

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E
SEUS REFLEXOS NA (RE)CONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS

POR

MARIA DE LOURDES DE ALMEIDA MEIRELLES ⁴⁷²

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística
Aplicada do Instituto de Estu-
dos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requi-
sito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguística
Aplicada.

Campinas - 1994

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria de Lourdes de
Almeida Meirelles

e aprovada pela Comissão Julgadora em

04, 02, 94

Carpele D. K. G. Llesian

para Myrtila

RESUMO

Dadas suas condições de formação e de trabalho, como o professor tem chegado ao exercício de sua profissão e como a universidade o tem apoiado?

Partindo dessas reflexões, nosso trabalho analisa a (re)configuração da práxis fundamentada em um projeto de formação continuada de duas professoras que, simultaneamente, desenvolveram, com um grupo de apoio da universidade, um projeto de especialização e um projeto didático, implantado em uma de suas turmas.

Utilizando como unidades de análise a disposição das atividades em sala de aula, os vínculos construídos entre essas atividades e entre as aulas, assim como o encadeamento da interlocução, nos propusemos a verificar para que lugar revertem as regularidades e oscilações na postura das professoras em sala de aula, focalizando a continuidade de sua formação no que diz respeito à reprodução ou não dos referenciais teóricos e práticos anteriormente adotados.

ABSTRACT

Considering the conditions of professional education and of working, how does the teacher executes his profession and how has the university supported him?

Taking these questions as the surrounding scenario, our study analyses the (re)configuration of praxis of two teachers that developed two simultaneous projects, one of specialization and another of didactic nature. Both projects were supported by our workgroup at the University of Campinas.

We investigated what the regularities and oscillations in the teachers attitudes indicate, with respect to the reproduction or not of theoretical and practical referentials that they previously adopted.

Our units of analysis were the structuring of the lessons, the constructed links between lessons and classes, and the chaining of dialogues between teachers and students.

Meus agradecimentos:

À Angela, pela valiosa orientação e pelo respeito a minha autonomia;

À Marilda, que muito contribuiu na minha aventura pela investigação científica;

À Fernanda e Tânia, por me permitirem compartilhar de suas descobertas e transformações;

À Inês, pelas sugestões na qualificação;

aos professores do IEL, por tudo que dividiram comigo;

aos funcionários do IEL, pelo atendimento sempre tão atencioso;

ao Nando, pela interlocução tão produtiva, em momentos tão propícios;

ao CNPq e ao FAEP, pelo apoio financeiro;

À Carol e ao Tullio, por vivenciarem comigo essa experiência, com carinho e paciência.

ÍNDICE

Introdução	01
Capítulo 1	
A ESCOLA, A LINGÜÍSTICA E A TEORIA DA APRENDIZAGEM	06
1.1. As alterações na organização escolar brasileira	07
1.2. O desenvolvimento nos estudos da linguagem	10
1.3. Diferentes perspectivas no estudo da aprendizagem	15
1.4. A formação de professores e o ensino/aprendizagem	18
Capítulo 2	
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LM E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA	29
2.1. As atribuições de lugares e papéis ao professor, aluno e objeto de estudo	30
2.2. A interlocução entre universidade e professores em exercício	38

Capítulo 3

O PROJETO	47
3.1. A pesquisa-ação	47
3.2. Condições de realização do projeto didático	49
3.3. O encontro entre universidade e professoras	55
3.4. O processo de formação das professoras	70

Capítulo 4

A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	76
4.1. A disposição das atividades em sala de aula	80
4.2. As etapas e seus diferentes focos discursivos	84
4.3. O encadeamento das e nas aulas	96

Capítulo 5

A INTERLOCUÇÃO PROFESSOR-ALUNO	106
5.1. A análise das seqüências dialógicas	108
5.2. A interlocução professor-aluno	112
5.3. A transformação das percepções das professoras sobre a construção da interlocução	124

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
Referências bibliográficas	134

INTRODUÇÃO

Seria mesmo desnecessário retomarmos a importância de trabalhos que reflitam sobre a formação e a prática de professores de Língua Materna (doravante, LM). Contudo, como uma introdução se faz necessária, optamos por apresentar aqui as origens de nossos questionamentos.

Muito esforço tem sido despendido na tentativa de suprimir a tão proclamada crise nos cursos de Letras e no ensino de primeiro e de segundo graus. No entanto, poucos são os resultados efetivamente alcançados.

A complexidade das relações institucionais define um grande número de variáveis de caráter histórico-social que interferem nas relações vivenciadas na educação em seus diferentes níveis: a organização interna das instituições educacionais possui autonomia muito relativa. Na organização escolar, podemos chegar a variáveis como: condições sócio-econômicas de professores e alunos, material didático disponível, condições físicas da escola, dentre muitas outras que influenciam diretamente o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Quanto ao terceiro grau, uma variável que parece prevalecer sobre outras é a tendência científica predominante no estudo da linguagem apresentada aos professores durante sua formação.

Inúmeras são as contradições encontradas ao refletirmos mais criteriosamente sobre a situação da formação de professores e ensino de LM no Brasil. Por um lado, há o incentivo à pesquisa na área por instituições dedicadas a esse tipo de atividade: os trabalhos sobre o ensino/aprendizagem de LM multiplicaram-se nos

buscam investigar questões mais particulares. Por exemplo, com relação aos objetivos do ensino/aprendizagem de LM, podemos encontrar questões de pesquisa vinculadas a que concepção de língua/linguagem adotar, que clientela encontra-se na escola pública, dentre inúmeras outras. Embora de fundamental importância, a questão da formação em exercício de professores de LM nos parece que tem sido mais frequentemente deixada em segundo plano no Brasil.

Sem dúvida, encontramos estudos que pesquisam ou desenvolvem reflexões teóricas sobre a formação de profissionais na área. A grande maioria desses trabalhos diz respeito a descrições da situação de diferentes cursos de formação de professores ou da prática em sala de aula por professores de diferentes formações. Outros são relatos de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores na tentativa de preencher as lacunas na formação de professores de português como LM.

Com relação a este último tipo de estudo, e muito devemos nesse sentido a investigações em LM desenvolvidas nos EUA e Inglaterra, chega-se frequentemente à conclusão de que os cursos de treinamento e reciclagem de professores em exercício têm resultados pouco produtivos.

Nesse sentido, tem sido sugerido já há alguns anos que professores com lacunas na formação recorrem aos cursos de treinamento ou reciclagem buscando propostas metodológicas e não reflexões sobre questões de ensino/aprendizagem, uma vez que sentem-se inseguros para desvendar sozinhos os caminhos da prática.

Como não são modelos o que os professores encontram nos cursos por eles frequentados, e sim reflexões teóricas sobre diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de LM, sabe-se que boa parte dos profissionais chega a incorporar o que lhes interessa do discurso dos pesquisadores e vai para suas aulas adotando os novos termos técnicos apreendidos, mas não chega a refletir sobre os conceitos subjacentes aos usos da linguagem com seus aprendizes; uma outra parcela mantém-se resistente, deixando suas salas de aulas inalteradas.

Um tipo de trabalho que infelizmente pouco tem sido desenvolvido até o momento, embora nos pareça estar sendo exigido pelo estado da pesquisa na área, é aquele que procura verificar como os pesquisadores e as instituições envolvidas no ensino/aprendizagem de LM poderiam trazer contribuições aos profissionais em trabalho de uma maneira mais produtiva e deles receber dados que pudessem ser aproveitados para reestruturações necessárias na formação de novos professores.

Foi pensando na relação de tensão entre o discurso que se faz sobre o ensino/aprendizagem e sua prática corrente que optamos por obter nossos dados a partir de uma pesquisa-ação, em que o professor refletisse sobre a relação teoria/prática, buscando soluções para a reconfiguração da prática em sala de aula, apenas com apoio de um grupo de pesquisadores da universidade.

Para compreendermos os processos envolvidos nas transformações da práxis através da conscientização do profissional, optamos por trabalhar com o modelo proposto por Fairclough (1992). Segundo o autor, é fundamental a análise da maneira pela qual as mudanças no trabalho e uso da linguagem estão vinculadas a processos sociais e culturais. A análise de nossos registros baseou-se na forma como a interação professor-aluno se estrutura em sala de aula, quanto às aulas, transações e elocuições, com foco exatamente na relação entre prática social e prática individual.

Para analisarmos a ligação entre os diferentes níveis de ensino, referencial essencial à compreensão das relações que têm norteado o histórico da formação de professores e o ensino/aprendizagem de LM, foi necessário recorreremos a estudos sobre a estruturação e reestruturação da escola e dos cursos de formação em LM no Brasil. São esses os tópicos do primeiro capítulo, que tem como objetivo central estabelecer a relação entre a formação profissional e a prática em sala de aula.

Paralelamente, precisávamos entender a função da universidade na formação em exercício de professores de LM. Por esse motivo, no segundo capítulo, desenvolvemos uma breve análise

sobre programas de formação de professores em exercício e discutimos, nesse contexto, a interlocução entre universidade e professores que buscam o acesso a novas informações para reconfiguração da prática.

O terceiro capítulo apresenta a análise do processo de formação continuada dos sujeitos acompanhados, situando sua prática antes e no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Continuamos nossa análise focalizando a organização das atividades em sala de aula e o encadeamento entre aulas durante o projeto de formação contínua, tendo em vista as práticas discursivas e pedagógicas que eram o pano de fundo da formação dos sujeitos, fornecendo uma matriz e um modelo de conduta, e que entraram em conflito continuamente com as novas proposta às quais tiveram acesso. Com esse objetivo, no quarto capítulo analisamos a disposição e o trabalho realizado com as atividades propostas em sala de aula e, no quinto, a construção da interlocução professor-aluno.

No capítulo final, apresentamos nossas conclusões quanto à reconfiguração da práxis decorrente do processo de formação em exercício levado a efeito e refletimos sobre a importância de que o professor se engaje na formação em exercício com autonomia.

A ESCOLA, A LINGUÍSTICA E A TEORIA DA APRENDIZAGEM: um breve histórico de seus reflexos na formação de professores e no ensino de português no Brasil

Não é novidade o fato de que os papéis atribuídos ao professor e aos alunos de LM pelos diferentes segmentos sociais variam historicamente com a interferência de inúmeros fatores. Não é desconhecido, também, o fato de que a construção de objetos de estudo é marcada historicamente. Sabe-se que muitas são as variáveis que influenciam o dia-a-dia de nossas salas de aulas, alterando a relação entre os resultados esperados no ensino/aprendizagem e as possibilidades reais do cotidiano do ensino. Todas essas variáveis são marcadas por restrições discursivas e não discursivas. Ou seja, há sempre uma contraparte não discursiva para o discurso que se faz na escola e o discurso que sobre ela se faz, transparecendo nos diferentes níveis de ação na instituição educacional. A escola é uma "unidade social" cuja totalidade se define por seu relacionamento com outras "unidades sociais" (Erickson, 1984).

As atribuições de lugares e papéis a sujeitos e objetos de estudo, em conjunto, orientam a configuração da interação professor-aluno e o contexto construído para a aprendizagem em sala de aula, e são parte integrante de formações sociais historicamente orientadas. Baseando-nos nesse pressuposto, iniciamos aqui uma discussão sobre a convergência entre teoria e

prática, enfatizando sobretudo a relação entre a formação do professor de LM e o ensino de português no primeiro e no segundo graus. Com esse objetivo, apresentamos, inicialmente, um breve histórico da organização escolar brasileira de primeiro e de segundo graus desde o início deste século. Em seguida, discutimos o desenvolvimento dos estudos na área da linguagem e da aprendizagem, assim como sua assimilação na formação de professores de LM e no ensino de primeiro e segundo graus^[1].

1.1. AS ALTERAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Segundo Ribeiro (1988)^[2], após o estabelecimento do governo republicano, a escola, no que diz respeito à alfabetização e à escolarização regular, passou a ser uma obrigação do Estado. Essa alteração ocasionou algumas reformas nos anos seguintes à instauração da República, principalmente no que se refere à ampliação do número de estabelecimentos escolares.

As tendências no ensino variavam entre a orientação "humanista" e a "científica" (vide Ribeiro, op.cit.). Nesse período iniciou-se, mesmo que timidamente, o estabelecimento dos chamados "grupos escolares" e buscou-se uma melhoria na qualidade de ensino. Entretanto, como as verbas destinadas à educação eram já insuficientes, originou-se um conflito entre adeptos de melhorias quantitativas e partidários de melhorias qualitativas na estrutura escolar. Isso, com relação ao ensino no nível básico, pois no que se refere ao nível secundário o Estado não se dispôs sequer a aumentar a rede pública. Esses fatos, por sua vez, incentivaram o aparecimento de mais escolas na rede particular e incitaram o elitismo já existente no processo de escolarização.

Da propensão governamental para alterações quantitativas e elitismo no ensino decorreu, como veremos posteriormente, a

morosidade das transformações na formação de professores e ensino de LM.

Embora na Constituição de 1934 tenha havido ênfase um pouco maior para melhorias qualitativas na escola, pois à União cabia traçar e fixar um plano nacional de educação, a década de 30 foi marcada quase que unicamente pela ampliação da rede pública. Houve aumento do alunado, mas houve também crescimento do número de reprovações e de alunos que não concluíram os cursos médio e superior. Permaneceu, ainda, na infra-estrutura educacional, a divisão em escolas para o povo, as escolas profissionalizantes, e escolas para a elite, as escolas secundaristas (Ribeiro, op.cit.). O padrão educacional dessa época, a chamada "Escola Nova", continuava a ser filiado a modelos estrangeiros, basicamente vinculados a movimentos europeus e norte-americanos.

Nos anos que se seguiram à Constituição de 1934 não foram alterados significativamente o perfil da rede pública e o espaço dado à clientela que preenchia suas salas de aula. Ribeiro, ao referir-se ao texto constitucional de 1937, afirma o seguinte:

"Quanto à educação, mantém alguns princípios anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual. Veja-se: em seu art. 128 declara ser a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias e, sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado' (art.129); estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre a indústria e o Estado." (p. 115).

A manutenção da gratuidade e obrigatoriedade de ensino apenas no nível primário, o destaque dado ao ensino de trabalhos manuais e o enfoque na orientação pré-vocacional, que é delineada também pela tentativa de sedimentação da colaboração entre Estado e indústria, são indícios de que há predominância de uma visão elitista de ensino, com orientação legal.

No que diz respeito à teoria educacional na escola, o período que vai de 1937 a 1955 foi marcado pelo conflito entre a centralização ou descentralização da educação: os educadores ainda divergiam com relação à forma como deveriam ser tratadas as diferenças individuais e regionais dos estudantes. Essa disputa manteve em segundo plano a discussão sobre as maneiras mais eficientes de atender à clientela que chegava à escola e aumentar suas oportunidades educacionais.

Em 1946 a Constituição determinou ser um dever da União definir as diretrizes e bases da educação nacional, mas apenas em 1961 o projeto sobre o tema, apresentado em 1948, foi finalmente transformado em lei.

Na década de 50 continuou a ocorrer a ampliação quantitativa da rede pública. Nesse período houve uma pequena melhora na questão da alfabetização, basicamente quanto à regularidade com que começaram a aparecer programas para a diminuição do número de analfabetos. No ensino secundário poucas foram as melhorias.

Já na década de 60, surgiram os "movimentos de educação popular". Com a difusão e o sucesso do trabalho conduzido por Paulo Freire, criou-se o "Plano Nacional de Alfabetização" que, no entanto, foi extinto no mesmo ano em que se estabeleceu, a 14/04/64. Após 1964, houve uma pequena melhora na retenção do alunado no primeiro grau e o mesmo aconteceu com o ensino de segundo grau.

As alterações na organização educacional brasileira no decorrer deste século podem ser definidas por mudanças estruturais que visaram assimilar um maior número de aprendizes⁽¹⁹⁾.

A prioridade dada a alterações quantitativas na organização escolar brasileira, sem que ocorressem alterações de caráter qualitativo concomitantemente, através de uma política de incentivo governamental, reflete um conflito entre a formação de professores de LM e o ensino nas séries iniciais. De um lado foi reestruturada a universidade e cresceu o seu papel na formação de profissionais do ensino, como veremos posteriormente; de outro, a política governamental, no tratamento das instituições de

primeiro e de segundo grau, manteve-se resistente à incorporação dos avanços da pesquisa na área.

1.2. O DESENVOLVIMENTO NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM E SEUS REFLEXOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM LM

Enquanto a infra-estrutura da organização escolar brasileira manteve-se vinculada basicamente a alterações de ordem quantitativa durante este século, muitos foram os avanços nos estudos científicos da linguagem. Contudo, como veremos, um hiato entre os avanços das pesquisas sobre linguagem, a formação de professores de LM e o ensino no primeiro e no segundo grau estabeleceu-se e manteve-se presente durante todo esse período.

Até o final do século passado, quando ainda não se instaurara a chamada Linguística Moderna, o estudo acadêmico da linguagem enfatizava a pesquisa histórica e comparativa de diferentes línguas e a produção de manuais de cunho descritivo/normativo para a aprendizagem de línguas.

O estudo das línguas até essa época relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, mais especificamente na discussão acerca da relação entre linguagem e pensamento, que orientava para uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (vide Lyons, 1979), a chamada GT. Foi apenas no início deste século que "os fatos lingüísticos começaram a ser ordenados segundo novos métodos e com uma nova terminologia", como ressalta Lemos (1988:19).

Em 1916, através dos estudos de Saussure, editados por seus alunos sob o título de *Cours de linguistique générale*, começam a se ouvir os ecos da ruptura com a tradição lingüística de pesquisa predominante até então. Segundo Mattoso Câmara Jr. (1968), foi Saussure quem apresentou a "primeira posição rigorosa e conscientemente estruturalista", trazendo para os estudos

linguísticos um novo ponto de vista epistemológico^[4].

Na realidade, a projeção da concepção saussuriana, através de seus alunos e, posteriormente, por intermédio dos estudos do Círculo Linguístico de Praga (cf. Fontaine, 1978), trouxe uma nova etapa para o desenvolvimento das chamadas ciências humanas, fornecendo-lhes mesmo o estatuto de ciência dentro da tradição científica predominante na época, segundo afirma Elia (1973).

Cresceram os estudos linguísticos segundo o novo ponto de vista, na Europa e na América do Norte. O tipo de estruturalismo que fundamentou e orientou as pesquisas, contudo, diferiu em muito nos dois continentes. Como define Liba Beider (1988: 48), a visão de estrutura na época era a seguinte: para a linguística européia, a estrutura representava o conjunto e as relações das partes entre si, para a americana, a estrutura era configurada por "partes de um conjunto". Obviamente, tais divergências têm origem histórica. O interesse norte-americano nas pesquisas linguísticas de cunho estruturalista foi motivado pela necessidade de descrever rapidamente cerca de mil línguas indígenas em vias de desaparecimento, enquanto as pesquisas européias tinham como objetivo básico instituir as ciências humanas e ser um contraponto para as idéias marxistas que se fortaleciam, como ressalta Possenti (1978).

Embora a alteração de caminhos proposta pelo estruturalismo tenha fornecido novos rumos ao desenvolvimento dos estudos linguísticos, os dados que serviam de base para as análises não foram alterados imediatamente. O estruturalismo de tendência saussuriana fundamenta-se na concepção de que o objeto da Linguística é o sistema linguístico, que supõe-se englobe as modalidades oral e escrita da linguagem. Contudo, o conceito subjacente ao modo como devem ser operados os dados, dentro dessa concepção, privilegia o dado diacrônico (a língua), e não as variações individuais (a fala): há ênfase sobre a modalidade escrita, através da análise de seus registros^[5]. Dessa forma, no trabalho com línguas que possuíam a escrita eram estudadas suas estruturas sintáticas da escrita. Já na análise de línguas sem escrita era desenvolvido o estudo de suas estruturas

sintáticas através da extensão do método de investigação dos sons dessas línguas, conforme sugere Abaurre (1980).

De qualquer forma, o avanço da Linguística Moderna e as divergências entre diferentes correntes estruturalistas não afetavam diretamente a formação de professores e o ensino/aprendizagem de LM no Brasil, visto estes serem voltados ainda à tradição filológica e gramatical. A implantação dos cursos de Letras deu-se apenas na década de 30, inseridos nas faculdades de Filosofia, e foi cercada por uma série de desacordos no que se refere a quais deveriam ser os seus objetivos (vide Castilho, 1963).

Segundo Lajolo (1988: 01), três grandes objetivos nortearam a instauração dos cursos de Letras:

- "a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino."

Além da amplitude de objetivos, Lajolo (op.cit.:02) ressalta um problema estrutural nos cursos de Letras, que consistiu na divisão de responsabilidades: as disciplinas "propriamente de Letras" eram ministradas nas faculdades de Filosofia (as chamadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) e o ensino de disciplinas da licenciatura cabia às faculdades de Educação ou Pedagogia. A autora afirma, ainda, que essa estrutura mantém-se praticamente inalterada até os dias de hoje.

Enquanto na formação de professores de LM no Brasil as preocupações centralizavam-se em aspectos estruturais do curso universitário e na assimilação da clientela proveniente dos cursos secundários (ver Castilho, 1963), ocorria na Linguística, no final da década de 50, uma nova ruptura epistemológica, segundo apontam Dascal (1978) e Hoyos-Andrade (1978), dentre inúmeros outros, a partir da proposta de Chomsky para a análise de dados lingüísticos.

A gramática gerativa transformacional, como é conhecida a orientação chomskiana, surgiu em um contexto de reação contra o descritivismo norte-americano, que possuía forte influência behaviorista (para discussão detalhada, vide Newmeyer, 1986). Alterou-se, então, a visão do objeto de estudo da Linguística - não mais a língua, mas a competência linguística - e, conseqüentemente, a concepção de língua e de gramática. Não é só aí que se encontra a mudança, pois a gramática gerativa surgiu em um contexto pós-guerra que acarretou o intercâmbio e a colaboração entre profissionais de diferentes disciplinas, como a Psicologia, Biologia, Matemática, dentre outras (cf Possenti, 1978).

O extenso debate que se travou a partir desse momento entre linguistas de orientação estruturalista e gerativista¹⁰ enriqueceu os estudos linguísticos. Por sua vez, a colaboração entre profissionais de diferentes áreas trouxe também um grande desenvolvimento para o campo da Linguística e mesmo o aparecimento de novas disciplinas, como a Psicolinguística ou a Sociolinguística. Foi exatamente dentro desse período de intensa produção nos estudos da linguagem que, no Brasil, a Linguística começou a ganhar espaço na formação de professores: na década de 60 a Linguística foi finalmente introduzida nos cursos de Letras.

Houve uma reforma dos cursos de Letras, a Linguística começou a ser ministrada, junto a outras disciplinas consideradas básicas, e o estudo da literatura em língua portuguesa começou a ganhar espaço, ao lado de outras línguas e literaturas, na formação de professores.

A obrigatoriedade da Linguística nos cursos de Letras não representou, entretanto, mudanças imediatas na formação dos professores de LM.

Como não havia linguistas para ministrarem a nova disciplina, muitos pesquisadores da época sugeriam a criação de cursos intensivos e a contratação de professores estrangeiros (vide Castilho, 1963). As discussões então realizadas pelos estudiosos eram de caráter programático, visando a reestruturação dos cursos de Letras, propostas de planejamento de cursos básicos

de Linguística, divulgação de autores e material de fundamentação teórica para a topicalização de algumas questões emergentes (Castilho, 1965; Coelho, 1962; Ferri, 1967, para citar alguns dos artigos nesse sentido).

Nas décadas posteriores à sua implantação nos cursos de Letras, a Linguística tomou novos e novos rumos, deixando de priorizar a análise do nível frástico, encaminhando-se para o texto e o discurso (sobre o desenvolvimento da Linguística nesse período, vide Dascal, 1982, e Newmeyer, 1986).

Novas disciplinas, como a Pragmática e a Análise do Discurso, ganharam espaço, alterando os pontos de vista sobre os objetos estudados. Paralelamente, o desenvolvimento das áreas interdisciplinares refletiu em novas propostas para a análise dos dados linguísticos.

Dascal (1982: 15) afirma que as mudanças decorrentes da distinção entre língua e fala, provenientes das alterações de paradigmas nos estudos linguísticos contemporâneos, definiram como objeto próprio da Linguística a língua, ou competência, deixando ao encargo das áreas vizinhas o estudo da fala, ou performance.

Finalmente, os debates que cercaram o aparecimento da Linguística Aplicada e a quantidade crescente de seus adeptos interferiram também nas propostas de alterações dos padrões vigentes no ensino/aprendizagem de línguas.

Devemos ressaltar, porém, que a Linguística Aplicada começou a se desenvolver dentro da Linguística, marcada pela tentativa de aplicação da teoria à prática e vinculada à corrente americana que acreditava em uma relação óbvia entre os avanços nos estudos linguísticos e melhorias no ensino de línguas, já na década de 40. Segundo Kleiman (1992/c), até os anos 60, poucos eram os linguistas aplicados, e eram os próprios linguistas que se incumbiam de realizar algumas das tarefas da área, basicamente no contexto internacional. Durante os anos 70, a ênfase era dada ao ensino de língua estrangeira; a LM era estudada com base em um ponto de vista predominantemente linguístico, sem que se privilegiassem questões próprias do ensino. Apenas em meados dos

anos 70 apareceram as primeiras alterações, e estudiosos "com formação e/ou experiências diferenciadas" começaram a se integrar à área, como decorrência do interesse crescente pelo estudo da leitura e do "desencanto com o paradigma estrutural chomskiano" (Kleiman, 1992/c: 29). No Brasil, somente na segunda metade da década de 80 houve um aumento considerável da pesquisa em LM, por pesquisadores diretamente filiados à Linguística Aplicada.

Os avanços da Linguística, Linguística Aplicada e disciplinas afins fundamentaram, após a segunda metade do século, uma visão de que seriam capazes de solucionar as questões problemáticas na formação de professores de LM, assim como resolver os problemas de ensino/aprendizagem de LM (Kleiman, 1992/c; Serrani, 1982). Contudo, a crise na formação de professores e nas instituições educacionais como um todo permaneceu. O hiato que se constituiu entre os avanços científicos na área e sua incorporação na formação de professores, bem como em sua prática em sala de aula, refletem essa crise: no Brasil, só muito tardiamente os avanços científicos nas áreas mencionadas têm sido incorporados ao ensino de terceiro grau e, portanto, reestruturados para inclusão nos níveis iniciais.

1.3. DIFERENTES PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA APRENDIZAGEM E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO EM LM

Uma segunda fonte de subsídios teóricos para a formação de professores e, conseqüentemente, para a sua prática encontra-se nos estudos sobre a aprendizagem, visto o papel crucial da linguagem na construção do conhecimento.

Como aconteceu com os estudos da linguagem, o desenvolvimento nos estudos sobre a aprendizagem foi grande durante todo o século, e a incorporação desse desenvolvimento na

formação de professores de LM e na escola foi também tardia, no Brasil.

Até o início do século XX, a Educação era voltada a uma forte tendência racionalista. Havia um trabalho para que as humanidades se instaurassem como ciência, no sentido dado às ciências exatas e biológicas, que levava a pesquisas baseadas em modelos das ciências naturais (Kuhn, 1988).

O período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial foi marcado pela convivência entre pelo menos duas correntes antagônicas nos estudos sobre o comportamento humano. De um lado, encontravam-se os estudiosos que objetivavam compreender os processos elementares humanos baseando-se unicamente na análise daqueles processos que eram compartilhados por animais e homens. Esses estudos, fundamentados na orientação pavloviana e em modelos da "ciência natural", partiam do pressuposto de que a associação de processos simples produzia os processos complexos. De outro lado, havia os pesquisadores filiados à Gestalt que, baseados na "ciência mental", procuravam descrever "as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores", tal como descrevem Cole & Scribner (in Vygotsky, 1989: 06).

Os estudos de maior abrangência e aplicação situaram-se dentro da chamada tendência comportamentalista, ou behaviorista. Genericamente, essa tendência conceitua a aprendizagem como mudanças no comportamento resultantes da "prática ou experiência anterior" (Witter, 1984: 02). Para os comportamentalistas, a quase totalidade dos comportamentos humanos é aprendida: eliminar os comportamentos indesejáveis implica em resolver os problemas que os configuram. O fundamental, nesse sentido, é procurar quais são as variáveis que influem em um comportamento atual do indivíduo, e não seu histórico. Qualquer tipo de comportamento ocorre pela mesma razão e é mantido por suas consequências ou reforços, podendo ser substituído por outro através da manipulação de variáveis relevantes. Tal enfoque prevê a definição do processo de aprendizagem através da observação, mensuração e reduplicação.

No Brasil, foi predominante, durante a primeira metade do

século, a concepção comportamentalista de ensino/aprendizagem.

Distinguindo-se das duas correntes referidas acima, Vygotsky iniciou seus estudos na psicologia, em meados da década de 20, propondo uma orientação que não só descrevesse, mas também explicasse as funções humanas superiores, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento. O papel dos estudos vygotskianos para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança foi fundamental para o avanço das áreas afins à psicologia da aprendizagem. O mesmo não aconteceu, entretanto, no que diz respeito à formação de educadores e ensino/aprendizagem em LM no Brasil.

Segundo a perspectiva do autor, não há relação unívoca entre os mecanismos psicológicos e os comportamentos apresentados. A perspectiva vygotskyana da análise dos fenômenos da linguagem é renovadora. Na teoria de Vygotsky a linguagem tem duas funções, a comunicação externa com os seres humanos e a manipulação interna dos pensamentos. Pensamento e linguagem se desenvolvem e no início são atividades distintas e independentes, apenas aos dois anos há convergência entre as duas linhas de desenvolvimento. Para o autor, a linguagem é facilitadora dos processos do pensamento e, assim, a "linguagem social" interfere na atividade mental. Uma criança, desse ponto de vista, desenvolve concomitantemente linguagem e pensamento (Vygotsky, 1989 e 1991).

Na década de 20, começaram a ganhar espaço, também, os estudos desenvolvidos por Piaget, um dos grandes estudiosos da psicologia cognitivista, cuja concepção da relação entre pensamento e linguagem é também inovadora. Para Piaget o desenvolvimento lingüístico é decorrente do desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, a linguagem é dependente do pensamento, que a precede. A linguagem, então, limita-se a transformá-lo. É graças à linguagem que a criança torna-se capaz de evocar situações não atuais e de libertar-se das fronteiras do espaço próximo e presente, dos limites do campo perceptivo. A origem do pensamento pode, segundo essa perspectiva, ser encontrada na "função simbólica", que consiste em uma função

globalizante do sistema de signos verbais e do símbolo no sentido estrito. A função simbólica implica numa diferenciação do que Piaget denomina de significantes, signos e símbolos, e significados, objetos ou acontecimentos. É impossível para uma criança, dentro desse ponto de vista, dominar uma expressão verbal enquanto não detiver o conceito subjacente (cf. Coll & Gillieron, 1987; Elliot, 1981).

No Brasil, a concepção piagetiana de aprendizagem começou a crescer nos meios acadêmicos apenas a partir da década de 60; já a teoria vygotskiana começou a ser utilizada efetivamente como referencial teórico somente no início dos anos 80. Tal fato não é de se estranhar, porém, pois mesmo nos EUA prevaleceu até o início da década de 60 a visão errônea de que Vygotsky foi um neobehaviorista (vide Cole & Scribner, op.cit.)

Embora seja grande a polêmica entre essas duas grandes tendências na concepção do relacionamento entre linguagem e pensamento e suas decorrências para a aprendizagem, poucas são as mudanças no ensino institucionalizado que os seguidores dos dois psicólogos trazem para o trabalho em sala de aula na maioria de nossas escolas da rede pública ainda nos dias de hoje: as alterações, quando existem, são resultado de trabalhos individuais ou de pequenos grupos, e não de uma orientação governamental ampla.

O distanciamento entre os avanços nos estudos da psicologia da aprendizagem e sua adoção como referencial na escola e na formação de professores reflete um outro aspecto problemático na relação entre instituições educacionais brasileiras: a clareza nas concepções sobre ensino/aprendizagem é fundamental para a prática em sala de aula. Diferentes concepções sobre a construção do conhecimento, aliás, são determinantes na adoção de concepções de língua e linguagem, como demonstram as teorias apresentadas acima.

1.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LM NO BRASIL

Como pudemos verificar, ao longo deste século, predominaram na organização escolar brasileira as alterações quantitativas e persistiu um distanciamento entre os avanços nas pesquisas realizadas nas áreas envolvidas na formação de professores de LM e sua formação linguística e pedagógica. Analisamos, agora, a formação do professor e o ensino de LM no Brasil, dada a configuração das instituições educacionais exposta anteriormente, acrescida de uma nova variável: a presença de alunos falantes de variantes não padrão na escola.

1.4.1. A REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE LETRAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O histórico da estruturação e reestruturação dos cursos de Letras nos mostrou que até a década de 60 existiam grandes problemas de ordem estrutural na universidade: discutia-se, ainda, o papel das pesquisas para o desenvolvimento da ciência no país e a Linguística estava apenas sendo introduzida nos cursos de formação de professores. Além disso, o estabelecimento das especificidades, bastante abrangentes, dos cursos de Letras datava da década de 30 e passava por um processo de avaliação (vide Castilho, 1963). O contexto em que o avanço das pesquisas científicas começou a ocorrer no Brasil foi marcado pelo clima da ditadura militar. Foi nesse ambiente também que começaram a crescer os programas de pós-graduação, ou, de uma maneira mais geral, a especialização dos profissionais da linguagem.

Em 1963, Castilho afirma que já em 32 o "Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova" apontava falhas na estrutura universitária brasileira, pedindo a função de "edificação da ciência por meio da pesquisa, em lugar da simples acumulação da cultura e formação de profissionais" (p. 08). A extrema desigualdade entre as expectativas dos profissionais de terceiro grau e as possibilidades de formação da clientela recém saída do segundo grau também eram já ressaltadas na década de 60: o distanciamento entre a universidade e os níveis educacionais anteriores eram perceptíveis e problemáticos (vide, também, de Moraes, 1966). Segundo Castilho, uma real reestruturação da universidade se fazia necessária, e já era tardia.

Na área da pesquisa lingüística na universidade, os conflitos se instalavam entre o estruturalismo mais tradicional e as orientações da gramática gerativa. No primeiro caso, o sistema lingüístico era visto como fechado e a modalidade escrita era priorizada, o que refletia na formação de professores cuja abordagem de ensino tinha ainda forte fundamentação na gramática tradicional. No segundo caso, não havia interesse pelo sistema, mas pela linguagem como capacidade humana, o que facilitava a manutenção da distância entre a pesquisa lingüística e a escola, ou refletia em meras aplicações do modelo gerativo na análise de frases com características da escrita.

Em finais dos anos 70 e início dos anos 80, a universidade começou a ampliar seu papel na formação de professores; surgiram os chamados cursos de reciclagem e publicações, com reflexões teóricas e propostas de abordagens, subsidiadas por órgãos governamentais, começaram a aparecer (cf. Fregonezi, 1991). No espaço do trabalho com a linguagem, essas modificações interferiram nos referenciais teóricos utilizados para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, no sentido de que possibilitaram modificações na visão da construção do conhecimento lingüístico pela criança, da relação entre as variantes padrão e as variantes não padrão e, ainda, dos mecanismos pelos quais os falantes constroem as relações de interação. Tais trabalhos influenciaram também a visão dos objetos de estudos dentro da pesquisa científica. Em um primeiro

momento, no entanto, a incorporação das novas tendências das pesquisas para a construção do material didático foi realizada através da tentativa de simples aplicação das teorias para a análise em sala de aula.

A introdução da Linguística e, posteriormente, a ampliação de seu papel nos cursos de Letras não aconteceu de uma maneira tranqüila; as discussões acerca de seu valor na formação de professores de línguas se sucederam até recentemente (Ilari, 1988; Lima, 1982; Possenti, 1986; e outros).

Ressalva seja feita para o fato de que, conforme afirmam Cavalcanti & Lopes (1991) e Kleiman (1992/c), a ausência de uma tradição na pesquisa sobre o ensino de línguas, particularmente no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem, aponta para um número ainda diminuto de pesquisas nessa área específica.

1.4.2. A "DEMOCRATIZAÇÃO" DA ESCOLA E O ENSINO DE LM

Com a democratização da rede pública de ensino, durante a década de 70, uma nova clientela começou a predominar nas escolas públicas brasileiras. Boa parte dos alunos que começaram a frequentar as salas de aula naquele momento provinha de classes sociais cuja renda familiar impossibilitava um acesso mais amplo à cultura dominante. Como nessa clientela não predominava o uso de variantes padrão da modalidade oral, fez-se sentir mais claramente a dificuldade de continuar a atribuir ao professor de LM um papel que até então não lhe trazia grandes problemas: o de "transmissor" de conhecimentos linguísticos fundamentados basicamente no latim e na literatura clássica.

Embora os apelos para uma revisão do ensino de português no Brasil sejam anteriores ao início da mudança da clientela na escola pública, como atestam inúmeros estudiosos e literatos do século XIX e meados deste século (apud Batista, 1990; apud Lemos,

1988; apud Soares, 1989), em linhas gerais, um ensino tradicionalista de LM predominou durante a primeira metade deste século. O latim era fundamento básico para a aprendizagem de LM, à maneira dos séculos passados, em que era visto como "incorrutível" e estudado segundo padrões da língua escrita. No início deste século, não ocorreram mudanças nessa orientação: foram mantidos o estudo de clássicos literários, muitas vezes no latim, e a aprendizagem da gramática latina e da gramática portuguesa a partir da concepção valorizada pela GT.

Concepções e abordagens¹⁷¹ no ensino de português eram coerentes entre si. Eram, também, coerentes com os objetivos do ensino/aprendizagem de LM, que visava proporcionar aos aprendizes uma formação cultural vinculada aos moldes europeus e norte-americanos (vide Ribeiro, 1988).

Se até meados deste século um dos principais papéis do professor de LM no Brasil era o de "transmitir" os conhecimentos da gramática normativa a membros de classes dominantes, no momento em que começaram a chegar alunos de outras camadas sociais, ocorreu uma rearticulação entre o que se esperava do profissional da área, de seus aprendizes e da conformação do objeto de estudo que permeava o relacionamento entre eles. As mudanças, entretanto, ocorreram no aspecto infra-estrutural da instituição educacional de primeiro e de segundo graus, e não na alteração de objetivos e práticas educacionais, como gostaríamos que tivesse ocorrido.

Com o elevado índice de repetência e evasão da clientela predominante na escola pública, os teóricos da aprendizagem foram buscando explicações para o fato. Soares (1989) desenvolve uma extensa discussão sobre as ideologias que perpassam as justificativas do fracasso. Segundo a autora, três foram as explicações que prevaleceram nas últimas décadas.

Uma primeira tentativa foi a de descrever as causas do fracasso pela "ideologia do dom", que alega terem todos os aprendizes o mesmo ponto de partida e, portanto, serem as diferenças de caráter individual. Tal concepção começou a decair quando se verificou que as diferenças ocorriam entre grupos, e

não individualmente. Como consequência, surgiu, na década de 60, a "ideologia da deficiência cultural", sugerindo que "as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola" (p.12). Ainda na década de 60, surgiu a "ideologia das diferenças culturais", que, legitimando a cultura dominante, afirma ser a escola culpada do fracasso dos aprendizes, por tratar "de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências" (p.16). Infelizmente, são essas as principais concepções sobre dificuldades vivenciadas na aprendizagem de LM pelos alunos que não usam uma variante padrão que têm orientado boa parte de nossas aulas ainda hoje.

As ideologias da "deficiência cultural" e do "déficit lingüístico" tratam o aluno (ou mesmo o grupo de que ele parte) como um ser passivo, cuja principal habilidade encontra-se em sua capacidade para receber e processar o conhecimento, e na habilidade para expressá-lo corretamente. O seu fracasso decorre de sua "deficiência cultural" ou de seu "déficit lingüístico". No trabalho realizado com a linguagem em sala de aula, nas abordagens menos elaboradas oriundas dessas concepções, parte-se da premissa de que a aprendizagem de LM deve ser realizada linear e prescritivamente, visto que acredita-se na existência de um conteúdo a ser "transmitido" pelo professor, e não em um objeto de estudo a ser (re)construído por meio da interação professor-aluno.

Quanto ao conteúdo, há a visão de que ele é constituído por um conjunto de elementos unidos sequencialmente uns aos outros, cujo aprendizado deve ser feito a partir dos mais simples para os mais complexos. Exemplos típicos dessas abordagens são as cartilhas de alfabetização e muitos de nossos livros didáticos, que partem do estudo do nível fonológico até chegarem ao nível frástico. A aprendizagem da língua deve ser feita, então, da modalidade oral, que imagina-se o aluno traga totalmente desenvolvida para a escola; para a escrita, que, uma vez apreendida a partir de seus menores elementos, da sílaba para a frase ou texto, deve ser apenas praticada.

Os conteúdos compatíveis a essa visão de LM continuam a ser estudados, portanto, com base em análises da língua como um sistema fechado, assim invariável. As variantes não padrão são vistas ainda como deturpações, similarmente ao que se via, por exemplo, na gramática mentalista de Port Royal. Isso explica a transmissão da norma culta como a única variável valorizada para qualquer tipo de atividade na sala de aula. Como consequência, o ensino continua a ser feito através de trechos da literatura para a aprendizagem da gramática, sempre prescritiva, em poucos momentos também descritiva. O trabalho com leitura e produção de textos é secundário. Nele predomina a concepção de leitura como decodificação e o texto é visto apenas como produto (cf. Cavalcanti & Lombello, 1987). Com isso há a construção de um contexto de aprendizagem reducionista e orienta-se os alunos no sentido de uma visão restrita não só do objeto de estudo, mas também do que é aprender. Afinal, a concepção de aprendizagem sugerida por essa tendência educacional parece ser a de que a aprendizagem se dá pela apropriação de um conjunto de elementos do mundo da cultura dominante e de suas regras sociais. Isso implica na inexistência de orientação para mudanças históricas, visto que o aprendiz deve incorporar a(s) variante(s) privilegiada(s) socialmente e as regras implícitas que a ela(s) subjazem. Na Lingüística, voltamos a afirmar, tal concepção tem suas raízes na GT, que vê a linguagem como transcrição do pensamento, e cujas alterações históricas refletem corrupções da norma correta: há uma naturalização da norma^[8].

1.4.3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CRISE NO ENSINO DE LM

Podemos considerar que as justificativas desenvolvidas para tentar explicar o fracasso das classes menos privilegiadas na escola justificam, também, a manutenção do ensino de LM vinculado

à leitura, interpretação e análise gramatical tradicionais. A questão, entretanto, não se encerra aí. É grande a polêmica sobre a pertinência da manutenção da tradição gramatical ou da assimilação dos avanços da Linguística e das teorias da aprendizagem, seja na formação de professores de LM ou no ensino de primeiro e segundo graus: esses assuntos são sempre retomados nos órgãos, instituições, encontros e pesquisas na área.

Na realidade, poucos têm sido os resultados que as alterações nos rumos dos estudos a linguagem e aprendizagem trazem efetivamente para a grande maioria de nossas salas de aulas.

Alguns dos cursos que privilegiam a Linguística (e apresentam aos alunos as diferentes teorias da aprendizagem) e a Teoria Literária na formação de professores proporcionam posturas efetivamente menos preconceituosas aos profissionais, sem que simultaneamente habilitem os professores em questões mais específicas do ensino/aprendizagem (vide Meirelles, 1990/a). No entanto, prevalecem ainda no Brasil cursos cuja informação, não só quanto a questões do ensino/aprendizagem mas também da linguagem, é reduzida. Muito provavelmente, essa questão vincula-se a dois aspectos levantados anteriormente dentro da estrutura universitária: de um lado, as faculdades de Letras dividem as responsabilidades na formação de professores de LM com as faculdades de Educação (cf. Lajolo, 1988; Pessoa, 1987); de outro lado, o papel destinado aos estudos lingüísticos (e suas áreas afins), às questões da aprendizagem, e mesmo à literatura (dentro de novas abordagens), é ainda diminuto em muitos cursos.

Sabemos que não é apenas o conhecimento de conteúdos lingüísticos ou de teorias da aprendizagem que irão proporcionar aos profissionais de ensino de LM posturas mais eficazes em sala de aula. Ressaltamos, porém, que esses conhecimentos, que mobilizam a reflexão sobre o objeto de estudo e sobre a interação lingüística e, conseqüentemente, a reflexão contínua sobre a práxis, são cruciais para a formação e ensino em LM.

Muitas são as causas da proclamada crise na formação de professores e no ensino de LM, pois muitas são as variáveis que

influenciam o intrincado sistema de relações que a instituição escolar possui. Dentre as que destacamos neste capítulo, encontra-se o distanciamento entre universidade e escola.

Já afirmamos haver um hiato entre os avanços científicos nas áreas envolvidas na formação de professores de LM e o desenvolvimento da organização escolar brasileira. Ressaltamos, também, a resistência governamental nesse sentido, evitando que haja incorporação das reestruturações ocorridas na universidade na estrutura organizativa da escola. Nesse sentido, Arroyo (apud Geraldi, 1990) sugere uma distinção entre a formação de professores e de outros profissionais.

Segundo a autora, os professores são formados tendo em vista a crise da escola pública no Brasil, enquanto na formação de outros profissionais, aqueles que irão trabalhar na Saúde Pública, por exemplo, não se cogita a possibilidade de vincular a formação à crise existente no setor. Para Geraldi (1990: 10), tal situação decorre de uma sistemática desqualificação dos profissionais do ensino, que inclui em sua formação "uma concepção de trabalho como suplência de carências através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações".

A nosso ver, os cursos de formação de professores devem compartilhar da visão, existente em outros setores (vide Geraldi, 1990), de que o educador pode e deve dar continuidade a sua formação, em um processo de reflexão e troca contínuas com outros profissionais. Não estamos propondo, nesse sentido, que os cursos de Letras incorporem a visão histórica de que a formação dos professores é incompleta, pois é exatamente essa concepção que leva à tentativa de se suprirem as lacunas durante o exercício da profissão.

Constatamos sim a existência de lacunas na formação dos professores, sobretudo como resultado da política governamental adotada no setor educacional. Entretanto, não acreditamos que esse fato nos permita justificar a manutenção da estrutura educacional existente. Estamos defendendo aqui a visão de que o professor, como outros profissionais, deve produzir conhecimentos dentro de sua área de atuação, e não apenas reproduzir os papéis

que lhes são atribuídos.

A nosso ver, as condições de formação e de trabalho dos professores, assim como os papéis e lugares atribuídos ao professor, aluno e objeto de estudo, que se relacionam historicamente a essas condições, não devem continuar a justificar uma prática profissional que desloque o papel dos sujeitos envolvidos na prática em sala de aula ao de simples reprodutores de um conhecimento estabelecido.

O professor de LM ocupa lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem institucionalizado, visto seu papel duplo de monitoração da construção de conhecimentos especificamente lingüísticos e intermediário entre instituição e sujeitos (Gee, 1986). Acreditamos que cabe ao professor possibilitar um acesso amplo e sistemático dos alunos à herança histórico-cultural que a linguagem, em suas diferentes modalidades, carrega, a percepção das relações de interação e de poder que permeiam os usos da linguagem, bem como o desenvolvimento na produção (e não reprodução) lingüística dos educandos em sua LM.

NOTAS

1. Não nos prenderemos a explicações dos aspectos sócio-econômicos que interferiram na organização escolar e acadêmica brasileira, visto ser nosso objetivo discutir sobretudo as mudanças estruturais das instituições educacionais envolvidas no ensino de LM.

2. Como referencial básico para nossas reflexões sobre as modificações na estrutura da escola utilizaremos Ribeiro (1988), que, por tratar a questão de uma perspectiva cronológica, foi fundamental para nossa compreensão das conexões entre os níveis inicial e superior da instituição educacional.

3. Nas palavras de Ribeiro (1988: 174), as alterações na organização escolar brasileira foram:

"Mais de ordem quantitativa porque é uma ampliação, como se viu, que mantém, e de forma aguçada, ou seja, agravada, os problemas já tradicionais, visto que até hoje é impossível atender a toda população em idade escolar; são altos os índices de repetência e evasão. Uma ampliação que, se de um lado, com o aumento da população, representa em números absolutos o atendimento de um maior número de pessoas, de outro, representa, também em números absolutos, mais gente sendo reprovada, expulsa da escola logo após a entrada." (Ribeiro, op.cit.:174).

4) Ducrot (1968: 55) afirma que durante a primeira metade do século predominou a visão errônea de que Saussure introduziu no estudos lingüísticos a concepção de que "cada língua possui uma organização que lhe é própria e que merece, por sua regularidade, ser considerada como uma ordem". O autor aponta, nesse sentido, que "o papel de Saussure foi o de ter reencontrado o tema, e sobretudo ter podido impô-lo, após o êxito impressionante da gramática comparada" (idem).

5) Para Piaget (1981: 67) foi a teoria saussuriana que proporcionou a emergência da sincronia, ao demonstrar que "os 'processus' da língua não se reduzem à diacronia", em oposição ao ponto de vista diacrônico da gramática comparada. A teoria saussuriana, porém, acredita que o objeto da Lingüística constrói-se no interior do sistema.

6) Segundo Possenti (1978: 172), a teoria gerativista não diferenciou-se essencialmente do estruturalismo saussuriano, visto fundamentar-se na descrição estrutural das sentenças e propor uma "subcategorização dos itens lexicais", que embora seja a "aplicação da distribuição complementar a um nível diferente da fonêmica", realiza o mesmo tipo de trabalho.

7) Segundo Richards & Rodgers (1982), uma abordagem de ensino relaciona-se a um conjunto de concepções, ou seja, é constituída por uma série de suposições e crenças, bem como por referenciais teóricos, quanto à natureza da linguagem e da aprendizagem.

8) Clark et alii (1990) são os autores que propõem uma distinção entre a visão da linguagem como uma "ordem natural" ou como uma "ordem naturalizada". Essa distinção será discutida no próximo capítulo.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LM E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Já salientamos o fato de que, durante a primeira metade deste século, os papéis atribuídos ao professor de LM relacionavam-se basicamente à introdução de alunos, em sua grande maioria provenientes de classes dominantes, na tradição lingüística dessas mesmas classes. Mesmo com a ampliação da rede pública, o acesso das classes dominadas à escola resumia-se quase que unicamente ao período de alfabetização ou alguns poucos anos a mais na escala de escolarização.

Destacamos, também, que a reforma dos cursos de Letras foi acompanhada da tentativa de aperfeiçoamento dos professores universitários na área, o que, por sua vez, refletiu na busca de aprimoramentos na formação dos profissionais que lecionavam nos níveis iniciais. Esse movimento ocorreu junto a uma série de transformações dentro da própria Lingüística, como o surgimento de novas disciplinas, conforme já nos referimos, e o desenvolvimento das pesquisas a nível de pós-graduação.

Finalmente, indicamos que o início da década de 70 foi marcado pela expansão e "democratização" do ensino. A quantidade cada vez maior de alunos que não utilizavam as normas padrão da linguagem ou não possuíam acesso à cultura letrada, e nem mesmo viam em seu aprendizado a possibilidade de sucesso na vida

profissional, aumentava o fracasso escolar e impulsionava as tentativas de se minorar a defasagem entre o que era proposto pelas instituições educacionais e as necessidades de sua clientela.

Dentre outras transformações na formação de professores e no ensino em LM, as apontadas acima levaram a uma necessária rearticulação dos papéis atribuídos ao professor, aluno e objeto de estudo.

As últimas décadas foram marcadas pela polêmica entre os educadores acerca das possibilidades de solução para os problemas em LM. Enquanto muitos acreditavam que um trabalho dentro da perspectiva da GT seria a solução para a introdução da nova clientela à cultura dominante (Bechara, 1987), outros achavam que a Linguística proporciona atitudes menos preconceituosas aos professores e, portanto, mais produtivas para o ensino/aprendizagem (Ilari, 1988, Possenti, 1986).

No presente capítulo, partimos da reflexão sobre as rearticulações nas atribuições de lugares e papéis ao professor, aluno e objeto de estudo, para discutirmos não só a relação entre formação profissional e prática em sala de aula, mas também os caminhos que uma formação diferenciada do professor em exercício proporciona, situando nosso trabalho dentro desse contexto.

2.1. AS ATRIBUIÇÕES DE LUGARES E PAPEIS AO PROFESSOR, ALUNO E OBJETO DE ESTUDO EM LM: o confronto de tendências

2.1.1. A CINDFORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS DECORRÊNCIAS

Em sociedades cujas relações institucionais são intrincadas, existindo uma política de incentivo governamental diferenciada

para instituições de mesmo caráter, os papéis do professor de LM são nitidamente conflituosos, muitas vezes, contraditórios. Por um lado, compete ao professor de LM, através da orientação dada ao seu trabalho, a manutenção de um conjunto de tradições dentro da instituição escolar. Por outro lado, cabe a ele proporcionar a introdução dos alunos no complexo sistema de relações institucionais, por intermédio da disciplina que ministra. O professor pertence à hierarquia da instituição escolar, deve seguir suas regras e perpetuar suas funções. No entanto, ele atende a clientela que têm na escola uma possibilidade de conscientizar-se exatamente dos papéis históricos, políticos e sociais das instituições.

Minimamente, verificamos que o professor de LM serve a faces antagônicas na relação estabelecida entre classes dominantes, refletidas na imobilidade da estrutura educacional, e classes dominadas, reveladas pelo seu fracasso dentro do sistema educacional.

Se levarmos em conta que as alterações nos estudos da linguagem^[1] propõem ao professor de LM um trabalho de reconhecimento e manuseio de questões de uso da linguagem (Gebara et alii, 1985; Meirelles, 1991; Possenti, 1986) e a consciência do jogo de poder que perpassa a interação linguística (Gnerre, 1985; Orlandi, 1980; dentre inúmeros outros), descobrimos uma parcela de seu papel no ensino/aprendizagem que, com frequência, tem sido ocultada: a possibilidade de orientar seus alunos no (re)conhecimento da linguagem como interação e intraação e, portanto, um dos instrumentos mais valiosos na transformação das relações sócio-culturais. Justamente porque, nas relações sócio-culturais em sociedades como a nossa, o professor vê cada vez mais seu papel diminuído, poucos são os relatos de trabalhos que orientam os alunos nesse sentido.

A concepção de linguagem que a vê como constitutiva do sujeito (cf. Franchi, 1977) é a que pode atribuir ao professor a função de orientar o educando no conhecimento amplo da linguagem,

de uma perspectiva que lhe permita reconhecer as estratégias pelas quais diferentes grupos e sub-grupos sociais interagem, reconhecendo, assim, o valor social de diferentes variantes linguísticas. Ao reconhecer o que subjaz à linguagem, o educando pode também reconhecer-se nela.

Monitorar o ensino/aprendizagem dentro dessa perspectiva, contudo, não é tarefa fácil. O professor vivencia o mesmo conflito de seus alunos, porque vem de classe menos privilegiadas, possuindo péssimas condições de trabalho e formação profissional repleta de lacunas (Kleiman, 1992/b; Meirelles, 1990), ou porque, como já dissemos, historicamente seu papel tem se voltado para a manutenção da face institucional em que prevalecem as determinações das classes dominantes.

Nos trabalhos que discutem a formação de professores de LM, podemos perceber claramente a disputa presente nas últimas décadas entre a introdução ou não de novas perspectivas de estudos da linguagem nos cursos de Letras no Brasil.

Há uma contraposição entre dois grandes grupos de profissionais, quando se analisa as concepções e abordagens adotadas em sala de aula (vide Bechara, 1987; Geraldí, 1988 e 1990; Ilari, 1988; Kleiman, 1989; Martins, 1986; Moura Neves, 1990; Pécora, 1980; para citar alguns dos autores que tratam da questão). Com relação ao professor cuja formação atribui um papel menor aos estudos da linguagem, enfatizando a GT e o estudo cronológico de obras literárias, privilegiando, portanto, o ensino de norma padrão e de literatura por meios tradicionais, acredita-se que a concepção de linguagem que orienta sua prática vê a norma padrão como uma ordem "natural". No que diz respeito ao professor que tem uma formação que contempla visões contemporâneas nos estudos da linguagem, sugere-se que sua prática está orientada para uma concepção da norma padrão como uma ordem "naturalizada", e, em consequência, da literatura como constituída por movimentos culturais que manuseiam os sistemas de naturalização dessa ordem.

Clark et alii (1990) são os autores que propõem, com relação ao ensino de LM na Inglaterra, a distinção entre uma abordagem de ensino que visa a "conscientização lingüística" e, por conseguinte, não pretende desnaturalizar o sistema lingüístico, por um lado, e uma abordagem que tende a fornecer uma "conscientização lingüística crítica", vendo o sistema lingüístico como uma "ordem naturalizada", por outro. No primeiro caso, os aprendizes devem adequar-se, no processo de escolarização, à ordem social. No segundo caso, os aprendizes devem obter instrumentos para "trabalhar dentro da ordem social e mudá-la" (p. 02). Embora os autores cuidem do ensino do inglês como LM, a análise que fazem das diferentes concepções de linguagem e propostas de abordagens de ensino que direcionam a prática de professores é compatível com a leitura que fizemos dos trabalhos que refletem ou descrevem o ensino de português como LM, mesmo aqueles que não tratam da relação entre teoria e prática explicitamente.

Possivelmente, no primeiro grupo, os professores orientarão leitores e produtores de textos menos críticos, já que sua visão da linguagem e dos relacionamentos que se estabelecem na interação lingüística é pouco crítica. Dentro do segundo grupo, espera-se que os alunos sejam monitorados nas atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística de uma maneira mais crítica, em coerência com a formação de seus professores.

Uma concepção de linguagem como uma "ordem natural" é compatível com uma visão de ensino/aprendizagem que vê o aluno como passivo. A norma padrão deve ser ensinada por intermédio da análise de frases, a leitura praticada através do estudo de trechos de obras literárias e da análise cronológica de escolas literárias, o texto apreendido dentro de uma tipologia fechada e reduzida. Não há ênfase na reflexão sobre o caráter histórico e constitutivo da linguagem.

Uma visão da linguagem como uma "ordem naturalizada" é coerente com uma concepção de ensino/aprendizagem que vê o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Os alunos devem ser orientados

para a percepção da face específica da linguagem que está sendo estudada, sem que haja um ocultamento das outras faces que configuram o objeto de estudo em questão. A linguagem deve ser vista como ação entre e sobre o "eu" e o "outro". Ser sujeito, nesses termos, é também monitorar a aquisição dos conhecimentos que lhes sejam significativos. O aluno deve estar atento à sua aprendizagem, ter uma noção de qual é o objeto a ser construído e quais as vias de construção: ele deve ser um pequeno pesquisador da linguagem, fornecendo elementos que, ordenados pelo professor, sejam a base para a construção de objetos de estudo comuns à sala de aula (Cazden, 1988).

A análise dessas duas grandes tendências na formação de professores de LM demonstra, por um lado, que uma orientação gramatical tradicional reduz o papel do professor, do aluno e do objeto de estudo: professores e alunos têm a função de reprodutores do conhecimento considerado relevante institucionalmente. Por outro lado, podemos concluir que uma orientação fundamentada nos estudos da linguagem amplia esses papéis: a função de professores e alunos é (re)construir o objeto de estudo e, portanto, privilegiar aqueles conhecimentos que lhes possibilitem tal reconstrução.

O papel atribuído ao material didático em cada uma das vertentes é, também, grandemente diferenciado. No primeiro caso, ou seja, quando a orientação predominante na práxis provém da GT e de conteúdos previamente estabelecidos por essa tradição, o professor corre o risco de ver seu papel esvaziado devido ao uso indiscriminado do livro didático, que irá estabelecer as possibilidades de interlocução e aprendizagem em sala de aula. No segundo caso, a práxis deve ser construída com base nos conhecimentos que se tem sobre os estudos da linguagem, incluindo-se aí os estudos fundamentados na GT, e a escolha dos conhecimentos a serem construídos são decorrência da práxis: os objetos de estudo selecionados e focalizados são consequência da ação interativa dos sujeitos. A importância concedida ao material didático em cada caso relaciona-se, então, aos papéis do

professor e do aluno: no primeiro caso, o material didático propõe o vínculo entre as aulas; já no segundo caso, o material didático serve ao vínculo proposto entre as aulas, que é construído durante a interação.

Dada a importância do material didático para a construção do contexto de aprendizagem, apresentamos abaixo uma discussão das funções que ele tem assumido no curso de português como LM.

2.1.2. O DESLOCAMENTO DE PAPEIS NO ENSINO DE LM E O USO DO MATERIAL DIDÁTICO: referência ou condução?

Partindo de um ponto de vista discursivo, Batista (1990), ao analisar o ensino de português através do funcionamento e desenvolvimento das aulas, recorre a um recorte analítico que trata da organização das aulas e do curso de LM e complementa a discussão apresentada anteriormente.

O autor propõe a existência de uma corrente discursiva composta por uma série de atividades discursivas presentes em uma aula, em torno das quais ela seria organizada, vinculadas às atividades discursivas de outras aulas. Essa corrente engloba uma série de atividades discursivas, tais como "corrigir, comentar, fazer revisão e introduzir" (p. 229), formando "um elo que se integra aos que o antecedem e que possibilita aqueles que sucederão a ele" (idem).

A noção de corrente discursiva é útil na medida em que nos permite trabalhar com o modo de funcionamento do discurso pedagógico. Ou seja, podemos verificar o movimento e a sobreposição de forças na corrente discursiva, a construção de sentidos através das atividades discursivas e sua elocução, e, finalmente, os conhecimentos evidenciados através das atividades pedagógicas propostas em sala de aula.

Dentro da perspectiva de análise aqui proposta, a corrente

discursiva representa a progressão das diferentes etapas de uma aula e o vínculo criado entre aulas, devendo ser compreendida como um trabalho realizado através da linguagem, na instância do ensino institucionalizado, por meio de atividades pedagógicas e discursivas, tendo em vista objetivos do ensino/aprendizagem do português como LM.

Geraldi (1990) discute amplamente as ações que se fazem com e sobre a linguagem. O autor ressalta, nesse sentido, que as ações com a linguagem "incidem sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores, uma certa construção da realidade" (p. 52). Geraldi considera, ainda, que "a ação sobre a linguagem, enquanto trabalho individual na produção de discursos determinados ou em discursos correntes dentro de um determinado grupo de pessoas, opera entre o estabilizado e o novo deste discurso" (p. 67). O autor salienta, também, o fato de que ambas as ações são trabalho, que "se faz por operações que tomam recursos expressivos insuficientes para a determinação de um sentido e tentam produzir este sentido" (p. 66). Nos propomos nesse trabalho, quanto às ações que se fazem com e sobre a linguagem na construção da corrente discursiva no ensino/aprendizagem de LM, levar em conta o trabalho realizado através da linguagem. Ou seja, nos propomos a verificar, dentro do nosso universo de pesquisa, os aspectos organizativos do contexto de aprendizagem em sala de aula.

A corrente discursiva é definida por diferentes elementos, mas sem dúvida possui sempre um grau de determinação, explicitamente perceptível, e um grau de indeterminação, percorrendo sua realização.

Como na escolha dos conteúdos na maior parte dos cursos de português o fio condutor se constrói por meio da interação entre o currículo sugerido para a série e sua organização segundo o livro didático, as possibilidades para a construção da corrente discursiva são limitadas. A integração entre o programa e o livro orienta a corrente discursiva que se forma nas aulas e define seu grau de determinação, enquanto delimita também seu grau de indeterminação, uma vez que reduzem a construção da

corrente discursiva às possibilidades de ampliação que as atividades pedagógicas e discursivas ali sugeridas proporcionam.

Kleiman (1992/a) ressalta a função central que o livro didático tem acumulado ao longo dos últimos anos dentro da instituição educacional brasileira, de maneira a orientar a estrutura e os procedimentos das unidades de trabalho e reduzir o papel do professor ao de mero intermediário entre o autor do livro didático e os alunos. A autora propõe uma dicotomia entre uma proposta de ensino centrada no professor e uma proposta centrada no livro didático, do ponto de vista da organização dos conteúdos. Não se trata de uma proposta alternativa à dicotomia "abordagem centrada no aluno" e "abordagem centrada no professor". Nesse trabalho, parte-se do pressuposto de que o aluno é central no processo de ensino/aprendizagem. Na realidade, uma opção de trabalho que reduz-se ao uso do livro didático não pode ser considerada como centrada no professor ou no aluno, mas sim nas propostas do livro: professor e alunos têm seus papéis deslocados. A opção por uma das propostas determina o tipo de interação entre professor e alunos, porque determina também uma boa parte do contexto construído para a aprendizagem.

Uma proposta de ensino centrada no professor é aquela em que o fio condutor do ensino/aprendizagem é construído pelo professor em interação com seus alunos, mesmo que uma das referências para o andamento do curso seja um ou mais livros didáticos. Nesse caso, o que determina o ensino é o uso que o professor faz do material didático ao qual tem acesso. Uma proposta centrada no livro didático, por sua vez, tem como fio condutor um plano de trabalho proposto pelo autor do livro didático, sendo aquela em que o referencial básico é o próprio livro didático. Nesse caso, o uso do material didático é redutivo do contexto de aprendizagem.

A opção por uma proposta de ensino é definida por uma concepção do objeto de estudo e do que é ensinar e aprender. Por sua vez, a opção por uma proposta orienta a disposição das

atividades em aula, assim como as atividades pedagógicas e discursivas que irão se realizar, delimitando a corrente discursiva que será produzida ao longo do ano.

2.2. A INTERLOCUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E PROFESSORES EM EXERCÍCIO: o confronto de expectativas

Em um contínuo que leve de um pólo a outro na formação de professores, isto é, de uma formação que oriente para abordagens tradicionais no ensino/aprendizagem de LM àquela que conduz para posturas embasadas nos avanços científicos dos estudos da linguagem, encontramos professores que vivenciam uma outra situação. Defrontamo-nos com profissionais que, mesmo tendo formação ligada à GT, buscam, na atualização teórica e reflexão sobre a prática, a reformulação de concepções e o conhecimento de novas abordagens e estratégias de ensino/aprendizagem. Tais professores vinculam-se a grupos de estudos, cursos de especialização ou mestrado, ou frequentam encontros e congressos à procura de interlocutores que, como eles, sintam a necessidade de reconfigurar a prática em nossas salas de aula.

Se a universidade cumpre o papel de pesquisar a área da linguagem e formar professores de LM, é a ela também que compete o papel de interlocutor privilegiado para o professor que, por diferentes motivos, descobre lacunas em sua formação e/ou prática em sala de aula.

Mas qual tem sido a interlocução entre universidade e professores em exercício? Quais os resultados decorrentes dessa interlocução? Qual seria o papel das instituições governamentais no incentivo à pesquisa sobre o ensino/aprendizagem e especialização de professores em exercício? As respostas a essas questões são, em muitos aspectos, contraditórias.

2.2.1. ALGUMAS TENTATIVAS DE SOLUÇÃO PARA A CRISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos projetos que envolvem diretamente a participação de professores, por intermédio do fornecimento de dados e/ou participação em cursos de especialização, verificamos haver o predomínio de propostas que valorizam a apresentação de novas tendências nos estudos científicos, em detrimento de um trabalho de acompanhamento intensivo da prática desses professores em sala de aula e de reflexão teórica concomitante.

Exemplos modelares são os frequentes convênios entre os institutos ou faculdades estaduais que formam professores de LM e a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-São Paulo), sejam para cursos de reciclagem dos professores ou para a publicação de reflexões teóricas e/ou propostas de abordagens de ensino (cf. Geraldi, 1990).

Os resultados desse tipo de trabalho são pouco divulgados, mas podemos tomar como referência o convênio USP/CENP, entre 1981 e 1987, cuja avaliação foi exposta em um grupo de trabalho do GEL e publicada em seus anais (Moraes, 1989)^[21]. Foram noventa os cursos ministrados durante o convênio, sempre em períodos de recesso escolar no decorrer de cada ano letivo. O pressuposto de que partiram os pesquisadores envolvidos, segundo Moraes (p. 111), foi "de que a um aperfeiçoamento do preparo individual do professor corresponderá a possibilidade de melhor desempenho seu e de ação mais produtiva na sala de aula". No encaminhamento do projeto houve "o fornecimento de subsídios e informações necessárias para que, (o professor) progredindo em autonomia intelectual, possa tornar-se auto-suficiente e livrar-se da dependência do livro didático" (idem). Através das avaliações de cada curso pelos professores-alunos, os pesquisadores puderam concluir que o interesse, adequação das propostas e aplicabilidade eram positivos, embora acreditassem na necessidade de avaliar os resultados a longo prazo, para que pudessem

verificar a "permanência dos efeitos". Porém, segundo relato de Carone (in Moraes, op.cit.), eram angustiantes para os pesquisadores o nível precário de formação dos professores e a quantidade de problemas didático-pedagógicos enfrentados por eles. Nas palavras de Guimarães, do mesmo grupo de trabalho (in Moraes, op.cit.), era clara a necessidade de elaboração de cursos práticos para esses professores.

Há pelo menos três aspectos que merecem ser destacados a partir dos relatos acima.

Em primeiro lugar, os dados do curso de reciclagem expostos acima podem reforçar nossa análise de que é contraditória a relação entre as instituições educacionais de primeiro e de segundo graus e as instituições de terceiro grau, por força da distinção governamental no incentivo de melhorias qualitativas em uma e outra instituição. Exemplo claro dessa situação é o fato de que todos os cursos foram ministrados no período de recesso escolar.

A análise dos relatos acima pode, ainda, fundamentar nossa posição de que um professor com formação acadêmica que não se compatibilize com as transformações nos estudos desenvolvidos na universidade poderá oferecer resistência à adoção de novos referenciais teóricos apresentados por profissionais que não vivenciam diretamente a prática de ensino no primeiro e no segundo graus. Os próprios pesquisadores envolvidos no curso a que estamos nos referindo apontam para a necessidade de analisar os resultados a longo prazo e de ministrar cursos práticos, bem como ressaltam a existência de problemas na formação dos professores com os quais mantiveram contato.

Finalmente, um outro aspecto que deve ser enfatizado é o fato de que há escassez de pesquisas que focalizem especificamente o processo de ensino/aprendizagem de LM, com uma participação efetiva do professor refletindo sobre sua própria práxis. Segundo Cavalcanti & Lopes (1981), nos relatos de trabalhos que refletem sobre o processo de ensino/aprendizagem, há predomínio dos relatos de experiência, que possuem uma reduzida informação teórica.

2.2.2. UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUA DO PROFESSOR: o entrelaçamento de diferentes pontos de vista como recurso para a reconfiguração da práxis

Se ao professor de LM compete o desenvolvimento de um trabalho com as especificidades da linguagem, no ensino de leitura, escrita e análise linguística, é necessário que ele detenha um conhecimento abrangente do que sejam essas práticas e do que seja ter acesso a elas em sociedades letradas. Remetendo-nos ao histórico da formação de professores de LM no Brasil, e ao quadro caótico de nossas instituições educacionais de primeiro e de segundo graus, acreditávamos na necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação: já salientamos que as alterações na estrutura educacional têm sido iniciativa de pequenos grupos.

Pensando, também, nos aspectos contraditórios que envolvem a relação universidade e professor em exercício, acreditávamos ser fundamental propormos um trabalho que proporcionasse, simultaneamente: a reflexão contínua do professor sobre sua prática, a implementação de um novo projeto didático delineado pelo próprio professor, apenas com o apoio de pesquisadores da universidade, e a procura de novos referenciais teóricos.

Partimos da hipótese direcionadora de que uma participação mais efetiva do professor traga maior produtividade. Segundo nosso ponto de vista, a transformação da prática é decorrente da conscientização do profissional sobre os reflexos de suas concepções na postura adotada em sala de aula (Cicurel, 1985, e Clark et alii, 1980, discutem essa questão, embora de perspectivas teóricas diferenciadas).

Os dados a partir dos quais elaboramos nossa análise e reflexão foram provenientes de dois projetos: um projeto didático, desenvolvido durante 1991, que colocou em foco o ensino/aprendizagem da escrita, e foi executado por duas professoras da rede estadual de ensino, lecionando em uma cidade

próxima de Campinas; e o projeto de especialização das professoras, levado a efeito durante os anos de 1991 e 1992, que consistiu na elaboração e implementação do projeto didático, junto à reflexão sobre questões teóricas e práticas daí decorrentes. Esses projetos fazem parte de uma série de investigações que procuram analisar a relação entre letramento e escolarização⁽¹³⁾.

As professoras acompanhadas tiveram uma formação acadêmica basicamente vinculada à GT e, dessa maneira, priorizavam em suas aulas o ensino de gramática, em prejuízo do trabalho com leitura e produção de textos, embora essa postura não as satisfizesse.

Com o objetivo de obter junto à universidade elementos que proporcionassem posturas mais produtivas em sala de aula, as professoras freqüentaram, durante o segundo semestre de 1990, uma disciplina de pós-graduação na área de ensino de LM. As dificuldades enfrentadas pelas professoras durante o curso foram inúmeras e decorrentes, em grande parte, de sua formação anterior e de suas condições de trabalho⁽¹⁴⁾. Desse primeiro encontro surgiu a motivação para realizar uma pesquisa que possibilitasse não apenas a continuidade da formação das professoras mas também a implantação de um plano de trabalho diferenciado em suas aulas.

A elaboração do projeto de especialização, que consistiu na leitura de material teórico pertinente, em reuniões com o grupo de apoio e no delineamento do projeto didático a ser implementado, foi realizada no início de 1991. Ainda nesse ano, o projeto didático foi levado a efeito em uma turma de uma das duas professoras acompanhadas, a sexta C.

O desenvolvimento dos projetos elaborados pelas professoras, junto a presente pesquisa, forneceriam, a nosso ver, um conjunto de perspectivas analíticas produtivas. Haveria o ponto de vista de cada uma das professoras e dos membros do grupo de apoio: a reconfiguração da práxis seria orientada e estudada a partir de diferentes pontos de vista.

2.2.3. O CAMINHO ESCOLHIDO PARA A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS: repensar a prática social e a ação individual

O desenho de pesquisa escolhido foi de base etnográfica, em conformidade com nossa proposta de trabalho, que visava focalizar a reconfiguração da prática a partir de rearticulações nas atribuições de lugares e papéis dentro da sala de aula. Como nossa situação-problema envolveu a formação continuada das professoras, foi fundamental a opção por uma abordagem qualitativa, que nos proporcionou uma maior proximidade com os sujeitos e os registros coletados.

Em nossa análise, partimos da interação professor e aluno para observarmos a construção do contexto de aprendizagem, pela ótica da organização das atividades em sala de aula, interlocução oral e conteúdo trabalhado.

Nosso recorte analítico focalizou a implementação do projeto didático na sexta C, por um lado, e a manutenção ou não da sistemática de ensino nas outras turmas das duas professoras, por outro lado. Procuramos verificar, nesse sentido, os pontos passíveis de transformação da prática, após a intervenção realizada por meio do projeto de especialização das professoras, e discutimos os conflitos decorrentes da tensão entre uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem e os referenciais teóricos e práticos que fundamentavam sua prática até aquele momento.

As unidades de análise adotadas, ou seja, a organização das atividades em sala de aula, a interlocução professor-aluno e a disposição dos conteúdos, remetem-se aos itens alterados no projeto didático proposto para a condução das aulas da sexta C. Essas unidades nos forneceram informações dos aspectos macro e micro organizativos da construção do contexto de aprendizagem em sala de aula.

Nosso trabalho consistiu na análise de pelo menos duas dimensões refletidas na práxis. De um lado, distinguimos a dimensão da prática social, que acreditamos determinar as

circunstâncias históricas de organização da prática em sala de aula. De outro lado, divisamos a ação individual, que pode remeter à transformação da práxis, através da reflexão e tentativa de reconfiguração da prática em sala de aula e da adoção de um novo conjunto de referenciais provenientes da dimensão da prática social. Nesse sentido, partimos do pressuposto de Fairclough (1992) de que a dimensão das práticas sociais afeta a constituição do sujeito, que, por sua vez, interfere na prática social, em uma relação dialética¹⁵³. Essa concepção, conforme já acentuamos, foi fundamental no desenvolvimento de nossa reflexão sobre a interação entre os sujeitos de nossa pesquisa e a prática social que tem definido a trama das relações entre instituições educacionais no Brasil.

Fairclough (op.cit.) desenvolve uma ampla discussão sobre a análise da linguagem com função de estudar as trocas sociais, procurando definir as maneiras pelas quais as transformações no uso da linguagem ligam-se a processos mais amplos, de natureza social e cultural. O autor apresenta, junto a uma crítica a diferentes propostas da análise do discurso, uma reflexão sobre as teorias de Pêcheux, Althusser e Foucault, a fim de incorporar uma visão tridimensional do que seja analisar o discurso.

O autor afirma que, nas abordagens da AD, a tensão característica dos processos de produção e interpretação de textos é secundária. Predomina, ainda, segundo o autor, uma concepção estática das relações de poder, em que a configuração ideológica dos textos reproduz as relações de poder existentes. Em sua "análise do discurso orientada textualmente" (TODA, em inglês), Fairclough aponta para o fato de que é questionável que se possa chegar a conclusões acerca da prática sem que, para isso, se analise o processo de produção dos textos em questão.

Na perspectiva de Fairclough, o evento discursivo (ou instância discursiva) é configurado por um texto que se constrói por intermédio de uma instância da prática discursiva e de uma instância da prática social.

Nosso objeto de análise foi constituído tanto pelo discurso em sala de aula como pelo discurso sobre a sala de aula. Ou

seja, analisamos registros de aulas e registros da reflexão das professoras sobre tópicos relacionados à sala de aula, como indicadores da organização e reconfiguração da práxis. Por esse motivo, optamos por colher registros das aulas ministradas pelas professoras em diferentes turmas: tais informações nos possibilitariam traçar comparações entre o desenvolvimento das aulas na turma onde o projeto didático foi implantado e nas turmas em que a priori foi mantida a sistemática tradicional de ensino. Coletamos, também, informações das discussões realizadas pelas professoras com o grupo de apoio e de textos que relatassem o desenvolvimento do projeto didático e do projeto de especialização. Consideramos, nesse sentido, que o texto é uma unidade de análise que se insere no processo discursivo, é por isso dinâmico, um fio entre outros na rede que constitui os sujeitos; o texto é também um momento de cristalização, porque por ele alguma coisa é enunciada em uma relação espaço-temporal, é efetivamente um dentre os outros fios da rede¹⁰¹. Portanto, a reflexão sobre a tensão na produção e na interpretação dos textos construídos em aula, assim como a análise das transformações e/ou reproduções das relações de poder perceptíveis nessas situações, foram constitutivas de nosso recorte analítico.

NOTAS

1) Para facilitar a discussão, estaremos nos referindo a partir desse momento aos estudos situados dentro da Linguística, das teorias da aprendizagem e da Teoria Literária como "estudos da linguagem", visto considerarmos que eles estão relacionados ao estudo da linguagem, em sua representação literária ou não, e à aprendizagem da linguagem pelos sujeitos.

2) Os resultados de trabalhos que relatam e avaliam os convênios entre a universidade e órgãos da Secretária de Educação têm sido pouco divulgados. Citamos, aqui, um dos poucos aos quais tivemos acesso.

3) Dois projetos de pesquisa foram realizados sobre o tema letramento e escolarização. O primeiro intitula-se "Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente" (com financiamento do CNPq), e a ele se relacionam o projeto de especialização das professoras e o projeto didático implementado na sexta C. O outro projeto denomina-se "Interação e aprendizagem de línguas: subsídios para auto-formação do professor" (com financiamento da FAPESP). Em ambos os projetos partimos do pressuposto de que é imprescindível levar em conta a bagagem de conhecimentos sobre as modalidades lingüísticas que os alunos trazem para a sala de aula (para discussão aprofundada do tema, ver Heath, 1983). Baseamos-nos no fato de que "a construção de sentidos pela fala, leitura e escrita está relacionada às práticas discursivas às quais eles (os alunos) têm acesso" (Meirelles, 1990/b: 01). Enfatizamos que partir de uma concepção que distingue os papéis assumidos no uso efetivo da linguagem por diferentes sub-grupos sociais implica em uma distinção entre letramento e escolarização. Acreditamos haver outras vias de letramento além da escola, muitas das quais podem ter um papel mais marcante nas práticas discursivas dos sujeitos, como a Igreja, por exemplo.

4) Uma das professoras acompanhadas chega a lecionar, até os dias de hoje, em três escolas, para complementar sua carga horária e aumentar seus ganhos. Essa situação, aliás, não é única na profissão. Principalmente nas escolas públicas, é freqüente ouvirmos relatos de professores que lecionam em três, quatro ou cinco escolas, porque não conseguem completar sua carga horária em menos escolas e/ou precisam ampliar essa carga para aumentar seus salários.

5) Ao analisar as noções de discurso e subjetividade presentes no conceito de formação discursiva proposto por Foucault, Fairclough (op.cit.: 45) afirma o seguinte:

"The position on discourse and subjectivity I shall advocate is a dialectical one, which sees social subjects as shaped by discursive practices, yet also capable of reshaping and restructuring those practices"

6) Fairclough, na obra a qual temos nos referido, afirma estar adotando uma concepção de discurso diferente daquela adotada pelos cientistas humanos, considerando-o como "uso da linguagem" ou "performance". Tal afirmação poderia resultar em uma análise equivocada da proposta do autor. Quando, entretanto, é desenvolvida a noção de discurso como construtivo e constitutivo, através dos conceitos de constricções discursivas, eventos e práticas discursivas, dentre outros, verifica-se que Fairclough, como Pêcheux, tem como objetivo contrapor-se à Lingüística hegemônica.

O PROJETO: reconstruindo lugares e papéis do professor, aluno e objeto de estudo

Estamos pressupondo neste trabalho que as relações mantidas na escola ultrapassam seu espaço físico e mesmo temporal, permeando outros espaços sociais (vide Rockwell, 1981). Nesse sentido, presumimos também que a etnografia da escola implica a reconstrução de eventos em sua relatividade histórica.

Nosso propósito, no presente capítulo, é exatamente reconstruir os lugares e papéis das professoras em seu presente histórico, a partir da história de nosso projeto.

Iniciamos nossa discussão apresentando a maneira como foi conduzida a coleta de registros. Posteriormente, discutimos as condições de realização dos projetos desenvolvidos pelas professoras, situando-nos nos conflitos institucionais, procedimentais e conceptuais que aí se estabeleceram.

3.1. A PESQUISA-AÇÃO: o percurso da observação

Nossos registros foram os seguintes: gravação de aulas em audio, elaboração de um diário das observações, das aulas e de reuniões semanais entre as professoras e o grupo de apoio, e material escrito pelas professoras, relacionado tanto ao projeto

didático como ao de especialização.

O opção pelo tipo de material a ser coletado procurou abranger as circunstâncias que fundamentavam a construção dos contextos de aprendizagem em sala de aula.

Havia um fio condutor para o trabalho que seria realizado em sala de aula, definido pelo projeto de especialização e pelo projeto didático. Havia, também, um fio condutor comum à formação das professoras, a gramática como orientadora do estudo da linguagem. Havia mesmo um fio condutor comum à motivação de ter a universidade como interlocutora, ao interesse por mudanças no ensino/aprendizagem e também na própria carreira. Entretanto, duas eram as realidades, dois os universos referenciais na formação e múltiplas as variáveis que interferiam no dia-a-dia e na postura adotada na sala de aula pelas professoras.

Era esperado por nós que o histórico diferenciado refletisse em diferenças no andamento do projeto didático e na própria formação continuada das profissionais. De fato, a diferença era um ponto vantajoso para o desenvolvimento de nosso trabalho e, também, o das professoras, uma vez que a tensão daí decorrente poderia produzir discussões e reflexões produtivas.

Durante o primeiro semestre de 1991, quando as professoras estavam iniciando a implementação do projeto didático, foi realizado um trabalho de ambientação entre pesquisadora e sujeitos, nas reuniões semanais entre professoras e grupo de apoio e através da observação de aulas esparsas ministradas pelas professoras na sexta C. Apenas no segundo semestre de 1991 foi realizado um acompanhamento intensivo das aulas e iniciamos a observação de aulas ministradas para as turmas em que o projeto não havia sido implantado. O acompanhamento das reuniões de orientação continuou a ocorrer como previsto.

O período de acompanhamento de aulas não foi especificado previamente, pois foi a verificação de regularidades na interação em sala de aula e a ausência de informações inéditas pertinentes ao nosso estudo que indicaram que uma quantidade satisfatória de registros já havia sido coletada (Erickson, 1984).

No início das observações de aulas, os componentes do grupo

de apoio-se revezavam nas visitas à escola, a fim de acompanharem o processo de implementação do projeto de didático, sem que houvesse um constrangimento maior do que o normal no início de observações (Erickson, 1988). Posteriormente, o acompanhamento e o registro de parte das aulas foi realizado apenas por um dos pesquisadores. Já nas reuniões entre grupo de apoio e professoras, a presença de todos os componentes era constante.

3.2. CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO: os conflitos institucionais e procedimentais

A escola em que eram ministradas as aulas para a sexta C fica em um bairro central da cidade. O prédio da escola é novo e sua estrutura se assemelha àquela dos recém construídos pela rede estadual de ensino. Em termos de condições físicas, a escola pouco tem a oferecer a seus alunos, embora na última reforma proposta para as escolas estaduais tenha sido considerada como "Escola Padrão". Há na escola uma pequena quadra de esportes descoberta e um pátio e, rodeando o prédio, um pequeno gramado. No ano em que foram acompanhadas as aulas não havia um espaço físico para a biblioteca da escola, que começava a ser organizada, com a compra de alguns volumes.

Por ser um prédio construído em um pequeno terreno, as salas de aulas estão próximas da rua e, por vezes, o barulho dos automóveis e ônibus atrapalhava o encaminhamento das aulas. As aulas do meio do período eram também prejudicadas, por serem dois os horários para o intervalo, um para o primário e outro para o ginásio. A falta de ventilação nas salas, que, não sendo protegidas contra o sol, ficavam muito quentes, levou a escola a comprar ventiladores para as salas de aulas, com o apoio da APM.

Quanto a integração entre professores e alunos, havia tentativas isoladas para que fossem realizadas atividades

complementares aquelas indicadas pela escola. Alguns professores procuravam, por exemplo, organizar atividades externas à sala de aula, como excursões.

A escola aceitou a implantação do projeto didático das professoras. Entretanto, não houve qualquer participação da diretoria e do corpo docente para uma melhor realização das atividades, embora inicialmente houvesse a promessa de colaboração. Houve apenas uma tentativa, tímida, de interdisciplinaridade, cujo resultado foi a elaboração de uma maquete do bairro em que é localizada a escola, para exposição no lançamento do livro elaborado pelos alunos da sexta série C.

Um comentário da diretora, durante a entrevista realizada com ela por alunos da sexta C, revela as expectativas da escola quanto ao projeto didático: "vamos ver os resultados".

Os alunos da sexta C são de classe média baixa e classe baixa. Segundo questionário aplicado aos alunos, pudemos verificar que alguns possuem pais que trabalham em uma indústria de grande porte da cidade, em funções especializadas. Portanto, há o contato desses pais com material escrito, na área ao menos, o que proporciona maior contato de seus filhos com a escrita. Outros pais, porém, possuem profissões menos especializadas, o que dificulta o acesso de seus filhos a material escrito que, nesse caso, resume-se a textos escolares^[11].

As funções atribuídas à escrita pela maior parte dos alunos não iam muito além daquelas propostas tradicionalmente na escola, como produzir redações. Quanto à leitura, a maior parte dos alunos afirmou ler histórias em quadrinhos ou revistas sobre novelas e a vida dos artistas. Alguns dos alunos afirmaram ler, também, algumas seções de jornais que lhes interessavam, como a de esportes, e livros infanto-juvenis, citando como títulos alguns dos livros comprados para a biblioteca de classe que foi organizada pelas professoras na sexta C.

Uma das professoras (a partir de agora, Tânia) fez sua graduação em outro estado, sendo formada há mais de dez anos. A outra professora (doravante, Fernanda) formou-se no estado de São Paulo, há menos tempo. Ambas, como já foi dito, foram treinadas

durante a graduação para realizarem principalmente um trabalho com gramática.

Tânia depende exclusivamente de seu trabalho para o sustento da família, o que a leva a uma carga horária grande e a ministrar aulas, geralmente, em pelo menos três escolas. Já Fernanda não tem a necessidade de se sobrecarregar com grande quantidade de aulas, alcançando a carga horária pretendida em uma ou, no máximo, duas escolas.

As primeiras vezes que fomos assistir às aulas das professoras havia ainda grande euforia por parte delas e dos alunos que participavam do projeto didático. Para as professoras, a euforia se devia provavelmente ao fato de estarem fazendo um trabalho em que acreditavam mais do que no anterior: já tinham lido e discutido muito antes que fosse decidido o caminho a tomar, e as reuniões continuavam. Havia também ansiedade, pois a implantação do projeto didático exigiria muito estudo: ir além da análise gramatical da frase e de seus componentes implica na habilidade de manusear outros conceitos lingüísticos, próprios do texto e do discurso, e não limitar-se a conteúdos previamente delineados.

Os novos referenciais teóricos e práticos adotados orientavam o trabalho das professoras e dos alunos de uma forma pouco conhecida por eles: de um lado e de outro a experiência era de aprendizagem. Dessa maneira, as professoras sentiam-se muito inseguras em alguns momentos, pois não sabiam se poderiam mensurar o crescimento dos alunos com relação ao andamento do programa, e essa sensação percorreu boa parte do ano letivo.

Por sua vez, os alunos estavam incrivelmente motivados pelo fato de participarem de um projeto didático que tentava tornar a aprendizagem de LM mais produtiva e interessante para eles; além de sentirem-se mais ativos no processo de aprendizagem, visto que eles haviam participado da escolha de parte dos tópicos e das atividades das aulas. Os alunos também sentiam uma certa ansiedade, pois a alteração proposta no esquema de trabalho com LM significava uma mudança de conceitos e atitudes quanto às relações existentes na escola. Essa ansiedade refletia-se no

descompromisso de alguns alunos com parte das atividades propostas e na decorrente falta de organização do material estudado. Os alunos percebiam, ainda, a alteração de referenciais para o desenvolvimento das aulas, perceptível para eles, por exemplo, na ausência de relações biunívocas entre o que era trabalhado e o que era cobrado.

Foi talvez prevendo essas dificuldades, junto à cobrança efetiva da escola, de outros professores e dos pais, para quem a imagem do ensino de LM permanece ainda intrinsecamente ligada à gramática, que a professora responsável pela classe reservou um dia por semana para o trabalho exclusivo com gramática, que correu sempre nitidamente paralelo ao projeto didático, dentro dos moldes tradicionais de ensino de gramática, baseando-se unicamente na análise de frases e assimilação de terminologia. Essa questão representa um dos primeiros pontos de conflito entre as expectativas e perspectivas das professoras e as do grupo de apoio.

Durante o primeiro mês de aula, as professoras propuseram o projeto didático aos alunos, decidiram alguns tópicos que seriam trabalhados ao longo do ano e iniciaram algumas das atividades de pesquisa sobre o assunto central do trabalho: a coleta de dados sobre a história do bairro dos alunos. Contudo, não se contava com um fato: nem todos os alunos moravam no bairro, e isso dificultou um pouco o andamento do projeto em seu início, orientando a reformulação de alguns pontos, como a sugestão para que a coleta de dados abrangesse também os bairros que rodeavam a escola.

A reformulação de elementos do plano de trabalho era, aliás, esperada, visto que um fator determinante para o desenvolvimento da formação contínua das professoras eram as questões que a interação cotidiana proporcionava para a reflexão sobre prática e teoria.

Durante os meses seguintes, o plano de trabalho inicial foi desenvolvido conforme planejado, e a ele foram sendo incorporados novos elementos, segundo as necessidades distinguidas pelas professoras e/ou grupo de apoio. O mês de novembro foi

utilizado, em sua maior parte, para a organização final do livro do projeto, que relatou os resultados do trabalho desenvolvido ao longo do ano e experiência do ano letivo.

Nos primeiros momentos do projeto didático, a proposta de elaboração do livro visava basicamente que os alunos recontassem a história do(s) bairro(s), e, dessa forma, se sentissem motivados. A intenção pedagógica dessa proposta focalizava o processo de produção do livro, prevendo-se que para os alunos o que seria mais importante era o produto final: o livro que contava a história de seu(s) bairro(s). Porém, a elaboração do livro e as discussões que se realizaram nas aulas levaram a resultados além do esperado. Os alunos participaram intensamente da discussão sobre o processo de produção do livro, e alguns dos pontos que eles consideraram cruciais nesse processo de escrita, como as dificuldades vivenciadas por eles, foram retratados no livro.

As duas professoras participavam das aulas observadas durante o primeiro semestre do ano quase que diariamente. No segundo semestre, entretanto, Fernanda, que não era a professora titular da sexta C, sofreu uma alteração em seu horário na outra escola em que ministrava aulas. Como a escola em que estava sendo implantado o projeto recusou-se a alterar os horários das aulas da sexta C para facilitar a presença das duas professoras, a participação de Fernanda nas aulas foi reduzida. A diretoria da escola alegou, nesse sentido, dificuldades para acomodar o horário de outros professores, embora em um outro momento do ano a diretora não houvesse hesitado em alterar o horário de um outro professor da escola por motivos particulares. A colaboração entre as professoras para o preparo das aulas continuou intensa.

Normalmente, apenas uma das professoras se incumbia de orientar o desenvolvimento das aulas, havendo um revezamento nesse sentido. Entretanto, a discussão sobre as estratégias de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas no dia eram realizadas sempre pelas duas professoras.

As alterações de papéis e lugares na sala de aula pôde ser sentida claramente nas aulas da sexta C desde o início do ano.

Com relação à escolha das atividades de coleta de informações sobre o(s) bairro(s) e quais seriam aquelas de interesse para o livro, por exemplo, houve negociação entre as professoras e alunos. As professoras, procurando focalizar os objetivos do ano letivo, discutiam com os alunos as melhores maneiras de trabalhar; os alunos, por sua vez, buscavam opções que motivassem seu trabalho. Dessa maneira, as expectativas foram se acomodando.

Na sexta série C houve uma rearticulação dos elementos que serviam como base para a organização da corrente discursiva e, assim, uma alteração nos graus de determinação e indeterminação que lhe eram constitutivos, bem como uma modificação nas etapas de desenvolvimento da aula. Ao ser alterado o fio condutor daquele ano letivo, necessariamente foram modificados o trabalho com os conteúdos e as práticas discursivas e pedagógicas por intermédio das quais ele era realizado.

Nas outras turmas para as quais as professoras lecionavam, entretanto, não houve inicialmente qualquer tentativa de alteração nos objetivos específicos do curso, estratégias de trabalho ou conteúdos escolhidos^[2]. Apenas no segundo semestre do ano houve alguma tentativa de mudança nesse sentido, predominantemente nas aulas de Fernanda.

Os conflitos institucionais situaram-se, como se viu, entre a permissão da escola para a implantação do projeto didático e a recusa velada da administração e do corpo docente em aceitá-lo tal como estava sendo proposto: a escola, como um todo, não poderia recusar-se a aceitar uma tentativa de melhoria no ensino, mas manteve-se resistente às alterações na prática. Como consequência dos conflitos institucionais, estabeleceram-se os conflitos procedimentais, que centraram-se nas negociações de imagens acerca do que é ensinar e aprender e do próprio objeto de estudo: professoras e alunos procuravam modificar e acomodar sua visão de ensino/aprendizagem, quanto à construção dos conhecimentos sobre a escrita e a leitura. Novamente dependente das condições institucionais de realização do projeto didático, alguns dos conflitos procedimentais consistiam na mudança

constante na atribuição de lugares e papéis às professoras, alunos e objeto de estudo: as professoras adotaram novas perspectivas de ensino no que diz respeito ao trabalho com escrita e leitura, mas não fizeram o mesmo com relação à gramática.

3.3. O ENCONTRO ENTRE UNIVERSIDADE E PROFESSORAS: no confronto, a auto-formação

Durante o segundo semestre de 1990, quando as professoras vieram à universidade, foram orientadas pela coordenadora do grupo de apoio na leitura preliminar de textos contendo reflexões teóricas, para que pudessem elaborar seu projeto de especialização.

Prevalecem em nossos exemplos fragmentos significativos das preocupações que acompanharam as professoras desde os primeiros contatos com a universidade, pois quando retornaram à universidade as professoras encontravam-se já inquietas quanto ao trabalho com a escrita, o que orientou inclusive a preparação de projetos que focalizassem essa atividade.

Optamos por relatar a trajetória de formação das professoras com base em alguns dos pontos que nortearam sua procura pela universidade, a elaboração de seus projetos de especialização e didático e a análise desenvolvida por elas sobre seu processo de formação contínua.

Os trechos analisados por nós foram retirados do projeto de especialização das professoras enviado ao CNPq (PE), de relatórios enviados ao mesmo órgão (R), de análises das professoras sobre diferentes questões de ensino de leitura e/ou escrita (A) e, finalmente, da introdução elaborada por elas para o livro da sexta C (I).

Não seguimos, na escolha dos exemplos, a ordem cronológica

em que os textos foram feitos, pois o aspecto que nos interessa aqui é a discussão do ponto de vista das professoras sobre sua trajetória de formação.

3.3.1. A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS: a continuidade da formação

Análise do problema: crítica sem história

Segundo a concepção das professoras, a principal causa dos problemas na formação de profissionais em LM decorre da democratização do ensino, que "gerou a formação rápida de professores sem maior embasamento teórico" (R).

Fernanda e Tânia não questionam o histórico anterior do ensino/aprendizagem de LM e da formação de professores antes da "democratização" da escola pública, e sim a necessidade de formar rapidamente professores, sem uma preocupação de informá-los teoricamente.

As falhas na formação são decorrentes de dois pontos, segundo as professoras:

"O despreparo (do professor), a nosso ver, é principalmente resultado de dois fatores: a falta de teorias precisas que orientem um trabalho alternativo, e a formação deficiente do professor. O primeiro deve-se a falta de pesquisas específicas na área. O segundo, em parte conseqüência do primeiro, é devido à grade curricular dos cursos de graduação que formam profissionais com lacunas conteudísticas nas áreas de leitura, estrutura de texto, processos de aquisição da linguagem oral e escrita, letramento." (R)

Os dois aspectos apontados pelas professoras baseiam-se em sua própria formação, pois o curso de graduação por elas freqüentado não lhes parece ter fornecido algumas das informações que se mostraram fundamentais durante sua prática. O primeiro

aspecto do despreparo do professor arrolado pelas professoras, entretanto, parece remeter-se já às suas primeiras tentativas de dar continuidade à sua formação, pois as professoras indicam haver ausência de pesquisas na área que lhes interessa: no ensino/aprendizagem da escrita, vista como uma das etapas de um processo de aprendizagem maior, o da linguagem. A visão corrente de que apenas o acesso a teorias resolveria os problemas na formação de professores de LM, e conseqüentemente no ensino, é também explicitada nesse trecho.

Análise do processo de formação: autocrítica sem alternativas

Algumas das decorrências das falhas na formação dos professores, como a necessidade de recorrer ao livro didático e a ênfase dada à gramática, foram também apontadas por nossos sujeitos:

"Nossas concepções, produto de nossa formação, nos levavam ao ensino da teoria gramatical (tradicional) com o objetivo de formar um falante da norma culta. Achávamos que a aprendizagem da gramática levaria a um bom desempenho na escrita, leitura e oralidade. Sem conhecimento dos processos nelas envolvidos, acreditávamos que ensinar regras gramaticais poderia levar o aluno a um bom desempenho nas três modalidades. Assim, o fio condutor de nosso trabalho era o ensino da teoria gramatical. Para facilitar, adotávamos o livro didático." (R)

As alterações na visão do ensino/aprendizagem de LM transparecem já no fragmento acima, quando as professoras remetem-se à visão tradicional da função da gramática no curso de LM, salientando que a adoção do livro didático é decorrência dessa postura.

As professoras não estavam satisfeitas com os resultados obtidos. Segundo seu relato, elas se consideravam "parte de um grupo que, após algum tempo de vivência prática, tornou-se insatisfeito com o papel de repetidor do livro didático" (R).

Com o objetivo de aprimorar sua formação profissional, as professoras recorreram à formação em exercício:

"Participamos também de cursos promovidos pela CENP. Estes trouxeram uma nova visão sobre o trabalho com língua na escola. A questão da linguagem foi-nos apresentada além dos limites da gramática tradicional. O caráter interativo da linguagem começou a se delinear, mesmo que ainda de forma pouco clara.

Não podemos esconder uma certa frustração por não termos encontrado um 'método' exato de ensino que resolvesse nosso problema." (R)

Os cursos fornecidos pelos órgãos governamentais não satisfizeram as professoras: havia a apresentação de novas tendências no ensino, mas esses encontros se resumiam a isso. Conforme as professoras, a decepção resultante dos cursos devia-se ao seu despreparo em compreender as propostas e levá-las a efeito na prática de ensino em sala de aula.

Após os primeiros contatos com os cursos de reciclagem oferecidos pela CENP, as professoras tentaram diminuir o uso de livro didático em sala de aula e dispensar menos espaço à gramática: elas possuíam já consciência da ineficiência do trabalho resultante da autoridade demasiada fornecida ao livro didático e aos conteúdos ali sugeridos. Essa foi uma etapa em que elas se questionavam quanto ao baixo desempenho de seus alunos na escrita e na leitura:

"Perguntáva-mos o porquê desses resultados tão desencorajadores. Algo estava imperfeito em nossa conduta como professores de Língua Portuguesa, tínhamos consciência da falha e o questionamento girava em torno de como e o que mudar para obter um produto mais satisfatório." (I)

Suas perturbações ainda centravam-se nos resultados obtidos; as falhas na prática eram questionadas, mas as condições de trabalho não. A visão do professor como responsável único pela formação de seus alunos fôra incorporada e predominava, junto a ela convivia a concepção de que a gramática tradicional talvez fosse mesmo a solução: as professoras não estavam conseguindo alterar sua prática de ensino, embora não estivessem satisfeitas, e não sabiam como fazê-lo. Entretanto, algumas posturas haviam sido modificadas e o conflito daí decorrente era inquietante:

"O ensinar ou não a teoria gramatical era uma questão que ainda nos afligia. O receio de prejudicar os alunos era grande. Como ensinar a escrita sem o suporte da teoria gramatical? Afinal o que vínhamos fazendo nas aulas de redação era uma abordagem de tópicos gramaticais a partir de textos dos alunos. É verdade que as regras eram agora contextualizadas, eram trazidas a partir dos textos dos alunos." (R)

Sem a obtenção de resultados considerados satisfatórios, as professoras procuraram a universidade, a fim de complementar os estudos iniciados na graduação e nos cursos de reciclagem.

Das reflexões originadas em um curso de pós-graduação que se propunha a discutir exatamente a questão da gramática tradicional, surgiu a motivação das professoras para irem além da leitura e discussão de textos sobre a prática de ensino: foi assim que elas se integraram ao projeto de pesquisa-ação. O caminho percorrido pelas professoras não foi curto e nem sem sobressaltos, mas esse aspecto não lhes causava incômodo:

"Durante um ano, ... participamos de encontro com especialistas da área (de LM), ocasiões em que líamos e discutíamos sobre o processo de ensino e a aquisição da linguagem. O objetivo dessas reuniões era conhecer mais amplamente estes dois processos, refletir sobre nossa prática e assim desenvolver nossas alternativas de trabalho." (I)

Pressupostos e objetivos para o ensino: uma visão conteudística

A primeira etapa do projeto desenvolvido pelas professoras consistiu na reformulação do trabalho com a escrita em sala de aula. A partir da proposta temática de escrever a história do bairro dos alunos, as professoras desenvolveram seu projeto didático, na tentativa de construir com os alunos contextos de aprendizagem motivadores, que englobassem a escrita e a fala em graus de formalidade diversificados. A segunda etapa consistiu na reflexão sobre a práxis, conforme afirmamos anteriormente.

Nas palavras de Fernanda e Tânia, os objetivos que nortearam a elaboração dos projetos de especialização e didático foram os seguintes:

"O primeiro objetivo de nosso projeto era ensinar os alunos a escrever, tomar gosto pela leitura e como consequência expressar-se melhor oralmente. O segundo, refletir sobre a nossa conduta e as atividades realizadas em sala de aula." (I)

O pressuposto de que partiram Fernanda e Tânia foi que à escola cabe a formação de aprendizes que estejam capacitados para o uso eficiente da escrita em diferentes momentos. A aprendizagem e desenvolvimento da escrita, segundo a perspectiva adotada então pelas professoras, dá-se de maneira processual e não representa a transcrição da fala, mas a continuidade do processo de aquisição da linguagem pelo sujeito. Em consequência, as professoras acreditavam na premissa de que há uma inter-relação entre as duas modalidades da linguagem, no desenvolvimento lingüístico dos educandos:

"Na escola tradicional o texto escrito é avaliado como sendo algo pronto, como um produto acabado. Contrariando esta postura, partimos do pressuposto que a aprendizagem da escrita é um processo contínuo, implicando em constante escrita e reescrita, e, também, é parte essencial no processo de aquisição da linguagem." (PE)

Levando em consideração a motivação para tornar a escrita uma atividade mais produtiva em sala de aula, bem como a reflexão já existente sobre a visão predominante na escola no ensino de LM, a opção das professoras quanto aos projetos que elas elaboraram foi focalizar o ensino/aprendizagem da produção de textos:

"Como professoras de Língua Materna e conscientes de que as práticas adotadas na escola para o processo ensino/aprendizagem da escrita são consideradas ineficientes; propomo-nos a uma atividade experimental com um grupo de alunos..." (PE)

Para as professoras, a realização de seus projetos vinham da motivação para ensinar efetivamente os alunos a escreverem, em uma situação experimental, e de refletir sobre a prática. Para o grupo de apoio, entretanto, as expectativas eram de que houvesse mudanças no ensino/aprendizagem de LM, decorrentes tanto da reflexão sobre questões teóricas e práticas como de uma provável

reconfiguração da práxis.

Com relação à visão corrente sobre a escrita, as professoras indicaram em seu projeto de especialização que é comum entre profissionais de sua área a presença de concepções equivocadas sobre o processo de escrever. Segundo as professoras, uma visão corrente que se tem sobre a escrita acredita que ela é uma atividade sem auto-motivação, não a vê como uma possibilidade de interação entre leitor-texto e, ainda, enfatiza a produção escrita como um produto, sem planejamento ou fases de elaboração. Dessas concepções, origina-se o uso indiscriminado do livro didático, o que produz abordagens de ensino que se esquecem dos usos, necessidades e interesses dos alunos, valorizando apenas os aspectos superficiais do texto.

As professoras se empenharam, então, em desenvolver um projeto didático em que a escrita fosse "parte de um projeto abrangente" (PE). Basearam-se não só nas características do processo de escrever mas também nas questões da interlocução:

Outro pressuposto é o de que a interlocução - interação autor/leitor - é fator bastante relevante dentro do processo de elaboração e reelaboração dos textos. Há necessidade, durante o trabalho de escrita, de um leitor crítico que interaja com o autor no sentido de tornar os textos cada vez mais claros." (PE)

As possibilidades de um projeto didático que focalizava a escrita como uma atividade processual foram também indicadas pelas professoras:

"Um aspecto importante do projeto de ensino é que as atividades não serão impostas mas sim negociadas. Portanto, a seleção de tópicos de linguagem a serem ensinados dependerá do projeto, dentro de qualquer grande assunto como tipologia e gênero, registros, gramática textual, desenvolvimento lexical, marcadores e organizadores do discurso." (PE)

As professoras, e também a universidade, haviam adotado uma concepção de ensino/aprendizagem da escrita como um processo de construção de conhecimentos que implica o estabelecimento de relações entre interlocutores, através do convívio entre conflitos e negociações para a construção do contexto de

aprendizagem.

Quanto ao trabalho temático desenvolvido durante o ano letivo as professoras afirmaram o seguinte:

"Os alunos trabalharam, durante o ano letivo, escrevendo textos sobre os bairros da escola. Este tema foi selecionado por fazer parte de seu cotidiano." (I)

O objetivo manifesto para a escolha do tema pelas professoras diz respeito à facilidade de se desenvolver o ensino por meio da realização de tarefas reais, a partir das quais o aluno se engaja no processo de aprendizagem:

"Optamos pela produção de um livro com o objetivo de trazer para o ensino as pessoas do autor e do leitor. Assim, a escrita deixaria de ser artificial, os textos seriam lidos não só pelo professor." (I)

Um outro aspecto indicado pelas professoras para a escolha do tema foi a necessidade de obtenção de conteúdos:

"Um terceiro pressuposto que norteou nosso trabalho diz respeito à importância do conteúdo. Os alunos alegam, constantemente, não ter o que escrever em seus textos.
(...)

A preocupação com o conteúdo levou-nos a elaborar atividades de pesquisa para coleta de dados. O tema escolhido facilitou bastante.
(...)

Com os dados colhidos, os alunos já tinham conteúdo para começar a redigir textos." (I)

O grupo de apoio via, na escolha de um tema que proporcionasse a pesquisa, seleção e organização de dados para elaboração de um texto longo (o livro), a possibilidade de reflexão por parte dos alunos sobre diferentes registros, variantes e modalidades da linguagem, fundamentada em seu processo de desenvolvimento de atividades cognitivas e metacognitivas. Já as professoras focalizavam a necessidade de "tarefas reais", por fazerem "parte do cotidiano dos alunos", a introdução da relação entre autor/leitor, como facilitadora do cumprimento do currículo sugerido para a série, e a coleta de dados como um instrumento que fornecesse aos alunos conteúdo para a realização das atividades.

Com relação ao programa de sexta série, as professoras alegaram que a escolha do tema foi abrangente:

"A questão do gênero de textos foi também pensada, já que o programa da sexta série previa o ensino da narração, da descrição e de poemas. Fomos além, pois, como se pode verificar, com a leitura do livro, há textos também argumentativos." (I)

As professoras pareciam não se sentir seguras para assumir outras razões que não aquelas provenientes do programa sugerido para o ensino de LM em seu planejamento do projeto didático. Nos parece ser nesse sentido a justificativa apresentada por elas para a nova maneira de escolherem os tópicos estudados ao longo do ano letivo:

"Criando a figura do leitor, tornou-se mais fácil introduzir os tópicos de língua, gênero, estrutura, estilo, registros linguísticos, linguagem oral e escrita, gramática textual, a questão lexical, ortografia e pontuação." (I)

Ação pedagógica: o detonador de uma prática reflexiva

O desenvolvimento da análise e reflexão sobre a introdução do projeto didático na sexta C levava as professoras a repensarem suas concepções e os conhecimentos de seus alunos sobre a escrita.

Quanto à função da produção de textos antes e durante a implantação do projeto didático, as professoras afirmam o seguinte:

"Os alunos estavam habituados a entregar suas redações simplesmente para receber nota. Isso fez com que, em algumas atividades, a reescrita se tornasse massante para eles. Aos poucos, porém, eles foram aprendendo alguns aspectos importantes sobre o processo de escrever." (R)

Uma das concepções dos alunos sobre o complexo ato de escrever, segundo as professoras, referia-se à noção do certo e do errado. Como enfatizou-se a produção em grupo e em duplas, com o objetivo de aumentar a troca de experiências entre os

alunos, no desenvolvimento do projeto didático, essa discussão foi fundamental:

"Como éramos duas professoras percorrendo as equipes de trabalho, muitas vezes os alunos não entendiam o porquê escrevíamos a mesma coisa de maneiras diferentes. Para eles havia um certo ou um errado." (R)

Junto à visão de que há uma maneira "correta e única" de se escrever, os alunos possuíam uma visão de escrita vinculada quase que unicamente ao aspecto formal:

"... constatamos que a concepção de escrita dos alunos girava em torno da caligrafia e ortografia. Como disse um aluno: 'Escrever bem é ter letra bonita e não errar nas palavras'." (R)

Para as professoras, aliás, a tentativa de resolução do conflito entre a visão corrente da escrita e a nova visão a que tinham acesso era constante. Tome-se como base o fragmento abaixo:

"Em nosso discurso pregávamos a escrita como um processo de construção inacabado. Um texto poderia sofrer modificações, poderia sempre ser melhorado. No entanto, em uma de nossas aulas avaliamos um trabalho, dando nota, sem levar em consideração esse aspecto. Nossa atitude estava ligada ainda a posturas tradicionais que vêem avaliação como nota. Os alunos nos cobravam essa atitude." (R)

Embora as professoras se propusessem a ver o ensino/aprendizagem como um processo, a reconfiguração da prática não era simultânea e era exatamente a reflexão sobre os conflitos entre os referenciais teóricos adotados e o desenvolvimento das aulas que possibilitava sua conscientização.

A análise de Fernanda sobre uma série de atividades desenvolvidas em sala, que girava sobre a produção de um relatório de um passeio da sexta C pelo bairro e de legendas para as fotos que eles haviam tirado é significativa do processo de reflexão sobre ensino/aprendizagem da escrita e dos conflitos por que passavam as professoras.

Em sua análise, a professora destaca três instruções para a produção das legendas e reflete sobre seu papel para auxiliar o aluno na realização da atividade:

Instrução 01: "Escrevam legendas para as fotos." (A)

Como os alunos, na primeira versão das legendas, basearam-se mais no que haviam visto do que nas fotos, a professora forneceu uma outra instrução:

Instrução 02: "Vamos reescrever as legendas levando em conta também o que vemos nas fotos." (A)

Mesmo após a tentativa de reelaboração das legendas, a professora continuou insatisfeita com os resultados e propôs que fosse feita mais uma versão:

Instrução 03: "Releiam as legendas e reescrevam melhorando." (A)

Como resultado da contraposição entre as instruções fornecidas e a realização das atividades pelos alunos, Fernanda conclui o seguinte:

"Os textos resultantes dessas tarefas foram ruins. Avaliando posteriormente, chegamos à conclusão que o problema estava nas instruções. Não houve uma orientação mais precisa de nossa parte, orientação no sentido de levar os alunos a escreverem um relatório mais organizado. No caso das fotos, não sabíamos como fazê-los redigir legendas interessantes.

Relatando esses fatos, quero chegar a outra constatação através dessa auto-reflexão. O professor em formação encontra uma teoria que funciona como pano de fundo. A operacionalização desta para transformá-la em prática apresenta dificuldades para ele.

Encaro esse fato e a minha consciência sobre ele, como um momento do processo de auto-formação." (A)

Fernanda assume a falta de convergência entre referencial teórico e práxis, mas assume também que essa situação representa apenas uma etapa no processo de aprendizagem pelo qual ela passa.

A análise que Fernanda faz da aula de leitura de um outro professor é reveladora, também, do processo por que passa. Após discussão das instruções fornecidas pelo professor para a leitura de um texto e a análise de um questionário respondido pelo professor, a professora afirma:

"... (falando) sobre quais as dificuldades apresentadas em leitura pelos alunos, o professor respondeu : "Às vezes, é nervosismo e lê muito baixo. Leitura silenciosa, muito devagar; trocam letras, por exemplo, coisa, lê cosa ou casa; não lê palavras no plural; não lê sons do x; não lê o final da palavra, por exemplo, adaptação lê adaptar".

As alternativas de solução, para tais dificuldades mencionadas pelo professor foram: 'vocabulário, usando dicionário; lendo primeiro para os alunos repetirem; cópia das palavras difíceis.

Fica claro, após a análise das respostas do professor, que sua concepção de leitura está diretamente ligada à decodificação e processamento de palavras. Trocar letras, ler baixo, vagarosidade na pronúncia de palavras são aspectos relacionados à decodificação. Este caráter decodificativo está presente também nas soluções apresentadas pelo professor, quando ele pede que os alunos copiem as palavras difíceis e as repitam após a leitura." (A)

Em sua análise, a professora distingue as estratégias utilizadas pelo professor como determinadas por sua concepção do objeto de estudo; sua visão sobre a escrita e a leitura foram alteradas: as professoras conhecem mais os processos e o que está envolvido em cada um deles.

Quanto à leitura, em um trabalho de reflexão sobre essa atividade, Tânia afirma:

"O desempenho do mestre na determinação da conduta de seu trabalho é fator preponderante para a compreensão (do texto). A falha no ensino de leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura.

Portanto, o bom profissional deve sempre ter em mente que a capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa. Ao ministrar as instruções de leitura o professor deve estar ciente de seus propósitos, toda leitura desmotivada não conduz a aprendizagem. Reformular objetivos e monitorar o processo de compreensão são tarefas do bom professor." (A)

Não se deve considerar que estamos adotando uma concepção ingênua de que o fato das professoras terem consciência dos processos envolvidos na leitura e na escrita e sua relação com as estratégias de ensino/aprendizagem seja um indicador de que os problemas teóricos e práticos haviam sido resolvidos.

A preocupação com os objetivos de ensino e o papel que a

determinação dos mesmos tem para a aprendizagem são ressaltados por Tânia no trecho acima. Entretanto, nas aulas ministradas pela professora para outras de suas turmas, era exatamente a ausência de objetivos bem definidos que dificultava o desenvolvimento do trabalho, como veremos na análise da disposição das atividades em sala de aula, no próximo capítulo.

3.3.2. OS CONFLITOS CONCEPTUAIS

Para fornecermos outros tipos de exemplos sobre os conflitos vivenciados no decorrer do projeto de formação contínua das professoras e o confronto entre as expectativas delas e do grupo apoio, optamos por apresentar alguns trechos escritos pelas professoras acerca de diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de LM, os comentários feitos pela coordenadora do grupo de apoio e as resoluções sugeridas pelas professoras em função desses comentários.

Nos fragmentos abaixo, poderemos verificar algumas questões nevrálgicas no relacionamento entre universidade e professores, que mantiveram-se presente até os encontros finais.

Tome-se como base a primeira versão da introdução do livro da sexta C e os comentários da coordenadora quanto aos motivos que levaram as professoras a se engajarem no desenvolvimento dos projetos:

EXEMPLO 01: A INEFICIÊNCIA DO ENSINO DA ESCRITA

Primeira versão: "Éramos professores de Língua Materna conscientes de que as práticas adotadas na escola para o ensino/aprendizagem da escrita deveriam ser reformuladas."

Comentário da coordenadora: "Por quê? Em se basearia essa 'consciência'?"

Versão final: Como professoras de Língua Materna e conscientes de que as práticas adotadas na escola para o processo ensino/aprendizagem da escrita são consideradas ineficientes; propomo-nos a uma atividade experimental com um grupo de alunos,

com o objetivo de levantar dados significativos que pudessem colaborar na solução do problema."

As professoras são questionadas quanto aos motivos pelos quais o trabalho com a escrita não é considerado satisfatório, o que exigiria uma resposta que se remetesse não apenas à visão e função da escrita e como elas foram modificando suas concepções nesse sentido, mas também a defenderem a posição adotada ao decidirem implantar o projeto didático. Contudo, as professoras não se aprofundam nessa questão. A solução encontrada por elas é atribuir a responsabilidade a outros sujeitos: as atividades com a escrita "são consideradas ineficientes".

Sobre a experiência anterior no trabalho com a escrita e a reflexão das professoras nesse sentido, encontramos o seguinte:

EXEMPLO 02: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Primeira versão: "Nos perguntávamos sobre o porquê desses resultados tão desencorajadores. O que estava imperfeito em nossa conduta como professores, como e o que mudar eram outras questões que nos afligiam.

Comentário da coordenadora: "As condições em que vocês trabalhavam não davam já uma resposta a priori?"

Versão final: "Perguntávamos sobre o porquê desses resultados tão desencorajadores. Algo estava imperfeito em nossa conduta como professores de Língua Portuguesa, tínhamos consciência da falha e o questionamento girava em torno de como e o que mudar para obter um produto mais satisfatório."

Quando se trata da questão das condições de trabalho, parece haver uma recusa das professoras em atribuir os problemas aos outros envolvidos na educação: havia falhas e elas estavam preocupadas em solucioná-las. Um outro trecho, de seu primeiro relatório sobre os projetos, é representativo dessa posição:

"... a mudança teria que partir do professor, que tem que se engajar na pesquisa na procura de métodos alternativos. O professor precisa e deve sair do posicionamento passivo em que se encontra e abrir as portas de sua sala de aula a estudos, transformando-se em pesquisador de seu próprio processo de ensino."

Ainda sobre seu percurso na procura de soluções para seus questionamentos, as professoras indicam a visão que têm das

diferenças entre os profissionais da universidade e os profissionais da escola:

EXEMPLO 03: A DISTANCIA ENTRE UNIVERSIDADE E PROFESSORES

Primeira versão: "A ansiedade de procura por respostas fez com que entrássemos em contato, através de leitura e diálogo com profissionais mais esclarecidos, com informações mais recentes e inovadoras sobre o ensino da escrita.

Comentário da coordenadora: "Eu não acho que seja essa a diferença entre os professores da universidade e vocês, mas uma questão de acesso à informação e à pesquisa."

Versão final: "A ansiedade de procura por respostas fez com que entrássemos em contato, através de leituras e diálogos, com profissionais na área ou que já tivessem participado de experiências cujos resultados se manifestassem positivos."

A concepção sobre a universidade mantém-se inalterada, mesmo após o desenvolvimento dos projetos e das discussões: as professoras não se consideravam "profissionais da área".

Quanto a aspectos especificamente textuais, alguns conceitos haviam sido incorporados, mas não havia a consciência por parte das professoras desses conhecimentos:

EXEMPLO 04: AS CONCEPÇÕES E O ENSINO

Primeira versão: "Os textos teriam que ser escritos com objetivos claros, o tema teria que ser selecionado para satisfazer essa condição primordial. Pensamos assim na história do bairro, que finalmente transformou-se em diversos textos sobre os bairros, apresentados neste livro.

Comentário da coordenadora: "Não está claro como a história do bairro recupera essas características desejadas. Explicitem."

Segunda versão: Os textos teriam que ser escritos com objetivos claros, o tema teria que ser selecionado para satisfazer essa condição primordial. Pensamos então em algo que fizesse parte do cotidiano dos alunos, real, concreto, e optamos pela história do bairro..."

Segundo comentário da coordenadora: "Como chegar a um objetivo claro?"

Versão final: Os alunos trabalharam durante esse ano letivo, escrevendo textos sobre os bairros da escola. Este tema foi selecionado por fazer parte de seu cotidiano."

No texto de que foram retirados os fragmentos acima havia já uma série de comentários das professoras quanto às funções da escrita, comentários esses que explicitavam a relação entre a

escolha do tema e os objetivos de ensino. Faltava, apenas, relacionar a visão de escrita e leitura que estavam adotando com a proposta temática, como já haviam feito em outros momentos. As professoras, entretanto, ainda não estavam certas dessa relação: elas apontam a questão da tarefa real como o fundamental nesse sentido. O mesmo acontece com relação à necessidade de que se tenha "objetivos claros". As professoras haviam vivenciado a diferença entre definir e redefinir objetivos ao longo do ano letivo ou seguir objetivos pré-determinados por terceiros, muita discussão já havia sido feita nesse sentido: optam, entretanto, por retirar de seu texto a parte que se refere aos objetivos.

3.4. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS: os conflitos e as negociações

As expectativas diferenciadas das professoras e do grupo de apoio proporcionaram os momentos de maior conflito no desenvolvimento dos projetos.

O primeiro conflito foi perceptível já na opção pelo tipo de projeto didático a ser desenvolvido. A visão do que representava optar por um tema para a elaboração e implementação do projeto didático foi muito diferente para o grupo de apoio e para as professoras.

O grupo de apoio questionava-se, por exemplo, sobre se a escolha de um projeto didático considerado altamente estruturado, por visar uma série de atividades que levassem à obtenção de um produto final (coleta de informações, escolha de instrumentos para a coleta, escolha de dados significativos, elaboração do livro), não dificultaria o encaminhamento das aulas ou mesmo o processo de formação contínua das professoras.

As professoras, no entanto, acreditavam que o projeto era minimamente estruturado. O fato de ter sido traçado apenas um

plano do que seria realizado ao longo do ano e discutidas algumas estratégias para a realização das atividades não permitia que elas obtivessem uma visão geral das possibilidades de trabalho ao longo do ano letivo, como se tem por exemplo com a adoção de um livro didático.

Como decorrência desse confronto de concepções, inúmeros outros pontos de conflito foram surgindo durante o desenvolvimento do projeto didático. Nesse sentido, as reuniões entre o grupo de apoio e as professoras foram fundamentais.

A opção por implementar o projeto em apenas uma turma foi um outro aspecto problemático, cuja negociação foi resultado de discussões entre as professoras e o grupo de apoio.

As professoras sentiam-se inseguras quanto à elaboração do projeto de especialização e implantação do projeto didático. O projeto de especialização representava para elas assumir um novo papel em sua formação: elas deveriam não apenas recorrer a novas leituras, mas também investigar sua prática criticamente. Na visão das professoras, a implantação do projeto didático representaria maiores conflitos: elas da escola, conheciam suas práticas e as regras que a elas subjazem. Instituir um projeto didático, que privilegiava a escrita e a leitura, nesse contexto, significava um grande trabalho, para elas, para os alunos, para a escola como um todo.

O grupo de apoio, por sua vez, considerava que as professoras estavam em um processo de formação contínua, o que exigia um extenso trabalho de busca de referenciais teóricos, reflexão sobre a prática e tentativas de reconfiguração da práxis. Estender a implementação do projeto didático para todas as turmas das professoras poderia representar, então, maiores dificuldades no processo de reflexão sobre a prática, pois o número de variáveis a serem manuseadas seria ampliado. Acreditávamos, também, que o desenvolvimento do projeto de especialização e do projeto didático implicaria na tentativa de transferência das experiências vivenciadas na sexta C para as outras turmas.

Finalmente, como o projeto de especialização contemplava

também a reflexão posterior sobre a implantação do projeto didático e sobre a adoção de novos referenciais teóricos, a nosso ver, dessa etapa decorreria a continuidade da formação das professoras (ou a auto-formação).

Após a configuração geral do projeto didático, as reuniões semanais entre as professoras e o grupo de orientação dividiam-se em dois tipos de discussão. A seleção do material a ser trabalhado em sala era desenvolvida pelas professoras e também pelo grupo de apoio. A essa seleção seguia-se uma ou mais reuniões que consistiam no planejamento das atividades. Nas reuniões seguintes à implementação das atividades propostas eram discutidas as questões apontadas pela reflexão sobre o andamento das aulas. O tema dessas reuniões era sugerido pelas professoras ou pelos observadores.

Inicialmente as reuniões tinham como objetivo básico, do ponto de vista do grupo de apoio, a análise de questões provenientes da prática. Acreditávamos que essa análise, que estava ocorrendo após muita leitura e discussão, seria suficiente para indicar novos caminhos para as professoras. Com o desenvolvimento do projeto didático, entretanto, nossa visão e o objetivo das reuniões com as professoras foram sendo alterados.

Em muitos momentos, as professoras buscavam no grupo de apoio a solução para os problemas práticos enfrentados, tais como: escolha de material, tipo de atividade e estratégias a serem desenvolvidas no trabalho com o material selecionado, auxílio na análise lingüística dos textos escolhidos, etc.

Andiantando uma avaliação nossa, que será tópico do próximo capítulo, acreditamos que o projeto didático tal como foi elaborado, visando um produto final, facilitou a organização das aulas. Se as professoras, em muitos momentos, tinham dificuldade de manter em foco os objetivos subjacentes à realização das atividades que estavam propondo, não deixavam nunca de focalizar o objetivo final do ano: a elaboração do livro, que seria uma vitória para seus alunos e também para elas.

Com o desenvolvimento do projeto de especialização das professoras e a implementação do projeto didático nas aulas da

sexta C, inverteu-se o lugar atribuído à gramática e às práticas de leitura e produção de textos. Houve, ainda, a descentralização do livro didático como fio condutor das aulas, pois o material utilizado na prática cotidiana era selecionado e organizado pelas professoras, em conjunto com o grupo de apoio. Em consequência dessa alteração no uso do material didático, ocorreu uma mudança no papel atribuído às professoras, que deixaram de ser apenas intermediárias entre a proposta do livro didático e seus alunos, para (re)construírem elos de ligação entre o que já havia sido visto e o que viria, a partir dos objetivos traçados para o ano letivo. Tais objetivos centravam-se em uma proposta temática, a fim de que fosse construído um objeto de estudo que envolvesse a escrita e a oralidade em seus diferentes graus de formalidade e, ao mesmo tempo, fosse de interesse para os alunos. O plano de trabalho proposto no projeto didático foi passível de negociação e renegociação, segundo as expectativas e necessidades dos sujeitos envolvidos.

A tensão entre a aprovação do projeto didático pela escola em que ele foi implementado e a recusa da administração e do grupo de professores em participar efetivamente de seu desenvolvimento contribuíram para a elaboração de um programa para o ano letivo que possuía aspectos contraditórios. Havia a proposta para o estudo da gramática dentro dos padrões tradicionais, como o ensino de tópicos sem objetivos bem definidos, apenas por que faziam parte do programa de sexta série, junto a sugestões bem mais produtivas, como o estudo da escrita inserido em uma visão ampla de letramento. O confronto entre abordagens tradicionalistas e contemporâneas no ensino de português decorreu do projeto de especialização, que, na realidade, serviu como contraponto ao fio condutor comumente verificado em grande parte das salas de aulas.

A contradição vivida pelas professoras pelo fato de adotarem explicitamente uma nova postura teórica com a qual elas não estavam suficientemente familiarizadas forneceu os momentos mais produtivos para sua auto-formação, bem como alguns dos momentos

mais difíceis dentro de sala de aula. De um lado, eram os novos referenciais teóricos que impulsionavam a discussão e a reflexão sobre uma nova maneira de ensinar e sobre o que deveria ser ensinado; de outro, era o conhecimento parcial do referencial teórico adotado que dificultava a realização das ações educacionais na prática em sala de aula.

A rearticulação dos elementos que orientavam o trabalho das professoras em sala de aula provocou um esvaziamento dos referenciais teóricos e práticos para os quais elas se remetiam até então. Esse fato proporcionou tentativas de preenchimento desses referenciais através de novas e autênticas discussões e tentativas de solução de problemas práticos enfrentados em sala de aula.

Como se vê, os conflitos existiram, e, em função deles, foram contínuas as negociações e as reformulações de expectativas, por parte de todos os sujeitos envolvidos.

O processo de formação contínua das professoras colocou em foco e confronto diferentes referenciais teóricos e práticos, possibilitando rearticulações de lugares e papéis em sala de aula. Esse contexto, por sua vez, era conflituoso e exigia o contínuo ajuste de perspectivas: foi exatamente o confronto que gerou a possibilidade de que a práxis fosse reconfigurada.

A discussão apresentada até o momento pretendeu fornecer elementos que retratassem o processo de formação contínua das professoras, indicando as possibilidades de reconfiguração da prática proporcionadas por esse processo e, por conseguinte, fornecendo os elementos que fundamentaram a construção do contexto de aprendizagem em sala de aula. Iremos desenvolver, a partir de agora, a análise dos aspectos macro e micro-organizativos da construção do contexto de aprendizagem em sala de aula, remetendo-nos aos seguintes elementos cuja rearticulação foi motivada pelo processo de formação contínua das professoras: organização das atividades em sala de aula, estruturação da interlocução professor-aluno e articulação dos conteúdos.

NOTAS

1) Estamos nos referindo aqui a material escrito em um sentido mais restrito do que temos usado até o momento. Sabemos que em sociedades urbanas letradas há o acesso contínuo dos sujeitos a material impresso, como letreiros, propaganda, cartazes etc. Contudo, dentro da caracterização que traçamos dos alunos acompanhados, interessa-nos verificar seu acesso a material escrito que ultrapassa a mera compreensão do texto com objetivos imediatos, como pegar um ônibus.

2) Não podemos deixar de ressaltar que o uso do livro didático é prática comum e avalizada pelo Estado nas escolas da rede. Boa parte das escolas estaduais opta por um livro didático, muitas vezes doado pelo Estado, que pode ser reaproveitado por outras turmas. Com Tânia, por exemplo, aconteceu o seguinte: uma outra professora, mais antiga na escola, escolheu um livro didático que foi doado pelo Estado, embora Tânia discordasse com a escolha desse livro, adotou-o. Nesse sentido, as práticas de ensino correntes na escola e o papel que o livro didático tem assumido no ensino podem ser considerados como elementos importantes para a manutenção da metodologia de ensino nas outras turmas das professoras. Embora as professoras se dissessem cansadas de atribuir um papel tão grande ao livro didático, pareciam não se sentir seguras, principalmente nos primeiros meses de desenvolvimento do projeto didático, para tentarem novos caminhos nas aulas de suas outras turmas.

A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM: um esboço de sua
macro-organização

Temos nos referido ao fato de que a escola, como qualquer unidade social, é regulada tanto por uma organização externa, ou seja, pela configuração das instituições sociais e a inter-relatividade que com elas mantém, como por uma organização interna, isto é, por uma série complexa de relações entre atores e papéis a eles atribuídos.

Enfatizamos, também, a complexidade das relações estabelecidas na sala de aula. Partimos do pressuposto de que a escola é uma unidade social cuja conformação deriva tanto da organização sócio-cultural como de interações entre indivíduos em situações particulares e que, portanto, inúmeros são os fios que configuram a interação em sala de aula e que se entrelaçam na construção da interlocução professor-aluno. A elaboração do plano de um ano letivo envolve, dessa forma, ao menos uma relação institucional externa à escola, decorrente das exigências do currículo do curso e sua compreensão pela instituição escolar em questão, e uma série de relações internas à escola, que provêm da tentativa de se construir um planejamento que atenda tanto à demanda dos elementos externos à escola como às características dos sujeitos envolvidos naquela instituição particular.

Entre a organização do plano anual para uma dada série e as tentativas de levá-lo a efeito existe um conjunto de elementos,

que variam da escolha e uso do material didático até as condições físicas da sala de aula. A prática de ensino/aprendizagem reflete a tensão entre o plano proposto para o ano letivo e as condições para sua implementação decorrentes do cotidiano da sala de aula.

No caso específico das professoras acompanhadas, há restrições institucionais fortes modulando a interação. Por um lado, há os papéis e lugares atribuídos institucionalmente à professoras, alunos e objeto de estudo. Por outro lado, há as mudanças contínuas nessas atribuições, originadas das aulas realizadas a partir do projeto didático e sua alternância com as aulas de gramática, das tentativas tímidas de transferência da experiência vivenciada na sexta C para as outras turmas, e mesmo do processo formação contínua das professoras.

Como nosso estudo centra-se na reconfiguração da práxis fundamentada na reflexão sobre teoria e prática, optamos por adotar como referenciais na análise das aulas três dos elementos constitutivos do contexto de aprendizagem em sala de aula, já referidos anteriormente, que foram contemplados direta ou indiretamente pelos projetos das professoras: a disposição das atividades ao longo de cada aula, a estruturação da interlocução professor-aluno em diferentes unidades de trabalho e a articulação do conteúdo no decorrer do ano. Esses elementos são vistos como organizativos do contexto de aprendizagem por refletirem a concepção que professor e alunos têm do objeto de estudo e da maneira como deve ser o ensino/aprendizagem, através das tentativas de resolução para os conflitos estabelecidos entre o plano de trabalho proposto para o ano letivo e o cotidiano de ensino.

Estamos pressupondo, dessa maneira, que a construção da interação em sala de aula decorre da interdependência das ações realizadas nesse espaço institucional, que, por sua vez, originam-se de concepções dos participantes sobre a organização social e acadêmica da instituição escolar.

A nosso ver, o contexto construído para a aprendizagem engloba aspectos macro-organizativos, ou seja, os vínculos

criados entre etapas de uma mesma aula e entre diferentes aulas, e aspectos micro-organizativos, isto é, os encadeamentos construídos na interlocução. Os aspectos macro-organizativos da interação em sala de aula indicam a estruturação da corrente discursiva no que diz respeito à organização e construção de um plano de trabalho para o ano letivo. Já os aspectos micro-organizativos demonstram como, na interlocução, se constrói a interação.

No presente capítulo, em que analisamos os aspectos macro-organizativos das aulas, trabalhamos com registros que indicam a interferência das alterações em apenas duas das variáveis que determinaram a interação em sala de aula, em função do desenvolvimento do processo de formação das professoras: as atividades em sala de aula, que serão analisadas de um ponto de vista organizativo, e a articulação do conteúdo, cuja discussão partirá da perspectiva de sua escolha e do tipo de trabalho realizado.

Os registros utilizados em nossa análise da macro-organização das atividades em sala de aula foram provenientes de aulas ministradas pelas professoras para diferentes turmas.

Por existir uma nítida separação entre as aulas do projeto, na sexta C, e as outras aulas, nas turmas restantes, a comparação entre aulas é um dos aspectos mais importantes a serem focalizados em nossa análise da formação contínua das professoras. Nossos dados estarão evidenciando, nesse sentido, a construção de contextos de aprendizagem fundamentados em perspectivas de ensino/aprendizagem diferenciadas.

Uma vez que as informações são de professoras em processo de formação contínua, estaremos analisando momentos de formulação e reformulação de concepções e abordagens, bem como de tentativa de reconfiguração da prática de ensino/aprendizagem. O fato de as professoras manterem-se presas à metodologia tradicional de trabalho nas turmas em que o projeto não foi inserido pode indicar tanto sua resistência inicial aos novos referenciais aos quais tiveram acesso como o ritmo de reconfiguração da prática.

Esse foi um aspecto, aliás, discutido pelas professoras e citado em capítulo anterior. Um ponto, entretanto, é certo: há diferenças no encaminhamento das aulas nas diferentes turmas acompanhadas. Um dos motivos dessa diferença é óbvio, pois a opção das professoras por manterem a priori uma metodologia de trabalho nas outras turmas implicou a manutenção das concepções de seus alunos acerca do ensino/aprendizagem de LM. Esse fato, por sua vez, dificultava as tentativas de transferência das experiências vivenciadas na sexta C para as outras turmas.

Estaremos focalizando sobretudo as regularidades na postura adotada pelas professoras no encadeamento das atividades e na organização das aulas. A análise da disposição das atividades em sala de aula, por intermédio das atividades discursivas e pedagógicas aí realizadas, será produtiva para verificar como são trabalhadas as contradições intrínsecas à práxis, no que diz respeito à convergência entre o referencial teórico adotado e o dia-a-dia da sala de aula.

Como discutimos anteriormente, os conflitos vivenciados no processo de formação das professoras foram institucionais, procedimentais e conceptuais. As negociações, porém, só eram possíveis quanto às questões de procedimentos e conceitos. A escola, em nenhum momento, se propôs a negociar com as professoras. Já o grupo de apoio e os alunos se engajaram efetivamente no desenvolvimento dos projetos das professoras. Os conflitos existentes entre o grupo de apoio e as professoras, basicamente de ordem conceptual, eram perceptíveis e negociados em situações externas às aulas, nas reuniões semanais. Os conflitos entre professoras e alunos, basicamente de ordem procedimental, ocorriam principalmente em atividades gramaticais e em momentos em que um ou outro aluno deixava de se engajar no desenvolvimento das atividades vinculadas ao projeto.

No encaminhamento das aulas do projeto, os conflitos se originavam quando professora e/ou aluno não conseguiam ajustar suas imagens e expectativas quanto a algum episódio ocorrido em sala de aula; na maior parte das aulas, porém, havia negociação de sentidos que visassem a construção de um contexto de

aprendizagem produtivo, pois esse era um objetivo comum aos interlocutores. Por esses motivos, podemos considerar que em termos de uma reflexão sobre a formação contínua das professoras é mais relevante analisarmos as regularidades que se estabeleceram no desenvolvimento das aulas da sexta C, confrontando-as com aquelas aulas em que as professoras mantinham-se presas à metodologia tradicional.

Em nossa análise da disposição dos aspectos organizativos da sala de aula, contrastamos aulas de leitura. A opção pelo foco no trabalho com leitura deu-se basicamente pelo fato de que o projeto didático focalizou a escrita e que, portanto, o papel atribuído à prática de leitura em sua implantação foi submetido a esse objetivo, centrando-se na necessidade de que os alunos conhecessem a maneira como os textos eram construídos e, ainda, na seleção de textos que facilitassem o acesso a informações sobre os tópicos a serem trabalhados. Pelo fato de a leitura não ser o foco central do projeto didático e, conseqüentemente, do projeto de especialização das professoras, a análise do trabalho realizado com a prática de leitura foi crucial para o exame da reconfiguração da prática em sala de aula, mostrando as tentativas das professoras em relacionar a prática aos objetivos propostos em seus projetos.

4.1. A DISPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA: a macro-organização da interlocução

No decorrer de cada aula, professor e alunos constroem um tipo de interação que, segundo Erickson (1982), situa-se, de uma perspectiva da etnografia da fala, em uma posição intermediária no contínuo que engloba eventos de fala altamente ritualizados, por um lado, e predominantemente espontâneos, por outro¹¹. Para o autor (op.cit.: 161), eventos de fala ritualizados possuem

"posições" funcionais e conteúdos anteriormente especificados, enquanto que em eventos espontâneos nem as "posições" funcionais nem os conteúdos são determinados previamente.

Quanto à disposição das atividades em aulas, partimos do ponto de vista de que há um sequenciamento que se repete no dia-a-dia da sala de aula, determinado por imagens e expectativas de professores e alunos quanto ao possível encadeamento das atividades, bem como por obrigações impostas pela instituição, como o controle de presença, a mudança periódica de atividades, a compartimentalização do saber, dentre outras.

De um modo geral, os pesquisadores propõem a presença de três etapas facilmente perceptíveis no desenvolvimento da aula (vide Batista, 1990, Cicurel, 1985; dentre outros): uma etapa introdutória do evento de fala, uma etapa instrumental e uma etapa finalizadora do evento. A nossa opção por distinguir quatro, e não três, etapas na aula, deve-se ao fato de acreditarmos que, dessa maneira, poderemos focalizar com maior objetividade os passos utilizados para a construção do contexto de aprendizagem.

Uma vez que a primeira etapa da aula é aquela em que o objeto do discurso não é propriamente o objeto de estudo, acreditamos que distingui-la das outras facilita a análise dos primeiros momentos em que os interlocutores estão efetivamente focalizando o objeto de estudo.

Em pesquisa anterior (Meirelles, 1991), verificamos uma estrutura de funcionamento recorrente no andamento de aulas de português ministradas por três professoras acompanhadas por nós, formadas pela mesma instituição, que era constituída por quatro etapas: "introdução", "preparação", "desenvolvimento" e "encerramento", esta última ocasional, e dependente do desenvolvimento da unidade de trabalho.

Dentro do quadro analítico que traçamos para aqueles dados, a "introdução" representava um espaço para comentários sobre assuntos diversos, não necessariamente vinculados à aula de português, e o início da aula, quando se fazia a chamada, por exemplo. Em seguida, havia a fase de "preparação" para as

atividades do dia, quando as professoras retomavam os tópicos que estavam sendo estudados e orientavam os alunos quanto ao trabalho daquele dia. A terceira etapa consistia no desenvolvimento das atividades propostas para a aula. Quando os trabalhos sugeridos eram terminados no dia, havia, então, a etapa de "encerramento", e as professoras finalizavam as atividades relacionando tópicos e propondo conclusões para as questões mais gerais estudadas.

Como nosso interesse centrava-se na escolha e trabalho com os conteúdos programáticos, que eram por nós identificados como componentes cruciais para a análise do fio do condutor que orientava a prática em sala de aula, não estabelecemos naquele momento quais seriam as prováveis atividades discursivas e pedagógicas por meio das quais ocorria a articulação entre as diferentes etapas de uma determinada aula e das aulas entre si.

Efetivamente, a progressão das diferentes etapas de uma aula acontece por intermédio de atividades discursivas e pedagógicas. Ou seja, a estrutura de uma aula pode ser vista como uma sucessão de estratégias de trabalho com os conteúdos, como a leitura sobre o tema, análise do que foi lido, exercícios, discussão, e de atividades discursivas que possibilitam e orientam a realização das tarefas.

Definimos atividades discursivas como ações realizadas verbalmente que representam o assunto que é objeto da elocução e orientam a interação. Como exemplos de atividades discursivas realizadas pelo professor temos a informação, a explicação e a avaliação em relação a um conteúdo e um objetivo. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas, ou seja, no âmbito de ações de um nível mais geral e orientadas socialmente. Essas ações são determinadas por práticas e maneiras de fazer sentido, por um lado, e de tirar sentido, por outro, dada uma determinada atividade discursiva a que se tem acesso. Assim, as práticas discursivas privilegiadas pela(s) comunidade(s) ou sub-grupo(s) social(ais) dos interlocutores, junto às práticas discursivas definidas institucionalmente, irão orientar a construção do conjunto de atividades discursivas de uma dada sala de aula. Já as atividades pedagógicas devem ser

compreendidas como o conjunto de ações propostas pelo professor para a realização das tarefas, que indicam sua postura e adoção de referenciais teóricos e práticos na escolha e trabalho com os conteúdos.

Analisar a disposição das atividades em aula, a nosso ver, implica, então, verificar como, no decurso desse evento de fala, professor e alunos, a partir de temas por eles considerados pertinentes para o momento, escolhem um aspecto do objeto do discurso, que tentam focalizar por meio de determinadas ações discursivas e pedagógicas, consideradas válidas para aquela etapa da aula. Nesse sentido, a divisão das aulas em etapas têm um caráter analítico que nos indica com maior clareza a macro-organização do discurso do professor, ou seja, como ele altera o foco discursivo no desenvolvimento da aula.

Temos verificado que a etapa introdutória da aula é aquela em que as obrigações decorrentes da burocracia escolar convivem com interações menos compromissadas com a instituição. Em um segundo momento da aula, professores e alunos focalizam o objeto do discurso a partir da construção de relações entre o que foi feito e o que está por vir. A essa etapa, e bastante dependente de seu desenvolvimento, segue-se a fase propriamente instrumental da aula. Ao final da aula, realizam-se também um conjunto de ações discursivas que vinculam a aula do dia às anteriores e posteriores, ou relacionam atividades do dia.

Nossa análise focaliza a fala da professora e sua tentativa de manutenção ou alteração do foco discursivo. Dessa forma, nos fragmentos de aula analisados neste capítulo, será predominante a fala das professoras.

É importante ressaltarmos que as aulas da sexta C analisadas aqui contavam com a presença das duas professoras. Embora apenas uma das professoras desse seqüência às atividades, seu planejamento havia sido realizado por ambas, quando necessário, a professora que apenas acompanhava a aula interferia no andamento das atividades. Finalmente, devemos recuperar o fato de que nas aulas da sexta C o material usado era selecionado em função dos objetivos delineados pelo projeto didático enquanto nas outras

turmas o material usado era proveniente, com raras exceções, do livro didático adotado.

4.2. AS ETAPAS E SEUS DIFERENTES FOCOS DISCURSIVOS

4.2.1. INTRODUÇÃO: a abertura da aula

A "introdução" é a etapa da aula em que convivem as obrigações determinadas pela instituição, como a chamada ou as orientações para uma avaliação, junto a interações que não necessariamente focalizam o objeto de estudo, como combinações sobre atividades extra-classe. É também uma etapa em que tanto professor como alunos podem sugerir rearranjos para o espaço da sala de aula, como uma nova disposição das carteiras ou de lugar para os alunos, ou ainda para a organização global da interação, como a discussão sobre a disciplina.

Nessa etapa, o foco discursivo do professor e dos alunos varia entre tópicos organizativos da interação marcados completamente pela instituição até aqueles tópicos nos quais ela pouco aparece^[2].

4.2.2. PREPARAÇÃO: a apresentação das primeiras orientações

A etapa de "preparação" é aquela em que o professor dá as primeiras orientações sobre as atividades pedagógicas a serem seguidas na aula ou recupera os encaminhamentos de aulas

anteriores, indicando de que maneira devem os alunos focalizar o objeto de estudo, guiando-os quanto ao objetivo de realização das tarefas. É uma etapa fundamental para todo o andamento da aula, pois é através dela que ocorrem os primeiros ajustes na estrutura de desenvolvimento das tarefas. Na etapa de "preparação", o professor propõe uma atividade, para a qual será necessário que os alunos realizem uma ou mais tarefas, fornecendo instruções nesse sentido^[3].

O foco discursivo dessa etapa centra-se no tipo de atividade a ser realizada e/ou na maneira como devem ser alcançados os objetivos imediatos.

Poderemos verificar abaixo como a opção por um trabalho centrado no livro didático, no qual o professor é apenas um intermediário entre o autor e alunos, ou uma proposta centrada nos objetivos do professor, na qual o material didático serve à proposta de ensino/aprendizagem do educador, orienta um maior ou um menor foco na etapa de "preparação".

Há uma diferença qualitativa na etapa de preparação nas duas aulas. Na aula da sexta C, em que os objetivos e os textos que levariam a eles foram selecionados pelas professoras, as instruções são direcionadas aos objetivos e procuram efetivamente orientar os alunos na realização da atividade. Já na aula em que o texto segue a sequência das unidades do livro didático, a professora estabelece um vínculo "burocrático" entre as instruções fornecidas: a realização da "atividade escolar". Tome-se como base os exemplos a seguir:

SEQUÊNCIA 01^[4]:
FERNANDA E TANIA - SEXTA C - 03/09/91

"((A professora retoma a proposta para a leitura e comparação de três textos jornalísticos que tratam de uma manifestação contra o ex-presidente Fernando Collor.))

01 - P- Então vamos lá...como faz tempo que nós lemos...que vocês leram os textos...vamos fazer uma leitura rápida silenciosa dos três textos (...)

02 - P- (...) vocês anotaram no caderno aquele roteirinho?...Elisa... lê...lê para a gente aquele roteirinho de coisas que vocês deveriam identificar nos textos.

(...)

03 - P- Isso...então a primeira...procure identificar qual é

o fato mencionado nos três textos (...) então vocês têm que ler os três textos...ir recontando as partes...o fato que é mencionado nos três textos...ver qual é...quando foi...qual é a fonte mesmo?

04 - P- O jornal...no caso o Correio Popular...a Folha de São Paulo...e a revista IstoÉ.

05 - P- Então o que eles acham sobre esse assunto?...são contra?...a favor?"

O primeiro passo dado pela professora para o desenvolvimento da atividade é propor uma outra leitura dos textos para que os alunos recuperem os objetivos da atividade e possam trazer elementos para a discussão (turno 01). A professora, em seguida, retoma alguns encaminhamentos para a leitura inicial que os alunos haviam feito quando mantiveram o primeiro contato com os textos: um roteiro que orientava a leitura no sentido de verificar qual o posicionamento das fontes editoriais quanto ao que é relatado no texto (turnos 02 - 05).

Vejamos, agora, o contraste apresentado na fase de "preparação" da aula de uma das professoras acompanhadas, que optara por uma proposta de trabalho centrada no livro didático em outra turma:

SEQUENCIA 02:

TANIA - SÉTIMA A - 03/09/91:

"((Enquanto a professora faz a chamada, conversa com alguns alunos.))

01 - P- Na última aula vocês terminaram de ler um texto...nós lemos um texto...não foi?

(...)

02 - P- Vocês prepararam um diálogo para ser apresentado aqui na frente(...) então...hoje...nós vamos continuar...vamos ler um texto complementar que está lá no livro...a esse texto que nós lemos...tá?

((A professora espera alguns minutos para que os alunos encontrem o texto indicado no livro didático.))

03 - P- Lembram aquele tipo de texto que a gente viu outro dia?...agora tem um texto complementar...para a gente comparar com aquele outro que a gente viu...tá?...então vamos fazer o seguinte...quem gostaria de ler?"

A professora retoma a atividade desenvolvida na aula anterior e introduz a atividade do dia (turnos 01 e 02). A única

informação para a realização da atividade é de que eles iriam trabalhar com um texto complementar ao estudado na aula anterior (turnos 02 e 03).

A articulação entre a primeira etapa das aulas, a "introdução", e a etapa de "desenvolvimento" ocorreu nos dois exemplos acima de maneira distinta.

No primeiro exemplo, a professora procura recuperar os encaminhamentos sugeridos anteriormente, salientando o que seria focalizado nesse dia: o posicionamento das fontes editoriais evidenciado por alguns elementos lingüísticos. Nesse sentido, a professora procura vincular as atividades do dia às anteriores e situá-la dentro da unidade de trabalho; as instruções são direcionadas a um objetivo e visam facilitar a realização da atividade pelos alunos.

No segundo exemplo, Tânia não dá orientações precisas para a realização da tarefa de leitura e comparação (instrução introduzida no turno 03) seguindo a sequência do livro didático, que propunha algumas questões de comparação do conteúdo dos textos. Por sua vez, essa instrução pouco específica, de que os alunos deveriam ler um "texto complementar" para comparação, reduziu a leitura do texto à complementaridade de seu assunto com relação ao texto anterior. Não foi especificado um objetivo prévio para a leitura e não houve instruções com relação a esse objetivo. Há um uso do livro didático que lhe confere a função de orientador da corrente discursiva e do contexto de aprendizagem. O professor é, assim, o intermediário entre a proposta do livro e os alunos, que ele parece ter suposto já conhecerem os objetivos do livro.

Dentro do conjunto de aulas acompanhadas, aliás, há regularidade na postura adotada pelas professoras: para uma delas prevalece como atitude uma abordagem centrada nos objetivos do livro didático, para a outra há o privilégio de uma abordagem centrada em seus próprios objetivos. No caso específico da sexta C, de antemão foi proposta uma abordagem diferenciada, cujos encaminhamentos são utilizados pela segunda professora para outras turmas com maior frequência.

Nas aulas ministradas por Tania para as outras turmas que foram acompanhadas por nós, a "preparação" não era utilizada para o fornecimento de instruções precisas para a realização da tarefa com relação ao objetivo da unidade trabalhada, fosse ela de gramática ou leitura. Uma vez que o livro didático continha os textos e as instruções para que os alunos trabalhassem com eles, a professora cabia o papel de sequenciar as atividades em aulas e corrigi-las posteriormente. A etapa de "preparação" da aula consistia basicamente, então, da recuperação do lugar em que a classe havia parado na aula anterior e das instruções contidas no livro.

Nas aulas de Fernanda para suas outras turmas, a "preparação" fornecia já orientações para a realização da tarefa com relação ao objetivo da unidade trabalhada ou com relação ao tipo de atividade desenvolvida, a prática de leitura, por exemplo.

As etapas de "preparação" e "encerramento" têm uma função particular no encadeamento das atividades em aula, e possuem, por isso, uma existência diferenciada das duas outras etapas propostas. A função básica dessas duas etapas seria o ajuste de unidades do plano de trabalho e as tarefas propostas para levá-las a efeito, através da relação construída verbalmente pelo professor entre um conjunto de conhecimentos possuídos pelos alunos e atividades que foram ou serão realizadas.

Nas duas etapas o professor cria caminhos para o "desenvolvimento" da aula do dia ou dos dias subsequentes; ele tenta produzir os elos de ligação entre o que foi estudado e o que está por vir. Por essa razão, as etapas de "preparação" e "encerramento" têm também a função fundamental de articular a disposição das atividades em aula, podendo aparecer como um "encaixe" de uma etapa prévia ou posterior.

Esse caráter multifuncional das etapas de "preparação" e "encerramento" está nitidamente vinculado ao tipo de proposta de ensino/aprendizagem escolhida. Uma proposta de trabalho centrada nos objetivos do professor implica na elaboração cotidiana de vínculos entre conteúdos e atividades pedagógicas: a continuidade

nasce da construção de relações entre o que é conhecido e o que não se conhece ainda. Já uma proposta de trabalho centrada nos objetivos do livro didático não exige que sejam explicitados os vínculos entre o que é estudado e seu sequenciamento: da continuidade do livro decorre a descontinuidade de ações entre os interlocutores.

Na sequência abaixo, a professora "encaixa" a "preparação" na primeira etapa da aula, aproveitando o tema discutido na "introdução" da aula para dar andamento às atividades do dia. Nesse caso, a etapa de "preparação" remete ao ano letivo, professoras e alunos recuperam a história de ensino/aprendizagem do ano, recuperando, assim, parte de sua história.

SEQUENCIA 03:

FERNANDA E TANIA - SEXTA C - 12/11/91

((Após a chamada, professora e alunos conversam sobre textos que deveriam ser entregues nesse dia. Na sequência a professora começa a acertar alguns detalhes finais para a editoração do livro da classe.))

01 - A- () a introdução tá aqui.

02 - P- () é tá aqui () bom...a diferença individual () esse parágrafo tá muito bom () tá muito trabalhado...aí vamos ver o vocabulário () graficamente () bom...e o gráfico (...)

((A professora continua lendo e analisando textos produzidos pelos alunos para o livro. No último turno da etapa de 'introdução', entretanto, a professora propõe que se focalize o que será feito.))

03 - P- () tá bom?...vamos ver a introdução do livro...tá?...que geralmente é feita por algum () pessoal...hoje nós vamos falar um pouco sobre o trabalho que nós fizemos durante o ano...tá?...tirar as dúvidas...então...antes de começarmos nosso trabalho...vamos pensar primeiro no nosso objetivo...tá?...qual foi o objetivo que...que al...alterou ou que conduziu o nosso trabalho?...o que que a gente queria...o que que a gente pretendia?"

Nesse exemplo, a professora parte do assunto que é não só o objeto da interlocução (turnos 01 e 02), mas também um dos resultados do ano letivo, a editoração do livro da turma, para articular a "introdução" da aula ao seu "desenvolvimento" (turno 03).

4.2.3. DESENVOLVIMENTO: o ajuste entre objetivos e tarefas

Na etapa de "desenvolvimento" encontram-se as diferentes estratégias de ajuste entre objetivos e tarefas, entre atividades discursivas e atividades pedagógicas realizadas por professor e alunos.

Na fase de "desenvolvimento" predomina o foco discursivo centrado na construção do objeto de estudo e das estratégias de ensino/aprendizagem.

O "desenvolvimento" é uma etapa da aula que envolve um conjunto de atividades pedagógicas, constituídas por uma série linear de estratégias de trabalho com o objeto de estudo. Tais estratégias são articuladas com relação a um objetivo, através de seqüências discursivas. Essas atividades discursivas, por sua vez, são configuradas por seqüências dialógicas, ou seja, seqüências de turnos que visam o objetivo pedagógico, comum ou não aos interlocutores.

Como uma primeira ilustração, vejamos nos exemplos abaixo alguns trechos da aula sexta C citada anteriormente, que tinha como objetivo motivar a leitura-estudo de textos com variações sobre o mesmo assunto, a fim de recuperar as diferentes posições contidas nos textos, mediante a análise de alguns de seus elementos lingüísticos.

SEQUÊNCIA 04:
FERNANDA E TANIA - SEXTA C - 03/09/91

"((Após a leitura realizada pelos alunos, a professora recupera o assunto central dos textos, a manifestação contra o ex-presidente Collor, e o contexto em que ela ocorreu. Em seguida propõe que analisem o primeiro texto.))

"01 - P- Então vamos analisar este primeiro texto aqui... tá? Collor responde a protesto com gesto obsceno... como é que a Folha de São Paulo se posiciona... o quê que ela acha?... que o Collor tá certo?... que o Collor tá errado?... será que ela dá razão para os manifestantes?... então vamos ver aqui... eu vou analisar o título... leia o título para a gente... alguém.

02 - ALS- Collor responde a protesto com gesto obsceno.

03 - P- Bom... Collor RESPONDE... vamos analisar esse verbo RESPONDE... Quem RESPONDE... RESPONDE alguma coisa... por quê?

- 04 - A- Porque alguém perguntou.
 05 - P- Mas nesse caso aqui.
 06 - A- ()
 07 - P- (Responde ao que a pessoa fez) ...(...) quem escolheu esse verbo?
 08 - A- O jornalista.
 09 - P- O jornalista...ele poderia ter usado outro verbo?
 10 - ALS- Poderia.
 11 - P- Poderia...mas por que é que ele botou esse responde aqui?
 12 - A- () mais claro.
 13 - ALS- ()
 14 - P- Será que ele quer causar um efeito em que lê?
 (...)
 15 - P- (...) se o Collor RESPONDE a um protesto ele foi provocado...Qual a opinião da Folha...então?...está a favor ou contra o Collor?
 16 - ALS- Contra.
 17 - ALS- A favor.
 18 - A- Ele apenas revidou o gesto.
 19 - P- Ele apenas devolveu o gesto."

Na sequência acima, a primeira estratégia adotada para o desenvolvimento da atividade de comparação dos textos é partir do título como unidade de análise (turno 01). Para alcançar seu objetivo, uma leitura analítica do texto, a professora opta por uma outra estratégia: levantar hipóteses sobre o posicionamento do jornal (ainda no turno 01). Finalmente, a professora propõe uma terceira estratégia, a análise de um elemento que ela considera a chave argumentativa utilizada na manchete do jornal para compreenderem a orientação argumentativa do texto (turnos 03-19).

No exemplo acima, verificamos uma atividade pedagógica: atribuição de intenções ao "autor" mediante a leitura comparativa de textos. Essa atividade pedagógica serve a um objetivo imediato no desenvolvimento do projeto didático: desenvolver a leitura-estudo de textos jornalísticos. Por sua vez, esse objetivo imediato encontra-se dentro de objetivos gerais do ano letivo: o acesso dos alunos a uma gama variada de tipos de textos e a prática de leitura orientada para a construção de sentidos. Para realizar a atividade pedagógica a professora constrói uma série de estratégias para o trabalho com o objeto de estudo, que começa pela opção de analisar o título e um de seus elementos - o

verbo responder - e encaminha-se para a verificação do efeito de sentido obtido na escolha lexical. Essa sequência é orientada, em seguida, para a análise de trechos do texto em questão e, posteriormente, para análise dos outros textos. As estratégias utilizadas pela professora para a análise dos outros textos assemelham-se às usadas nesse trecho.

Quando o fio condutor das atividades é orientado pelo livro didático, cujos objetivos didáticos nem sempre são explicitados, a articulação entre estratégias e sequências dialógicas parece ser limitadora da (re)construção do objeto de estudo. Nesse caso, a articulação só será produtiva se o professor criar vínculos entre o que está sendo proposto e o que está sendo feito.

No exemplo que se segue, a continuação da aula cuja etapa de "preparação" foi apresentada na sequência 2 acima, verificamos as consequências do predomínio de uma orientação externa para o desenvolvimento das atividades:

SEQUÊNCIA 05:
TANIA - SÉTIMA A - 03/09/81:

"((Após a leitura do texto complementar sugerido pelo livro didático, a professora inicia a atividade de comparação dos assuntos discutidos nos dois textos, que tratavam do distanciamento entre as pessoas em uma grande cidade.))

01 - P- Bom...esse texto é para a gente refletir sobre o que a gente conversou na outra aula...vamos comparar esse texto com aquele Recado ao senhor 903...aquele texto que a gente viu, que a gente até comentou como é a vida em um prédio de apartamentos...este texto a gente pode entender como complementar.

(...)

02 - P- Então vamos ver o significado...a idéia que vocês têm do assunto.

(...)

03 - P- Quando a gente vai viajar...a gente recebe um número...o número da poltrona que a gente vai sentar no ônibus...aonde mais?

"((A discussão sobre os locais em que os indivíduos são tratados como números continuou até que a professora decidiu fazer uma enquete sobre quais os números preferidos pelos alunos. Finalmente, a professora sugeriu que os alunos respondessem às questões propostas pelo livro didático, que focalizavam a comparação com a realidade apresentada nos textos e a realidade do alunos.))"

A sequência apresentada em 05 refere-se às primeiras estratégias propostas para a discussão sobre a leitura realizada. Nesse exemplo há um efeito dispersivo na realização da atividade, passando pela discussão do mero (re)conhecimento de situações cotidianas e propostas de questões conteudísticas (turnos 01, 02 e 03).

O elo proposto para relacionar as atividades é externo: "outra aula", "outro texto". Esse elo é construído não em função de um vínculo entre um conhecimento que já se detém e aquele se procura alcançar, mas apenas em função do vínculo explícito no livro didático: a complementariedade dos textos. A organização do discurso do professor não se fundamenta, nesse caso, em um fio temático ou em um conteúdo programático, mas no portador de textos - no livro didático - que o auxilia na construção do evento escolar.

A proposta inicial para o desenvolvimento da leitura nas seqüências 04 e 05 é similar: analisar um mesmo tema tratado de perspectivas diferentes. O desenvolvimento da atividade, no entanto, ocasiona um resultado diferente. No exemplo 04, o material foi escolhido segundo objetivos imediatos claros e em função dos objetivos anuais, o que facilitou a articulação das estratégias pedagógicas para a realização de um trabalho com e sobre a linguagem. Já no exemplo 05, o material utilizado foi retirado do livro segundo a ordem proposta pelo autor, o que motivou estratégias pedagógicas voltadas ao que parecem ser os objetivos imediatos do livro, o reconhecimento por parte dos alunos de que um mesmo tema pode ser tratado de pontos de vista diferentes: há um trabalho com e sobre o conteúdo.

Não estamos querendo dizer que seja propriamente um fio condutor temático, como foi proposto no projeto didático da sexta C, que possibilita a construção de contextos de aprendizagem produtivos. Na realidade, a desigualdade na postura das professoras nos trechos analisados originou-se na diferença de concepções, propostas de trabalho com os conteúdos e objetivos que orientaram a construção do contexto de aprendizagem. Um tema não pode ser considerado um "programa de língua portuguesa", mas

ele pode auxiliar a construção e o desenvolvimento de um projeto de curso, desde que seja voltado a um trabalho com e sobre a linguagem, e não apenas com e sobre os conteúdos veiculados nos textos.

4.2.4. ENCERRAMENTO: o desfecho da aula

A etapa de "encerramento" da aula depende do prosseguimento dado às atividades e do tipo de tarefas solicitadas. É a etapa em que o professor propõe um desfecho para a atividade que está sendo realizada e/ou sugere encaminhamentos para as próximas atividades.

O foco discursivo dessa etapa privilegia a ligação entre os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e o que está por vir, através de sugestões para novas atividades, por exemplo.

Vejamos os trechos apresentados em seguida:

SEQUENCIA 06:

FERNANDA E TANIA - SEXTA C - 04/91

"((A aula em questão focalizou a elaboração da entrevista com o ex-prefeito da cidade que foi parte integrante do livro editado pela classe. Os tópicos discutidos ao longo da aula tratavam da estrutura da entrevista e dos assuntos que poderiam ser de interesse para os alunos. O 'encerramento' da aula é apresentado a seguir.))

01 - P- Então a gente vai fazer as perguntas agora...jogar no papel...as idéias que a gente tem agora...depois nós vamos ler alguma coisa sobre o ex-prefeito e nós vamos aperfeiçoar a entrevista...por quê?...para que ela seja bem feita...para que nosso objetivo principal seja atingido...e que ele conte para a gente não () mas...relacionar com a vida pessoal dele...né?...mas mais sobre a fundação (do bairro)...tá bom?...então tentem colocar no papel perguntas que façam que a gente descubra essas informações que nós discutimos.

02 - A- Que seja feita () lendo?

03 - P- Vocês lembram que vocês estão perguntando para o ex-prefeito cara a cara...hein?...chega a ser um diálogo entre vocês dois...né?

04 - A- ((rumores)) () o ex-prefeito...e...na ordem das

perguntas.

05 - P- É isso...é...ela falou uma coisa muito certa...façam de conta...((rumores)) façam de conta que vocês estão na frente do ex-prefeito e querem saber das coisas."

Após desenvolver uma discussão com os alunos sobre aspectos estruturais, conteudísticos e interativos de uma entrevista, a professora propõe que os alunos elaborem individualmente uma proposta para a entrevista, procurando relacionar a tarefa solicitada (turno 01) ao conjunto de elementos discutidos ao longo da aula (turnos 03 e 05). Ao mesmo tempo, a professora ressalta a ligação entre tarefa e objetivo (turno 01) e situa a tarefa dentro da unidade de trabalho: ela é uma das fases do processo de elaboração da entrevista que será realizada (ainda no turno 01).

SEQUENCIA 07:

TANIA - SETIMA A - 28/08/91

"(Nesse dia, a professora iniciou uma nova unidade do livro didático constituída por dois textos e algumas questões de compreensão de conteúdo. Só foi possível, nessa aula, a leitura e discussão do conteúdo de um dos textos, intitulado 'Recado ao senhor 903.)

01 - P- Falta agora estudar aquela localização...o que você entendeu?...tem uma parte que fala assim...apenas eu e o oceano Atlântico é que não obedecemos a lei do silêncio...por quê?

02 - A- ()

03 - P- É da janela dá para ver essa praia...né?...então...como é que é o movimento dessa praia?...não pára nunca...né?...então...é um movimento constante... não é?... então ele falou que só ele e o mar fazem barulho...tá?...a nossa aula...acho que tá quase na hora...vamos guardar e amanhã nós vamos ler um texto complementar."

O desfecho da discussão do texto remete apenas ao tipo de atividade que será realizada na outra aula, sem relacionar os tópicos do dia aos anteriores ou antecipar a estruturação das novas atividades (turno 03). Tal fato deve-se, na realidade, ao uso que é feito do livro didático, visto que a autoridade a ele concedida reduz o papel do professor na estruturação e disposição das atividades, bem como na realização das tarefas.

Na sequência 06, a etapa de "encerramento" é independente

dos limites institucionais: uma atividade já havia sido explorada e os alunos deviam começar um novo trabalho. Já na seqüência 07 o "encerramento" é determinado por limites burocráticos: a aula estava para acabar.

Como pudemos ver, o papel atribuído ao professor é marcante para o estabelecimento de vínculos entre atividades e, portanto, para a construção dessa etapa da aula. O livro didático, quando usado como programa, esvazia o papel do professor; já quando o professor organiza o programa ele é, efetivamente, o professor.

4.3. O ENCADEAMENTO DAS E NAS AULAS: os conflitos e a (des)continuidade das ações

A análise das aulas em etapas é produtiva por indicar uma certa organização do discurso em sala de aula e a tensão entre o referencial adotado para o ensino/aprendizagem e a prática cotidiana. Essa organização discursiva indica a presença de uma certa concepção de como deve ser construído o contexto de aprendizagem e a interlocução, demonstrando, também, as ações discursivas e pedagógicas que são consideradas pertinentes para o encaminhamento da aula. Entretanto, dadas as características desse evento de fala, marcadamente institucional, o foco discursivo predominante em uma etapa da aula pode ser alterado pelo professor e/ou alunos, em função das relações de atribuição de papéis ou de interesses outros de um dos interlocutores. Nesses casos, as estratégias discursivas utilizadas por professores e/ou alunos podem centrar-se na atribuição de novos lugares e papéis ou em sua reprodução. Um exemplo dessa situação é encontrado quando professor e/ou aluno trazem à tona as relações de direitos ou deveres esperadas na sala de aula. Tais estratégias podem, ainda, objetivar a retomada de informações incompletas ou não compreendidas. Esse é o caso, por exemplo, de

uma situação em que professor e/ou aluno, durante a etapa de "desenvolvimento" da aula, interrompem a tarefa para indicar/questionar se o que está sendo feito será cobrado em avaliação.

A mudança de foco discursivo permite a emergência de concepções do professor e alunos sobre o que Erickson (1982) chama de estrutura da participação social, ou seja, um certo conhecimento sobre os padrões de interação em eventos de fala cujas ações são sociais¹⁵⁾. A alteração do foco aparece predominantemente em momentos em que professor e alunos procuram ajustar suas imagens e expectativas quanto às ações realizadas em sala de aula.

Os exemplos abaixo demonstram algumas ocasiões em que o foco discursivo é alterado repentinamente para a (re)atribuição de papéis por um dos interlocutores envolvidos. Nesses momentos, os lugares institucionalmente atribuídos ao professor e aos alunos são recuperados: as relações de poder são explicitadas.

SEQUÊNCIA 08:

TANIA - SEXTA C - 08/08/91

"((A professora recuperou as atividades que haviam sido iniciadas na aula anterior e se propôs a começar a correção da tarefa de casa: uma série de exercícios de compreensão de texto.))

01 - P- (...) a primeira atividade que vocês tinham que fazer era resumir o texto em poucas linhas...quem fez?...quem ...

02 - A- ()

03 - P- Olha...eu estou ficando chateada...porque eu estou vendo...tem gente que tá falando para mim esqueci o caderno...pessoal...tinha duas aulas comigo hoje () esqueci o caderno em casa?

04 - A- () o caderno de rascunho.

05 - P- Caderno de rascunho?...aonde vocês fizeram o exercício?

06 - AL- Caderno de casa.

07 - AL- No rascunho.

((A conversa se estende, e a professora procura contar quantos alunos fizeram. Um aluno propõe que façam um quadro de avisos de lições que não é aceito pela professora. Em seguida, ela retoma a atividade.))

08 - P- Não...o aviso...o aviso (está) no próprio caderno...quem fez o resumo?...lê para a classe...Tábata...bem alto."

Tânia já havia iniciado a aula, estava recuperando com os alunos as atividades e procurando articular a aula anterior e a do dia. Contudo, verifica que alguns alunos não fizeram a tarefa (turno 03) e orienta o foco discursivo para a atribuição de deveres em sala de aula (ainda no turno 03).

Um dos alunos propõe alteração no maneira pela qual a participação da classe poderia ser solicitada: por meio de um agendamento das tarefas em um quadro de avisos, essa era uma das novas funções da escrita a qual ele tivera acesso. A professora, porém, não aceita a proposta: o agendamento encontrava-se no caderno (turno 08).

SEQUENCIA 09⁽⁶⁾:
TANIA - SEXTA C - 08/08/91

"((Esse diálogo ocorre na metade da segunda aula do dia. A professora estava explicando a diferença entre os verbos transitivos.))

01 - P- Nesse grupo de palavras...Marcos...tá conversando (...) o que tem de diferente de um para o outro?

02 - A- Artigo.

03 - P- Márcio...Márcio...Márcio...que tá conversando... Márcio...veja lá ...você não acompanhou?...o que que a gente fez?...o que que tá diferente de um para o outro?

04 - A- Não sei...dona.

05 - P- Tá vendo?...depois de uma hora e nada...tem que conversar depois...Luciana.

06 - P- Também não...nenhuma delas sabe...porque estava conversando.

07 - A- ()

08 - P- O que (tem) nesse grupo de palavras...os complementos são ligados por um?

09 - ALS- Artigo.

10 - P- E aqui estão ligados por uma?

11 - ALS- Preposição."

Parte da resposta que a professora esperava para a sua questão sobre a diferença entre os verbos transitivos (turno 01) aparece no segundo turno da sequência exemplificada, a aluno responde à pergunta parcialmente, mas isso não satisfaz a professora (turno 03), porque alguns alunos não estavam atentos à aula. A professora, então, muda o foco discursivo (turno 03, 05 e 06): trata-se agora de uma questão disciplinar (turnos 05 e 06).

SEQUENCIA 10:
FERNANDA - SEXTA A - 12/09/91

"((A aula desse dia girava em torno da leitura e exercícios de compreensão de textos. Após terem lido e comentado o texto, tem início um exercício em que os alunos deveriam dizer se as afirmações sobre o conteúdo do texto eram falsas ou verdadeiras. Durante o exercício surgem algumas dúvidas sobre o vocabulário, mas a aula já estava no final.))

01 - P- Então será uma bolsista ()a pesquisadora...né?...que vai estar pesquisando alguma coisa...então agora é o seguinte...

02 - A- Vai bater o sinal.

03 - P- Quan...quando eu peguei esse texto aqui...

((Soa o sinal. A aula é encerrada.))"

No exemplo acima, é o aluno que altera o foco discursivo (turno 02), que centrava-se no "encerramento" da aula (turno 01), lembrando à professora o encerramento definido pela instituição: o sinal.

As três últimas seqüências instanciam episódios de reatribuição de lugares e papéis em sala de aula. No exemplo 08, extraído de uma aula da sexta C em que estavam sendo trabalhadas a leitura e análise de textos, alguns alunos demonstraram descompromisso com a atividade. Esse fato incomodou a professora. A implementação do projeto didático havia sugerido uma rearticulação de lugares e papéis em sala de aula: havia um acordo tácito de engajamento nas atividades a partir do momento em que o projeto didático começou a ser desenvolvido, e alguns alunos não o estavam cumprindo. Um dos alunos sugere que a situação seja contornada segundo as novas perspectivas propostas: uma solução seria explicitar esse acordo, e fixar em um mural as atividades que deveriam ser desenvolvidas, pois os alunos não poderiam mais justificar o descompromisso com o esquecimento. A professora, no entanto, não aceita essa proposta, pois o engajamento nas atividades das aulas fazia parte de um acordo prévio para o desenvolvimento do projeto. Já no exemplo 09, uma aula de gramática, também ministrada na sexta C, o descompromisso aparece na resistência à assimilação do conteúdo, e mesmo uma resposta parcialmente correta, que seria aceita prontamente em outras situações, não satisfaz a professora. Nessa situação é

ela quem faz questão de explicitar o acordo tácito e institucional: sua atenção volta-se aos deveres dos alunos. Finalmente, na sequência 10, é um aluno que procura explicitar as restrições institucionais: o limite temporal da aula havia terminado.

A necessidade de fazer emergir as restrições institucionais parece decorrer dos conflitos nas atribuições de lugares e papéis às professoras, alunos e objeto de estudo. As aulas de gramática, que se intercalavam às do projeto, e a manutenção de uma metodologia tradicional nas outras turmas criavam conflitos de difícil resolução. Embora as professoras conseguissem resolver com uma certa tranquilidade os conflitos decorrentes da introdução de um novo trabalho na sexta C, não conseguiam solucionar aqueles que provinham da tensão entre o referencial adotado anteriormente e o novo referencial.

As aulas de gramática ministradas por Tânia eram baseadas em exercícios estruturais e nomenclatura; já o trabalho com textos para suas outras turmas era basicamente de caráter conteudístico, enfatizando a compreensão do conteúdo explícito do texto. Nesse sentido, a aula de português parecia perder sua especificidade desejada: um trabalho com e sobre a linguagem, tornando-se um trabalho com e sobre conteúdos.

Nas aulas ministradas por Fernanda, os exercícios e muitas das discussões realizadas eram de base estrutural também, muitos dos quais fundamentados nitidamente na experiência da professora com sua aprendizagem de uma segunda língua, como os exercícios de pré-leitura. Entretanto, a professora procurava desenvolver um trabalho com o conteúdo e com a linguagem; por exemplo, quando propunha um trabalho com tipos de textos diferentes mas com temas similares. Em algumas ocasiões, Fernanda procurava aproveitar elementos do plano de trabalho da sexta C para suas aulas com as outras turmas.

Nas aulas ministradas pelas duas professoras para a sexta C a situação era bem diferente. Os objetivos gerais do projeto didático implementado na série estavam bem definidos, os objetivos das unidades estavam traçados, parcialmente ou não, e

as professoras haviam participado ativamente da elaboração do plano de trabalho. Dessa forma, elas sempre tinham uma idéia de quais deveriam ser os passos e as orientações para a realização das tarefas com relação aos objetivos finais do trabalho desenvolvido, uma vez que elas mesmas haviam proposto o fio condutor daquele ano letivo, e isso está claramente refletido em suas aulas.

Em muitos momentos, no entanto, as professoras pareciam esquecer-se de que o objetivo principal do projeto era possibilitar aos alunos o acesso a diferentes tipos de texto no processo de escrita e leitura, por intermédio de uma tarefa real: produção de um livro. Em termos da intenção pedagógica desse projeto a produção do livro era fundamental para que os alunos se sentissem sujeitos reais de sua aprendizagem e interlocutores na escrita e na leitura. Quanto ao projeto de formação das professoras e aumento da produtividade no ensino/aprendizagem, fundamental era a construção do objeto de estudo, ou seja, o trabalho com, sobre e através da linguagem. Muitas vezes, talvez por se sentirem altamente motivadas pela produção do livro, as professoras esqueciam-se de seus objetivos imediatos quanto à construção do objeto de estudo e valorizavam esses objetivos imediatos para a produção do livro. Tal situação foi perceptível, por exemplo, no trabalho com a elaboração de uma entrevista feita com o ex-prefeito da cidade, que ocupou inúmeras aulas ao longo do primeiro semestre.

Foi o confronto entre a postura adotada pelas professoras até aquele momento e a nova proposta adotada que ocasionou momentos de conflito e oscilação no trabalho realizado em suas diferentes turmas. Foi esse confronto, também, que redefiniu a especificidade do curso de LM ministrado pelas professoras na sexta C e as regularidades em sua postura.

Os conflitos e as oscilações, como verificamos, transpareciam em situações externas à sala de aula, vinculadas às relações institucionais e à adoção de novos referenciais teóricos e práticos, ou ainda no ajuste de imagens e expectativas de professoras e alunos quanto às atribuições de lugares e papéis em

sala de aula. Já as regularidades perceptíveis na organização das aulas vinculadas ao projeto didático foram orientadas pela redefinição das especificidades do curso ministrado na sexta C ao longo do processo de formação contínua das professoras.

No capítulo anterior, analisamos o processo de formação contínua das professoras ao longo da elaboração e implantação de seus projetos de especialização e didático. Aos nossos propósitos no momento importa analisar a relação entre um projeto didático, seus objetivos e os resultados verificados, como elementos que podem ampliar ou reduzir a especificidade do ensino/aprendizagem de LM.

A redução da especificidade da aula de língua relaciona-se a um conjunto de variáveis, que vão desde o estágio em que se encontram os estudos linguagem, e a maneira como eles se relacionaram ao processo de democratização da instituição educacional, até o estabelecimento de planos de ensino.

A especificidade do ensino/aprendizagem de línguas encontra-se no trabalho com conteúdos de linguagem que representam conteúdos do mundo. Nesse sentido, temos chamado de conteúdo os tópicos arrolados no ensino/aprendizagem que visam a construção de um objeto de estudo.

Enquanto em outras disciplinas trabalha-se com conteúdos que representam um certo conhecimento sobre o mundo, na aula de língua o trabalho é realizado com a linguagem representando um certo saber. Enquanto em outras disciplinas a linguagem é instrumento para a reflexão sobre o conhecimento de mundo, na aula de língua, a linguagem é um instrumento de reflexão sobre si mesma e sobre um certo saber.

Foi pensando nas particularidades dos cursos de línguas que estabelecemos como especificidade de seu ensino/aprendizagem um trabalho com, sobre e através da linguagem. O trabalho com a linguagem é primordial para que o aluno tenha acesso às diferentes modalidades lingüísticas e aos usos que se faz delas. O trabalho sobre a linguagem é fundamental por proporcionar momentos de reflexão sobre os processos de funcionamento da linguagem e trazer à tona um certo conhecimento lingüístico do

aluno, adquirido no uso efetivo que ele faz da língua e amparado em referenciais de socialização. Por sua vez, o trabalho através da linguagem é aquele realizado por professor e alunos na tentativa de construir o ensino/aprendizagem.

A questão é que dentro de uma tradição de ensino/aprendizagem de línguas que valoriza a naturalização de normas de uso, a especificidade da aula de língua perde-se. O que verificamos, então, é um trabalho com e sobre conteúdos de conhecimento do mundo, e um trabalho através da linguagem redutor do processo de construção do contexto de aprendizagem.

A aula de leitura de textos torna-se uma aula de compreensão de sentidos, e não de construção dos sentidos, ação entre interlocutores. A aula de produção de textos transforma-se em aula de discussão de diferentes assuntos, e não de trabalho com e sobre a linguagem, de inter-ação entre sujeitos. A aula de gramática torna-se a aula de treino de uma certa categorização da língua, que a reduz a fragmentos discursivos, e não um momento de reflexão sobre critérios de classificação de elementos lingüísticos, embasados em uma certa concepção da linguagem e de seus usos.

Já ressaltamos anteriormente o papel central que o livro didático ocupa em nossas salas de aula. É necessário agora enfatizarmos que, ao assumir o papel de condutor na construção do contexto de aprendizagem, o livro didático assume também a função de relacionar projeto, objetivos e resultados esperados no ensino/aprendizagem, constituindo a chave para a construção da corrente discursiva em aula.

No processo de formação contínua das professoras, a situação foi diferente, pois o deslocamento nas atribuições de lugares e papéis de professoras, alunos e objeto de estudo ampliou as possibilidades de construção do contexto de aprendizagem, mesmo que a priori as professoras vissem o projeto didático como "um projeto experimental". Foram alterados concomitantemente os referenciais teóricos e práticos, a intenção e os objetivos de ensino/aprendizagem. Esse fato, por sua vez, possibilitou que as ações individuais visassem as ações sociais próprias da sala de

aula: a cooperação das ações educacionais fundamentadas em objetivos comuns e na (re)formulação de concepções possibilitou a construção de contextos de aprendizagem produtivos.

Voltamos a salientar, porém, que o processo de formação continua de Tânia e Fernanda, como professoras e aprendizes, não foi linear, nem sem sobressaltos. Por um lado, o desenvolvimento dos projetos possibilitou mudanças qualitativas na organização das atividades em sala de aula. Por outro lado, foi exatamente o desenvolvimento dos projetos e as mudanças daí decorrentes que fizeram emergir uma série de conflitos entre a postura adotada em sala de aula pelas professoras para suas diferentes turmas.

NOTAS

1) Erickson (op.cit.) afirma que a análise de aulas, a partir de seu aspecto de evento discursivo situado entre aqueles altamente formulaicos, como um culto religioso, e aqueles espontâneos, como um bate-papo, é fundamental. Essa importância decorre das lições terem um comportamento anômalo dentro dos paradigmas de um ou outro extremo (p- 161).

2) Com exceção dos momentos em que uma alteração no foco discursivo, quanto as restrições institucionais, indique a presença de conflitos na interação e a dificuldade de se construir o contexto de aprendizagem, não nos interessa analisar a disposição das atividades em sala de aula quando professoras e alunos não estejam focalizando o objeto de estudo. Por esse motivo, não discutimos fragmentos de aula que representem a etapa de "introdução".

3) Com relação à distinção entre atividade e tarefa, adotamos a seguinte perspectiva: as atividades são as sequências no trabalho com um dado objeto de estudo, e as tarefas são os passos para que esse trabalho seja realizado. O desenvolvimento de uma atividade, nesse sentido, pode englobar várias tarefas, que, por sua vez, podem exigir operações cognitivas diferenciadas. Por

exemplo, em uma atividade de leitura, o professor pode propor as seguintes tarefas: verificação do tema do texto lido e análise de fragmentos do texto. Essas duas tarefas serão realizadas por meio de diferentes operações. No primeiro caso, o leitor deverá focalizar aspectos macro-estruturais do texto, enquanto, no segundo, o leitor estará focalizando os aspectos micro-estruturais do texto. As duas tarefas realizadas, contudo, podem servir ao mesmo objetivo: a reflexão sobre os efeitos de sentido desejados pelo autor e as operações discursivas realizadas para sua obtenção. Para discussão mais detalhada, vide Erickson (1984), que propõe uma delimitação de atividade e tarefa similar à adotada por nós.

4) Apresentamos aqui uma transcrição fonológica ampla, sem nos determos nos aspectos fonéticos que não servem aos interesses da análise. Fornecemos abaixo os símbolos adotados nos trechos citados, baseados nas normas de transcrição utilizadas no projeto NURC (1986):

P - professor

A - aluno

ALS - alunos

... - qualquer pausa

(...) - fala entrecortada

() - trecho inaudível

(hipótese) - reconstrução da fala a partir de uma hipótese do pesquisador

maiúsculas - entoação enfática

? - interrogação

(()) - comentário descritivo do pesquisador

Observações: as iniciais maiúsculas aparecem no início de turno e em nomes próprio apenas; os fáticos aparecem em itálico.

5) Erickson contrapõe as ações sociais, que são orientadas para o que os outros fazem ou podem vir a fazer na cena, e as ações individuais (1982: 155).

6) Lembramos que as aulas de gramática da sexta C não faziam parte do plano de trabalho elaborado para o projeto de formação das professoras.

A INTERLOCUÇÃO PROFESSOR-ALUNO: o encadeamento das intervenções

Temos nos referido ao modo de funcionamento do discurso pedagógico segundo pelo menos três perspectivas. A primeira, refere-se aos propósitos institucionais, tais como a imposição de um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos e de uma maneira através da qual eles devem ser focalizados. Nos remetemos, ainda, à formação de professor, isto é, aos referenciais teóricos e práticos aos quais ele tem acesso e adota como condutores de sua abordagem de ensino. Finalmente, reportamo-nos à disposição das atividades em sala de aula e seu papel na construção do contexto de aprendizagem. No presente capítulo, iremos verificar como essas variáveis transparecem na interlocução professor-aluno, dado um objeto de estudo a ser construído, uma atividade pedagógica proposta e algumas sequências de elocuições realizadas. Essa análise será fundamental no sentido de demonstrar a reconfiguração da práxis a partir de um aspecto que não havia sido contemplado diretamente na elaboração dos projetos das professoras: a construção do contexto de aprendizagem mediante a interlocução.

Iniciaremos nossa discussão apresentando algumas possibilidades de análise dos encadeamentos das sequências

dialógicas em sala de aula, para optarmos pela mais pertinente ao nosso objetivo de averiguar a relação entre atividades pedagógicas e discursivas. Em seguida, desenvolveremos uma análise contrastiva de trechos de aulas de leitura das professoras acompanhadas, refletindo sobre como o processo de formação influenciou a construção da interlocução professor-aluno. Por último, analisaremos alguns momentos em que as professoras refletiram sobre o papel da interação para a construção do contexto de aprendizagem.

Como foi possível verificar, ao longo do processo de formação contínua das professoras, o grupo de apoio da universidade serviu como um interlocutor que lhes fornecia novos dados teóricos, mediante a sugestão de textos a serem lidos e discussão das questões provenientes do processo de implementação de seus projetos, proporcionando subsídios para a reflexão e condução do processo de formação. Por enfatizar a elaboração de um projeto didático baseado na construção de um objeto de estudo motivador para professores e alunos, o grupo de apoio possibilitou que os aspectos sociais que fundamentavam a construção da interação fossem também produtivos; podemos afirmar que o mesmo ocorreu com as questões acadêmicas, pois o contraponto de diferentes expectativas ao longo da formação serviu para que o lugar dos conflitos conceptuais fosse privilegiado para o desenvolvimento da formação. No entanto, a formação representou um caminho particular para cada professora, pois a autonomia era parte integrante desse processo. Dessa forma, o encaminhamento das aulas, em seus aspectos macro e micro-organizativos cabia, definitivamente, às professoras.

Verificamos no capítulo anterior que a fluência entre atividades e entre aulas foi alterada produtivamente na sexta C. Nesse sentido, podemos considerar que as professoras resolviam boa parte dos conflitos internos ao desenvolvimento do projeto didático. Concluimos, ainda, que os conflitos se estabeleciam predominantemente em episódios externos à sala de aula. Com relação à interlocução professor-aluno, a situação não poderia se dar de forma diferente: essas unidades de análise são

complementares. Um fato, entretanto, deve ser salientado: houve mudanças qualitativas ao longo do ano letivo. Em um primeiro momento, os referenciais teóricos e práticos, que estavam apenas sendo introduzidos na formação das professoras, eram desconhecidos para elas. Posteriormente, eles foram sendo incorporados à prática.

5.1. A ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIALÓGICAS: por três perspectivas analíticas

Discutimos abaixo três recortes analíticos que têm sido propostos para a reflexão sobre o encadeamento das intervenções em sala de aula. O primeiro deles, tal como propõe Cazden (1988), foi amplamente utilizado para a análise da interlocução, embora focalize as seqüências dialógicas basicamente quanto aos seus traços explícitos. O segundo recorte analítico, sugerido por Dabene (1984), possui, em nossa opinião, uma visão mais refinada da construção da interlocução, visto contemplar os aspectos lingüísticos e metalingüísticos do diálogo em sala de aula. Finalmente, a terceira proposta de análise, construída por Erickson (1982), nos parece ser a mais abrangente, uma vez que distingue o nível acadêmico e o social da construção da interlocução em sala de aula.

O modelo analítico da interlocução que distingue a estrutura ternária: pergunta-resposta-reação, como proposto por Sinclair & Coulthard, 1975 (apud Cicurel, 1985), e revisto por Cadzen (1988), tem sido um recorte adotado com freqüência.

O referencial escolhido para a discussão proposta aqui será a reflexão de Cadzen (op.cit.), que parte de uma análise etnográfica para averiguar a seqüência dialógica em sala de aula.

Segundo a autora, o padrão mais freqüente no desenvolvimento da interlocução professor-aluno compõe-se de uma seqüência

tripartida, na qual o professor inicia o diálogo, em geral com uma questão, o aluno responde e o professor avalia sua resposta. A participação do professor é sempre superior à participação do aluno - é ele quem mantém os turnos na maior parte do tempo -, como um reflexo das relações de poder institucionalmente marcadas. Ainda segundo Cazden, essa estrutura é marcada culturalmente, e o aluno termina sempre apreendendo-a, mesmo que não assimile o conteúdo do que é ensinado.

A autora afirma que a escola espera que o aluno, além de assimilar os conteúdos estudados, aprenda uma certa estrutura e a falar segundo alguns padrões. Salienta, também, que a estrutura da interlocução é baseada em convenções negociadas que sofrem variações em função da proposta educacional, número de participantes, meio de interação e diferenças culturais entre estudantes. Nesse recorte analítico, as seqüências são focalizadas em termos das relações de poder exercidas e reproduzidas, no que diz respeito às alocações e tomadas de turnos.

Na realidade, o modelo tripartido de análise da interlocução fornece basicamente indicações de como as seqüências dialógicas constituem atividades discursivas construídas conjuntamente, a partir da orientação discursiva determinada pelo professor. O professor, em geral, detém o primeiro turno de uma seqüência dialógica; em seguida passa o turno para um ou mais alunos, que irão auxiliá-lo no trabalho de articulação; finalmente, o professor articula a seqüência em questão com a posterior, avaliando-a.

A análise tripartida da interlocução não explica porque, no desenvolvimento de algumas tarefas, ou mesmo no desfecho de uma atividade, são realizados turnos que, segundo esse recorte, deveriam ser avaliativos mas não o são, propondo, ao contrário, um reenquadramento da tarefa ou atividade.

Nesse sentido, a análise da estrutura da interlocução baseada unicamente no modelo questão-resposta-reação parece não dar conta da complexidade de relações discursivas que se estabelecem na interação em sala de aula. Por esse motivo, uma

outra linha de análise tem sido defendida por pesquisadores que acreditam ser fundamental ampliar a perspectiva interpretativa dos dados de sala de aula, a fim de se obter informações de caráter pragmático, textual e conversacional (Cicurel, 1984; Dabene, 1985). É primordial, segundo esses pesquisadores, que se analise a interlocução professor-aluno a partir não só das atribuições de papéis em sala de aula mas também da interferência dessas atribuições na construção do diálogo.

Dabene (1984) alega haver a necessidade de uma categorização dos encadeamentos das intervenções realizadas em sala de aula quanto a sua funcionalidade e dadas as suas condições de realização.

Em sua categorização, Dabene propõe que se distingua dois níveis de comunicação na aula de línguas. O primeiro engloba as "modalidades de produção linguística, os instrumentos para sua realização e o seu grau de aceitabilidade" (p. 40). O segundo é aquele em que transparecem os termos que foram fornecidos direta ou indiretamente pelo professor, o julgamento da correção das produções verbais. O foco discursivo desse segundo nível, ou nível metacomunicativo, é exatamente o primeiro nível. Sua função é orientar a interlocução e controlar a organização da sala de aula.

Conforme afirma a autora, a verificação desses dois níveis é motivo bastante para demonstrar a insuficiência de análises da interação que se baseiem apenas no modelo tripartido da interlocução professor-aluno. Além disso, por ser o nível em que se manifesta o gerenciamento produzido pelo professor, analisar o nível metacomunicativo pode ser mais produtivo, segundo Dabene, uma vez que ele proporciona a emergência das três funções primordiais assumidas pelo professor: informante, animador e avaliador. Ao professor cabe, efetivamente, o papel de transmitir um certo saber, conduzir as trocas linguísticas e avaliar as produções com relação ao conhecimento adotado como referência.

A análise da metacomunicação é fundamental para que se tenha acesso ao modo de funcionamento do discurso pedagógico.

Entretanto, ela não exclui, para nós, a necessidade de distinguir, no encadeamento das sequências dialógicas, os aspectos sócio-interacionais e sócio-cognitivos.

Se a análise tripartida da interlocução não nos permite caracterizar adequadamente o nível metacomunicativo da interação, a análise das funções do discurso do professor não contempla a relação entre os níveis acadêmico e social da interação, que constituem a comunicação e também a metacomunicação em sala de aula.

A análise da função metacomunicativa não explica, a nosso ver, qual o aspecto, na estrutura de desenvolvimento da tarefa e/ou atividade, privilegiado pelo professor quando ele opta, por exemplo, por não avaliar negativamente uma resposta incompleta fornecida por um aluno, ou quando ele utiliza respostas consideradas incorretas, a fim de construir questões que reformulam os passos para a realização da tarefa.

Ao analisar o discurso em sala de aula e seu caráter de improvisação, Erickson (1982) propõe que se diferencie duas dimensões estruturais: a primeira relacionada à estrutura acadêmica das tarefas, a segunda vinculada à estrutura da participação social.

A dimensão acadêmica das tarefas abrange o sequenciamento da interação, no que concerne aos passos do movimento instrucional e sua "sequência lógica". Já a dimensão social contém os elementos que conformam os conjuntos de papéis comunicativos na interação.

Conforme o autor, é fundamental que se leve em conta as duas dimensões, para que se observe a complexidade envolvida na interação em aula, pois os ajustes, os rearranjos e a correção em uma das dimensões não implicam necessariamente em mudanças semelhantes na outra dimensão.

A nossa opção por analisar a interlocução em suas dimensões acadêmica e social, deixando de lado uma perspectiva que enfatizaria a ação metacomunicativa, decorre do fato de que o primeiro recorte analítico, em nossa opinião, engloba o segundo, pois permite que se visualize o funcionamento do nível metaoperatório na interação, no qual encontram-se presentes as

restrições institucionais, as funções dos participantes e as improvisações e reconfigurações na prática. Dessa maneira, a análise que contempla tanto a estrutura acadêmica como a estrutura da participação social para a realização da tarefa e/ou atividade consegue explicar porque um aparente erro no nível acadêmico da tarefa não desencadeia uma quebra no ritmo da interação, por exemplo, quando a improvisação na ação individual de um dos participantes visa a construção da ação social.

5.2. INTERLOCUÇÃO PROFESSOR-ALUNO: análise do encadeamento das atividades pedagógicas e discursivas

Analisaremos, agora, trechos de aulas de leitura ministradas pelas professoras, traçando um contraste entre a sexta C e outras turmas. Nosso objetivo, nesse sentido, é comparar a construção da interlocução em sala de aula, utilizando como parâmetro o grau de autonomia do professor na ação educacional.

A primeira seqüência analisada provém de uma aula da sexta C no início do ano letivo, quando o projeto didático estava sendo apenas introduzido na turma.

Nosso objetivo será demonstrar as dificuldades iniciais de professoras e alunos no encadeamento da estrutura da tarefa e estrutura de participação social: a ausência de perspectivas interativas partilhadas pelos interlocutores influencia o ritmo interacional e a realização da tarefa.

A aula focaliza a escrita, suas funções na vida dos alunos e as dificuldades enfrentadas por eles para a realizar esse tipo de atividade. Essa discussão era a continuidade de uma série de atividades vinculadas à introdução do projeto didático na turma e fundamentadas na reflexão sobre o papel da escrita na sociedade. A professora já havia trabalhado com um texto que tratava do tema

e discutido com os alunos a importância da escrita na sociedade. Nessa atividade, os alunos deveriam refletir sobre o papel da escrita para eles. Durante toda a aula desse dia, a discussão representa um confronto de expectativas: por um lado, a professora buscando a reflexão sobre o processo de escrever, baseando-se inclusive nas informações do texto discutido; por outro lado, os alunos, com poucas exceções, focalizando aspectos formais do texto, fundamentando-se em sua própria experiência de escrita.

SEQUENCIA 11*:

FERNANDA E TANIA - SEXTA C - 04/04/91.

"((Nesse dia, os alunos deveriam ter trazido algumas questões sobre o assunto, já respondidas. A professora estava iniciando a discussão.))

01 - P - Bom...então o que...vamos recapitulando as perguntas...eu gosto de escrever ou não?...se eu gosto...por que...se eu não gosto...por que...e quais as dificuldades que eu tenho quando eu vou escrever?...é aquilo que eu já falei...será que eu sei o que escrever?...eu tenho idéias e na hora de colocar no papel eu não consigo?...será que na hora de escrever o tempo que me dão é pequeno para eu pensar?...por exemplo, será que o professor põe um tema na lousa e você tem uma aula para escrever...será que esse tempo você considera muito pequeno...que seja difícil para você?...bom...então vamos lá...ahn...quem vai responder para mim?... L. ...Quem é o L.?

02 - L - Eu?

03 - P - Você... L.?...então...ahn...você gosta de escrever ou não?...L.

04 - L - (não)

05 - P - Não.

06 - L - Hum...

07 - P - O L. disse que não gosta de escrever...por que você não gosta de escrever L.?

08 - L - Ah...porque minha letra é feia.

09 - P - Porque sua letra?...

10 - L - É muito feia.

11 - P - Por causa da ortografia?

12 - L - É.

13 - P - Ahn...será que escrever é só ortografia...ter letra bonita?

14 - ALS - ((coro))Não.

* as normas utilizadas para transcrição encontram-se no capítulo anterior.

15 - P - Escrever é eu ter idéias e...eu conseguir fazer frases...não só com ortografia bonita...mas uma frase bem montada...que as pessoas consigam entender...só...só por isso que você não gosta de escrever?...porque sua letra é feia?...ah...mas você acha que a sua letra é feia?...a minha letra também não é muito...não era...a minha letra agora está melhorando...mas isso é uma coisa que você pode melhorar...não tem motivo para você não gostar de escrever porque sua letra é feia...isso aí...com o tempo você fica legal...ahn... S. ...quem é S.?

16 - S - Eu.

17 - P - Você gosta de escrever S.?

18 - S - Sim.

18 - P - Por que você gosta de escrever?

20 - S - Porque eu gosto de escrever todo o meu sentimento...tudo que eu sinto...gosto de escrever cartas e gosto de treinar...minha letra."

No turno 01, que representa a retomada das atividades (o início da etapa de "preparação" da aula), a professora discorre sobre as questões elaboradas anteriormente e apresenta sua expectativa com relação às respostas dos alunos, os pontos que eles deveriam focalizar. A preocupação da professora encontra-se nas atividades que envolvem o processo de escrever: ritmo do pensamento e ritmo de elaboração do texto, bem como o tempo dispensado para a elaboração. O primeiro aluno solicitado para a tomada de turno, porém, focaliza um aspecto formal da escrita: um problema de caligrafia (turnos 08 e 10). Há um equívoco na fala da professora (turno 11), que se refere à ortografia. O aluno, cuja imagem da escrita ainda estava fortemente vinculada à visão corrente, aceita como correta a intervenção da professora (turno 12). Em seguida, a professora remete-se ao caráter secundário da ortografia (ou talvez, caligrafia) para a uma nova concepção de escrita que se pretendia discutir - o turno 15 tem sua orientação argumentativa desenvolvida toda nesse sentido - mas não vai além na discussão. Posteriormente, a professora solicita uma outra aluna (ainda turno 15), que centra sua resposta em dois aspectos da escrita. Embora o primeiro aspecto salientado seja funcional como a professora esperava, a aluna focaliza, também, o aspecto formal.

Nesse caso, a professora não aproveita as repostas dos

alunos no sentido de direcionar uma discussão mais produtiva quanto ao papel dos aspectos formais em seus textos. Parece ser exatamente o fato de ter objetivos tão definidos, ou seja, querer discutir uma nova concepção de escrita, que leva a professora a elaborar uma série de afirmações contrárias a visão da escrita tradicional da escola sem, entretanto, levar os alunos a construir efetivamente uma nova visão da escrita e distinguir seus múltiplos aspectos, por exemplo, a partir de situações concretas de escrita e suas funções específicas.

As expectativas da professora e dos alunos não são compartilhadas, e a professora não consegue reverter esse quadro, mesmo sendo ela quem detém a palavra durante a maior parte do tempo.

A seqüência apresentada acima é reveladora de um momento em que não se encadeiam as estruturas acadêmica e social da tarefa. A tarefa era a discussão do papel da escrita a partir da perspectiva do processo de escrever, mas os alunos possuíam ainda uma concepção de escrita que a vinculava aos aspectos formais do texto produzido. A tarefa propunha uma contribuição efetiva dos alunos para a reflexão sobre o objeto de estudo, mas a professora e os alunos possuíam ainda uma concepção de interlocução que a relacionava a um papel maior do professor na distribuição de turnos.

O mesmo não acontece na seqüência 12 apresentada abaixo, registrada meses depois, quando professora e alunos parecem já ter assimilado uma concepção da interlocução como criadora do contexto de aprendizagem. No exemplo anterior, as respostas dos alunos satisfazem apenas às solicitações; já no exemplo a seguir as respostas são complementares às elocuições do professor. No primeiro caso, a distribuição extremamente desigual dos turnos reforça o poder exercido pelo professor, no segundo, a distribuição é mais eqüitativa, quantitativamente ao menos.

O objetivo geral do tipo de atividade de leitura transcrita abaixo, que já vinha sendo realizada há algum tempo, era que os alunos comesçassem a ler textos jornalísticos e se engajassem na vida de sua cidade. As instruções fornecidas pelas professoras

para a realização dessa atividade eram de que os alunos, divididos em grupos, selecionassem um texto diretamente relacionado à cidade e relatassem seu conteúdo para a turma.

Os alunos do grupo escolhido nesse dia haviam lido um texto do jornal da cidade que relatava um assalto a um caminhão, ocorrido em uma estrada do estado de São Paulo, e a morte do caminhoneiro. Um dos assaltantes era morador da cidade.

A maneira como a primeira etapa da atividade foi realizada, através de uma leitura em voz alta do texto por um dos alunos, parece dificultar a compreensão do texto pela classe. Por esse motivo, a primeira fase da atividade de discussão do texto consistiu na tarefa de relacionar o conteúdo da notícia à cidade.

A professora inicia a atividade com a proposta de ajustar a execução da tarefa e o objetivo proposto. Para alcançar seu intento, a professora elabora questões para checar a compreensão do conteúdo do texto.

SEQUENCIA 12:
FERNANDA E TANIA- SEXTA C - 13/08/91

"((A aula foi iniciada com a recuperação da atividade que os alunos já vinham desenvolvendo em outras aulas: apresentação de uma notícia relacionada à sua cidade e discussão sobre o texto. Após um dos alunos do grupo ter feito a leitura, a professora inicia o desenvolvimento da atividade.))

01 - P- Pessoal...todo mundo ouviu a primeira notícia () e a segunda notícia...tá? () então...quem conseguiu perceber qual é a relação que essa segunda notícia tem com relação () qual é o ponto que tem ali...que tem relação aqui em ((nome da cidade))?

02 - A- A segunda tem.

03 - A- Um homem morreu aqui.

04 - P- Que homem?

05 - A- José Carlos.

06 - A- O dono do caminhão.

07 - P- A pessoa que foi agredida...baleada à queima-roupa?...Ou o outro?

08 - A- O dono do caminhão.

09 - A- Acho que não entendi direito...não.

10 - A- Eu também.

11 - P- Onde é que mora esse ((nome da pessoa)) que vocês falaram tanto?

12 - A- Avenida nove de julho.

13 - A- ((nome do bairro))

14 - P- Esse ((nome da pessoa))...que eu não sei o nome todo...ele é o assaltante ou ele é o...a vítima?

- 15 - ALS- O assaltante.
15 - P- O assaltante...então...que que tem em comum é que um dos assaltantes é de?
16 - ALS- ((nome da cidade))"

Inicialmente a professora propõe que se relacione objetivo e tarefa (turno 01). Cada aluno que toma o turno em seguida focaliza pontos diferentes: o primeiro afirma haver uma relação, sem explicitá-la (turno 02); já o segundo procura qual é a relação (turno 03). Embora o segundo aluno não encontre a relação correta entre o conteúdo do texto e a questão, pois não era o morador da cidade quem havia morrido, a professora utiliza um dos elementos de sua resposta para continuar a checagem (turno 04). Com os dois próximos alunos, a interlocução acontece da mesma maneira. O primeiro a pegar o turno responde corretamente quem é a pessoa, mas não fornece informações suficientes para que os outros alunos saibam quem ela é (turno 05). O próximo aluno fornece a característica de uma das pessoas a quem o texto se refere, a vítima (turno 06). Novamente, a professora utiliza um dos elementos da resposta, embora ela não seja correta, para continuar a atividade (turno 07). Quando a professora questiona se o homem é a vítima (o dono da caminhão) ou o assaltante, alguns alunos percebem estar fazendo confusão (turnos 09 e 10). A professora, então, reformula a questão (turno 11). Nesse momento, ela parece conseguir desfazer as dúvidas de alguns alunos e checar a compreensão de outros, bem como traçar a relação entre o conteúdo do texto e a cidade, entre o que foi pedido e o que foi feito (turnos 12-17).

O início dado à sequência dialógica pela professora acontece em função do objetivo pedagógico do momento, os alunos, segundo o que propõem, auxiliam a construção do(s) próximo(s) elo(s) da sequência. As sequências dialógicas são construídas por meio de perguntas e respostas fundamentadas no objetivo de leitura do texto. A articulação das sequências dialógicas para a realização das estratégias de ensino envolve inclusive a utilização de respostas erradas ou incompletas (turnos 04 e 07) como elementos dos próximos turnos. O professor, em função de seus objetivos,

reformula passos da tarefa, a fim de auxiliar o aluno na compreensão do texto, por exemplo, quando alguns alunos afirmam não haver entendido o texto (turnos 09, 10 e 11).

Cria-se um ritmo interacional que facilita o encadeamento da estrutura da tarefa e da estrutura da participação social. A professora focaliza seu objetivo imediato e constrói suas falas nesse sentido. O aluno, por sua vez, não parece ver a realização da tarefa como um atividade meramente escolar, em que o professor detém um certo conhecimento a ser adquirido por ele, onde uma incompreensão representa um erro. Os alunos verbalizam sua incompreensão (turnos 09 e 10), o que auxilia a reformulação da tarefa pela professora, e a resolução do mal-entendido (turnos 11-16): há complementariedade das ações verbais realizadas.

Na seqüência acima, a professora parece ter clareza quanto aos objetivos pretendidos e as possíveis estratégias para alcançá-los, visto que o que poderia ocasionar quebra no desenvolvimento da tarefa, as respostas equivocadas dos alunos, não chegou a desajustar o ritmo interacional. Parece haver, por parte de professora e alunos, uma visão comum da construção da interlocução em sala de aula. Entretanto, não é esse o encaminhamento da aula no próximo exemplo.

O texto utilizado na sétima A para a atividade de leitura analisada abaixo fazia parte de uma das unidades do livro didático adotado. A disposição das atividades de trabalho com os textos já foi analisada em capítulo anterior, quando concluímos que as atividades parecem ter sido norteadas pelo objetivo proposto pelo portador de textos: a discussão da perda da identidade em grandes sociedades.

O texto em questão, uma crônica de Rubem Braga intitulada "Recado ao senhor 803", narra um problema entre vizinhos moradores de um mesmo prédio. A narrativa pretende tratar do distanciamento entre as pessoas nos tempos modernos e das limitações daí provenientes; o cenário é uma grande cidade praiana, provavelmente o Rio de Janeiro. Um dos aspectos fundamentais dessa crônica é o fato de que o autor refere-se às personagens e aos locais em que habitam ou trabalham por meio de

números, o que intensifica o efeito de sentido pretendido: nos dias de hoje tornamo-nos anônimos. Junto a esse aspecto, há, no desfecho da crônica, um trecho que remete diretamente à Bíblia e à sua sugestão de que os seres humanos devem se confraternizar, intensificando ainda mais as intenções do autor.

A professora inicia as atividades de leitura sem, entretanto, fornecer instruções precisas ou seu objetivo imediato. Após a leitura silenciosa, a professora inicia a checagem da compreensão e verifica que boa parte dos alunos não compreendera o texto. Por esse motivo, a professora sugere uma nova leitura, agora em voz alta e, em seguida, retoma a checagem da leitura do texto.

SEQUÊNCIA 13:

TANIA - SÉTIMA A - 28/08/81

"((As primeiras atividades do dia foram a correção de exercícios de conjugação e a solicitação de mais alguns verbos para serem conjugados. Nesse trecho, a professora propõe a atividade principal da aula: discussão de um texto.))

01 - P- () Hoje nós vamos ver um texto... tá? () muito interessante.

"((Na sequência ocorre o seguinte: a professora parece discutir com um aluno por ele não estar com o livro, a leitura silenciosa é feita, soa o sinal de intervalo entre as duas aulas.))

"((A aula recomeça.))

02 - P- () Quem mais?...mais alguém?...mais alguém?...tem alguém que quer perguntar mais alguma coisa?...tem mais alguém que quer perguntar alguma coisa?...vamos...ler o texto...você vão (perceber)...através do texto...o significado...se não conseguir...você tentam...se a gente não conseguir descobrir o significado...vamos tentar entender através do texto...vamos entender a história...tem gente que ainda não entendeu...ficou confuso...como é que é...quem vai falar? quem que entendeu?...quem entendeu o texto?

03 - A- Eu.

04 - P- () seis...sete alunos só...os outros não...acabou...deu para entender alguma coisa ou não deu para entender nada?

05 - A- Não...só eu que não entendi...

06 - P- Alguma coisa deu para entender?

07 - ALS- Não ().

08 - P- Vou ler primeiro...você vão acompanhando... tá?...vê se (lendo) você conseguem ver o significado."

No fragmento acima, verificamos que a única orientação dada aos alunos é de que eles devem ler, e o único comentário sobre o texto é que ele é interessante (turno 01). A ausência de ênfase na etapa de "preparação" da aula dificulta a articulação entre as atividades do dia e parece ser a causa, como veremos abaixo, da dificuldade de compreensão do texto pelos alunos.

A professora verifica que alguns alunos ficaram com dúvidas de "vocabulário" (turno 02). Ela propõe, então, que façam uma nova leitura, agora em voz alta, e procurem perceber o significado das palavras no próprio texto (ainda no turno 02). Não há, como na sequência analisada anteriormente, o aproveitamento da constatação dos alunos de que não haviam entendido o texto para a reformulação dos passos da tarefa (vide turnos 02-07). Ao contrário, a proposta é a refazer a primeira tarefa, agora em conjunto (turno 08).

O ritmo interacional efetivamente havia sido quebrado no momento em que o sinal batera, fôra uma quebra física. Entretanto, a professora não procura recuperar o ritmo anterior: realiza um longo turno em que questiona quem havia ou não entendido, fixando-se apenas na afirmação de alguns alunos sobre a dificuldade de compreensão do "vocabulário". Não houve uma tentativa de instruir os alunos para que eles solucionassem o problema, para que a continuidade da tarefa fosse produtiva.

A falta de planejamento para o trabalho com o texto e, por conseguinte, o aceite da proposta integral do livro didático, parecem ser os motivos pelos quais tanto o ritmo acadêmico da tarefa quanto o ritmo de participação social são prejudicados.

O problema de compreensão apresentado pelos alunos parece efetivamente não estar centrado no "vocabulário", e a professora parece ter consciência disso, pois não há o retorno para o trabalho com o léxico, a próxima tarefa proposta é a de checagem de compreensão do texto.

As estratégias para a definição da tarefa criam um contexto de aprendizagem redutor, o que leva a um processo de interpretação também comprometido. Mesmo quando os alunos tentam fornecer elementos para que a professora reformule suas

estratégias, afirmando terem dificuldade quanto ao "vocabulário", há um efeito dispersivo no reenquadramento da tarefa. Não é assim que se dá o encaminhamento da aula no exemplo que se segue, como veremos.

Na aula da sexta A, ministrada por Fernanda, as atividades centravam-se na leitura de um texto selecionado pela própria professora. Esse texto tratava de um projeto a ser desenvolvido por um órgão do governo britânico no nordeste, com o objetivo de estudar a flora da região. A seleção deve ter sido orientada tematicamente, pois, no final do trecho transcrito abaixo, a professora tenta recuperar com os alunos o significado de "florestas artificiais" recorrendo a um texto anterior.

O objetivo da atividade, sugerido nas instruções fornecidas por Fernanda, era que os alunos treinassem a habilidade de leitura.

Primeiro a professora propõe que os alunos leiam o texto e, posteriormente, que respondam a uma série de alternativas por meio de falso ou verdadeiro, lendo-as em voz alta. A professora parece querer que os alunos façam a leitura tendo em foco as informações que deverão ser retiradas do texto. Como poderemos verificar na análise, não é o tipo de tarefa proposta que empobrece a construção da interação. Nesse caso, mesmo uma tarefa basicamente estruturalista, em que se propõe o entrelaçamento de afirmações sobre o texto às informações explicitadas pelo texto, não dificulta a construção do contexto de aprendizagem.

O trecho transcrito abaixo retrata o princípio da atividade, quando professora tenta recuperar os conhecimentos dos alunos sobre aqueles termos que poderiam causar dificuldades para eles ao responderem as alternativas propostas no exercício.

SEQUENCIA 14:
FERNANDA - SEXTA A - 12/09/91

((A professora propõe a atividade, enquanto entrega o texto e um exercício de interpretação, para que os alunos coloquem certo ou errado. Para o desenvolvimento da tarefa, a professora lê para os alunos o exercício, enquanto discute alguns termos.))

01 - P - Leia o texto e diga se as afirmações abaixo são falsas ou verdadeiras...que lugar é conhecido pelo nome de Jardim Botânico Britânico?

02 - A - Não sei...dona.

03 - A - Da Bretanha.

04 - P - A bandeira é de onde?...É dos Estados Unidos?

05 - A - Estados Unidos.

06 - ALS - Estados Unidos.

07 - A - Grã-Bretanha.

08 - A - Onde que é a (Grã-Bretanha)?

09 - A - Europa.

(...)

10 - P - Hum...então deu para ver...o projeto citado no texto...será que tem americano...tem brasileiro?...se a região a ser estudada é a sudeste...um dos objetivos do projeto é organizar o estudo sobre a flora nordestina...na tentativa de reabilitar o ecossistema da região (...)

((A professora continua a ler as afirmações, parando em alguns momentos para explicar um termo.))

11 - (...) o reestabelecimento das florestas de brejo, a criação de florestas artificiais...o reaproveitamento de terras marginais da caatinga são outros benefícios que podem ser proporcionados à região a curto prazo (...) o que são florestas...lembra aquele texto do São Francisco?...artificiais?

12 - A - Não são anh...feita pela natureza.

13 - São florestas refeitas pelos homens...não são naturais...originais da região...né?...são replantadas."

No primeiro turno, a professora lê a alternativa que se refere ao Jardim Botânico Britânico, o órgão que se propôs a desenvolver o projeto no Brasil. Os alunos, mesmo sem terem lido o texto, fazem um esforço na tentativa de confirmar seus conhecimentos: um dos alunos afirma não conhecer a informação (turno 02); já o aluno seguinte parece remeter-se ao seu conhecimento lingüístico para tentar responder (turno 03): o que é "britânico" deve ser da "Bretanha". Contudo, essa afirmação não garante que os alunos saibam exatamente o local em que se situa a Grã-Bretanha, e a professora, então, remete-se à bandeira do país (turno 04), questionando se pertence aos EUA. Essa poderia ser considerada uma questão mal formulada, pois ela se refere a um elemento novo não pertinente ao que estava sendo discutido. Entretanto, dado o encaminhamento da interlocução, essa questão parece indicar que alguns alunos confundiam esses países de língua inglesa e em algum momento professora e alunos haviam discutido esse ponto, pois um dos alunos consegue chegar à

resposta correta um pouco depois. Dois alunos dão uma resposta incorreta (turnos 05 e 06), mas a professora não interrompe os turnos. Novamente, um aluno afirma ser na Bretanha (turno 07), e um outro questiona o companheiro para saber exatamente onde fica esse país (turno 08), é um outro aluno quem lhe fornece a resposta correta: na Europa (turno 09).

Entre os turnos 02 e 09, a professora participa da interação apenas uma vez (turno 04), deixando a cargo dos alunos a tentativa de recuperar seus conhecimentos: ela já tinha consciência de que os alunos aprendem também na troca com seus pares. Nesse sentido, embora haja uma aparente quebra do ritmo de desenvolvimento da tarefa, pois a professora estava querendo apenas explicitar as informações a serem procuradas no texto e resolver alguns problemas no vocabulário, o ritmo social da interação é mantido e respeitado.

Em seguida, a professora continua a ler as questões (turno 10 - 11). Finalmente, ainda no turno 11, a professora recupera o conhecimento dos alunos através de um vínculo construído com outra aula: eles já haviam lido um texto e discutido a definição de "florestas artificiais". Prontamente um aluno responde (turno 12), e a professora finaliza a discussão da definição por meio de uma paráfrase que amplia resposta do aluno (turno 13).

A análise da interlocução no desenvolvimento das atividades de leitura deixa clara as diferenças apresentadas no aspecto micro-organizativo do contexto de aprendizagem nas aulas das professoras. As seqüências 12 e 14, no que diz respeito à construção de uma "verdadeira interação", são similares: em ambas, professora e alunos fazem um esforço na tentativa de construir conjuntamente o discurso e o contexto necessário para a aprendizagem. Uma quebra no ritmo acadêmico da tarefa não chega a truncar o desenvolvimento das seqüências dialógicas: o que não interessa aos objetivos atribuídos à atividade é desprezado, sejam as respostas erradas ou incompletas, a verificação da não compreensão do texto, ou mesmo uma questão mal formulada. Já na seqüência 13, a situação não é a mesma. Professora e alunos vivenciam a dificuldade de construir a

interação e o contexto para a aprendizagem por não possuírem objetivos comuns, ou ao menos explicitarem os objetivos: o texto deve ser lido porque "é interessante", não há compreensão por problemas de "vocabulário".

O três últimos exemplos foram provenientes de aulas do segundo semestre do ano, quando as professoras já haviam lido, discutido e refletido tanto sobre o projeto didático inserido na sexta C quanto sobre as questões que se fizeram pertinentes. Contudo, encontramos episódios que demonstram os diferentes trajetos percorridos pelas professoras em seu processo de auto-formação, no que diz respeito tanto à seleção como ao trabalho realizado com o material didático: uma das professoras tenta transferir as novas experiências vivenciadas para outras turmas, a outra, mantém a prática anterior.

5.3. A TRANSFORMAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA INTERLOCUÇÃO

Embora o projeto de formação contínua das professoras não focalizasse aspectos ligados à construção do contexto de aprendizagem por meio da construção da interlocução em sala de aula, as expectativas das professoras quanto a esse ponto parecem ter sofrido alterações já no início da implantação do projeto didático.

Um relato das professoras acerca de uma atividade de elaboração de uma entrevista que seria realizada pelos alunos com a diretora da escola ilustra um dos primeiros momentos de reflexão sobre o assunto.

Segundo as professoras, durante uma discussão para a elaboração da entrevista, um aluno propõe a seguinte pergunta: "Onde a senhora estudou?". Entretanto, quando esse mesmo aluno foi elaborar a pergunta por escrito, escreveu o seguinte: "Na

qual escola a senhora estudou?".

O foco da discussão decorrente do relato das professoras foi sobre o contraste entre suas expectativas e as dos alunos. Enquanto elas buscavam um trabalho com a escrita que a desvinculasse dos padrões unicamente escolares, para os alunos esses mesmos padrões escolares da produção do texto escrito eram muito fortes. Já nesse momento as professoras começaram a refletir sobre o fato de que se as perspectivas não são partilhadas na interação há inviabilização de uma construção produtiva do contexto de aprendizagem.

Ainda no início da implantação do projeto didático na sexta C, uma outra situação foi fundamental para a reflexão sobre a estrutura da interação. Após terem lido a transcrição integral de uma aula de leitura ministrada no mês de abril, parcialmente analisada acima (seqüência 11), Fernanda e Tânia verificam que a professora que ministrava a aula do dia detém a maior parte dos turnos, que são muito longos. A discussão decorrente daí centrou-se nas relações de poder refletidas na estrutura da interlocução e as conseqüências desse tipo de interação para a aprendizagem.

Obviamente, as discussões sobre a interação mantidas durante a implementação do projeto didático representam apenas o início de uma reflexão das professoras nesse sentido, que, esperamos, tenha continuidade.

Um exemplo claro de que a questão da interação em sala de aula não havia sido totalmente resolvida ainda no final do ano letivo é um depoimento de uma das professoras acompanhadas para a coordenadora do projeto de formação contínua. Fernanda, após ter escrito um projeto de ensino para um concurso em uma escola pública de sua cidade que forma professores para o magistério, e ser aprovada em primeiro lugar, relatou uma discussão sobre interação realizada na primeira reunião de planejamento em que esse aspecto fica claro.

Segundo Fernanda, quando os professores falam de interação, parecem estar se referindo a um bate-papo, uma conversa informal realizada antes de se começar a aula propriamente dita. Conforme

a professora, essa era uma visão que ela mesma possuía antes do desenvolvimento do projeto. Foi apenas depois de muita reflexão que, segundo ela, foi possível sua percepção de que os conhecimentos sobre a linguagem são construídos através da interação. Fernanda afirmou, ainda, não ter clareza das possibilidades de interação em relação aos conteúdos gramaticais.

Procuramos demonstrar no presente capítulo os reflexos do processo de formação continuada das professoras na construção da interação. Indicamos que quando Fernanda e Tânia assumiam a função de articular a proposta de ensino/aprendizagem conseguiam construir com seus alunos os contextos de aprendizagem desejados. Demonstramos, ainda, que a ação individual construída no desenvolvimento dos projetos das professoras levou-as, com maior ou menor intensidade, a reconfigurar a práxis, a (re)construir uma ação social em que exerciam efetivamente o papel de condutoras do ensino, ainda que essa ação fosse limitada por restrições institucionais.

Na realidade, como pudemos verificar, as variáveis determinantes para o processo de transformações na prática em sala de aula foram definidas por meio da reformulação da intenção de ensino, perceptível na elaboração e implementação dos projetos das professoras, junto a negociações, que se fizeram presentes tanto na sala de aula como nas discussões sobre a prática, em um processo de cooperação entre universidade e professoras, entre alunos e professoras, e vice-versa. Esse processo não foi linear, muito menos tranquilo: as discussões e os conflitos levaram grupo de apoio, professoras e alunos a reformular suas expectativas, em função de um objetivo comum a todos, a tentativa de produzir um ambiente de ensino/aprendizagem produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a formação em exercício do professor de LM é fundamental dentro do quadro caótico do ensino institucional, nosso objetivo foi verificar *de que maneira e em que lugares* o processo de formação das professoras acompanhadas influenciou a (re)configuração da práxis. Participar da trajetória dessas professoras e analisar essa formação foi crucial para verificarmos as indicações de *como* elas darão seqüência a esse processo. Ou seja, dadas as intervenções propostas e/ou realizadas por um projeto de especialização e um projeto didático, pudemos refletir sobre as alterações na prática que indicaram mudanças na postura das professoras e poderão orientá-las na continuidade de sua formação.

Para desenvolver nossa reflexão sobre as possibilidades de um processo de formação continuada, partimos das condições de formação e ensino de LM, da interlocução entre universidade e professores, do desenvolvimento dos projetos das professoras e da construção do contexto de aprendizagem em sala de aula, em seus aspectos macro e micro-organizativos.

Com base no histórico da ampliação da rede pública de primeiro e segundo graus, verificamos que sempre predominaram alterações de caráter estrutural com foco em melhorias quantitativas. Se tais transformações, por um lado, não representaram uma solução definitiva para o atendimento de toda

população, por outro, agravaram o problema da retenção de alunos e índice de repetência. Uma vez que a escola pública abriu suas portas para uma clientela proveniente de classes sociais mais baixas, sem modificar significativamente sua estrutura educacional em termos qualitativos, e visando à demanda desse novo alunado, cresceu o conflito entre o que se esperava da escola e o que ela podia apresentar como resultados: a rede pública foi ampliada sem que fossem modificados os objetivos e as práticas educacionais.

Partindo também da compreensão de qual o tipo de relacionamento entre universidade e professores que tem sido privilegiado de forma recorrente, procuramos desenvolver uma reflexão sobre quais os papéis atribuídos ao professor, aos alunos e ao português como LM. Nossa análise permitiu que chegássemos a várias conclusões relativas ao processo de formação contínua do professor de LM dentro do quadro educacional aqui delineado.

Salientamos que o projeto didático das professoras acompanhadas contemplou a construção de diretrizes gerais para o encaminhamento do ano letivo, focalizando uma das modalidades lingüísticas, a escrita, e que o trabalho com a leitura e a oralidade foi proposto em função desse objetivo. Apontamos, ainda, que o projeto didático das professoras não contemplava a elaboração de planos diários para as atividades em sala de aula. Em conjunto, professoras e grupo de apoio propunham atividades, produziam questões para interpretação e análise de textos, dentre outros tópicos: havia direcionamento para o encaminhamento das aulas, mas não redução das possibilidades de interação. Verificamos que a autonomia das professoras na escolha de caminhos quanto às *maneiras* e *lugares* de reconfiguração foi fundamental para o seu processo de formação. Nossa análise baseou-se particularmente na relação entre as alterações propostas nos projetos das professoras e suas indicações de transformações na práxis. Além disso, analisamos o discurso que se fez sobre teoria e prática e sua influência na (re)configuração da práxis ao longo do período acompanhado.

Concluimos que as condições de formação de professores e de ensino/aprendizagem de LM têm levado professores e alunos a deslocarem seus papéis na sala de aula, atribuindo ao livro didático a função de conduzir o ensino/criar o contexto de aprendizagem, e justificado a permanência de padrões tradicionais na formação e ensino em LM.

A análise confirmou que as alterações na prática em sala de aula, em decorrência de uma descentralização do livro didático como fio condutor das aulas, é produtiva para promover e acelerar o processo de auto-formação. No que diz respeito à organização das atividades em sala de aula, o desenvolvimento dos projetos das professoras demonstrou que quando o professor deixa de ser apenas um intermediário entre a proposta do livro didático e seus alunos, procurando (re)construir vínculos no ensino/aprendizagem, a macro-estrutura da interação em sala de aula é alterada produtivamente. Quanto à interlocução professor e alunos, a edificação de objetivos conjuntos para a práxis em sala de aula, tal como foi proposta pelos projetos, demonstrou ser frutífera para a micro-organização da interação. A alteração dos conteúdos trabalhados ao longo do ano foi, por sua vez, primordial para a reestruturação da organização do contexto de aprendizagem, nos aspectos macro e micro-estruturais da interação.

Nossa investigação indicou, ainda, que não é exatamente a presença do livro didático que empobrece o contexto de aprendizagem, mas o uso que se faz dele. Nesse sentido, verificamos que não são exatamente as atividades propostas e os exercícios que se vinculam a elas os principais motivos da construção de um contexto de aprendizagem redutor, mas a maneira como é realizado o trabalho e construída a interação.

Pudemos comprovar, também, que as mudanças na educação institucionalizada não são provenientes unicamente do acesso a novas teorias, mas de um trabalho baseado no confronto e reflexão sobre diferentes perspectivas teóricas e sobre a prática: uma mudança de postura. Nosso trabalho, que situou-se entre aqueles que procuram atender aos anseios de pesquisadores e pesquisados, na área de LM, salientou que o conflito e a tensão entre uma nova

concepção teórica e sua aplicação é constitutivo do processo de formação do professor.

Verificamos que as oscilações, no que diz respeito às maneiras de dispor atividades e construir a interação, existiam, mas faziam parte do próprio processo de reconfiguração da práxis. O conflito entre manter-se atento a uma concepção do que é ensinar e aprender, e também do que deve ser ensinado e apreendido, e procurar ou não transferi-la para a sala de aula esteve presente durante todo processo de formação das professoras acompanhado por nós. Entretanto, a consciência desse conflito e as tentativas de solucioná-lo foram mais marcantes na trajetória de uma das professoras, Fernanda. Tal fato, não significa, porém, que Tânia simplesmente resistiu às mudanças: as trajetórias são diferentes e levam a diferentes lugares, em um longo processo.

A construção dos projetos que se entrelaçaram em nosso trabalho não objetivou representar um modelo a ser seguido integralmente. Nossos objetivos iniciais eram os de sermos interlocutores de professoras que voltaram à universidade com inquietações e motivações emergentes. O desenvolvimento dos projetos, entretanto, levou-nos a ampliar nossos objetivos e repensar não apenas a prática educacional corrente e a relação tradicional entre universidade e professores em exercício mas a refletirmos sobre soluções palpáveis para a formação contínua do professor de LM; do desenho e do desenvolvimento dos projetos restam também algumas propostas para a formação de professores.

Devemos salientar, primeiramente, que, dado o quadro crítico do ensino/aprendizagem e da formação de professores, qualquer melhoria acarretará ônus e exigirá ação política efetiva dos envolvidos na educação institucional.

A universidade deve, tal como frisamos anteriormente, assumir o papel não apenas de informar o professor ao longo da graduação, mas incumbir-se também de sua função formativa; até fazê-lo, porém, é necessário que o quadro de professores formados e em trabalho possa participar ativamente das transformações necessárias nas instituições educacionais.

Para o professor que se encontra ainda na graduação uma solução óbvia é aproximar as questões teóricas tratadas no curso de graduação às questões práticas do exercício da profissão (vide Meirelles, 1980/a): a manutenção da divisão de responsabilidades entre os cursos de Letras e de Educação deve ser revista e repensada, como demonstra a análise histórica da formação de professores. Além disso, a formação do professor não deveria manter-se vinculada à justificativa da crise na educação (vide Geraldi, 1991), pois o que se faz assim é apenas manter a crise.

Com relação ao professor em exercício, a universidade precisa reavaliar a sua contribuição. Não se pode acreditar que o professor resolva seus problemas práticos e consiga adotar novas concepções e abordagens baseando-se apenas no acesso a teorias: a formação em exercício é aprendizagem. Nesse sentido, é necessário fazer convergir teoria e prática, por meio de um processo de formação que contemple não apenas reflexão mas também ação e cooperação: a universidade precisa assumir efetivamente seu papel na formação de professores em exercício.

No que diz respeito ao deslocamento de lugares e papéis de professor e alunos, e a adoção de um papel autônomo, não reproduzidor de conhecimentos, a universidade tem muito a colaborar, com o fornecimento de subsídios que visem a descentralização do livro didático e a reatribuição de funções ao material didático utilizado. Esses subsídios podem ser provenientes de cursos que proponham ao professor um diálogo constante entre teoria e prática, e visem refletir sobre concepções do que é ensinar/aprender e reconfigurar o trabalho com o que se quer ensinar/aprender.

Um aspecto grandemente salientado em nossa análise e reflexão foi o engajamento das professoras em sua formação. Como decorrência dessa intenção educacional, as professoras assumiram sua parcela no processo de formação, com autonomia e motivação.

Enfatizamos também que, se a administração da escola e os outros professores estivessem empenhados na implantação do projeto didático, muitos dos conflitos institucionais seriam mais

facilmente resolvidos e, por conseguinte, outros seriam os caminhos no processo de formação.

Quanto aos alunos, acentuamos o fato de que sem seu engajamento, motivado por uma intenção real de aprendizagem, não fundamentada na mera recepção de conhecimentos, a interação é inviabilizada com respeito às transformações: as mudanças na prática social decorrem de ações individuais que visem essa prática conjunta. Para isso, tanto alunos como professores devem focalizar a construção de objetos de estudo, dentro da especificidade de cada papel, em uma relação dialética: sabemos há muito que a teoria não é aplicável à prática, mas que não há prática que não remeta à teoria.

Estamos propondo, nesse sentido, que o professor não assuma sozinho o risco da aprendizagem em exercício e da reformulação do contexto de sala de aula, como o tem feito. O professor, ao ter acesso a novas informações teóricas e/ou práticas, nos cursos que frequenta, enfrenta muitas situações desconhecidas para ele, que representam momentos de insegurança, porque um "erro" de interpretação/introdução desses novos conhecimentos na prática não será avaliado pela universidade, ou ainda porque a universidade não assume frente ao professor a sua contribuição para as condições que fundamentaram o aparecimento desse "erro". Nesse contexto, seu processo de formação estará efetivamente comprometido, e o professor continuará a reproduzir os papéis tradicionalmente a ele destinados. O conflito entre a adoção ou não de novos papéis, que transparecem no discurso científico contemporâneo que se contrapõe a discursos anteriores sobre a ação educacional, permanecerá como entrave. Dessa maneira, a expectativa na formação em exercício não deve ser fundamentada na contraposição de uma "conduta correta" e uma "conduta errada": as relações entre teoria e prática não são unívocas. O professor deve sim ter acesso a diferentes teorias e refletir sobre diferentes posturas na prática, para que possua autonomia ao longo de sua formação em exercício; só assim ele poderá, por si, refletir sobre os lugares e papéis que lhe são atribuídos, e aqueles que ele mesmo se atribui.

Acreditamos, ainda, haver a necessidade de que cursos de formação do professor em exercício, que possibilitem contextos teóricos e práticos, sejam minimamente estruturados quanto a objetivos, metas e passos: assim o professor terá não apenas um grau de previsibilidade de suas ações educacionais mas também autonomia. Se partimos das premissas de concepções de aprendizagem que a vêem como a criação de vínculos entre o que é conhecido e o que não se conhece, em um processo de construção de conhecimentos, por que não adotá-la quando se trata da formação do professor?

Finalizando nossas considerações, gostaríamos de acentuar a necessidade de que sejam implementados com maior frequência e número de participantes projetos de formação continuada de professores que proporcionem engajamento dos diferentes segmentos envolvidos na ação educacional.

Mais algumas palavras sobre a interação em sala de aula podem reforçar a relevância desse tipo de trabalho. Se, como afirma Kleiman (1993), não se deve pressupor a cooperação como princípio constitutivo do diálogo em sala de aula, dadas as condições institucionais de sua construção, a assimetria que lhe é característica e seus objetivos predominantemente informativos, então é necessário que ela aí seja inserida. Essa foi, em nossa opinião, a variável determinante para a formação contínua das professoras, em seus papéis de educadoras e aprendizes. A nosso ver, a universidade tem muito a contribuir, com seu olhar externo à prática na escola, um olhar de quem informa e reflete sobre quem forma. As instituições educacionais têm muito a participar; seu olhar deve ultrapassar os limites do espaço físico que proporcionam. Os professores e alunos têm muito a cooperar, com olhares de quem ensina e de quem aprende, de quem aprende mas também ensina. A nossa consciência atual das trocas entre experiências vindas de perspectivas infelizmente tão diferentes, dos confrontos que daí decorreram, das lacunas que restaram em nossos caminhos, nos leva a ter certeza de que esse encontro reconfigurou a práxis, e não apenas a das professoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B. "Linguagem oral, Linguagem escrita: Interessam à Lingüística os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?" Texto apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL. Campinas: mimeo, 1990.
- BATISTA, A.A.G. Aula de Português: Discurso, Conhecimento e Escola. Dissertação de mestrado, FAE/UFMG, 1990.
- BECHARA, E. Ensino de gramática: opressão? liberdade? São Paulo: Ática, 1987.
- BEIDER, L. "Estrutura Lingüística". Tempo Brasileiro. 15/16: 45-53, 1968.
- CARONE, F. "O ensino da língua portuguesa: interação universidade/escola estadual" in MORAES, L. (coord. do GT de LM). ANAIS DO XVIII GEL, 113-114, 1989.
- de CASTILHO, A.T. "A reforma dos cursos de Letras". ALFA. 03: 05-38, 1963.
- _____ "A cadeira de Lingüística no curso de Letras". ALFA. FFCL de Marília: 07/08: 155-161, 1965.
- _____ e PRETI, D. (org.) A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo: I - Elocuções formais. São Paulo: T.A. QUEIROZ, EDITOR, 1986.

- CAVALCANTI, M.C. & LOMBELLO, L.C. "As atividades de leitura e produção de textos e o livro didático". Campinas: mimeo, 1987.
- _____ & MOITA LOPES, L. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144, 1991.
- CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CICUREL, F. *Parole sur parole: ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Clé internacional, 1985.
- COELHO, N.N. "O professor frente à problemática educacional de nossos tempos". *ALFA*, FFCL de Marília. 02: 107-125, 1962.
- COLE, M. e SCRIBNER, S. "Prefácio dos organizadores" in VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução CIPOLLA NETO, J. et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- COLL, C. & GILLIÈRON, C. "Jean Piaget: O desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional" in LEITE, L. (org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- CLARK, D. et alii "Conscientização lingüística crítica". Tradução de KLEIMAN, A.B. e CAVALCANTI, M.C. Campinas: mimeo, 1990.
- DABENE, L. "Pour une taxinomie des operations metacommunicatives en classe de langue étrangère". *Étude de Linguistique Appliquée*. 55: 39-46, 1984.
- DASCAL, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da Lingüística*. Série Linguagem, Comunicação e Sociedade, vol I. São Paulo: Global universitária, 1978.
- _____ (org.) *Fundamentos metodológicos da Lingüística*. Série Linguagem, Comunicação e Sociedade, vol IV. Campinas, 1982.
- DUCROT, O. *Estruturalismo e Lingüística*. Tradução de PAES, J.P. São Paulo: Cultrix, 1968.
- ELIA, S. "De Bopp a Chomsky". *Tempo Brasileiro*. 32: 05-17, 1973.
- ELLIOT, A.J. *A linguagem da criança*. Tradução de RIBEIRO, V. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

- ERICKSON, F. "Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons". *Communicating in the Classroom*. NY: Academic Press, 1982.
- _____ "What makes school Ethnography 'Ethnographic'?" *Anthropology and education quarterly*, 15:1, 51-66, 1984.
- _____ "Qualitative methods in research on teaching" in WITTROCK, M. (org.) *Handbook of research in teaching*. NY: Macmillan, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FONTAINE, J. *O círculo lingüístico de Praga*. Tradução de MENDES, J.P. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FRANCHI, C. "Linguagem - Atividade Constitutiva". *Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense. 05: 09-27, 1977.
- FREGONEZI, D.E. "O ensino de língua materna - conteúdo programático de língua portuguesa". *ANAIS DE SEMINARIOS DO GEL*. 484-491, 1991.
- GEBARA, E. et alii. "A Lingüística e o ensino de língua materna". in GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GEE, J.P. "Orality and literacy: the savage mind to ways with words". *TESOL QUARTERLY*: 20/04, 1986.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUIMARÃES, E. "O ensino da língua portuguesa: interação universidade/escola estadual" in MORAES, L. (coord. do GT de LM). *ANAIS DO XVIII GEL*, 114-116, 1989.
- HEATH, S.B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HOYOS-ANDRADE, R.E. "Estruturalismo e gramática gerativa: duas maneiras de fazer ciência?" *ANAIS DO GEL*. 148-169, 1978.

- ILARI, R. A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- KLEIMAN, A.B. Leitura: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.
- _____ Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente. Projeto de pesquisa. IEL/UNICAMP, Campinas: mimeo, 1990.
- _____ "Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions". D.E.L.T.A., 08: 02, 187-203, 1992/a.
- _____ "Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna" ALFA. 37 (a sair), 1992/b.
- _____ "O ensino de línguas no Brasil" in Lingüística Aplicada: da aplicação à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992/c.
- _____ "Interação: negociação de sentido". Texto apresentado no 4^o INPLA. São Paulo: mimeo, 1993.
- KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. Série Debates/Ciência. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LAJOLO, M. "No jardim das letras, o pomo da discórdia". Texto apresentado na ANPOLL. Campinas: mimeo, 1988.
- LEMONS, V. A gramática de linha aristotélica e os problemas básicos do ensino de português. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1988.
- LIMA, A.D. "O ensino da Lingüística e a realidade universitária". ALFA. UNESP. 26: 07-11, 1982.
- LYONS, J. Introdução à Lingüística Teórica. Tradução de MATTOS e SILVA, R.V. & PIMENTEL, H. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- MARTINS, L.L. et alli. O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. Projeto Magistério. São Paulo: Atual Editora, 1986.
- MATTOSO CAMARA JR., J. "O Estruturalismo Lingüístico". Tempo Brasileiro. 15/16: 05-43.

- ILARI, R. A Lingüística e o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- KLEIMAN, A.B. Leitura: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.
- _____ Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente. Projeto de pesquisa. IEL/UNICAMP, Campinas: mimeo, 1990.
- _____ "Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions". D.E.L.T.A., 08: 02, 187-203, 1992/a.
- _____ "Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna" ALFA. 37 (a sair), 1992/b.
- _____ "O ensino de línguas no Brasil" in Lingüística Aplicada: da aplicação à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992/c.
- _____ "Interação: negociação de sentido". Texto apresentado no 4^o INFLA. São Paulo: mimeo, 1993.
- KUHN, T.S. A estrutura das revoluções científicas. Série Debates/Ciência. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- LAJOLO, M. "No jardim das letras, o pomo da discórdia". Texto apresentado na ANPOLL. Campinas: mimeo, 1988.
- LEMS, V. A gramática de linha aristotélica e os problemas básicos do ensino de português. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1988.
- LIMA, A.D. "O ensino da Lingüística e a realidade universitária". ALFA. UNESP. 26: 07-11, 1982.
- LYONS, J. Introdução à Lingüística Teórica. Tradução de MATTOS e SILVA, R.V. & PIMENTEL, H. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- MARTINS, L.L. et alli. O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. Projeto Magistério. São Paulo: Atual Editora, 1986.
- MATTOSO CAMARA JR., J. "O Estruturalismo Lingüístico". Tempo Brasileiro, 15/16: 05-43.

- MEIRELLES, M.L.A. "Ensino de Português: observação e análise com enfoque no professor recém-formado". Relatório final de Bolsa de Iniciação Científica FAPESP, 1990/a.
- _____ "O letramento dentro e fora da escola". Intercâmbio: uma publicação de pesquisas em Linguística Aplicada, 1^o INPLA/PUC. São Paulo: 197-216, 1990/b.
- _____ "Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem". Trabalhos em Linguística Aplicada, 18: 77-100, 1991.
- de MORAES (coord.). O ensino da língua portuguesa: interação universidade/escola estadual. GT de LM/ANAIS DO XVIII GEL: 111-119, 1989.
- MELLO e SOUZA, A.C. "Correspondência enviada a FERRI". CEDAE/UNICAMP. Campinas, 1967.
- MORAIS, C.B. "Deficiências dos alunos no conhecimento do Português". ALFA. Marília. 09: 155-167, 1966.
- MOURA NEVES, M.H. Gramática na escola. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEWMAYER, F.J. The politics of linguistics. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento. Campinas: Pontes, 1990.
- PECORA, A.A.B. "Problemas de redação na Universidade". Dissertação de mestrado. UNICAMP/Campinas, 1980.
- PESSOA, R.M. "Ensino do Português: a formação do professor". ALFA. UNESP. 30/31: 11-14, 1987.
- PIAGET, J. O estruturalismo. Lisboa: Moraes Editora, 1981.
- POSSENTI, S. "Estruturalismo e gramática gerativa: duas maneiras de fazer ciência?" ANAIS DO GEL, 170-186, 1978.
- _____ "Para um novo perfil do professor de português". ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GEL. 302- 309, 1986.
- RIBEIRO, M.L.S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. "Method: approach, design, and procedure" TESOL Quarterly. 16/2: 153-168, 1982.
- ROCKWELL, E. "Etnografia e teoria na pesquisa educacional", 1990.

SERRANI, S.M. "Subsídios da concepção lingüística de análise do discurso ao ensino de línguas". ANAIS DE SEMINARIOS DO GEL. 31-45, 1982.

SOARES, M. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução de CIPOLLA NETO, J. et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ *Pensamento e linguagem*. Tradução de CAMARGO, J.L. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ et alii *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de VILLALOBOS, M.P. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITTER, G.P. & LOMONACO, J.F.B. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1984.