, é lógico que de uma forma ou de outra certamente porque uma ciência está sempre contribuindo com outras, mas quando e como nunca foi me dito nada (+) o que essas áreas fizeram para melhorar as questões do ensino (+) ((balança a cabeça num gesto de negação)) pra quê dizer que contribui se não fala como ? ((abaixa a cabeça e continua lendo)).

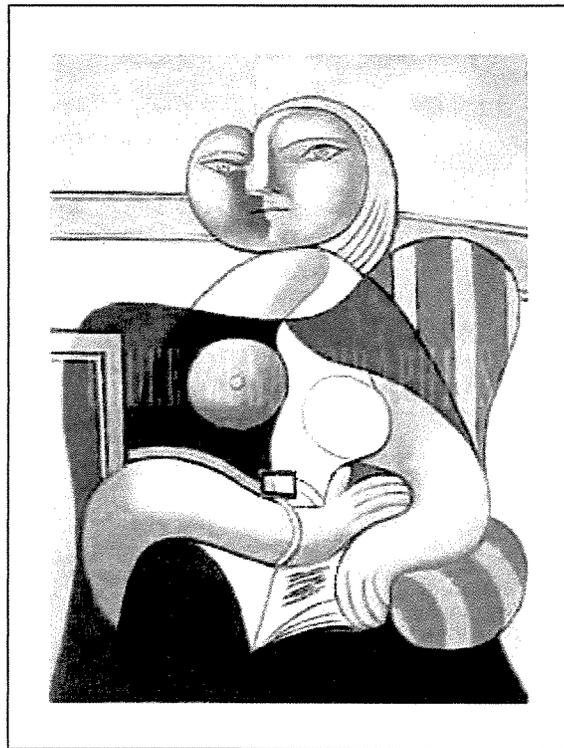
A inferência de Samira é correta, de fato o trecho menciona áreas da lingüística. O segmento mostra, ainda, que ela é crítica a essa forma de textualização pouco esclarecedora e acessível apenas aos iniciados, aos que já conhecem essas áreas.

Observando as leituras das professoras, é possível identificar vários elementos que nos possibilitam caracterizá-las, não como leitoras iniciantes, mas como leitoras com diversos graus de experiências de leituras diversificadas. Ambas desenvolvem leituras de gêneros variados, que não se limitam às leituras funcionais ou aos gêneros de menor prestígio. Vimos, também, que elas são leitoras capazes de acionar diversas estratégias para alcançar a compreensão do objeto lido, mesmo quando se tratava de leituras de gêneros mais elaborados, com densidade conceitual, como o fez Samira na leitura de Bakhtin e de Koch. Desse modo, parece não haver razões concretas para que Neusa e Samira não se considerem leitoras. Nossa insistência em realçar as construções discursivas negativas das professoras em relação à própria condição de leitora (ambas negam-se leitoras) reside no fato de que essas auto-avaliações afetaram negativamente as leituras desenvolvidas nas díades. Samira, cujas ressalvas relacionavam-se mais às leituras literárias, questionava mais o texto dos PCN que Neusa que, por sua vez, ficava em silêncio quando não compreendia⁴¹.

Pensamos que o foco da discussão em relação às capacidades de leitura da professora talvez tenha origem antes nos traços sócio-políticos que compõem sua identidade profissional que propriamente em suas práticas e capacidades de leitura. A imagem desprestigiada da professora alfabetizadora é tão fortemente difundida que invalida, à primeira vista, qualquer possibilidade de uma referência mais positiva em relação às suas práticas letradas. Desta forma, o contexto educacional negligencia dados como os apresentados por Ribeiro (1999) em que, pesquisando os níveis de alfabetismo da população entre 14 e 54 anos na cidade de São Paulo, a professora ocupa o nível mais alto de uma escala de 1 a 4 relacionada às capacidades de leitura dos sujeitos de pesquisa.

⁴¹ Lembramos que, neste último caso, as hesitações de Neusa se davam em torno das práticas de leitura para a formação profissional.

Queremos dizer que, talvez, o 'problema' da leitura da professora seja uma criação discursiva que não residiria, necessariamente, em suas práticas limitadas aos gêneros de menor prestígio social, mas no lugar social que hoje ocupa o profissional da educação com a pauperização do magistério e o histórico descaso do Estado com a educação pública brasileira. O problema, se não construído, foi agravado, reconhecamos, pela própria academia que, durante anos, publicou trabalhos colocando em cheque a capacidade profissional da professora, como Silva (1998:51) que escreve “*a força do livro didático advém da fraqueza ou debilidade cognitiva do professor*”. Comentários como esse, que maculam a imagem do professor são freqüentemente publicados pela academia. Em contrapartida, trabalhos que divulgam a capacidade ou graus de sofisticação intelectual dos professores, bem como suas experiências bem sucedidas são menos freqüentes.



IV. OS PCN EM FOCO

⁴² *Woman reading* – P Picasso.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Neste capítulo pretendemos analisar o objeto de leitura principal nas díades: os PCN. O foco da análise será o processo de transformação de alguns conceitos lingüísticos elaborados na esfera acadêmica e retextualizados nos Parâmetros. Para tanto, tomaremos tais conceitos em dois momentos: (i) sua elaboração acadêmica e (ii) sua formulação retextualizada no documento curricular. Queremos observar, através das análises, como os conceitos elaborados na academia são retextualizados em virtude da mudança de gênero ocorrida pela mudança dos objetivos e da situação comunicativa nos PCN.

A seleção dos conceitos que analisaremos deriva das dificuldades das professoras co-pesquisadoras durante as diádes, conforme discutiremos no capítulo subsequente (cf. também Silva, 2001). Assim focaremos os conceitos de **letramento**, **texto**, **discurso** e **gêneros do discurso** pela importância que desempenham na fundamentação do documento. Esses conceitos alicerçam toda a proposta curricular de Língua Portuguesa e, por isso, compreendê-los é mister para a compreensão da perspectiva de ensino do documento.

Apresentaremos primeiramente um resumo dos PCN para fundamentar nosso debate sobre as características do documento em relação ao gênero a que pertence. Posteriormente discutiremos o conceito de retextualização, já que ele será a base para as análises e, por fim, analisaremos as definições de **letramento**, **texto**, **discurso** e **gêneros do discurso** apresentadas nos PCN, para discutir os efeitos da retextualização.

1. OS PCN EM RESUMO

O primeiro texto do documento, como já dissemos, é a carta de apresentação "AO PROFESSOR" assinada pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza. Depois, consta um quadro contendo os objetivos gerais do Ensino Fundamental, seguido de um esquema com a Estrutura dos PCN em todas as áreas - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira - e suas relações com os temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural. Segue, então, o Sumário (ver anexo 1), uma segunda apresentação, desta vez assinada pela Secretaria de

Ensino Fundamental. Depois temos o texto propriamente dividido em duas grandes partes. Por fim, uma bibliografia com oitenta itens, com títulos em quatro línguas: inglês, francês, espanhol e português.

A primeira parte do documento, composta por cinco tópicos, apresenta os conceitos da área da linguagem em que se discute a perspectiva de ensino de língua, apresenta os conteúdos a serem ensinados e os critérios de avaliação numa abordagem geral. A segunda parte é uma retomada dos conteúdos apresentados anteriormente subdivididos nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental. Vejamos brevemente o que consta em cada uma das partes do documento.

No primeiro tópico, dos cinco que compõe a primeira parte intitulado - **Caracterização da área de Língua Portuguesa** - são apresentados os fundamentos lingüísticos da proposta. O texto apresenta um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa enfatizando a relação entre as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 60 e 80 e o ensino. Depois discute as relações entre as demandas sociais e as finalidades da escola e no sub-tópico "*Linguagem e participação social*" relaciona-se o ensino escolar à perspectiva do *letramento*. Posteriormente, na parte "*Linguagem, atividade discursiva e textualidade*" o documento, em quatro páginas, apresenta os conceitos da linguagem que fundamentam a proposta.

No tópico **Aprender e Ensinar Língua Portuguesa na Escola** são apresentados os fundamentos didático-pedagógicos. Evidencia-se a abordagem socio-interacionista privilegiada no documento, colocando a aprendizagem de Língua Portuguesa baseada na tríade: aluno (agente da aprendizagem), língua (objeto de ensino) e o ensino (prática educacional que organiza a interação entre sujeito e objeto). Essa lógica realça o papel da escola como responsável por viabilizar o acesso do aluno à diversidade de textos que circulam socialmente. No

sub-tópico "*O texto como unidade de ensino*" retoma-se o conceito de *texto* (único conceito que é retomado) elevando-o à unidade de ensino e, portanto, princípio norteador da proposta. Na última parte, há uma discussão sobre as atividades epilingüísticas e metalingüísticas.

Nos **Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental**, terceiro tópico, são apresentados nove objetivos relacionados ao conhecimento e respeito às variações lingüísticas, à expansão dos usos da linguagem oral e escrita, ao desenvolvimento da leitura como fonte de informação e fruição estética e utilização da linguagem como instrumento para melhorar as relações sociais e análises críticas.

O quarto tópico - **Os conteúdos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental**, o mais longo do documento, traz, primeiramente, uma explicação sobre a forma como os conteúdos serão apresentados, conforme o quadro abaixo reproduzido da página 43:

Língua oral: Usos e formas	Língua escrita: Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Os conteúdos do bloco **Língua escrita** se subdividem em "Prática de leitura" e "Prática de produção de texto" e, este último se subdivide, por sua vez, em "Aspectos discursivos" e "Aspecto notacionais". Destaca-se, ainda, que os conteúdos serão desenvolvidos em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO que pressupõe um tratamento cíclico em que os mesmo conteúdos aparecem ao longo de toda a escolarização variando apenas o grau de profundidade.

O bloco de conteúdos de **Língua oral** é apresentado rapidamente (em quatro páginas) destacando-se a necessidade de se respeitar as variações lingüísticas

dos alunos e, ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade comunicação oralmente em diferentes situações. Já o bloco de conteúdos de **Língua escrita** é apresentado mais demoradamente, em vinte e cinco páginas, em que os blocos "Prática de leitura" e "Prática de produção de textos" são apresentados, discutidos em função do tratamento didático e acrescidos de sugestões de atividades.

Nos **CrITÉrios de Avaliação** o texto realça a necessidade de se estabelecer critérios que estejam em acordo com os objetivos propostos, levando em consideração não apenas os resultados, mas também o processo de construção de conhecimento.

Na segunda parte do documento, como dissemos, há uma retomada dos conteúdos redistribuídos nos dois ciclos obedecendo ao mesmo esquema descrito anteriormente: Língua oral: usos e formas, Língua escrita: usos e formas e Análise e reflexão sobre a língua. Há uma retomada dos objetivos para cada ciclo e do conceito de gênero, uma vez que apresenta um quadro que lista os gêneros a serem trabalhados em Língua Oral e Língua Escrita (ver anexo 3).

2. A QUE GÊNERO PERTENCEM OS PCN?

Observando o resumo apresentado, percebemos que os PCN são um documento composto por características específicas de pelo menos dois domínios discursivos: (i) o oficial, pela situação comunicativa, em que um órgão legalmente instituído - o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) - que estabelece os parâmetros de ensino e (ii) o acadêmico, pela discussão teórica apresentada na

primeira parte e por incorporar formas dessa esfera discursiva, como as notas e a bibliografia.

Bakhtin (1992:279-287) propõe o conceito de *gênero do discurso* a partir da observação de que toda e qualquer esfera da atividade humana está relacionada a um modo particular de utilização da língua. Assim, o autor define o conceito como sendo “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” peculiares a cada esfera de utilização da língua. Os gêneros não são fórmulas rígidas sobre as quais os textos são produzidos, mas são princípios maleáveis organizadores do dizer. Para o autor cada texto é único, singular, mas é conformado por um contorno particular que rege as possibilidades de utilização da língua dentro de uma esfera de comunicação determinada.

Estudiosos contemporâneos retomaram o conceito bakhtiniano para (re)pensar tanto a organização discursiva dos usos da linguagem quanto questões de ensino da língua. Marcuschi (2002), propõe o termo *gênero textual* para discutir a organização da língua via gênero. Para o autor, *gêneros textuais* são “*formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos*” (p.25). Na perspectiva proposta por Marcuschi a determinação de um gênero está estreitamente relacionada aos fatores contextuais que envolvem determinadas práticas comunicativas. Esses fatores contextuais são os elementos que formam o *tema*⁴³.

Dessa relação contextual do gênero com as situações de uso da língua resultam as propriedades de multiplicidade e mutabilidade que caracterizam os gêneros do discurso. Uma vez que as esferas de comunicação humana encontram-se

⁴³ O *tema*, ou *conteúdo temático*, na perspectiva bakhtiniana, não significa apenas o assunto em pauta, mas todo o contexto em que se constrói o enunciado: “O *tema da enunciação* é, na verdade, assim como a *própria enunciação*, individual e não repetível. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à *enunciação*” (Bakhtin, 1929/1997,128).

envoltas pela história que transcorre no tempo, elas se multiplicam, se extinguem e se transformam em consonância com as transformações sócio-históricas. Igualmente, os gêneros do discurso se extinguem e se transmutam. Por isso, os novos gêneros não são totalmente novos, há sempre uma relação com gêneros anteriores que são transformados em função dos novos suportes, usos, e objetivos.

Queremos então, analisar algumas particularidades dos PCN - um documento oficial - destacando, principalmente as transformações de algumas das características desse gênero. Prado (1999:16) define documento curricular como sendo "*todos os textos que são indexados enquanto uma orientação de ensino proposta por Municípios, Estados e Federação, ou seja, mesmo que sejam textos elaborados por sujeitos, sua autoria configura-se como nome de um Estado*". Ao analisar os documentos curriculares em um recorte longitudinal, o autor defende que, ao longo da história dos documentos curriculares no Brasil houve mudanças nos termos que os designam (programas, guias, subsídios, propostas, parâmetros etc), mas não houve mudanças significativas no modo prescritivo de se dirigir a seu público alvo.

O documento curricular é, então, um gênero pertencente ao discurso oficial, assinado não por um sujeito, mas por uma entidade legalmente instituída. Esta característica faz fundar uma relação hierárquica em que seu público alvo - os professores - estaria em posição de subordinação. No caso dos PCN a força hierárquica é particularmente marcada porque é assinado pela entidade absolutamente superior a todas as outras na área da educação que é o MEC. De caráter monológico e prescritivo, o documento curricular visa instituir um conjunto de itens para parametrizar o que deve (e o que não deve) ser ensinado em todo o território brasileiro.

Em sua tese de doutorado, Marinho (2001) analisa os PCN - Língua Portuguesa sob a perspectiva da Análise do Discurso, e observa que, no caso dos PCN, o discurso oficial - monológico e prescritivo - é marcado profundamente pelo discurso acadêmico que constitui um saber de referência para o discurso oficial (op. cit.106). Vê-se que esse documento curricular absorve algumas formas do gênero acadêmico ao utilizar notas e referências bibliográficas. Para a autora, os PCN são um documento curricular marcado por uma composição genérica múltipla que, de certa forma, faz transparecer sua autoria também múltipla, ainda que apagada pela assinatura oficial do MEC. Temos, nos PCN, em primeiro lugar uma *carta* do Ministro da Educação, depois uma *apresentação* assinada pela Secretaria de Estudos Fundamentais (SFE) e o texto conformado principalmente pela exposição e argumentação, mas que também traz descrições, injunções, narrações e imagens não verbais. A soma de tudo isso configura "*o macro ato dessa enunciação, o de dizer o que se deve ou se pode fazer*" (op. cit.109).

Os gêneros do domínio discursivo acadêmico podem ser um artigo científico, uma tese, uma dissertação, monografia, resenha crítica, conferência, palestra, livro de divulgação etc. Foge, no entanto, do escopo desta pesquisa discutir as variações dessa esfera da comunicação, já que pretendemos apenas destacar algumas características mais gerais desses gêneros, na medida em que é da esfera acadêmica que os PCN absorvem algumas características que o distingue, em certa medida, dos gêneros do discurso oficial. É também da esfera acadêmica que os conceitos da linguagem 'migram' para os PCN.

Pertencente aos gêneros do discurso secundário (Bakhtin, 2000:281), os gêneros acadêmicos caracterizam-se pela apurada elaboração, com pretendido rigor lingüístico e jargão próprio da comunidade científica a que se destinam. Segundo Leibrunder (2000), o discurso acadêmico pretende-se objetivo e impessoal, por isso,

procura apagar as marcas de subjetividade, preferindo formas neutras como o sujeito universal ou a indeterminação do sujeito. Entretanto, como apontamos no Capítulo 1, em algumas áreas da ciência, principalmente, as que desenvolvem pesquisa de orientação qualitativa, há uma tendência em deixar transparecer um pouco mais a subjetividade tanto do pesquisador (com as marcas da primeira pessoa do singular) quanto da comunidade pesquisada, que deixa de ser referida como informante e passa a considerar os sujeitos de pesquisa.

Os gêneros acadêmicos, em sua composição formal, caracterizam-se também pelo uso do discurso citado como uma forma peculiar de o autor instaurar as relações dialógicas com seus pares e, como forma de argumentação por autoridade (cf. Ducrot, 1987). Apresenta, também, bibliografia e notas. Toda essa forma específica de enunciação obedece a regras específicas de uso para que possa haver, de fato, a comunicação entre os pares. Assim, uma citação, por exemplo, deve conter a referência; a bibliografia, como instrumento de localização precisa das referências utilizadas, também possui normas predeterminadas; as notas aportam observações consideradas periféricas pelo autor. O leitor familiarizado com os gêneros acadêmicos é capaz de perceber a função de cada uma das partes ao se deparar com os recursos enunciativos do gênero.

Dentre os gêneros do domínio discursivo acadêmico está o de divulgação que se presta à difusão do conhecimento produzido na esfera acadêmica. Esse gênero caracteriza-se principalmente pela transformação da linguagem em função do leitor visado: um público não especialista na área, ou seja, um público leigo. Magalhães (em andamento) observa duas esferas relacionadas ao gênero de divulgação, quais sejam, *divulgação científica popular* e *divulgação científica acadêmica*. A primeira refere-se à difusão dos conhecimentos acadêmicos para a população geral, em uma esfera mais ampla. A segunda estaria para um público que circunda a esfera acadêmica, não tão

genérico quanto o da primeira. Os textos de *divulgação científica popular* são, geralmente, escritos por jornalistas que servem de mediador entre a Ciência e a população. Já a *divulgação científica acadêmica*, via de regra, é produzida pelos próprios acadêmicos que instituem como interlocutores alunos de cursos superiores ou de curso de capacitação em serviço, enfim um público específico cujas características estão entre a população mais geral e os pares acadêmicos. Ainda, a *divulgação científica acadêmica* geralmente apresenta uma finalidade didática, podendo incorporar, então, uma característica importante dos gêneros didáticos, qual seja, o apagamento dos conflitos teóricos e metodológicos constitutivos do discurso científico (cf. Matencio, 2003).

Entendemos que os PCN apresentam uma proximidade com o gênero de divulgação científica acadêmica na medida em que se propõe a difundir conhecimentos produzidos na academia. Assim, o entendemos como um texto híbrido que ora se aproxima do gênero de divulgação acadêmica, ora dele se afasta pois instituído por uma instância oficial que faz instaurar uma situação comunicativa particularmente marcada pelas relações de poder envolvidas. O hibridismo dos PCN ainda comporta uma 'nuanço' do discurso didático, uma vez que se pretende um texto para atualização profissional.

3. O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

O conceito de *retextualização* foi proposto por Travaglia (1992) ao estudar o processo de tradução via textualidade. A autora entende que a tradução "*é a passagem de um texto original regido numa língua de partida para um texto regido numa língua de chegada*" (p.112). Deste modo, a mudança da língua em que o texto foi escrito implica

necessariamente em uma mudança na textualidade. Retextualizar é, na perspectiva da tradução, transformar um todo comunicativo expressivo escrito, em outro escrito em virtude de uma necessidade imposta pela alteração da língua.

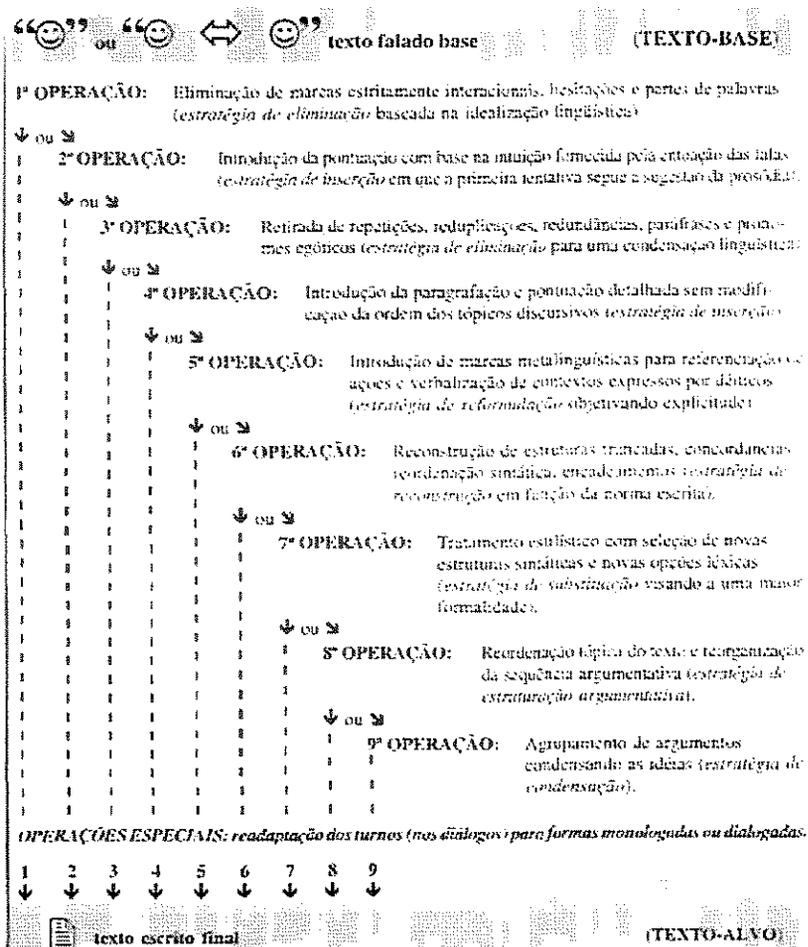
Marcuschi (2001) retoma o conceito de *retextualização* deslocando-o da tradução para o campo da Lingüística ao estudar as mutações que um texto oral sofre ao ser transposto para a escrita. Apesar de sua pesquisa focar o processo de retextualização da fala para a escrita, o autor aponta quatro possibilidades de retextualização: 1. *Da fala para a fala*; 2. *Da fala para a escrita*; 3. *Da escrita para a fala* e, 4. *Da escrita para a escrita*.

A retextualização é, então, um processo de transformação de um texto em outro, em virtude da alteração de algum elemento que o compõe: a língua, no caso da tradução, o veículo, no caso da fala para a escrita e vice-versa e, em nosso caso, o gênero do texto. Na retextualização algumas formas lingüísticas podem ser eliminadas ou incluídas, substituídas ou reordenadas. São alterações motivadas por uma série de fatores que envolvem a produção do novo texto (objetivo, público alvo, código, língua, gênero etc.). Quando há uma alteração no gênero do texto ocorrem, também, algumas outras alterações lingüísticas (lexical, textual, sintático-estrutural etc.) peculiares ao novo gênero. Há, ainda, algumas variáveis que interferem no nível de transformação do texto de origem para o texto alvo (ou de chegada), entre elas: a finalidade do texto, relação entre o produtor do texto original e o transformador e o processo de formulação típico de cada modalidade (cf op.cit: 54). Pensamos que, na perspectiva de nosso trabalho, a principal variável relaciona-se à finalidade do texto. Esta variável fornecerá os parâmetros para o processo de retextualização do gênero acadêmico para o documento curricular.

Matencio (2002) defende que a retextualização, entendida como *produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base*, pressupõe, necessariamente, uma mudança nos propósitos, na finalidade, porque, se não o fosse, teríamos apenas um processo de reescrita de um texto em que o quadro de referência não se altera. No processo de retextualização "*o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência*".

Quanto aos PCN, há uma retextualização de textos da esfera acadêmica em virtude da nova situação comunicativa em que os conceitos figuram: os interlocutores são outros e os objetivos também o são. O diálogo entre os pares acadêmicos é substituído pelo 'diálogo' entre o Estado e seus subordinados, ou seja, muda-se o objetivo e o público alvo, enfim muda-se toda a situação socio-comunicativa. Os conceitos elaborados e discutidos na academia, nos PCN passam a ter finalidade de redefinir ou parametrizar os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental, em âmbito nacional. Esses conceitos, mostrados na parte introdutória do documento, determinam o recorte através do qual os conteúdos curriculares devem ser compreendidos e trabalhados.

Para desenvolver nossa análise, tomaremos como ponto de partida as operações descritas por Marcuschi (2001:75) que, como dissemos, estudou o processo de retextualização da fala para a escrita. Marcuschi propõe, então, um quadro com nove operações que devem ocorrer no processo de retextualização que ele estudou.



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A seqüência inicial na parte superior do modelo {“☺” ou “☺ ↔ ☺”} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monológico* {“☺”} ou então de um texto falado *dialógico* {“☺ ↔ ☺”} que serve de texto-base para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o *texto-alvo* do processo de retextualização.

Figura 1- Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito

As operações do quadro se subdividem em dois blocos, sendo um o das *operações de regularização e idealização* e outro o das *operações de transformação*. As quatro primeiras operações, que formam o primeiro bloco, estão mais relacionadas a transcodificação e editoração⁴⁴, ou seja, voltam-se mais para passagem do material sonoro para o escrito.

⁴⁴ Marcuschi (op. cit.: 49 a 62) define transcodificação como "a passagem da oralidade para a escrita levando-se em conta apenas às normas de transcrição". Já a editoração "é um processo de *idealização dos*

As demais operações (da 5ª a 9ª) compõem o bloco das *operações de transformação*. Estas trazem alterações de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva. Discutiremos brevemente estas operações a fim de adequá-las ao nosso objeto de análise (uma escrita formal para outra escrita também formal). As operações 5 e 6 de Marcuschi marcam a tentativa de eliminar os fenômenos de variação lingüística em busca da chamada "norma padrão" da escrita. Predominam-se as noções de completude, regência e concordância. São operações que não ocorrem em nosso caso, já que tanto o texto de partida quanto o de chegada são escritos e conformados à norma dita padrão.

As operações 7 e 8, que "envolvem *acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos*" (p.85), são as que mais ocorrem, em nosso caso. Elas são operações bastante delicadas para o processo de análise, pois são fruto da compreensão do retextualizador. Marcuschi (op.cit.: 86) observa que a não compreensão não impede uma retextualização, mas pode causar um produto pouco fiel, um texto alvo problemático e/ou o falseamento.

A 9ª operação corresponde ao agrupamento de informações e à eliminação sumária das repetições. Marcuschi diferencia esta última operação da atividade de resumir baseando-se no pressuposto de que a nona operação preserva as informações, ou seja, não há uma seleção das informações mais importantes, como ocorre no resumo.

A retextualização da escrita para a escrita não segue as nove operações descritas por Marcuschi, já que algumas delas são específicas do processo de transposição do material sonoro para as normas da escrita. Por outro lado, no processo de retextualização sem mudança de modalidade acontecem novos

dados com o objetivo de torná-los gramaticais e analisáveis" (p.55). Nem a transcodificação, nem a editoração são, propriamente, casos de retextualização.

procedimentos, diferentes dos apontados por Marcuschi. A seguir, apresentaremos um quadro sintético explicitando as operações observadas no processo de retextualização da escrita formal para outro gênero também formal que nos servirá de base para as análises:

OPERAÇÕES	NÍVEL DE TRANSFORMAÇÃO
I - eliminação lexical	Uma operação estilística de supressão de palavras.
II - substituição lexical	Operação de adequação ao novo texto. Leva em conta os novos interlocutores e os ajustes necessários à textualidade.
III - substituição sintática	Operação de ajuste/ adequação ao novo texto. Leva em conta principalmente a construção composicional do gênero do texto alvo.
IV - eliminação de itens informacionais	Operação relacionada diretamente com o nível semântico. Ocorre uma seleção das informações a serem eliminadas/ omitidas.
V - reordenação tópica	Operação argumentativa em que é alterada a ordem dos argumentos no novo texto.

A eliminação lexical (I) é uma operação estilística de supressão de palavras, sem que ocorra a eliminação de itens informacionais (IV), que, para nós consiste em um outro mecanismo de retextualização. A eliminação de itens informacionais aproxima-se do resumo, pois há uma seleção do que será informado e do que será omitido. As substituições lexicais (II) e sintáticas (III) operam no nível do *estilo-gênero*, ou seja, são alterações que acontecem para a adequação do texto ao gênero pretendido. Estas substituições também interferem no nível argumentativo do novo texto. Por fim, observamos, no processo de retextualização em foco neste trabalho, a reordenação tópica (V) que incide na ordenação e hierarquização argumentativa do novo texto.

4. OS CONCEITOS RETEXTUALIZADOS NOS PCN

Passaremos, nesta seção, a examinar os conceitos de **letramento**, **texto**, **discurso** e **gêneros do discurso** discutidos contemporaneamente pelas ciências da linguagem, que fundamentam os PCN. Trata-se, como dissemos, de conceitos importantes para a compreensão da perspectiva de ensino e dos conteúdos abordados no documento. Entendemos que, sem a compreensão desses conceitos, o documento pode não passar de mera 'lista' de itens que se deve trabalhar em sala perdendo a essência da proposta para o ensino de língua. Os conceitos enumerados acima são rapidamente apresentados, em quatro páginas.

Para analisarmos os conceitos, usaremos uma metodologia, conforme modelo de Marcuschi (2001), de comparação entre a forma textual dos conceitos na origem (texto fonte) e a forma retextualizada nos PCN (texto alvo). A comparação entre os textos nos permitirá compreender os tipos de operações realizadas no processo de retextualização em foco, que visaria, em princípio, a facilitar a significação desses conceitos para um público não especialista na área da linguagem.

4.1. O Significado de Letramento nos PCN

O primeiro conceito que analisamos foi o de *letramento*. Na análise pudemos observar que a forma retextualizada traz relativamente poucas alterações formais em relação ao fragmento do texto fonte. Entretanto, ocorrem algumas transformações significativas se observarmos o processo do ponto de vista qualitativo, conforme discutiremos.

Letramento aparece na página vinte e três do documento e é tratado como se já fosse do conhecimento do leitor, sendo que sua definição é apresentada apenas em nota. No entanto, a compreensão deste conceito é fundamental para o entendimento do texto: *letramento* é uma palavra-chave, porque se relaciona ao papel que a escola deve desempenhar no ensino dos usos sociais da escrita, segundo a proposta. Observemos, então, o parágrafo em que o conceito é mencionado:

“Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (PCN – vol.2: 23)

O conceito de *letramento*, no texto, faz referência à responsabilidade da escola em garantir o acesso aos saberes lingüísticos. Entretanto, sua definição é apresentada apenas na nota 5 e remete a outros conceitos que também precisavam de uma explicação como *práticas sociais*, *práticas discursivas* e *graus de letramento*. A definição é fruto da retextualização de fragmentos de um texto de Kleiman (1995: 18,19). O quadro abaixo apresenta o texto dos PCN (texto alvo) ladeado ao texto de Kleiman (texto fonte). Para efeito de análise, segmentamos o texto em porções menores com o propósito de melhor visualizar a relação entre a fonte e o alvo.

ENUNCIADOS	TEXTO FONTE	PCN - TEXTO ALVO
1	Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia,	Letramento, aqui, é entendido como o produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia
2	em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19)	
3	o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social,	São práticas discursivas
4	que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral,	que precisam da escrita para torná-las significativas,
5	mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever. (p.18)	ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever.

Na seqüência apresentada, é possível observar operações estilísticas de:

- a) substituição lexical (II operação) em que a conjunção enquanto é substituída por como
- b) eliminação (operação I) da segunda ocorrência da conjunção enquanto
- c) substituição de todo um segmento que envolve as operações II e III: Um conjunto de práticas por o produto da participação em práticas sociais.

Entretanto, a retextualização do primeiro enunciado não pode ser vista como uma reprodução do conceito no texto fonte, já que um lugar enunciativo diferente é instaurado – “Letramento aqui”, e com isso, expressiva mudança conceitual começa a ser feita. Definir *letramento* como **um conjunto de práticas** não equivale a dizer **o produto da participação**, pois **produto** (aquilo que resulta de qualquer processo ou atividade) está mais diretamente ligado à resultado, e **conjunto** (reunião das partes que formam um todo)⁴⁵ traz a idéia de totalidade. Num evento de letramento, o **produto** poderia ser uma série de textos (tanto orais quanto escritos) e atitudes, já o letramento refere-se a própria prática em si. Conceituar letramento como sendo *um produto* não corresponde ao significado no texto de origem, em que está associado a práticas discursivas e pende mais a *processo* que a *produto*. Ainda, defini-lo como *produto* pode provocar mal entendido no leitor dos PCN, pois o documento apresenta a definição de *texto* também como sendo um *produto*, conforme veremos mais adiante.

Nos segmentos 4, 5, e 6, que continuam a definição de *letramento*, temos um fragmento da página 18 do texto de Kleiman (op.cit). Vemos, então, que ocorre uma reordenação do texto que resulta na reordenação tópica (operação V).

⁴⁵As definições de "produto" e "conjunto" foram extraídas do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Edição Eletrônica.

A seqüência, no texto fonte, é um fragmento em que a autora exemplifica o conceito enquanto objeto de pesquisa num contexto situado específico⁴⁶. Já a retextualização nos PCN usa formas no plural para tornar a definição universal, genérica. As substituições lexicais e sintáticas e algumas eliminações se dão em função da perspectiva bem menos específica. Assim, em 4, **uma prática discursiva de determinado grupo social** é retextualizado para **São práticas discursivas**, na forma mais genérica. A referência anafórica (do contexto específico ilustrado) do 5º fragmento- **essa interação oral** - desaparece.

A forma retextualizada elimina, também, as referências aos contextos sociais específicos das práticas (operação IV). Isto provoca uma redução do conceito em que, para a autora da fonte, a contextualização da prática é marcada, já nos PCN é apagada. As questões contextuais são o ponto central da noção de letramento e eliminá-las pode provocar certa proximidade do termo à noção de *letramento autônomo*, obscurecendo, por conseguinte, a noção de *letramento ideológico*⁴⁷. O referencial teórico que discute essas duas noções de letramento é o pano de fundo para a conceituação no texto fonte. Entretanto, o contexto comparativo entre letramento autônomo e ideológico é eliminado no texto alvo.

⁴⁶ Vejamos a seqüência completa do parágrafo de Kleiman: "Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adultos e crianças de um grupo social, *versus* outro grupo social, falam sobre o livro, a fim a de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes, correlacioná-las com o sucesso das crianças na escola, então, o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever. (v. Heath, 1982, 1983; v. também, Rojo, neste volume)".

⁴⁷ *Letramento autônomo* e *letramento Ideológico* são concepções propostas por Street (1984). O primeiro pressupõe uma única maneira de o letramento ser desenvolvido, independentemente das questões contextuais da prática do letramento, ou seja, ele se desenvolve de forma autônoma ou independente do contexto. Já o segundo pressupõe formas plurais de práticas de letramento. O texto de Kleiman (1995) retoma e compara os dois conceitos.

4.2. Texto e Incoerências

A definição de *texto* apresentada nos PCN é uma composição retextualizada do conceito proposto por Fávero e Koch (1994) e Koch e Travaglia (1989), com uma "pincelada" de Geraldi (1995). A primeira parte da definição é uma retextualização do livro "Linguística Textual: introdução" de Fávero e Koch (op.cit:25) em que as autoras discutem as diferenças conceituais entre *texto* e *discurso*, apresentando algumas correntes linguísticas que diferenciam os dois termos e outras que não os diferenciam (chamaremos este texto fonte de **fonte 1**).

A segunda parte da definição é retextualizada de "Texto e Coerência" de Koch e Travaglia (op.cit:26) em que os autores discutem a coerência enquanto fator de textualidade (chamaremos este segundo texto de **fonte 2**). O quadro abaixo mostra a conceitualização de *texto* dos PCN confrontada com os textos das fontes. Para melhor visualizar a fonte e a forma retextualizada, segmentamos os textos em enunciados menores, como fizemos com o conceito de letramento. Esclarecemos, entretanto, que na publicação dos PCN, os segmentos que mostraremos a seguir constituem um único parágrafo.

ENUNCIADOS	TEXTO FONTE	PCN - TEXTO ALVO
1	O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido estrito).	O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.
2	Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.	Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral e escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.
3	Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por	
4	um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto - os critérios ou padrão de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (fonte 1)	É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão (nota 8) e da coerência.
5	Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência linguística um texto e não um	Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um

amontoado aleatório de frases ou palavras. A seqüência é percebida como um texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. (fonte 2)	texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. P 25/26
--	--

A definição de *texto* começa a ser construída, no texto alvo, através da referência ao conceito de *discurso*, tal como acontece no texto fonte em que as autoras discutem, justamente, os dois conceitos (ver enunciado 1). Ocorre uma substituição sintática (operação III) que modifica da forma predicativa - *é manifestado* - no texto fonte para a forma reflexiva - *manifesta-se* - no alvo. Há o acréscimo de uma subordinada reduzida de participio que, em nosso entender, funciona como contextualizadora, já que a forma retextualizada apaga, neste trecho, a noção de discurso e cria uma outra referência relacionada com a produção verbal. Por isso, ocorre, também, a eliminação do item informacional (operação IV) que exclui a noção de *texto* a que Koch e Fávero se referiam - *em sentido estrito* -, já que falavam anteriormente do texto no sentido *lato*, mais relacionado à noção de *discurso*. Conseqüentemente, o referencial comparativo que fornece os parâmetros para a interpretação do conceito é apagado, tal como ocorreu com a retextualização da definição de *letramento*.

No enunciado 2 ocorrem operações de substituição lexical e sintática (operações II e III) - *falada ou escrita / oral e escrita; independente de / qualquer que seja*. Observa-se que a referência anafórica, que retoma a noção de *texto* em sentido estrito - *Neste sentido* - é substituído pelo conectivo *Assim* (conjunção coordenativa conclusiva).

Depois, aparece um segmento que se diferencia substancialmente da fonte, que, inclusive, agrega ao conceito a noção de objeto acabado, que não está no texto fonte. Por isso, fomos instigados a buscar de onde viria tal noção de texto e

encontramos a referência a uma outra definição, desta vez proposta por Geraldi (1995:98, 100) que escreve:

um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém
um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado,
definitivo e publicado (grifos nossos)

Vejamos, no quadro abaixo, a fonte de Fávero e Koch (fonte 1) marcada em amarelo e a de Geraldi em azul:

Texto fonte	Texto alvo
Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. (fonte1)	Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral e escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.
um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo <u>acabado</u> , definitivo e publicado (Geraldi)	

Observamos, então, que a definição de *texto* retextualizada nos PCN incorpora também fragmentos do texto de Geraldi, para quem o *texto*, na publicação de referência, é concebido como um objeto pronto e acabado. Entretanto, podemos observar que há uma noção importante presente tanto em Geraldi quanto em Koch, que é eliminada na forma retextualizada (operação IV). Estamos falando da "presença" do outro - o interlocutor - que constitui a noção de *texto* nas fontes e que é eliminada na conceituação dos PCN. Geraldi realça: *onde alguém diz algo a alguém* e Koch e Travaglia, na fonte, fazem menção ao interlocutor - *A seqüência é percebida como um texto quando aquele que a recebe*. Em ambos os casos a noção é apagada da forma retextualizada. No enunciado 3, outra importante noção na conceituação de *texto* é apagada na forma retextualizada, a saber, a relação com o contexto que perpassa e caracteriza um texto como tal.

No enunciado 4 ocorre uma reordenação tópica (operação V) em que a noção de textualidade é colocada em foco e depois relacionada com a coesão e a coerência como constituintes da tessitura. No texto alvo aparece de forma invertida, ou seja, o termo *textualidade* é apresentado por último. Ainda, as noções de coesão e coerência, na fonte, são colocadas como componentes de um conjunto maior de critérios responsáveis pela textualidade, já no alvo, aparecem como os únicos elementos responsáveis pela textualidade.

É interessante observar, ainda no enunciado 4, que há uma nota para definir coesão, entretanto não há qualquer definição de coerência, embora, para Koch e Travaglia, no texto fonte, a coerência seja o fator mais importante para a textualidade, visto que há texto sem coesão, mas não o há sem coerência.

A última parte da retextualização tem como referência a **fonte 2**, em que observamos, na forma retextualizada, uma reordenação tópica (operação V) para organizar a seqüência explicativa do conceito. No texto fonte, os autores tinham a *textualidade* como tópico principal, já no alvo o termo passa a denotar uma noção que ajuda a definir a noção principal, *texto*. No quadro abaixo, nota-se a inversão tópica no texto alvo. Para melhor comparar as transformações do alvo, grifamos em cores as seqüências idênticas:

Texto fonte	Texto alvo
Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não <u>um amontoado aleatório de frases ou palavras</u> . A seqüência é percebida como um texto <u>quando</u> aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma <u>unidade significativa global</u> .	Dessa forma, um texto só é um texto <u>quando</u> pode ser compreendido como <u>unidade significativa global</u> , quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de <u>um amontoado aleatório de enunciados</u> .

Neste segmento, além dos apagamentos já mencionados ocorre também uma substituição lexical incorreta, do ponto de vista lingüístico - *frases ou palavras por enunciados*.

Para finalizar nossas considerações sobre a retextualização do conceito de *texto* queremos retomar seu caráter híbrido, que tem como fonte três textos: Fávero e Koch, Koch e Travaglia e Geraldi, ainda que este último de forma bastante breve. A inserção da noção de texto como objeto acabado, vinda de Geraldi, na definição dos PCN, nos parece incompatível com a proposição de texto defendida pelos autores das demais fontes, para quem o texto em si é um objeto em aberto, dependente de um contexto e de um interlocutor para fazer sentido e constituir-se verdadeiramente um texto. Por fim, é curioso observar que, tal como aconteceu na retextualização do conceito de *letramento*, as referências ao contexto de uso são diluídas na concepção de *texto*, bem como também desaparecem as referências aos demais elementos das comparações entre o referencial teórico. São apagados elementos comparativos (implícitos e explícitos) do referencial teórico nos textos fontes.

4.3. *Discurso: o macro universo do texto*

O conceito de *discurso* apresentado nos PCN é uma retextualização do mesmo livro de Fávero e Koch (op.cit.) que serviu de fonte para a conceituação de *texto*. Como dissemos, as autoras discutiam comparativamente os conceitos de *texto* e *discurso*. No material retextualizado, prefere-se definir um termo e depois o outro, sem relacioná-los, talvez por uma questão didática.

No caso de *discurso*, toma-se um segmento da página 24 das autoras e "enxerta-se" um fragmento da página 25. No quadro abaixo marcaremos com cores para melhor visualizar a forma retextualizada.

ENUNCIADOS	TEXTO FONTE	PCN - TEXTO ALVO
1	Para os partidários da análise do discurso, o termo <i>discurso</i> parece ter o significado mais amplo que texto,	O discurso possui um significado amplo:
2		refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação,
3	visto englobar tanto os enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva como as suas condições de produção. (p.24)	abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzidos.
2	Em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada (p.25)	

A referência textual que a fonte faz a uma área de estudo (Análise do Discurso) é eliminada do texto alvo, no enunciado 1 (operação IV). Também a relação entre *discurso* e *texto* é suprimida pelo mesmo motivo que já expusemos quando analisamos o conceito de *texto* (a forma retextualizada não trabalha a definição de *texto* e *discurso* comparativamente, como acontece na fonte).

No enunciado 2, em decorrência das transformações anteriores, ocorre a eliminação de todo um período (operação IV) - *Em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso* - Há, também, a eliminação de outros itens informacionais importantes como a menção a um falante em - *atividade comunicativa de um falante* - excluída da forma retextualizada.

O enunciado 3 traz substituições de termos específicos bastante interessantes do ponto de vista da adequação ao público, visto que no texto fonte aparecem as noções de *formação discursiva* e *condições de produção* que são familiares a lingüistas.

Como elas poderiam não ser familiares aos professores alfabetizadores, são substituídos por *conjunto de enunciados que lhe deu origem e condições nas quais foram produzidos*, respectivamente. Embora as substituições não signifiquem tudo o que os termos da área significam, há, do nosso ponto de vista, um ajuste aceitável do ponto de vista teórico.

4.4. Os Gêneros do Discurso

Bakhtin (1979/1992) é a fonte da retextualização do conceito de *gêneros do discurso* nos PCN. O processo de retextualização de *gêneros do discurso* está mais próximo do que seria um resumo propriamente, já que há uma redução significativa das informações que compõem o texto alvo. Marcamos em negrito os segmentos retextualizados para melhor visualizar o processo de redução textual:

ENUNCIADOS	TEXTO FONTE	PCN - TEXTO ALVO
1		Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (nota 9).
2	<p>O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por se conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também e sobretudo por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente do todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (p.279)</p> <p>-</p> <p><u>formas típicas</u> de enunciado, isto é, aos gêneros do discurso</p>	<p>Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.</p>
3		

A forma retextualizada mantém apenas a definição pontual do conceito substituindo a palavra **tipo** por **forma** (operação II), substituição feita também por Bakhtin em outros momentos do texto fonte, e, depois, enumera as categorias que definem o gênero, eliminando as explicações a elas concernentes (operação IV).

Observa-se, ainda, que há uma reordenação argumentativa (operação V), já que Bakhtin, no texto fonte, formula o conceito depois de ter discorrido sobre os usos da linguagem a partir das esferas de utilização e da explanação das categorias que caracterizam o gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional). Já a forma retextualizada, ao contrário, primeiramente define *gênero do discurso* e, depois menciona os elementos caracterizadores do gênero.

A nota de número 9, sobre *gênero*, traz uma indicação bibliográfica incompleta, diferentemente dos demais conceitos analisados⁴⁸. Guiados pela indicação da nota: "*O termo "gênero" é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Scheneuwly*" pudemos observar que, de fato, o texto alvo traz traços de Bronckart (1999: 75) que escreve: "*todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero*" enquanto nos PCN (enunciado 1 desmembrado do restante do parágrafo apenas para efeito de análise), temos: "*todo texto se organiza dentro de um determinado gênero*". Sistematizando, para terminar este tópico, as operações que ocorreram no processo de retextualização dos quatro conceitos, obtivemos o seguinte quadro:

⁴⁸ A nota nos causou certo "estranhamento", já que em nenhum outro momento aparece a referência da fonte dos conceitos retextualizados.

OPERAÇÕES	CONCEITOS			
	Letramento	Texto	Discurso	Gêneros do discurso
eliminação vocabular	x	x	x	
substituição lexical	x	x	x	x
substituição sintática	x	x	x	x
Eliminação de itens informativos	x	x	x	x
reordenação tópica	x	x		x

O quadro nos mostra que os conceitos sofrem quase todas as operações propostas, com exceção de *discurso* que não tem reordenação tópica e *gênero do discurso* que não apresenta eliminação vocabular; porém, na retextualização desse último conceito aparecem significativas eliminações de itens informacionais. Queremos realçar, também, que essas operações estão interligadas de modo que uma ocorrência pode desencadear as outras. Uma reordenação tópica, por exemplo, pode exigir substituições lexicais e sintáticas; a eliminação de itens informacionais pode requerer uma reordenação tópica, substituições lexicais e sintáticas etc.

A análise das retextualizações que apresentamos nos revela um aspecto importante do processo, qual seja, a resignificação conceptual que acontece no documento curricular, fruto das próprias operações de retextualização. A conceitualização apresentada no documento agrega e tenta ampliar as noções vindas de referenciais teóricos que as vezes se incompatibilizam, conforme observamos na retextualização da definição de *texto*, quando se adiciona um trecho de Geraldini (op.cit.) na definição proposta por Fávero e Koch (op.cit.).

Também, a omissão de aspectos fundamentais que servem de referências teóricas para a definição do conceito na fonte interfere na resignificação que ocorre

nos PCN. No caso do conceito de *letramento*, por exemplo, a eliminação das referências contextuais apaga uma característica importante do conceito que é justamente a relação da prática de escrita ao contexto que se insere. A relação contextual das práticas de escrita é o aspecto que permitiria ao professor diferenciar as propostas escolares pautadas no conceito tradicional de alfabetização. Outra mudança significativa do ponto de vista da conceituação é a eliminação das referências à interação na definição retextualizada de *texto*. Pensamos que a consideração do interlocutor no processo comunicativo poderia ser um dos elementos inovadores dos PCN que permitisse ao professor redimensionar os conteúdos a serem trabalhados.

A análise que apresentamos visa a observar a retextualização das definições de conceitos básicos nos PCN, em busca de uma possível explicação textual que pudesse nos levar a melhor entender questões de legibilidade e de compreensão desse texto percebida nas díades. Observamos, então, que, quantitativamente as alterações entre texto fonte e texto alvo são poucas. Entretanto, as retextualizações revelam alterações qualitativas substanciais no nível semântico do texto original. Imbricado no processo de transformação na superfície textual, acontece uma ressignificação que resulta das alterações lingüísticas de superfície, da seleção dos recortes retextualizados e da aglutinação de noções (nem sempre compatíveis).

Suassuna (1997) diz que o documento tem um caráter dúbio: "*embora tente ser um texto norteador um currículo nacional, o tom predominante é de uma exposição teórica e de princípios*". A autora realça que o estilo do documento é "excessivamente acadêmico" e, por isso, as professoras teriam poucas chances de compreendê-lo. Segundo a autora, boa parte dos problemas é decorrente justamente do uso desordenado e/ou indiscriminado das fontes:

"Ao que parece, as contribuições (referindo-se aos pareceres) vêm sendo enxertadas sem a marca da gênese e, assim, corre-se o risco de fazer uma simples colagem de idéias. Isto torna o texto repetitivo e sem seqüência". (p126-127)

Assim, entendemos que não é pelo estilo muito próximo do acadêmico que os PCN são um material de difícil leitura, mas principalmente pela sua textualidade. Ainda, a compreensão da parte introdutória dos PCN pode se tornar difícil, não por uma falha nas competências de leitura ou devido à pouca familiaridade da professora com os gêneros acadêmicos, mas, por duas razões principais derivadas do processo de retextualização no documento. Uma diz respeito à estreita relação intertextual que as definições dos conceitos nos PCN mantêm com as fontes; outra se refere às ressignificações que os conceitos sofrem ao serem retextualizados.

Observando as retextualizações, fica evidente que a relação intertextual é um importante fator de coerência e, portanto, de textualidade. A textualidade, como já vimos, *é o fator que faz de uma seqüência lingüística um texto* (Travaglia e Koch, op. cit) que acontece, principalmente, via coerência. A coerência, por sua vez, estabelece-se por vários fatores de ordem textual, discursiva, cultural, interacional e cognitiva. Entretanto, o documento é formado por fragmentos das fontes, com o apagamento das "pistas"⁴⁹ de referências textuais e contextuais que permitem ao leitor recuperar as relações intertextuais e entender os conceitos, conforme mostramos ao analisar as retextualizações.

As retextualizações nos PCN não podem ser entendidas como a atividade de resumir, porque o resumo pressupõe um processo de (re)elaboração linguístico-textual, ou seja, o resumo não é mera cópia de fragmentos, mas um processo *"que envolve a elaboração de um novo texto"* (cf. Matencio,2003). O processo de

⁴⁹ Não há nos PCN referência aos autores, nem há uma reconstrução do contexto em que os conceitos, nas fontes, foram construídos.

retextualização nos PCN também não equivale à paráfrase, porque esta consiste na produção de *uma unidade lingüística semelhante ou equivalente a uma outra produzida anteriormente* (cf. Greimas & Coutés, 1979:325). Nos PCN, não se pode dizer que há uma produção equivalente a unidades lingüísticas das fontes, pois não ocorreu uma retomada de toda uma unidade lingüística, mas apenas uma cópia de fragmentos das fontes. Enfim, não pudemos observar nem um processo de reconstrução de macroestruturas (um resumo) nem paráfrases de unidades lingüísticas. A atividade metalingüística desenvolvida nas retextualizações está diretamente ligada a um processo de "recorte/cole" que não se identifica nem com o resumo, nem com a paráfrase, duas atividades bastante usadas nos textos de divulgação científica, quando se pretende reescrever um conceito com o objetivo de "facilitar" sua apresentação para um público não especialista.

O resultado desse processo de retextualização é um texto cuja textualidade se dá principalmente através da coerência por intertextualidade, ou seja, é preciso recuperar suas relações intertextuais para que o texto se torne coerente⁵⁰. Entretanto, para o seu público alvo principal - as professoras - o texto pode se tornar ilegível, pois, sem o conhecimento das fontes não é possível construir (nem reconstruir) um sentido; apenas os lingüistas ou a comunidade acadêmica que reconhecem as fontes seriam capazes de reconstruir o sentido. Talvez seja por isso que a comunidade lingüista veria poucos problemas textuais no documento, pois se trata do público que teria as condições necessárias (conhecimento partilhado) para recuperar as relações intertextuais e construir sentidos a partir delas. No capítulo seguinte, voltamos a analisar a leitura das professoras, para discutir os problemas de leitura do texto com as reais leitoras.

⁵⁰ Como dissemos, entendemos a coerência como "um *princípio de interpretabilidade*", conforme proposto por Koch e Travaglia (op.cit.).



51

V. LEITURA E INCOMPREENSÕES

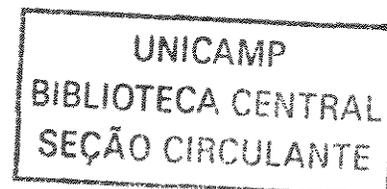
⁵¹ *The Letter* – H. Le Rolle

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de seu sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Bakhtin

As leituras das professoras durante as díades voltam a ser objeto de análise neste capítulo. Nosso objetivo principal é descrever a natureza das dificuldades de compreensão reveladas durante o processo de construção de sentidos na leitura dos PCN, porque essas dificuldades são relevantes para a discussão sobre as questões de legibilidade e adequação do documento levando em conta o público alvo visado. Ou seja, a análise dos problemas de compreensão nos fornecerá os parâmetros para discutir as condições efetivas de introdução das leitoras na base teórica do documento, que as capacitam para, ao menos, iniciarem um processo de construção de conhecimento de natureza conceitual na área da linguagem.



Levando em conta as estratégias que o leitor pode desenvolver para alcançar a compreensão do texto, observaremos as leituras feitas pelas professoras focando os momentos mais tensos na interação leitor/texto, marcados pelas pausas, silêncios e tropeços, na tentativa de compreender a natureza das dificuldades de leitura dos PCN.

Para discutir as estratégias e os problemas de compreensão, reconsideraremos basicamente a situação comunicativa entre leitor/texto instaurada no ato de ler. Assim, tomamos a compreensão da leitura como um processo psicossocial, que pode ser abordado sob pelo menos duas perspectivas. Numa, relacionada ao dialogismo bakhtiniano, entende-se a compreensão como uma atividade de re colocação da palavra em um contexto específico de significação. Para Bakhtin (1997:94), na interação verbal, a compreensão é sempre ativa. Ela é responsável pela introdução do objeto lido num novo contexto, sendo, então, a base da resposta do processo dialógico instaurado na situação comunicativa.

A outra perspectiva relaciona-se aos aspectos cognitivos do ato de ler. A compreensão de um texto, por esse viés, é um processo complexo em que o leitor faz interagir vários níveis de conhecimentos prévios - conhecimento lingüístico, textual, conhecimento de mundo, enciclopédico, etc (cf. Kleiman 2002a; 1995, 1996). Para alcançar a compreensão e controlar melhor a leitura, o leitor pode mobilizar diversas estratégias metacognitivas antes e durante sua interação com o texto. Conforme discutimos no Capítulo 3, essas estratégias podem ser a motivação para a leitura, a elaboração de objetivos, a ativação de conhecimentos prévios de diversas naturezas, a formulação/reformulação de hipóteses entre outras (cf. Solé, 1998).

Os dados da pesquisa nos permitiram verificar que os momentos de tensão, índice das maiores dificuldades de compreensão aconteceram nos dois primeiros tópicos da primeira parte do documento - "*Caracterização da área de Língua Portuguesa*" e "*Aprender e ensinar Língua portuguesa na escola*" (cf. Capítulo 4 e sumário) que chamaremos de parte introdutória daqui por diante. Essa parte introdutória caracteriza-se pela densidade conceptual; nela, são apresentados vários conceitos lingüísticos que fundamentam a proposta e determinam a abordagem de ensino de Língua Portuguesa.

Nas demais partes do documento, que tratam dos objetivos e conteúdos de ensino e dos critérios de avaliação (doravante parte 2), a leitura foi relativamente tranqüila: os problemas de compreensão não foram tão numerosos e estavam relacionados a incompreensão dos conceitos da linguagem apresentados na parte introdutória, ou seja, eram problemas cumulativos, resultantes das incompreensões anteriores.

Pensamos que a leitura da parte 2 tenha sido mais tranqüila por um conjunto de razões: primeiro, porque essa parte apresenta uma terminologia da área da didática mais ajustada aos conhecimentos, experiências e conteúdos profissionais relacionados ao contexto vivencial da alfabetizadora; segundo, porque há, no início dessa parte, uma introdução explicando às leitoras o modo como os conteúdos serão apresentados, o que contribui para a formulação de previsões e; terceiro, porque o texto se relaciona de forma mais direta com os objetivos específicos de leitura das professoras, que desejavam saber o que deveriam ensinar e esperavam encontrar a resposta no texto, conforme já discutimos. O estabelecimento de objetivos e a possibilidade de previsão sobre o que poderá ser encontrado no texto são estratégias metacognitivas que auxiliam o processo de compreensão, pois, através delas, o leitor pode se concentrar na busca das respostas de seu interesse,

tendo suas capacidades de processamento e memória melhoradas em função dessas estratégias (cf. Kleiman, 1995).

De outra parte, os tópicos do documento em que as professoras tiveram maiores dificuldades de leitura, não dispõem de uma orientação ao leitor sobre o que seria apresentado (como há no sub-tópico "*Caracterização geral e eixos organizadores*" que introduz a parte 2). A ausência de uma explicação que ajude as leituras a preverem o conteúdo a ser apresentado pode dificultar o estabelecimento de hipóteses para auxiliar a compreensão. Mas, o mais importante de tudo é o grande número de definições de conceitos lingüísticos que exige do leitor maior familiaridade com uma área de conhecimento que não faz parte dos cursos de Pedagogia e Magistério e, portanto, não compõe o conjunto das representações nem dos conhecimentos prévios das professoras. A pouca familiaridade com a terminologia específica da área da linguagem e a impossibilidade de reconstruir as relações intertextuais que o texto exige provocaram não somente a incompreensão dos conceitos apresentados, mas, em alguns momentos, causaram certa dificuldade com a terminologia secundária⁵², conforme mostraremos.

Os dados nos mostraram também, que muitas das dificuldades de compreensão reveladas na leitura com Neusa coincidiram com as dificuldades de leitura de Samira. Ou seja, grande parte dos problemas concentrou-se nos mesmos trechos lidos. Apresentaremos, então alguns dados que ilustram as dificuldades, primeiro em relação à terminologia secundária e, depois, os que envolvem os conceitos chave da área da linguagem.

⁵² Esclarecemos que estamos entendendo como *terminologia secundária* os vocábulos que não centralizam informações textuais relevantes, em oposição às palavras chaves, que são itens lexicais centrais e recorrentes no texto.

1. DIFICULDADES COM A TERMINOLOGIA SECUNDÁRIA

Entendemos por terminologia secundária as palavras ou expressões que não centralizam informações textuais relevantes e que não estão diretamente ligadas aos conceitos. Ou seja, a terminologia secundária é o conjunto de palavras que não compõe o grupo das palavras-chaves, essas sim, recorrentes e fundamentais à compreensão global do texto. A terminologia secundária também se caracteriza por não estar relacionada diretamente com a conceituação principal da área da linguagem, por isso, não as consideramos centrais à discussão, mas periféricas.

Observamos que os problemas de compreensão com a terminologia secundária, em grande parte, relacionavam-se ao emprego de um vocabulário lingüístico que não era familiar às alfabetizadoras. Vejamos um segmento, no primeiro encontro, em que Neusa, reclama de uma série de palavras que ela não conhece, cujos significados não são inferíveis a partir dos elementos do texto. Neusa manifesta-se logo no começo de nossa interação, antes mesmo de fazer a leitura do trecho, quando perguntamos se havia algo que ela gostaria de perguntar ou comentar antes de iniciarmos a leitura.

(29)

P - tem alguma coisa que você gostaria de comentar ou perguntar antes de começar? alguma coisa que te chamou a atenção?

N - ah tem (+) eu marquei essas palavras aqui olha (+) pragmática sociolingüística psicolingüística semiótica (+) podia até ir no dicionário e dar uma lida, (+) mas eu falei: bom se eu olhar esse trecho aqui praticamente ::

(+)

Neste exemplo a professora está se referindo ao seguinte trecho do PCN:

“As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso” (p.21-22)

A seqüência de vocábulos desconhecidos pode desencorajar a busca de respostas, como acontece com Neusa. Ela desiste de ir ao dicionário, porque teria que buscar palavra por palavra de um segmento longo -(+) mas eu falei: bom se eu olhar esse trecho aqui praticamente :: (+). A consulta do dicionário seria uma estratégia válida para a aquisição vocabular de um ou outro verbete cuja acepção pudesse ser ajustada ao contexto de referência. Mas, quando não se compreendem várias palavras subseqüentes, a incursão ao dicionário tornaria passiva⁵³ a compreensão do trecho em que tais palavras aparecem. Ou seja, dificilmente a leitora conseguiria reconstruir todo o contexto significativo se tivesse que selecionar, no dicionário, uma acepção para cada palavra das muitas subseqüentes que ela desconhecia, sem um referencial contextual que a ajudasse a fazer tal seleção. Como em uma língua estrangeira, o desconhecimento de palavras subseqüentes tornaria mais difícil a apreensão da orientação do sentido das palavras no texto (cf. Bakhtin, 1997:94).

Quando a professora Samira lê o mesmo trecho, não apresenta um problema de compreensão porque reconhece que o texto lista áreas do conhecimento, mas,

⁵³ Para Bakhtin, a compreensão passiva exclui, de antemão, qualquer resposta e nada tem a ver com a compreensão da linguagem. Ela caracteriza-se por uma nítida percepção apenas do componente normativo do signo lingüístico e não sua mobilidade específica, sua orientação de sentido. A compreensão passiva acontece quando o reconhecimento predomina sobre a compreensão (cf. ib. id. 99).

conforme discutimos no Capítulo 3, exemplo (28), ela se incomoda com a enumeração de várias ciências sem poder compreender qual a relação delas com a perspectiva de ensino proposta.

Outra dificuldade devido ao vocabulário ocorreu durante a leitura da definição de gêneros do discurso. As duas professoras tiveram dificuldades com as palavras *literariedade* e *composicional*. A palavra *composicional* foi pronunciada de forma pausada por ambas, e Neusa só conseguiu pronunciar *literariedade* com a ajuda da pesquisadora, enquanto Samira explicitou sua ignorância em relação à palavra *literariedade*. Neste caso, a palavra *composicional* não é parte da terminologia secundária, pois é central para a compreensão das categorias que definem o gênero, qual seja, *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. Mas a palavra *literariedade* sim é secundária: no texto a seguir, da página 26, aparece como um dos itens caracterizadores de um texto:

“Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

Depois de ler esse trecho e comentar que não havia entendido nada sobre o parágrafo, em nosso terceiro encontro, Samira explicita o problema com o léxico:

(30)

S - literariedade ((fala esta palavra lentamente e com uma entonação melódica))/ oh que palavra chique né! ((ri)) bonitinha ela mas eu não vou saber falar o que é isso não ((risos))

A professora, apesar da maneira bem humorada como expressa sua dificuldade, não consegue inferir, pelo contexto, seu significado. Como vimos, o trecho do texto em que a palavra aparece discute o conceito de *gêneros do discurso*, um conceito chave que estaria em processo de elaboração pela leitora. Assim, para ela torna-se impossível valer-se do contexto para construção do sentido da palavra em questão.

Os exemplos (29) e (30) evidenciam problemas de leitura relacionados à terminologia secundária cujos significados não puderam ser inferidos pelo contexto em que as palavras aparecem. As palavras em questão (pragmática, psicolinguística, semiótica no segmento (29) e literariedade em (30)) afligem Neusa e distraem Samira sem que o texto ofereça pistas para a resolução do impasse. Estas palavras fazem parte de uma terminologia especificamente lingüística, mas, como já discutimos, a Lingüística, apesar de ser uma ciência que, segundo os próprios parâmetros, tem contribuído para as questões de ensino de língua, não faz parte das disciplinas de ensino tanto no Magistério quanto nos cursos de Pedagogia.

2. AS LEITURAS DOS CONCEITOS

As dificuldades de compreensão dos conceitos da área da linguagem que fundamentam os PCN, representam um problema relevante, pois, como dissemos, entendemos que os eles permitem a compreensão não só do que deve ser ensinado, mas também de como deve ser ensinado, ou seja, os conceitos delineiam a abordagem de ensino proposta. Alguns desses conceitos são particularmente importantes, dada a repercussão que têm tido nas novas diretrizes para o ensino de

língua, entre eles, *letramento* e *gêneros do discurso*; daí, as dificuldades que as professoras tiveram em compreendê-los serem o foco desta tese.

2.1. *Letramento*: ajuste de conhecimentos

Conforme mencionamos, o conceito de *letramento* é definido na nota de número 5 (ver Capítulo 4). Quando Neusa lê a nota, ela faz uma pausa ao término de cada período e um pausa mais longa ao final da explicação. Depois, retoma a leitura do texto sem tecer qualquer comentário.

A leitura pausada feita por Neusa, pode ser entendida como uma evidência da dificuldade de compreensão. Cavalcanti (op.cit:153) coloca que as pausas, na leitura, evidenciam "situações de problemas potenciais" que resultam na desaceleração do processamento de informações. As pausas representam momentos em que a construção do sentido torna-se mais tensa. São momentos em que as lacunas textuais (que deveriam ser preenchidas por inferências ou ativação de conhecimentos prévios) não são preenchidas durante o processamento automático, mas requerem uma leitura mais controlada.

Quando Samira lê a mesma nota, já no final de nosso segundo encontro, ela faz uma leitura pausada e decide reler o texto:

(31)

S - ((falando)) aí define letramento ((lendo)) *aqui é entendido como o produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico (+) e:: tecnológica/ é estranho isso aqui! (+) ((continua lendo)) são práticas discursivas que usam a escrita para torná-las significativas, ainda que as vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. (+) Dessa concepção decorre o entendimento de que nas*

sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois possível não/ pois nelas é impossível não participar (+) de alguma forma, de algumas dessas práticas. ((falando)) deixa eu ler de novo porque eu não entendi. ((S vai lendo e parafraseando na tentativa de compreender))

As estratégias usadas durante a leitura da nota – pausas e releitura - são evidências de um controle da própria compreensão, uma das características do leitor proficiente (cf. Kleiman, 1989) e mostram também que ela percebe que o conceito é importante, apesar do texto tratá-lo em nota.

De fato, a releitura é uma estratégia relevante para a busca da compreensão e, é a partir da releitura que Samira consegue identificar os pontos problemáticos para ela, conforme podemos observar no segmento abaixo que é a continuidade do segmento (30), depois de perguntarmos se ela sabia o que era letramento:

(32)

S - falar o que é letramento eu até consigo porque eu já li alguma coisa naquele curso, mas a partir disso aqui eu não sei não falar que:: *é o produto da participação* ((lê bem de vagar)) dá a impressão/ então quer dizer quando eu participo eu tenho o letramento e parece assim resultado né ((lendo)) *que usam a escrita como um sistema simbólico*:: até aí ainda tudo bem a escrita ((volta e ler)) *e tecnologia* ((falando)) de onde vem essa tecnologia do que está falando? (+) a partir daí eu já não sei (+) olha, eu vou ser bem sincera quando eu li isso eu pensei "acho que eu não entendo nada de letramento" (riso) (+)

O primeiro problema relaciona-se a idéia de letramento como produto - é o produto da participação dá a impressão/ então quer dizer quando eu participo eu tenho o letramento e parece assim resultado né. O outro problema relaciona-se à compreensão da escrita como tecnologia - de onde vem essa tecnologia do que está falando.

Depois, quando retomamos a leitura do corpo do texto, pedimos a Samira que falasse sobre o que havia entendido do trecho em que a palavra *letramento* aparecia. Então, na sua resposta, ela se refere explicitamente ao seu conhecimento prévio do conceito:

(33)

S - porque letramento pra mim é todo o conjunto de jeitos de usar a escrita e se ele usa bastante fora da escola a escola só vai aprimorar e se ele quase não usa essa:: escrita a escola tem que:: oferecer mais (+)

Para falar do conceito, ela se distancia da definição apresentada em nota e responde com base em seu conhecimento prévio- pra mim, um deslocamento de sentido que indica uma reelaboração. Parece, então, que a professora considera o seu conhecimento incompatível com o apresentado na nota. A definição da professora, embora não seja técnica está adequada ao conceito.

2.2 Os Gêneros do Discurso: as metáforas cotidianas

Dentre todos os conceitos abordados no documento, a leitura da definição de *gêneros do discurso* foi a que apresentou problemas de compreensão mais evidentes: a leitura desse conceito, nas duas díades, foi bastante tensa. Em análise, percebemos que a compreensão foi dificultada principalmente pelo fato de que o conceito de *gêneros do discurso* requeria a compreensão prévia de um outro conceito lingüístico - o de *discurso* que, de fato, fora definido, nos PCN, antes da explicação de *gêneros do discurso*⁵⁴. Entretanto, as duas leitoras entenderam o *discurso*, quando leram o documento, como *fala* (Neusa o compreende como pronunciamento político e Samira como fala em voz alta), que é uma acepção ligada ao cotidiano, não técnica.

⁵⁴ O conceito de discurso está definido na página 25 e brevemente retomado na página 26.

A dificuldade de compreensão devido à polissemia de palavra *discurso* poderia ter sido prevista (e evitada), já que o documento estaria destinado a um público formado por leitores não lingüistas. O texto apresenta uma escolha lexical que, para o leitor não lingüista, faz acionar, de fato, esquemas de fala, de conversa:

"Produzir linguagem significa produzir discurso. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias - ainda que inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer, quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos ..." (p.25).

"O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido" (p26).

Vemos que o texto em nenhum momento menciona a escrita ou qualquer outra palavra que possa fazer o leitor (não lingüista) compreender que o verbo dizer está se referindo também à palavra escrita e que a interação verbal pode realizar-se à distância e por escrito. Daí as duas leitoras terem entendido o *discurso* como *fala*, sem acesso ao sentido lingüístico do conceito.

Então, é com a noção de *discurso* no sentido de *fala* que as leitoras, nas duas díades, iniciam a leitura de *gênero do discurso*. Vejamos primeiramente a leitura de Neusa cujos silêncios, hesitações, equívoco e leituras pausadas de algumas palavras apontam para dificuldade de compreensão, embora ela não tenha dito expressamente que não havia entendido:

(34)

N - ((lendo)) *os vários gêneros existentes por sua vez constituem formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura caracterizados por três elementos (++) conteúdo temático estilo de⁵⁵ construção com-posicional (++) podemos ainda afirmar que a noção (+) de gêneros refere-se a famílias (+) de textos que compartilham algumas características comuns (+) embora heterogêneas (++) como visão geral da ação a qual o texto se articula tipos de suporte comunicativo extensão grau de lite-ra/ li-te ra-re/*

P - literariedade

N - ((lendo)) *literariedade por exemplo existindo um número quase ilimitado (++)*

A observação das dificuldades nos permite 'reconstruir' um percurso em que a construção do sentido vai se tornando progressivamente mais difícil para a leitora. Podemos observar que as pausas, neste segmento, acontecem em pontos 'estratégicos' que coincidem com as marcas de informação no texto: a primeira, logo depois de uma breve definição de gênero, antes da enumeração dos elementos que o compõem "*os vários gêneros existentes por sua vez constituem formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura caracterizado por três elementos (++)*" a segunda, depois da enumeração das características por meio de um conjunto de palavras da área da linguagem com as quais ela não tem familiaridade "*conteúdo temático estilo de construção com-po-sicional (++)*". Seguem três pausas breves e outra um pouco mais longa durante uma retomada da definição de gênero: "*podemos ainda afirmar que a noção (+) de gêneros refere-se a famílias (+) de textos que compartilham algumas características comuns (+) embora heterogêneas (++)*".

A leitura com pausas no meio das palavras também revela momentos tensos na leitura em que, sem a compreensão contextual, a leitora não consegue antecipar

⁵⁵ No texto está registrado "conteúdo temático, estilo e construção composicional" (p.26).

o texto, no processo de estabelecimento e checagem de hipóteses de leitura. Então, Neusa desenvolve a leitura de sílaba por sílaba das palavras desconhecidas porque não consegue 'percebê-las', por assim dizer, como unidades significativas. Na perspectiva bakhtiniana, trata-se do momento em que o leitor enxerga apenas uma forma lingüística, um sinal, não uma palavra carregada de conteúdo ideológico ou vivencial.

Durante uma atividade de leitura oral a dificuldade de pronunciar as palavras pode ser decorrente da falta de habilidade em relação a essa modalidade de leitura. No entanto, como já mostramos, as professoras não são principiantes. Assim, entendemos que a pronuncia pausa e vagarosa das palavras é uma estratégia que evidencia um processamento mais lento, uma procura de significados mais tensa e concentrada⁵⁶. Podemos observar que a pronúncia da palavra *composicional* aparece justamente no momento da primeira definição de gênero “*os vários gêneros existentes por sua vez constituem formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura caracterizados por três elementos (++) conteúdo temático estilo de construção com-po-sicional (++)*”. Aliás, a pronuncia pausada está imediatamente depois de erro, pois no texto está registrado “*conteúdo temático, estilo e construção composicional*”, um indicativo significativo dos problemas na compreensão do trecho.

As pausas, as pronúncias truncadas e hesitações na leitura de Neusa apontam momentos em que ela desacelera o processamento automático para desenvolver uma leitura mais controlada, a fim de alcançar a compreensão do texto. A ausência de comentários sobre a noção de gênero, que é central na proposta, também é

⁵⁶ Entendemos que, na leitura oral, a pronúncia pausada de palavras, assim como a sub-vocalização na leitura silenciosa são estratégias de que dispõe o leitor proficiente para processar as informações de maneira mais controlada (cf. Kleiman, 1993).

significativa. Ela sinaliza para a incompreensão⁵⁷. Podemos observar que as pausas e hesitações estão marcando momentos de um percurso em que a construção do sentido vai se tornando cada vez mais difícil e culmina com o silêncio que, para nós, representa o "vazio" deixado pela incompreensão de todo o conceito. Esse ocultamento foi discutido por Signorini (2000) e analisado como um dos entraves no processo de formação, na interação dos professores com a academia, uma interação muito diferente da que acontece com Samira, que explicita seus problemas.

Quando observamos a leitura de Samira, pudemos verificar que, tal como Neusa, os problemas cumulativos de compreensão evidenciavam uma leitura bastante tensa. As pausas, como na leitura de sua colega, foram cada vez mais freqüentes, diminuindo a fatia de texto em processamento entre uma e outra. Também ocorreu na leitura de Samira a pronúncia pausada das palavras *composicional* e *literariedade*. Entretanto, ela não reagiu com o silêncio, mas explicitou suas dificuldades de compreensão.

O segmento que mostraremos a seguir é um pouco mais longo que os demais transcritos até então, porque quisemos mostrar o percurso de leitura que Samira faz em busca da compreensão:

(35)

S - ((lendo)) *Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero.*((falando)) aí aqui me confundiu mais ainda né ((lê a nota⁵⁸ e comenta)) /.../ essa nota não me ajuda em nada ((abaixa a cabeça e retoma a leitura)) *Os vários gêneros, por sua vez (+) constituem formas*

⁵⁷ Sempre que se deparava com algo do texto que julgava importante ela interrompia a leitura para fazer algum comentário. Desse modo, interpretamos o silêncio de Neusa, quando interrompia a leitura, mas não dizia nada (talvez esperando uma explicação da pesquisadora) como um indicativo de incompreensão.

(+)relativamente estáveis de enunciados (+) disponíveis na cultura (+) caracterizado por três elementos: conteúdo temático (++) estilo e construção:: com-po-sicional (++) pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns (+) embora hetero/ heterogêneas (++) como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade por exemplo, existindo (+) em número quase ilimitado. (++) ((falando)) esse parágrafo aqui (+) eu não sei falar nada sobre ele não (+) porque o gênero pra mim é aquilo que eu te falei⁵⁹ a diferença de um texto para outro (+) então esse negócio de falar de conteúdo estilo e grau de literariedade ((fala pausadamente))/ oh que palavra chique né! ((ri)) bonitinha ela mas eu não vou saber falar o que é isso não ((risos)).

P - eu estou rindo porque acho essa parte muito interessante/ é exatamente o mesmo problema que outras professoras falam/ até essas pausas na leitura quando fala estilo e construção composicional/

S - é pra ficar pensando "meu Deus o que que é isso"

Quando Samira, no começo do segmento, fala de uma confusão maior antes de proceder a leitura da nota - aqui me confundiu mais ainda né - ela está se referindo aos antecedentes, em que o texto discutia, justamente, a noção de *discurso*. As pausas no final do período e no meio de palavras, as hesitações, enfim, todas as marcar de desaceleração no processamento automático de leitura são bastante parecidas com a leitura de Neusa. A diferença está no modo como Samira encaminha o problema, explicitando que não consegue compreender o texto - esse parágrafo aqui (+) eu não sei falar nada sobre ele não. Por fim, o vocativo apelando a uma instância superior - "meu Deus o que que é isso" - é um indicativo de que a compreensão parece fugir às suas

⁵⁸ A nota em questão diz o seguinte: "O termo "gênero" é introduzido aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly".

possibilidades, pois não consegue alcançá-la através das estratégias de processamento textual de que dispõe. Ou seja, enquanto leitora comum (não lingüista) e humana, a compreensão lhe parece impossível.

Para finalizar a análise da leitura dos conceitos lingüísticos nos PCN queremos realçar que não houve problemas na leitura do conceito de *texto*, apesar de não termos evidências de que as professoras tivessem entendido *texto* em acordo com a perspectiva teórica do documento - *teoria da enunciação* - ou seja, como aconteceu com *discurso*, o conceito foi compreendido em uma acepção do senso comum. Não obstante a falta de evidências de compreensão durante a leitura dos PCN, quando Samira leu sobre o conceito no texto de Koch (ver exemplo (25)), ela compara sua compreensão ao que ela compreendera na leitura do documento - da outra vez eu nem sabia começar uma definição - sugerindo, com isso, que quando o lera nos PCN não havia compreendido.

Para concluir este capítulo, gostaríamos de resumir a natureza das dificuldades de compreensão reveladas nas díades. Começamos pelo fato de as leitoras apresentarem problemas para lidar com a terminologia secundária (demoravam-se na busca da compreensão de uma terminologia que talvez não fizesse muita diferença compreendê-la ou não). De forma muito semelhante ao que faz um leitor principiante em uma língua estrangeira, as professoras se prenderam a todas palavras, menos as que não eram chaves, porque, na verdade reconheciam formas lingüísticas, não propriamente palavras carregadas de conteúdo ideológico ou vivencial (cf. Bakhtin, 1997:94-95). Para usar a terminologia bakhtiniana, elas

⁵⁹ Samira havia dito que gênero, para ela, era revistas jornais ou livros e que essa noção ela tinha formulado a partir de conversas na escola. Os suportes revista e jornal também aparecem como sendo gêneros na lista

reconheciam "sinalidade", mas não apreendiam a orientação enunciativa, de modo que nem sempre conseguiam identificar, pelo contexto, as palavras que de fato mereceriam maior atenção.

Os problemas com a terminologia secundária poderiam ser interpretados como uma incapacidade de leitura de textos da área da linguagem. Mas, se assim o fosse, Samira apresentaria o mesmo tipo de dificuldade na leitura dos textos lingüísticos adicionais, o que não aconteceu. Assim, fomos procurar no texto algumas pistas para entender a incompreensão. Concluímos que o texto não delimita bem o que é principal e o que é secundário. No exemplo (29) que discute a incompreensão dos vocábulos *sociolingüística*, *psicolingüística*, *pragmática* o texto não esclarece a função desses vocábulos de exemplificar uma categoria - os estudos da linguagem. Não há marcas textuais que sinalizem que se trata de uma exemplificação - como o uso de *dois pontos* ou uma explicitação direta como a expressão *tais como*. Outra evidência dessa retextualização pouco saliente entre o que é central e o que é secundário pode ser observada na conceituação de *letramento*, apresentada apenas em nota, apesar de ser um conceito norteador da proposta. Somado a isso, vemos que os conceitos da área da linguagem são brevemente apresentados em quatro páginas⁶⁰, apesar de sabermos que a professora alfabetizadora não tem formação lingüística e, portanto, dificilmente conheceria os conceitos previamente. Isto é uma falha se considerarmos que os PCN foram apresentados ao seu público como um texto de formação (como mostramos no Capítulo 3), o que implicaria que eles deveriam funcionar como um texto introdutório, de formação na área da linguagem. Assim, eles não só apresentariam os conceitos de forma mais clara, mas também explicitariam a importância dos mesmos em relação aos conteúdos propostos.

de gêneros proposta nos PCN (ver anexo 3).

⁶⁰ Com exceção do conceito de texto que é retomado na página 36, os demais conceitos discutidos nessa tese não são rediscutidos no documento.

Para construir o sentido, as alfabetizadoras lançaram mão de estratégias de busca válidas - procuraram no dicionário, leram as notas de rodapé, procuraram na bibliografia e também acionaram o conhecimento enciclopédico e de mundo que possuíam. Lembrando Freire (1994), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, vemos que as professoras tentam compreender o texto recorrendo aos conhecimentos de mundo que possuem, ou seja, valem-se de suas experiências e representações para tentar alcançar a compreensão. Entretanto, como não partilham dos conhecimentos lingüísticos necessários para deslocar a compreensão para um contexto de conhecimentos específicos, acabam atribuindo acepções do senso comum aos conceitos lingüísticos.

Estas observações confirmam a hipótese de que o leitor pressuposto no documento deve ser um leitor familiarizado com as discussões da área dos estudos lingüísticos, que acompanha os debates acadêmicos e que convive com a terminologia específica principalmente dos estudos da linguagem. Esse pressuposto fica evidente na nota nove, analisada no capítulo anterior, que faz referência a autores, sem indicar uma bibliografia, como se fossem “velhos conhecidos” do leitor que conhecera os recentes trabalhos da equipe de estudos didáticos da Universidade de Genebra: “O termo *”gênero”* é introduzido aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”. No entanto, quem acompanha esses trabalhos é a comunidade acadêmica, não a professora alfabetizadora. Por isso, quando Samira lê a nota, ela faz o seguinte comentário, que corresponde ao trecho não incluído no exemplo (32):

(36)

S - ((falando)) esse aqui eu nem sei falar ((referindo-se a *Schneuwly*)) (+)
então/quer dizer eu não sei (++) Bakhtin.: eu já ouvi/ parece que eu já ouvi

esse nome, mas não me pergunte o que ele falou que eu não vou saber/ que eu não vou saber falar (++) então essa nota não me ajuda em nada

A incompreensão dos conceitos lingüísticos que fundamentam a proposta resultou numa leitura superficial e que, na verdade, pouco ajuda a professora a redimensionar ou transformar sua prática pedagógica, processo esse necessário à implantação da nova perspectiva curricular. Índice disso é o exemplo a seguir. Neusa (que não fez leituras adicionais nas díades) demonstra perceber a necessidade de transformar sua prática, mas não compreende bem em que consistiria tal transformação.

O segmento é parte do sexto encontro em que líamos o final do sub-tópico "Prática de produção de texto", na página 68. Apresentaremos o último parágrafo do texto, mas entendemos que as observações de Neusa são feitas a partir de uma reflexão de todo o sub-tópico, desde a página 65, que vinha discutindo sobre a importância de se ensinar a escrita de diferentes textos em condições semelhantes a de uso real da escrita. O último parágrafo da página 68 é, na verdade, um resumo das páginas anteriores.

(37)

N – ((lendo)) *formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.* (++) sabe (+) eu falei pra T (professora que trabalha com ela) (+) ano que vem/ eu tô aqui pensando em língua portuguesa não ficar tão presa sabe em exerciciozinhos daqui e daquilo outro (+) lê bastante texto assim/ pra eles lerem e comentarem oral e comentarem escrito entendeu? (+) porque a gente se

preocupa em a criança escrever correto em a criança falar correto (+) mas o principal não é isso (+) o principal é uma coisa muito mais profunda (+) porque o que adianta você dar uma provinha de complete com r rr (+) ss nhe nhe nhe (+) isso aí quer dizer alguma coisa?

P - é:: principalmente porque na hora que ele for escrever um texto ele nem vai lembrar desses exercícios

N - ele vai continuar escrevendo do jeito que ele escreve e aí o conteúdo mesmo aquela idéia o que ele pensou? (+) eu acho que a gente não faz muito assim (++) aí que eu acho que a gente continua sempre:: entendeu? sem como trabalhar diferente

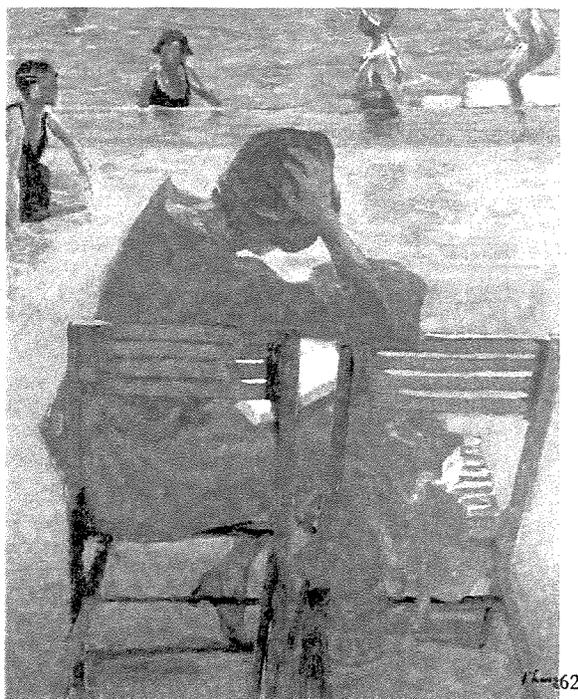
Neusa parece compreender a necessidade de mudar o foco do ensino de Língua Portuguesa, ao que parece até então centrado em exercícios estruturais sem muito vínculo com a produção textual - complete com r rr (+) ss. Ela faz, na verdade, uma reflexão - tô aqui pensando em língua portuguesa - que deixa evidente a necessidade de uma mudança de foco na sua prática de ensino de língua. Entretanto, vemos também que ela, sem compreender os conceitos que subsidiam a proposta, não entende bem a natureza das mudanças que os PCN requerem. O trecho lido menciona *gênero, texto, condições de produção*: termos da área da linguagem importantes para a compreensão da perspectiva proposta. Sem compreender o conceito de *texto*, por exemplo, dificilmente a professora poderia dimensionar as variáveis envolvidas na atividade didática de produção. Sem compreender bem a proposta, ela fala de forma bastante genérica - lê bastante texto assim/ pra eles lerem e comentarem oral e comentarem escrito - o principal é uma coisa muito mais profunda.

Por fim, gostaríamos de observar que as dificuldades de compreensão que as professoras tiveram na parte introdutória do documento, muitas vezes as

desencorajavam a continuar a leitura⁶¹. Esta observação nos fez pensar nas milhares de professoras que, de fato, desistem da leitura dos PCN porque não conseguem 'vencer' as vinte primeiras páginas do texto e, em outras tantas que simplesmente ignoram a perspectiva teórica e fazem do documento uma fonte da qual copiam objetivos e conteúdos na elaboração de seus planejamentos de ensino, conforme relatou Samira no exemplo (9), sem compreender que os PCN não trazem apenas o que deve ou não ser ensinado (lista de conteúdos), mas aborda também a esfera de como ensinar os conteúdos nele propostos.

As dificuldades de leitura que observamos nos possibilitaram pensar sobre o grau de adequação dos PCN a seu público alvo - as professoras. O texto, que pretende não apenas parametrizar o ensino, mas também servir como fonte de atualização profissional, conforme apontado na carta de apresentação, dificilmente contribuiria para a introdução da professora aos conceitos lingüísticos que o fundamentam, pois pressupõe de seus leitores virtuais características que não condizem com o perfil de formação de seus leitores reais. Ou seja, vemos, pelas dificuldades de leitura das professoras, que o texto em si não favorece a introdução das leitoras aos seus pressupostos lingüísticos de base. No caso das leituras nesta pesquisa o acesso aos conceitos não foi possível nem através da mediação da pesquisadora. Apenas Samira que leu os textos lingüísticos adicionais conseguiu compreendê-los.

⁶¹ Solé (op.cit:103) realça que, quando não possuímos os conhecimentos prévios necessários para abordar o texto, abandonamos a leitura e procuramos alguém especializado no assunto, como no caso de estarmos diante de um texto legal complicado: abandonamos a leitura e procuramos um advogado.



VI. OBSERVAÇÕES FINAIS

⁶² *Girl in a Red Dress Reading by a Swimming Pool* – S. J. Lovery.

Na última parte desta tese gostaríamos de retomar os objetivos a que nos propusemos. Esperamos que as discussões apresentadas tenham mostrado, em primeiro lugar, que os problemas na leitura dos PCN Língua Portuguesa não foram decorrentes de uma falta de habilidade de leitura das professoras, mas de questões textuais, enunciativas e discursivas no documento por elas eleito como fonte de orientação para seus trabalhos em sala de aula.

Ao nos questionarmos sobre quais seriam os conhecimentos lingüísticos importantes para alicerçar o trabalho da professora na formação de leitores e escritores críticos, quisemos privilegiar a perspectiva da alfabetizadora em relação às suas necessidades de conhecimento. Como dissemos, para nossa surpresa, houve o interesse em tomar como objeto de leitura (e estudo) os Parâmetros Curriculares Nacionais. A leitura e compreensão desses parâmetros eram uma prioridade para as professoras que, depois de quatro a cinco anos do lançamento do documento ainda não o tinham lido. Parecia, pela insistência e interesse, que a professora via na leitura e compreensão dos PCN, a possibilidade de ajustar seu trabalho aos parâmetros oficialmente propostos e às expectativas sociais em relação ao ensino.

Em boa parte das críticas feitas por especialistas ao documento, há uma previsão de que as professoras seria incapazes de compreendê-lo, mas o motivo de tal diagnóstico quase sempre recaía sobre a incapacidade da professora: a professora, mal formada, não compreenderia a proposta. Como em toda relação de poder desigual, esse diagnóstico contribuiu sobremaneira para que a imagem da professora fosse ainda mais desprestigiada.

Neste trabalho quisemos mudar o foco da questão, primeiro porque acreditamos que a alfabetizadora é uma profissional capaz; não compartilhamos a idéia de que o fato de ser professora significa ser incompetente ou incapaz. Depois, porque compreendemos que grande parte da imagem desprestigiada da professora é antes uma construção sócio-discursiva relacionadas aos interesses do poder público em minimizar suas responsabilidades em relação à qualidade do ensino e corroborada pela academia que, historicamente empenhou-se em evidenciar os fracassos e as práticas mal sucedidas. Quisemos analisar a questão das dificuldades de leitura dos PCN principalmente porque visávamos uma triangulação de dados, para de fato compreendermos a natureza das dificuldades de leitura das

alfabetizadoras. Para tanto, precisamos enfocar não só o leitor, mas também o objeto de leitura. Com a triangulação dos resultados pudemos perceber que os problemas de leitura estavam relacionados com os problemas do texto e, através das leituras adicionais que desenvolvemos com Samira, pudemos nos afastar das interpretações que estabelecem correlações e até relações causais entre as dificuldades de compreensão dos conceitos lingüísticos e a falta de habilidade de leitura de textos teoricamente densos.

Em relação às leitoras, verificamos que a busca da compreensão dos conceitos lingüísticos que fundamentam a proposta marca os momentos mais tensos na interação leitor/texto. Vimos também que elas empenham-se em mobilizar conhecimentos e estratégias para compreender, como a constante monitoração e avaliação da leitura, releituras, consultas ao dicionário.

Da parte do texto, considerando a situação comunicativa em que os conceitos da linguagem são apresentados a um público não especialista, vimos que os conceitos básicos da teoria privilegiada no documento - *teoria da enunciação* - não estão formulados de maneira compreensível para um leitor principiante na área como o são as leitoras alvo do documento - as alfabetizadoras. Assim, ao pensarmos sobre a adequação dos PCN ao seu público alvo, em se tratando dos conceitos da linguagem, pensamos que não há o ajuste necessário para que a professora possa, a partir da sua leitura, instaurar um processo de construção de conhecimentos da área da linguagem, já que os cursos que formam as alfabetizadoras - Magistério e Pedagogia - não dispõem de disciplinas dos estudos lingüísticos.

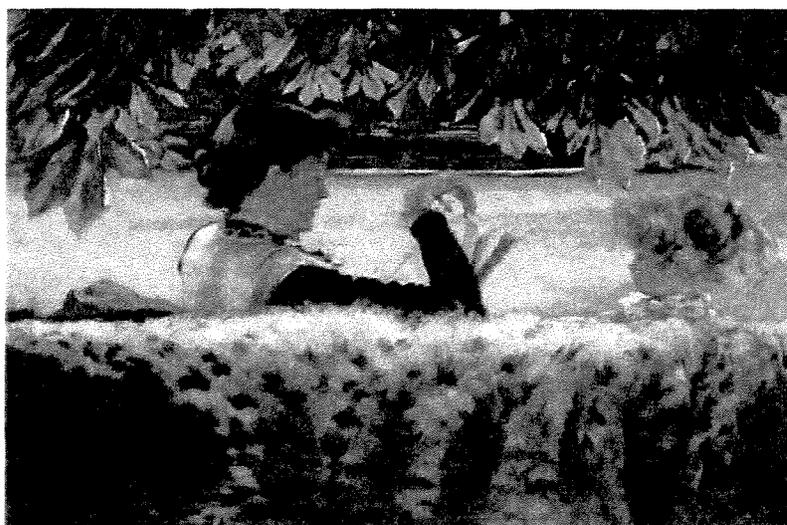
As professoras esperam que o documento possibilite seu acesso aos conhecimentos lingüísticos necessários para ajustarem suas práticas de formação de leitores e escritores aos parâmetros propostos e, de fato, tal característica foi

assumida pelo MEC (ver carta de apresentação em anexo 2) a tal ponto que, quando percebem que não havia efetivas condições para sua compreensão por parte das alfabetizadoras, foram criados cursos de formação baseados nos PCN, como os *Parâmetros em Ação* e o *PROFA*.

A retextualização dos conceitos lingüísticos, formulados na esfera acadêmica, nos PCN é baseada num processo de "recorte/cole" que privilegia uma proximidade formal com os textos fontes, mas desfavorece a reformulação global da definição dos conceitos que, a nosso ver é fundamental para qualquer formulação retextualizada dos conceitos ao público de destino.

Por fim, gostaríamos de retomar os objetivos fortalecedores a que nos propusemos. Acreditamos que os resultados aqui apresentados podem contribuir para que o debate em torno das questões de formação do professor seja encaminhado por um viés menos parcial, em que tanto os problemas reais de formação quanto os materiais para a formação sejam considerados. Acreditamos na qualidade ou justeza da proposta dos PCN, que visam a difusão dos conhecimentos lingüísticos importantes para auxiliar a transformação das práticas de ensino na escola que objetivam a formação de leitores e escritores em nosso país. Esse documento, diferente de outros que apenas trazem métodos e orientações da ordem do fazer, reorienta a discussão sobre o ensino, trazendo conceitos e termos para que, em princípio, a própria professora elabore da sua prática.

Acreditamos também, que em todo o país se espalham professoras alfabetizadoras cujo perfil de leitura assemelha-se aos de Neusa e Samira (ver, por exemplo Guedes-Pinto, 2001; Ribeiro, 1999). Assim, pensamos ser válido o objetivo a que nos propusemos, fazendo com que a esfera acadêmica contribua para a reformulação da imagem da professora, em trabalhos que as mostrem leitoras, como de fato o são.



63

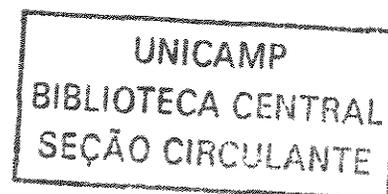
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

⁶³ *Reading a Story* – J. Tissot

- ALMEIDA, M. I. "Os Professores diante das mudanças educacionais". IN.: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, C. A. S. (orgs.) *Formação do Educador - Vol.3*. São Paulo: Editores UNESP, 1999.
- ALMEIDA, N. M. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- APARÍCIO, A. S. M. *A Renovação do Ensino de Gramática no Primeiro Grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL - UNICAMP, 1999.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1997.
- _____. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. *Local Literacy: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge, 1998.
- BATISTA, A. A. G. "Os professores são não leitores?". IN.: Marinho, M. (org.) *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____. "Os Parâmetros, os professores e as formas brandas de exclusão". In: MARCUSCHI, E. (org.) *Formação do Educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999, p. 53-78.
- BRANDÃO, H. N. "Texto, Gêneros do Discurso e Ensino". IN: BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRITO, L. P. L. "Leitor Interditado". IN.: Marinho, M. (org.) *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BUENO, L. *Gêneros da Mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2002.
- CHARTIER, A. M. & HEBRARD, J. *Discurso Sobre Leitura: 1880-1980*, São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, R. (org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- _____. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H. E RICHARDSON, K. *Research Language: Issues of Power and Method*. London and New York: Routledge, 1992.
- CORACINI, M. J. R. F. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ, Campinas: Pontes, 1991.
- DILLON, BRIEN E RUHL. "The revolution of Research: From Ethnography to Collaboration", 1989.
- DUCROT, O. *Dizer não Dizer: Princípios de Semântica Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. *Polifonia y Argumentación: conferencias del seminario Teoria de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Universidade Del Velle: Cali, 1988.
- _____. "Topoi na "Teoria da argumentação na Língua". *Revista Brasileira de Letras*. Vol. 1.no.1, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.
- FAÏTA, D. "A Noção de Gênero Discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma". IN.: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Ed. da Unicamp: 1997.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. *Lingüística Textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FOUCAMBERT, J. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A Criança, O Professor e A Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1988.
- _____. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

- _____. *A Importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados, 1984.
- FRAISSE, E.; POMPOUGNAG, J. C. e POULAM, M. *Representações e Imagens da Leitura*. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GOULEMOT, J. M. "Da leitura como produção de sentidos". In. CHARTIER, R. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001
- GUEDES-PINTO, A. L. "Práticas de Leituras das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental". IN. *Intercâmbio*, vol. VIII, LAEL - PUC/SP, 1999.
- _____. *As Professoras Alfabetizadoras e suas Práticas de Leitura*. Campinas, Tese de doutorado: UNICAMP, 2001.
- HADDAD, S. *Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação*, 2002.
- ILLICH, I. "Um apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga" In: OLSON, D. R., TORRENCE, N. *Cultura, Escrita e Oralidade*, Ática: São Paulo, 1995.
- KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes: 1989.
- _____. *Oficina de Leitura*. Campinas: Pontes, Campinas: Editora da Unicamp.1993.
- _____. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995
- _____. "O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada". In. SIGNORINI, I.(org) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- _____. "Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas". IN. KLEIMAN e SIGNORINI. *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. "Formação do Professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa". In. KLEIMAN (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001a.



- _____. "Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?". In. KLEIMAN (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.
- _____. "Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula". In. Revista Scripta, no.10, jul/2002.
- _____. "Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino" In. RÖSING, T. M. K. & BECKER, P. (orgs.) *Leitura e Animação Cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002a.
- KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. *O Ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.
- KOCK, I.V. *A inter-ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCK, I.V. & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. V. BENTES, A. C. "Os Gêneros do Discurso e a Produção Textual na Escola". (a sair).
- LEIBRUDER, A. P. "O discurso de iniciação científica". IN.: BRANDÃO, H. N. (coord.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAGALHÃES, L. M. *A constituição do conhecimento pelo professor e suas relações com o ensino da leitura*. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, em andamento.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. "Concepção da língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica". IN.: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* - 30: 39-79, 1997
- _____. *Da Fala Para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. "Gêneros Textuais: definição e funcionalidade" In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- MARINHO, M. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.
- _____. *A Oficialização de Novas Concepções para o Ensino de Português no Brasil*. Tese de Doutorado, Campinas: IEL - UNICAMP, 2001.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 2000.
- MATENCIO, M. L. M. *Leitura, Produção de Texto e a Escola*. Campinas: Mercado de Letras - Autores Associados, 1994.
- _____. "Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo". *Revista Scripta*, vol. 10, dezembro de 2002.
- _____. "Reflexão e Retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo". *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, 03/2003
- MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OJA, S. N. & SMULYAN, L. *Collaborative Action Research - A developmental Approach*. London: The Falmer Press, 1989.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1996.
- POSSENTI, S. e ILARI, R. "Ensino de Língua e Gramática". In. CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. B. *Linguística Aplicada ao Ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- PRADO, G. V. T. *Documentos Desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1999.

- RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e Atitude*. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- ROJO, R. (org.) *A Prática da Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SACRISTAN, J. G. "Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores". In: NOVOA, A. *A Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- SANTOS, S. G. "Modos de emergência do conceito de gênero no domínio da normatização legal do ensino de língua portuguesa", mimeo.
- SIGNORINI, I. "A Interação universidade/alfabetizador em programas de formação em serviço: ações entre díspares ou comunicação entre pares?" IN. KLEIMAN e SIGNORINI. *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, E. T. (1998). *Criticidade e Leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- SILVA, S. B. B. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?". IN. KLEIMAN (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SOARES, M. B. "Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações". In. MARCUSCHI, E. & SOARES, E. A. L. (orgs.) *Avaliação Educacional e Currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.
- SOARES, M. B. & FAZENDA, I. "Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas". IN: Fazenda, I. (org) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

- SUASSUNA, L. "PCN de Língua Portuguesa: ainda a busca da historicidade". In. MARCUSCHI, E. & SOARES, E. A. L. (orgs.) *Avaliação Educacional e Currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.
- TRAVAGLIA, Neusa G. *A Tradução Numa Perspectiva Textual*. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1992.
- THYOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994 - 6ª ed.
- VIEIRA, M. L. "O trabalho do *autor* na construção do *leitor* na revista Nova Escola". In. MARINHO, M. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.



ANEXOS

⁶⁴ *Girl Reading at a Table* – P. Picasso.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

*Anexo 1***SUMÁRIO DOS PCN**

Apresentação	15
1ª PARTE	
Caracterização da área de Língua Portuguesa ..	19
Introdução	19
Linguagem e participação social	23
Linguagem, atividade discursiva e textualidade	23
Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola	29
Diversidade de textos .	30
Que fala cabe à escola ensinar	31
Que escrita cabe à escola ensinar	32
Alfabetização e ensino da língua	32
O texto como unidade de ensino	35
A especificidade do texto literário	36
A prática de reflexão sobre a língua	38
Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.	41
Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental	43
Caracterização geral e eixos organizadores	43
Seqüência e organização dos conteúdos	44
Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais.	45
Os blocos de conteúdos e o tratamento didático	47
Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos	47
Língua oral: usos e formas	48
Língua escrita: usos e formas	52
Prática de leitura	53
Tratamento didático	54
Aprendizado inicial da leitura	55
Prática de produção de textos	65
Tratamento didático	69
Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos	70
Análise e reflexão sobre a língua	78
Revisão de texto	80
Aprendendo com textos	82
Alfabetização	82
Ortografia	84
Pontuação	87
Aspectos gramaticais	89
Os recursos didáticos e sua utilização	91
Crêterios de avaliação	95
2ª PARTE	
Primeiro ciclo 101	
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo	101
Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	103
Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	104
Tratamento didático	104
Conteúdos	108
Conteúdos gerais do ciclo	108
Valores, normas e atitudes	110

Gêneros discursivos		111
Blocos de conteúdos		113
Língua oral: usos e formas	113	
Língua escrita: usos e formas		114
Análise e reflexão sobre a língua		117
CrITÉRIOS de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo		119
Segundo ciclo		123
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo ciclo	123	
Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo	124	
Desdobramento dos conteúdos de Língua Portuguesa no segundo ciclo	125	
Tratamento didático		125
Conteúdos		126
Conteúdos gerais do ciclo	126	
Valores, normas e atitudes	126	
Gêneros discursivos		128
Blocos de conteúdos		129
Língua oral: usos e formas	129	
Língua escrita: usos e formas		130
Análise e reflexão sobre a língua		133
CrITÉRIOS de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo		134
Bibliografia		137

*Anexo 2***AO PROFESSOR**

*É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

*Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

*Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

*Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

*Anexo 3***1º CICLO****GÊNEROS DISCURSIVOS**

Gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral:

- contos, (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a língua escrita:

- receitas, instruções de uso, lista;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: título, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncio, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folheto de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatórios históricos, textos de enciclopédia, verbete de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

2º CICLO**GÊNEROS DISCURSIVOS**

Gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho coma língua escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: título, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncio, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folheto de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatórios históricos, textos de enciclopédia, verbete de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), texto expositivo de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.