

Silvane Aparecida de Freitas Martins

**O PROFESSOR INICIANTE:
SEU TRABALHO COM O TEXTO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras de Assis
2002

Silvane Aparecida de Freitas Martins

**O PROFESSOR INICIANTE:
SEU TRABALHO COM O TEXTO**

Tese apresentada ao Curso de Pós Graduação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Assis, para a obtenção do título de doutor em Letras, na área de Filologia e Lingüística Portuguesa, sob a orientação da Professora Dr^a Célia Maria C. Gil.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras de Assis
2002

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

M386p Martins, Silvane Aparecida de Freitas
O professor iniciante: seu trabalho com o texto / Silvane
Aparecida de Freitas Martins. Assis, 2002
261 f.

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Linguagem e educação. 2. Língua materna – Estudo e
ensino. 3. Professores – Formação. I. Título.

CDD 401
407
370.71

Silvane Aparecida de Freitas Martins

O PROFESSOR INICIANTE: SEU TRABALHO COM O TEXTO

Tese apresentada ao Curso de Pós Graduação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Assis, para a obtenção do título de doutor em Letras, na área de Filologia e Lingüística Portuguesa, sob a orientação da Professora Dr^a Célia Maria C. Gil.

COMISSÃO JULGADORA

Presidente e Orientador: **DRA. CÉLIA MARIA CARCAGNOLO GIL**

2º Examinador: **DRA. MARLENE DURIGAN**

3º Examinador: **DRA. DIVA LÉA BATISTA DA SILVA**

4º Examinador: **DRA. VILMA FERNANDES NEVES**

5º Examinador: **DRA. CREOBEL FRANCO MAIMOME**

Assis, 10 de dezembro de 2002

DADOS CURRICULARES

SILVANE APARECIDA DE FREITAS MARTINS

NASCIMENTO 21.08.60 – PARANAÍBA/MS

FILIAÇÃO Cecílio Alves de Freitas
Marlene Borges de Freitas

1980/1982 Curso de Graduação
Faculdades de Educação, Ciências e Letras Urubupungá.

1980/1994 Professor de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) rede
Pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

1985/1986 Curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Nível
Especialização, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1994/2002 Professor de Ensino Superior, na Área de Língua
Portuguesa e Lingüística, na Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul.

1995/1997 Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Nível
Mestrado, área de Concentração Ensino-Aprendizagem de
Língua Materna, na Universidade Estadual de Campinas.

1996/2002 Professor de Ensino Superior, na Área de Língua
Portuguesa e Lingüística, nas Faculdades Integradas de
Paranaíba.

1998/2002 Curso de Pós-Graduação em Letras, na Área de Filologia e
Lingüística, Nível Doutorado, na Universidade Estadual Paulista
– Campus de Assis.

*À memória de meu pai,
pelo orgulho que de mim sentiria!*

Meus Agradecimentos:

- *às professoras iniciantes, por terem aberto as portas de suas salas de aula e oferecido subsídios fundamentais para viabilização desta pesquisa;*
- *à Prof^a Célia Maria C. Gil, orientadora precisa, que sempre respeitou meu ritmo de produção;*
- *aos professores do Curso de Pós Graduação em Letras, UNESP- Assis, pela significativa parcela de contribuição à minha formação profissional;*
- *à UEMS e à FIPAR, por proporcionarem-me a oportunidade de dedicação ao curso;*
- *aos amigos do Curso de Letras de Cassilândia, pelas trocas de idéias e pela leitura atenta de parte do trabalho.*
- *ao meu esposo Alfredo, pelo estímulo para que eu pudesse prosseguir nesta caminhada;*
- *aos meus filhos, por estarem sempre presentes e pela compreensão de minha ausência.*

RESUMO

Ancorada em contribuições de diferentes correntes da lingüística moderna, esta investigação teve por objetivo verificar como ocorriam as aulas de língua materna do professor iniciante, visando a subsidiar o seu fazer pedagógico, bem como levá-lo a refletir sobre sua própria prática. Considerando a natureza do objeto, optou-se pela pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação e com o auxílio de alguns procedimentos pertinentes ao estudo de caso. O primeiro item analisado foi sobre a formação profissional dos sujeitos da pesquisa, oportunidade em que se pode constatar, por meio de seus relatos, que elas sentiam inseguranças e medo, no que se refere ao seu fazer pedagógico, em decorrência das lacunas da graduação. Em seguida, por meio de relatórios das professoras, analisou-se suas concepções de linguagem e de ensino de língua materna, oportunidade que se pode observar que, no início da investigação, algumas demonstraram uma forte tendência a desenvolver um ensino tradicional apegadas ao ensino de gramática nos moldes tradicionais; outras, no entanto, desde o início, já se apresentaram acessíveis a desenvolver um ensino de língua materna mais inovador. No decorrer da pesquisa-ação, constatou-se um movimento gradativo na formação e na ação dessas professoras: se no início, elas se mostravam inseguras, muito presas ao livro didático e apresentando poucos trabalhos com o texto em sala de aula; no final, elas já revelavam uma certa independência em relação ao livro didático e grande parte de suas aulas tinham o texto como objeto central do ensino de língua materna. O ensino gramatical, que antes era enfatizado bastante a nomenclatura e exercícios estruturais, passou a ser trabalhado os aspectos que favoreceriam a construção do texto do aluno, partindo ora do texto modelar, ora do texto do aluno, mas sempre visando uma reflexão sobre a linguagem em uso. Outro fato descoberto nesta investigação, que é importante ressaltar, é sobre as características básicas do professor iniciante como: a consciência de incompletude e de aprendiz, o ar de modéstia, o anseio por novos conhecimentos e a predisposição para aceitar o novo. Assim sendo, averiguou-se que os trabalhos de formação continuada com o professor iniciante podem trazer resultados profícuos.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem; ensino de língua materna; professor iniciante; leitura; textos.

ABSTRACT

Anchored in the contributions provided by modern linguistic trend, this investigation had as a verifying how the classes of mother tongue beginning teacher take place, aiming to support their pedagogical practice, as well as make them find their way to reflect their own practice. Concerning the nature of the object, we chose the qualitative research, developed by means of a research-action and with the help of some of the procedure concerning the case study. As for the data collection, different techniques were adopted, such as the direct observation (systematic and participant), the applying of questionnaires and the accomplishment of fortnightly meetings with the subjects of the research – four beginning teachers. The first analysed item was about the subjects of the research, opportunity in which could verify, through their narratives, that felt insecurities and fears, concerning their pedagogical practice, due to the graduation insuffices. Afterwards, by means of the recordings of the teachers, we have analysed their language and mother tongue teaching concepts, when we could notice that, at the investigation, some showed a strong tendency to develop a traditional teaching, attached as they were to the grammar teaching in the traditional frame; others, however, since the beginning, have presented accessibility to develop a more interactive approach to mother tongue teaching through the research-action, though. Meanwhile the research-action, we verified a gradual movement in the formative aspect of these teachers' action; if, at the beginning, they showed insecurity, being very attached to the didactic book and presenting few activities with the text in the classroom, yet, at the end, were already exhibiting a certain independency towards the didactic book and much of their classes had the text as the center of the mother tongue process. The grammar teaching, in which the nomenclature and structural exercises were beforehand emphasized, turned out to be seen as a work with the aspects prone to the construction of the text by the student, departing either from the model text, or from the student text, but always aiming at a reflection about the language in use. Another fact revealed with this investigation, that deserves to be mentioned, is related to the basic characteristics of the beginning teacher, such as: the conscience of incompleteness and of the learning condition, the humbleness feature, the longing for coming knowledge and the predisposition for accepting the new. Thus, it was found that continuous formative work with the beginning can bring advantageous results.

Key-words: language; teaching of the mother tongue; learning; beginning teacher; text.

RESUMEN

Anclada en contribuciones de distintas corrientes de la lingüística moderna, esta investigación tuvo por finalidad verificar como ocurrían las clases de la lengua materna del profesor iniciante, visando a subvencionar su hacer pedagógico, bien como llevarlo a reflejar sobre su propia práctica. Apreciando la naturaleza del objeto, se eligió por la investigación calitativa, desarrollada por miedo de una pesquisa-acción y con el amparo de algunos procedimientos pertinentes al estudio del caso. Para la colecta de los datos, fueron adoptadas diferentes técnicas, como la observación directa (sistemática y participante), la aplicación de cuestionarios y la realización de reuniones quincenales con los sujetos de la pesquisa – cuatro profesoras iniciantes –. El primer detalle analizado fue sobre la formación profesional de los sujetos de la pesquisa, oportunidad en que se ha podido comprobar por medio de sus relatos, que ellas sentían inseguridades y miedo, en lo que se refiere su hacer pedagógico, en consecuencia de las lagunas de la graduación. Siguiendo, por medio de informes de las profesoras, se analizó sus concepciones de lenguaje y de la enseñanza de lengua materna, oportunidad que se puede observar que, en el inicio de la investigación, algunas demostraron una fuerte tendencia a desarrollar una enseñanza tradicional; apegadas a la enseñanza de gramática en los moldes tradicionales; otras, sin embargo, desde el inicio, ya se prestaran accesibles para desarrollar una enseñanza de lengua materna más innovadora. En el estudio de la pesquisa-acción, se constató un movimiento gradual en la formación y en la acción de esas profesoras: si en el inicio, ellas se mostraban con inseguridad, muy presa al libro didáctico y presentando pocos trabajos con el texto en sala de clase, al final, ellas ya revelaban una cierta independencia en relación a el libro didáctico y gran parte de sus clases tenían el texto como objeto central de la enseñanza de lengua materna. La enseñanza gramatical, que antes era enfatizada bastante la nomenclatura y ejercicio estructurales, pasaran a trabajar los aspectos que favorecían la construcción del texto del alumno, partiendo ora del texto modelar, ora del texto del alumno, más siempre visando una reflexión sobre el lenguaje en uso. Otro hecho descubierto en esta investigación, que es importante resaltar, es sobre las características básicas del profesor iniciante como: la conciencia de incompletud y de aprendiz, el aire de modestia, el deseo por nuevos conocimientos y la predisposición para aceptar el nuevo. Por supuesto, se investigó que los trabajos de formación continuada con el profesor iniciante pueden traer resultados provechosos.

Palabras-llave: lenguaje; profesor iniciante; enseñanza de lengua materna; textos; lectura.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	12
1. Revendo a Formação de Professores	20
1.1. O curso de Letras e a formação do professor de língua materna.....	23
1.2. A formação continuada	25
1.3. Incorporação do discurso do Outro.....	36
1.4. O poder de mediação da linguagem	42
2. Os estudos da linguagem: concepções de língua e linguagem.....	48
2.1. Lingüística e o ensino de língua materna.....	52
2.2. Um retrospecto do ensino de língua materna	57
2.3. Ensinar e aprender língua materna	62
2.4. O ensino de língua materna	72
2.4.1. A prática de leitura	73
2.4.2. A prática de produção de textos	84
2.4.3. A prática de análise lingüística	89
2.4.4. Os PCN de Língua Portuguesa	93
2.5 . O discurso pedagógico	98
3. Metodologia de pesquisa: a pesquisa qualitativa	109
3.1. O estudo de caso	112
3.2. A pesquisa-ação	113
3.3. O objeto da pesquisa	115
3.4. Procedimentos	117
3.5. Os dados: fontes, interpretação	118

4. Um retrato da Práxis.....	121
4.1. As professoras e sua formação inicial	122
4.2. Ser Professor	133
4.3. O estilo pedagógico das professoras iniciantes	142
4.3.1. Trabalhando o lúdico em sala de aula	142
4.3.2. O ensino de leitura	146
4.3.3. A produção textual	155
4.3.4. As três práticas interligadas	162
4.3.5. O ensino gramatical	166
4.3.6. O livro didático	172
4.3.7. A cópia: atividade ainda existente	175
5. O cotidiano de sala de aula	180
5.1. Professora (A)	180
5.2. Professora (D)	185
5.3. Professora (C)	191
5.4. Professora (S)	199
6. De Objeto a Sujeito	205
6.1. Em ponto de partida	222
6.1.1. Momentos de leitura	224
6.1.2. Momentos de escrita	232
6.1.3. Reescrevendo o texto	236
Considerações finais	241
Referências	248
Anexo A	258
Anexo B	259
Autorização para reprodução	260

INTRODUÇÃO

Renda como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece, como eu mergulhei. (Clarice Lispectos).

Partimos do pressuposto de que um pouco de utopia sempre faz bem, uma vez que ela nos faz resolver nossos medos, nossas angústias e nossas inseguranças. É pelo medo que cultivaremos, com maior equilíbrio, a nossa utopia, pois quem não sonha por algo diferente, irá temer o quê? Portanto, se o sonho faz parte da realização de nossos ideais, da transformação de nossa profissão e do ensino, da transformação do cidadão que estamos formando, podemos dizer que sonhar é preciso. Dessa forma, nós, como qualquer profissional apaixonado pelo que faz, temos os nossos sonhos e gostaríamos de torná-los reais.

Essa tensão constante entre a angústia, o sonho e o medo vêm nos inquietando desde que terminamos o Mestrado, época em que voltamos para a sala de aula ministrando a disciplina Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura Portuguesa. Estávamos (e, ainda, estamos) repletos de sonhos, de esperanças, desejando repassar as novidades, incentivar aqueles acadêmicos a transformarem o ensino, a refletirem sobre sua própria prática, a se auto-analisarem e, assim, quem sabe, levarem seus alunos a gostar de ler, de escrever, e a desenvolver sua competência discursiva.

No entanto, ao término do estágio, os acadêmicos voltavam decepcionados com o que encontravam em sala de aula; seus relatos eram desanimadores. Não conseguimos ouvir sequer um relato surpreendente. Não encontravam professores preocupados em buscar algo novo para seus alunos; professores insatisfeitos com a sua prática, insatisfação essa que, quando encontrada, era apenas um trampolim para o comodismo, e não para a mudança.

Então questionávamo-nos: o que fazer para mudar tal situação? Como seriam esses nossos alunos numa futura sala de aula? Como seria bom se encontrássemos professores reflexivos... Professores que estivessem em busca de alternativas para melhoria do caos em que se encontra o ensino. Professores com “coragem para mergulhar no desconhecido”, saindo do marasmo, colocando, em prática, alternativas inovadoras.

Pudemos observar, por meio dos relatos desses estagiários, que o ensino de língua materna ocorria da mesma forma em que fomos *treinados*; os mesmos conteúdos se repetiam desde aquela época e em todas as séries, do ensino fundamental até o ensino médio. Concluímos, então, que ali residia o motivo de encontrarmos alunos, após onze anos de escolarização, com sérios problemas de escrita. (cf. MARTINS, 1997). Esse tipo de ensino, com certeza, só estaria causando ojeriza aos nossos alunos. Diante desse dado, uma pergunta se faz óbvia: por que um falante de língua portuguesa precisa ir à escola para aprender a sua própria língua? E o pior é que, quando lá se encontra, a língua que lhe é ensinada não é a mesma que ele usa em casa. E sem saber o porquê, o nosso aluno começa a ler palavras, trechos de textos que nenhuma significação têm para ele. Depois, é treinado a fazer uma série de exercícios repetitivos, ora respondendo a perguntas de textos, ora completando frases, ora respondendo a exercícios estruturais, mas sem ligação nenhuma com o seu discurso empregado no dia-a-dia.

Desse modo, aquele aluno que, quando entrou na escola, sabia falar, contar histórias, responder às perguntas do seu dia-a-dia, sai silenciado. Perde o seu discurso próprio para apropriar-se de um outro - um discurso homogeneizado que objetiva agradar ao professor e à instituição escolar, mas não consegue ser o sujeito de seu próprio discurso, não consegue questionar, reivindicar, manifestar-se.

Isso tudo pode acontecer também conosco. Antes de iniciarmos o exercício de nossa profissão, ouvimos discursos, muitas das vezes, até eloqüentes, sobre a necessidade de

mudança no ensino, sobre a necessidade de práticas inovadoras e de busca contínua de novos conhecimentos. No entanto, ao iniciarmos nossa prática, um balde de água fria é jogado em nossos sonhos. Somos apenas "um" no meio de muitos professores, cansados, sofridos, com ânimo perdido, desejando apenas remar o seu barco a favor da correnteza para viver de bem com todos. E, para vivermos de bem com a instituição e com a sociedade, vamos, aos poucos, perdendo a nossa voz e o nosso sonho vai se ofuscando. Até que um dia, entramos no mesmo barco em que a maioria entrou. Então, decidimos remar a favor da correnteza, e, assim, esperar com mais tranquilidade a tão almejada aposentadoria.

A partir dessas inquietações, surge a vontade de contribuir para que nossos estagiários, ao entrarem em sala de aula, assumam a sua própria sala, saibam preparar suas aulas de maneira mais inovadora e motivante. Então, começamos a vislumbrar esta pesquisa.

Partimos do princípio de que esses estagiários, quando assumissem uma sala de aula, chegariam à escola com garra, sonhos, vontade de colocar as teorias vistas na universidade em prática, embora com medo e assustados, sem muita segurança sobre como unir teoria e prática. Assim, passamos a acreditar que uma possível solução para esse problema seria uma pesquisa-ação. Pesquisa, pois iríamos observar, analisar e refletir sobre a prática de professores em início de carreira. Ação, porque tínhamos como objetivo intervir na realidade encontrada. Acreditávamos que, por estarem em início de carreira, deveriam estar buscando acertar, e, por isso, quando a insegurança lhes batesse às portas, se tivessem alguém para ouvi-los e com quem pudessem trocar experiências e indicar-lhes modelos teóricos, poderiam encontrar apoio para continuarem buscando as possíveis soluções para os problemas de ensino-aprendizagem de língua materna, e, assim, não começassem a remar a favor da correnteza tão cedo.

Outro pressuposto sobre o qual se assentou a gênese da investigação foi a concepção de que o ensino de língua materna, de um modo geral, ainda padece do forte ranço

gramatical metalingüístico, pois, infelizmente, a prática de nossos professores está, ainda, permeada pelo ensino tradicional. No entanto, se esses professores estivessem munidos de concepções mais adequadas sobre o *para quê* e sobre o *para quem* ensinar língua materna, poderiam conceber o texto como o ponto de partida para todas as atividades de língua materna. Além disso, se centrassem suas prioridades na prática do ensino de leitura - uma vez que é pela leitura que o aluno poderá adquirir a matéria prima de seu dizer, isto é, somente pela leitura, nosso aluno adquirirá o *quê* dizer e o *como* dizer – poderíamos alcançar mais sucesso em nossos objetivos enquanto professores de língua materna. Parece ser de senso comum que, por meio da leitura, nossos alunos poderão ampliar seus conhecimentos discursivos, lingüísticos e enciclopédicos e que, a partir daí, torna-se possível uma reflexão crítica da realidade atual.

Na esteira do pensamento de Geraldi (1993) - é preciso tempo de formação no trabalho, e não meramente um acompanhamento que responda a dúvidas -, propusemo-nos trabalhar com professores iniciantes, objetivando não só levá-los a refletir sobre a prática de ensino de língua materna, mas também, em conjunto, a tecer significados sobre essa prática.

Desejamos que, com essa pesquisa, seja possível contribuir para que esses professores possam não só reconhecer a importância de uma prática contínua do ensino de leitura e produção de textos em sala de aula, como também ser observadores críticos de sua própria prática (cf. CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991), e, a partir daí, sentirem-se estimulados e em condições de começarem a desenvolver, em sua sala, as próprias pesquisas. Dessa forma, render-se-iam ao desconhecido e mergulhariam nele, como Clarice Lispector e qualquer um de nós (que tivemos a coragem de ousar) mergulhamos um dia.

Tendo em vista a necessidade cada vez mais crescente de a escola formar cidadãos críticos e interagidos à realidade social, para que possam compreender, refletir,

argumentar e transformar essa realidade, necessário se faz que nossos professores tenham a consciência de que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (BAKHTIN, 1992b, p. 290).

Por isso, se o professor tiver o texto como ponto de partida para as atividades desenvolvidas em língua materna, desempenhará melhor uma reflexão interativa tanto sobre os fatos lingüísticos e discursivos quanto sobre a realidade que o cerca. Dentre as estratégias desenvolvidas no ensino de língua materna: práticas de leitura, produção de textos e análise lingüística, vemos a prática de leitura como condição *sine qua non* para que nossos alunos possam, sair-se bem não só nas outras práticas de língua materna, como também em outras disciplinas, pois somente um ensino contínuo e sistemático de leitura permitirá ao nosso aluno uma reflexão lingüística e discursiva, levando-o a captar o que a realidade tem de mais geral, para, a partir dessa compreensão, ter como interferir nessa realidade. (MARTINS, 1997).

Para que tais mudanças aconteçam é preciso, em primeiro lugar, que o professor seja um *leitor*, pois, a partir daí, poderá conscientizar-se sobre a importância da leitura para a formação sócio-cultural de seu aluno. Em segundo lugar, é preciso que esteja descontente com sua prática para que possa sair em busca de novos conhecimentos, ou seja, sair à procura de formação continuada, objetivando adquirir embasamento teórico adequado e atualização de conhecimentos, a fim de saber como melhor trabalhar o ensino de língua materna e também fazer uma reflexão sobre sua própria prática.

Por isso, primeiramente, pretendemos, a partir de nossa experiência como ex-professora dos níveis fundamental e médio, de nossas leituras enquanto estudante de pós-

graduação e de pesquisadora, analisar o porquê de as professoras iniciantes atuarem desta ou daquela forma em sala de aula; em segundo lugar, objetivamos fazer uma reflexão, juntamente com os sujeitos desta pesquisa, visando não só à troca de experiência, como também ao oferecimento de subsídios teóricos que lhes possam abrir caminhos para a construção de sua prática pedagógica.

Acreditando que um professor, com concepções adequadas sobre o ensino de língua materna, tenha o texto como ponto de partida para todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, levantamos as seguintes questões:

- 1) como se deu a formação universitária dos sujeitos investigados? Essa formação justificaria o seu fazer pedagógico atual?
- 2) quais as concepções de linguagem e de ensino de língua materna das professoras iniciantes?
- 3) como eles têm *construído* suas aulas de língua materna?

A partir dessas questões, temos, como objetivo geral oferecer subsídios que contribuam para a formação das professoras iniciantes no ensino de língua materna, levando em consideração o ensino de leitura e escrita como principais requisitos não só para a inclusão de nossos alunos no mundo letrado, mas também como instrumentos de transformação social. Além disso, a partir desta investigação, tentaremos deixar uma contribuição científica aos demais pesquisadores e interessados pela temática. Diante disso, pretendemos:

- discutir a história de escolarização dessas professoras, para, posteriormente, relacioná-la com sua atual concepção de ensino de língua materna;
- verificar como essas professoras têm ministrado suas aulas, quais os tipos de textos mais utilizados e quais as condições das bibliotecas das escolas onde trabalham;

- fornecer subsídios teóricos para que possam refletir sobre a importância do trabalho com a diversidade de textos, almejando a melhoria do ensino de língua materna;
- retornar à sala de aula dessas professoras, após as reuniões de estudos, objetivando compreender melhor como elas têm se apropriado das atuais teorias de ensino de língua materna.

Esta tese é composta de seis capítulos. Do primeiro ao terceiro capítulo, buscamos, nas atuais teorias sobre metodologias de pesquisa, nas teorias lingüísticas e de ensino de língua materna, os fundamentos básicos para mergulharmos na temática sob investigação e, conseqüentemente, adquirirmos o embasamento necessário à realização desta pesquisa-ação.

Dando continuidade a esses conhecimentos, iniciamos, no capítulo terceiro, o nosso estudo de caso. Para isso, primeiramente, investigamos como se deu a formação inicial dessas professoras, tentamos resgatar os pontos positivos e negativos de sua formação universitária, uma vez que esta poderá justificar muitas de suas ações enquanto profissionais do ensino de língua materna.

Em seguida, no quarto capítulo, procuramos fazer uma análise das concepções de ensino das professoras iniciantes, levando em consideração seus anseios e medos enquanto profissionais do ensino de língua materna. Em segundo lugar, por meio de seus relatos, analisamos também suas reflexões sobre a própria prática. No quinto capítulo, relatamos os resultados do acompanhamento das professoras no seu cotidiano escolar, começando pela observação de sua prática, objetivando verificar aspectos de seu fazer pedagógico e o tipo de ensino desenvolvido e se seu discurso estava condizente com a prática.

Já no sexto, encontram-se dados relativos à nossa pesquisa-ação, realizada por meio de reuniões de estudo para, em conjunto, refletimos sobre a prática de ensino de língua

materna e, posteriormente, voltarmos a invadir o cotidiano dessas professoras, observando novamente sua prática e constatando que, após nossos encontros, surgiram algumas mudanças em seu fazer pedagógico.

A pesquisa evidenciou que as mudanças ocorridas se deram gradativamente e em decorrência de vários fatores, relativos à sua experiência profissional; à vontade de buscar um ensino diferente; à realização de leituras para subsidiar o seu fazer pedagógico e as reflexões sobre a própria prática - o que é um percurso enfrentado por todo professor que queira buscar um ensino que vise à transformação dos seres humanos em constituição de identidades.

1. REVENDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual o melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)

Assim também é a nossa vida de educador. Estamos permeados de alternativas e nunca sabemos realmente quais caminhos trilhar, ou qual deles nos trará bons êxitos. O que sabemos, com certeza, é que a nossa vida é um buscar constante e, nesse buscar, eis o grande dilema: qual o caminho a seguir. Entre tantos dizeres, discursos e cursos, tantas concepções, abordagens e metodologias, como escolher o melhor caminho? Como termos a certeza de que o caminho escolhido será o melhor para o nosso aluno? Com sabermos se no amanhã essa escolha terá sido a melhor e não a outra?!

Mesmo assim, em meio a tantas dúvidas, há momentos em que fazemos algumas opções pedagógicas. Nesse momento, nossa escolha não é apenas técnica; é, acima de tudo, política, pois nela estão implícitos o tipo de aluno que desejamos formar e a que sociedade queremos servir. A escolha de nossa prática pedagógica está vinculada à maneira de vermos o

mundo, de concebermos a sociedade e de querermos contribuir: ou para a perpetuação da ideologia dominante, ou para a busca de transformação dessa sociedade. Por isso, o nosso fazer pedagógico será sempre uma eterna escolha: um *Isto ou Aquilo*.

A insegurança torna-se ainda maior no início de nossa vida profissional. Como um professor recém-formado, pleno de teorias, poderá transformá-las em práticas inovadoras em sala de aula? E diante de tantas teorias, qual é a melhor opção para o aluno? Como ir contra o discurso e a prática dominantes em nossas escolas? Qual a sua autoridade perante o sistema que aí está legitimado? Conseguirá ter voz? Até que ponto o saber de alguém que ainda não tem experiência em serviço será considerado?

Talvez nessas indagações resida o porquê de o nosso ensino continuar sempre o mesmo. Apesar de tantos discursos, cursos e pesquisas - tentativa de conscientizar o professor sobre a importância de uma prática de ensino que vise a despertar em nossos alunos o gosto pela leitura, para que, conseqüentemente, tenhamos cidadãos sem medo de se expressar, de reivindicar, de questionar tanto por escrito, como oralmente -, até hoje, deparamos com um número muito grande de professores que não estão dispostos a praticar um ensino que promova a transformação do saber considerado legítimo em nossa sociedade.

Isso porque os mais ousados são, na maioria das vezes, silenciados, por falta de convicção e maturidade teórica. Outros, por comodismo ou até medo, preferem “tocar o barco” sempre na mesma direção, dado que, para nós, não seria mais simples conduzir o barco por águas navegadas anteriormente? Sabemos que o percurso por um caminho desconhecido pode levar-nos ao encontro de muitas intempéries e, por isso, preferimos seguir o trajeto conhecido, porque já sabemos o que nos espera na chegada. Se não há festas, nem fogos de artifício no porto de chegada, também não há bichos-papões e tempestades para enfrentar no meio do caminho. Realmente, tendo em vista o nosso sossego e tranquilidade, é muito difícil aceitar as palavras de

Clarice Lispector: “Renda como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece, como eu mergulhei”.

Mas e a nossa consciência de dever cumprido, como fica? Se não mergulharmos no desconhecido, como iremos investir em mudanças? Como levar nosso aluno a refletir sobre a sociedade em que vivemos? Como investir na qualidade de ensino, se insistimos em trilhar por caminhos conhecidos mesmo que não estejam produzindo os efeitos desejados?

Em primeiro lugar, falta-nos a conscientização de que os nossos conhecimentos não estão concluídos, prontos e acabados. Esse conhecimento é construído a duras penas; é um constante buscar de soluções que nunca nos satisfazem. Em segundo lugar, falta-nos maturidade e convicção teórica, falta-nos conscientização política, pois

antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1997, p.40).

É necessário que tenhamos a concepção de que a educação é uma prática social. Segundo Jobim e Souza & Kramer (1996, p.14), isso implica entender “o ato educativo de uma forma tão viva como vivo é o seu acontecer, superando as abordagens que dicotomizam trabalho e vida, tomando assim o trabalho como vida e vice-versa”.

Segundo esses pesquisadores, é preciso que recuperemos a presença do homem em sua humanidade. O professor e o aluno não podem ser vistos apenas como *aquele que ensina* e *aquele que aprende*. Eles são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que os constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade.

1.1.O Curso de Letras e a Formação do Professor de Língua Materna

Admitindo, assim como Ilari (1986a), que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida por seu trabalho, parece-nos correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para:

- 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos;
- 2) fixar para eles, com respeito à expressão e à comunicação, objetivos viáveis;
- 3) examinar criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona.

Pensando o ensino de Letras sob esse enfoque, somos levada a questionar como anda a formação de professores de língua materna. Se as escolas de formação de professores falham em seus objetivos, os profissionais, nela formados, vão atuar diretamente no ensino e, sem condições mínimas, sentem-se inseguros e despreparados para bem exercer a sua função.

Na realidade, poucos têm sido os resultados que as alterações nos rumos dos estudos da linguagem trazem efetivamente para a grande maioria dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, para nossas salas de aula.

Sabemos que as últimas décadas foram marcadas pela polêmica entre os educadores acerca das possibilidades de solução para os problemas em língua materna. Enquanto muitos acreditavam que um trabalho dentro de uma perspectiva mais tradicional seria a solução para a introdução da nova clientela à cultura dominante, outros achavam que a Lingüística proporcionaria atitudes menos preconceituosas aos professores e, portanto, mais produtivas para o ensino e a aprendizagem (Ilari, 1986a, b; Possenti, 1997).

Em sociedades, cujas relações institucionais são intrincadas, com uma política de incentivo governamental distinta para as diferentes instituições educacionais, os papéis do professor de língua materna são nitidamente conflituosos, muitas vezes contraditórios. Por um lado, compete a esse professor, por meio da orientação dada a seu trabalho, a manutenção de um conjunto de tradições dentro da instituição escolar. Por outro, 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. No entanto, ele atende a clientelas que têm na escola uma possibilidade de conscientizar-se exatamente dos papéis históricos, políticos e sociais das instituições.

Minimamente, verificamos que o professor de língua materna 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. (MATÊNCIO, 1994, p.88).

Diante de tudo isso, questionamos a forma como se oferece a disciplina Prática de Ensino nos cursos de Letras¹, pois sabemos que, na maioria dos cursos, essa disciplina ocorre, geralmente, apenas no último ano da graduação, o que é insuficiente para que nosso futuro professor possa assumir uma sala de aula com mais segurança. O que tem ocorrido, na maioria das vezes, são disciplinas completamente desvinculadas da prática, com professores basicamente preocupados em transmitir uma *massa de teorias* que não são suficientes para que nosso aluno reflita sobre a prática de sala de aula. Por isso, quando nosso aluno termina a graduação, retorna à universidade para pedir socorro sobre *como e o quê* ensinar.

A solução para esse problema estaria no tripé - teoria-prática-teoria-, para que o aluno possa aprender a importância de se fazer pesquisa refletindo sobre o cotidiano de sala de

aula, buscando soluções para os problemas encontrados. No entanto, sabemos que a disciplina Prática de Ensino, na maioria dos casos, não tem privilegiado a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula.

Com sua licenciatura concluída, o mais urgente, para o professor, passa a ser o *quê* fazer em sala de aula. E aí, se já não havia espaço para a reflexão durante o curso de graduação, muito menos vai existir agora. A sala de aula cristaliza-se tão somente como um lugar a ser preenchido com atividades de ensino, nas quais a presença de um gravador, por exemplo, representa uma ameaça.

Além dos mais, a graduação concluída parece implicar, para muitos, o término do processo de formação do professor. A nosso ver, um professor, como qualquer outro profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto formação; mas, para isso, seria preciso que lhe fosse oferecido um horário remunerado para os estudos e para a reflexão sobre a prática profissional ou que houvesse um maior incentivo para que os interessados pudessem sair em busca de novos conhecimentos em cursos de pós-graduação.

1.2. A Formação Continuada

As diferentes estratégias de formação de professores têm, no entanto, reduzido nossos professores a meros ouvintes passivos de informações desvinculadas de sua prática, de seu saber e de sua história. Como consequência, segundo Geraldi (1993, p. XIX), os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando uma concepção de trabalho como suplência de carências mediante cursos de reciclagem, treinamentos e atualizações.

¹ Estamos cientes da inserção desta disciplina em todas as séries do curso, conforme Resolução CNE/CP 1/2002; no

Tudo isso tem contribuído para que haja uma homogeneização de práticas pedagógicas, ou seja, uma repetitividade de ações, como se os professores estivessem impedidos de deixarem rastros, de serem singulares, ou de produzirem suas próprias aulas. Sobre o assunto, Jobim e Souza & Kramer (1996) questionam se esses fatos não estariam ocorrendo porque o que se tem dito e escrito para professores não leva em conta o fato de eles serem sujeitos ativos criadores e recriadores de sentido. Será que os textos pedagógicos, pretendendo aproximar-se de uma fala científica, não estariam abolindo a poesia, o humor, o riso, as emoções e a ironia? Será que, em geral, não matam a linguagem ao se falar de linguagem?

Segundo Andrade (1998, p.158), a partir do momento em que o espaço escolar se constitui objeto de estudos lingüísticos, escolhas teóricas educacionais impõem-se aos lingüistas que analisam a escola. Se é proposto aos educadores uma postura lingüística diante da língua, deverão eles também ajustar suas idéias às preocupações que dizem respeito à escola, situando suas idéias nas discussões educacionais, sem ficarem restritos à língua em si mesma.

Ainda, segundo essa pesquisadora, não tem sido considerada, com suficiente atenção, a importância de se estabelecer uma descrição crítica da produção lingüística na condição de bibliografia especializada dos profissionais do ensino, considerando-a principal responsável pela construção de um espaço de formação profissional. Trata-se de observar a produção lingüística como material que é convertido em leitura de formação do magistério, que passa então a concorrer com produções não-lingüísticas. É importante analisarmos o discurso enunciado pela Lingüística para cuidar de questões de ensino, pois, para se endereçar ao professor, que formas argumentativas e que estratégias de pedagogização de conteúdos lingüísticos são utilizadas?

entanto, essas mudanças, ainda, não foram colocadas em prática na maioria das Universidades do país.

Ao abordarmos o caos em que se encontra o ensino de língua materna, tocamos na construção da subjetividade profissional do professor. Como ele tem uma auto-imagem negativa enquanto leitor, reiterada intermitentemente como causa principal da má qualidade do ensino, essa auto-imagem pode não ser modificada em decorrência das imagens que são produzidas sobre esse profissional nas próprias produções a ele destinadas. (cf. ANDRADE, 1998, p.164).

Talvez seja por isso que se tem repetido tanto o mesmo discurso, e, até hoje, se têm obtido tão poucas respostas. Talvez esteja faltando resgatar a voz do professor, a pessoa do professor, ou seja, a sua identidade, pois, segundo Nóvoa (1992), a identidade do professor não é um dado adquirido ou um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. Segundo Candau (1996, p.140), é possível afirmar que ela tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Basta recordar as experiências realizadas nos últimos anos em nosso país – que se apresentaram como inovadoras, seja no âmbito dos diferentes sistemas de ensino, seja no dos centros educativos - para constatar que o componente orientado à preparação dos professores tem sido uma constante.

No entanto, segundo o autor, é possível identificar a perspectiva clássica, na maioria dos projetos realizados. A ênfase é posta na reciclagem de professores. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que se enfatiza a presença, nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o

locus de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes da escola de ensino fundamental e médio.

Esse tem sido, ainda, o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema comumente aceito e promovido. Diante dessa perspectiva tão arraigada em nossa tradição educacional, o autor levanta as seguintes questões: que concepção de formação continuada está ali presente? Ela não estaria sob uma visão segundo a qual à universidade compete a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino a sua aplicação, socialização e transposição didática? É essa a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução, esses processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada clássica, não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desse conhecimento?

Reagindo a essa concepção clássica, foi se desenvolvendo, particularmente nos últimos tempos, uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da formação continuada. Na concepção de Candau (1996), trata-se de rever a formação continuada tendo por base as seguintes afirmações: a) o *locus* da formação a ser privilegiada é a própria escola; b) todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente; c) para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria.

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada de professores. Contudo, segundo o mesmo autor, não se alcança esse objetivo de maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nesse sentido, Celestino Alves da Silva Junior (1995) argumenta que uma escola pública é mais que uma escola privada, porque os trabalhadores que se reúnem em seu interior não têm apenas que produzir “passagens” que signifiquem “elevações” sociais. Eles têm de produzir, individual e coletivamente, a grande “passagem” do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Assim, ela é única. Ela está incumbida de pensar e realizar a educação do conjunto da população; de conceber e promover a materialização do interesse coletivo e isso só poderá ocorrer se todo o corpo docente estiver trabalhando num mesmo propósito, com objetivos comuns, previamente refletidos e discutidos.

O segundo eixo - a valorização do saber docente vem provocando uma importante linha de reflexão e de pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos e parte de perguntas como as seguintes: “Que saber possuem os professores?”; “São esses profissionais simplesmente canais de transmissão de saber produzido por outros profissionais?”; “Constroem eles alguns conhecimentos específicos?”; “Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação?”.

Esse é um campo de pesquisa ainda emergente e pouco explorado. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (apud CANDAU, 1996), o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural, porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico, porque os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado, porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado diante dos saberes que possui e transmite.

A propósito dessa questão, é importante destacar que, na área de língua materna, desde 1981, a equipe do Professor João Wanderlei Geraldi vem desenvolvendo um trabalho que partiu de cursos de atualização para os seminários de troca de experiência e, destes, para um projeto comum, envolvendo uma trajetória que se foi espalhando: Aracaju, Campinas, Oeste do Paraná, Mato Grosso do Sul², Rondônia.

Nessa trajetória, o que nós professores aprendemos? Impossível descrever todo o ocorrido, mas fazendo nossas as palavras de Geraldi (1993), cremos que é possível detectar algumas verdades entre as pessoas que participaram ativamente do projeto:

1. uma mudança só se produz coletivamente: a solução foi a criação de grupos de estudos, formados por professores, em que sucessos e insucessos se complementavam na busca de razões para o que havia ocorrido;
2. os grupos, ao mesmo tempo em que não podem ficar ao léu, não podem ser dirigidos por alguém que se erige como juiz para dizer: isto está dentro da proposta; isto está

² Oportunidade em que, como professora, pude colocar tal Projeto de Ensino em prática no Município de Três Lagoas (MS), na Escola Estadual “Fernando Corrêa”, no período 1985 a 1991.

fora, evitando assim que nós, professores, nos tornássemos meros tarefeiros e aplicadores de uma proposta;

3. nós, professores, deveríamos conquistar nossa autonomia, que não deveria ter um ponto final, mas deveria ir-se construindo cotidianamente a partir de nossa experiência e de nossa busca contínua;
4. seria preciso que, juntos, apontássemos possíveis caminhos para solução de nossas angústias e inquietações. Isso nos levou a rever, no interior da crise da escola, a crise do professor, expropriado não só em seus salários, mas também em suas crenças e identidades;
5. uma proposta tem várias leituras: havia aqueles que a tomavam como receita e ficavam sempre a exigir soluções para os problemas que a prática lhes trazia; outros, experienciando-a, constataram que não havia tantas respostas prontas quanto parecia haver, e retornaram ao livro didático, mais seguro e menos comprometedor; ainda outros, entendendo-a como proposta, passaram a construir o seu caminho e, nessa construção, foram identificando os problemas efetivos contidos na própria proposta.

Podemos afirmar, assim como Geraldi (1993), que, neste último grupo, estão aqueles que aprenderam que não há uma ponte entre teoria e prática. A práxis exige construção permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto que se move e se constitui; a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Posto isso, constatamos que é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.

Diante dessa perspectiva, procuramos, no decorrer desta pesquisa-ação, valorizar o saber dos docentes dela participantes, mesmo estando cientes de que são professores recém-formados, possuindo, conseqüentemente, pouca experiência profissional, trazendo,

portanto, muitas inseguranças e limitações. Sabemos, também, que esses professores detêm uma concepção de ensino e de mundo, pois, afinal, têm sua história de vida e de escolarização, passaram quatro anos em um curso universitário, no qual muitas teorias foram estudadas, e vivem num mundo cheio de problemas e embates sociais. Por isso têm seus conflitos e sonhos. Falta-lhes apenas um mediador que possa ouvi-los e incentivá-los a ousar, um mediador que possa transmitir-lhes segurança diante dos entraves entre a sua falta de maturidade teórica e os conflitos junto ao saber institucionalizado.

Temos consciência de que os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Segundo Candau (1996, p.146), esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.

O terceiro eixo que tem contribuído de modo extremamente interessante para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação continuada de professores, rompendo com essa visão dicotômica do modelo clássico, é o que centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores.

Huberman (apud CANDAU, 1996 p.148), especialista na temática de vida humana, defronta-se com tais perguntas:

Será que há fases ou estágios no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipos, o mesmo final de carreira, independente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira?; que imagem as pessoas têm de si como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira?(...)

As pessoas tornam-se mais ou menos competentes com os anos? As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira em momentos precisos de suas vidas de

professores? O que distingue ao longo da carreira os professores que chegam ao fim carregados de sofrimentos daqueles que o fazem com serenidade? (...)

O autor identifica cinco etapas básicas - as quais nos julgamos no direito de fazer as nossas adaptações - que não devem ser concebidas de uma forma estática e linear e sim em relação dialética: 1) a entrada na carreira – etapa de ‘sobrevivência e descoberta’; 2) a fase da segurança - momento de identificação profissional e estabilização; 3) a fase das buscas plurais - momento de questionamento, de experimentação, de diversificação; 4) a fase da acomodação - o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, 5) a fase do desinvestimento – o momento do recuo e interiorização, características do final da carreira profissional.

O ciclo profissional é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis. A preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta, para a formação continuada, o desafio de romper com modelos padronizados e com a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Sabemos que não é apenas o conhecimento de conteúdos lingüísticos ou de teorias da aprendizagem que irão proporcionar aos profissionais de língua materna comportamentos mais eficazes em sala de aula. No entanto, esses conhecimentos são cruciais para a formação da consciência crítica do profissional; será por meio da busca constante e da troca de experiências contínuas com outros profissionais e da reflexão sobre sua prática que o professor irá adquirindo experiência e, assim, irá construindo ou desconstruindo seu fazer pedagógico, pois, segundo Demo (1996), o profissional não é aquele que apenas executa sua profissão, mas sobretudo quem sabe *pensar e refazer sua profissão*.

Diante dessa realidade, é preciso que as universidades se conscientizem da responsabilidade de colocarem no mercado de trabalho não só um profissional qualificado, como também um profissional que tenha a consciência da importância da busca contínua de conhecimentos, pois “é absurdo partir de um conhecimento inovador que pare de inovar-se”. (cf. DEMO, 1996).

Para isso, seria necessário que nós, professores do ensino superior, muníssemos nossos alunos de uma fundamentação teórica que os levasse não só a refletir sobre as novas pesquisas realizadas, mas também a perceber a necessidade de eles mesmos irem construindo os seus conhecimentos, pois será a partir das diversas circunstâncias enfrentadas, da reflexão sobre sua própria prática, que poderão construir o seu fazer pedagógico.

Segundo Coracini (1995), infelizmente, o ensino transmitido até nossos dias tem corroborado, com raríssimas exceções, para perpetuar a ideologia dominante da sociedade. A sala de aula é atravessada pela ideologia da escola, disseminada no imaginário social que a corrobora, ao mesmo tempo em que por ela é construído. Afinal, sabe-se que toda relação social se dá sob certas condições histórico-sociais e, portanto, ideológicas, que determinam os padrões de aceitação dessas relações e, conseqüentemente, a lentidão das mudanças.

Posto isso, podemos afirmar que o conhecimento considerado legítimo em nossa sociedade apresenta-se como um conhecimento no passado, pronto, acabado:

(...) a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem. (FOUCAULT, 1997, p.8).

No entanto, o conhecimento está se fazendo continuamente. Ele é a marca da diferença. Em nossos dias, a história corresponde ao transformar os documentos em monumentos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o professor tem sido assassinado em todo o percurso escolar, tem sido uma peça de museu, porque, apesar de se dizer que é o ponto estratégico do processo ensino/aprendizagem, tem sido considerado como mais uma peça alheia ao processo como um todo, pois está fora das discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional. O professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua ação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias, ao manuseio do livro didático e à busca de soluções para os problemas mais imediatos encontrados na sala de aula. A atuação do professor tem sido silenciada, tornando-se, assim, apenas mais um item da lista de problemas a serem solucionados no ambiente escolar. Discute-se, no mesmo nível, a eficácia do livro didático, da metodologia e do professor; sem levar em conta a complexidade de cada um desses elementos. (cf. SOUZA, 1999, p.60).

Além disso, parece que nossos professores são vistos como seres incapazes de fazer suas escolhas pedagógicas, tanto é que Coracini (1999, p.42) levanta as seguintes questões:

(...) teriam os professores a autoridade de decidirem por si sós como se comportarem diante dos alunos, que conteúdos apresentarem, de modo a possibilitarem ressignificações, a partir da emergência da heterogeneidade que os constitui, a eles professores e a seus alunos?

Diante dessas indagações, percebemos que os professores, mesmo tendo liberdade de escolha do material didático a ser trabalho em sala de aula, sentem-se presos a sua história e à tradição tão difundida em nossa sociedade. Isso porque a liberdade, segundo Coracini (1999), como é vista e defendida em nossa sociedade, é também um bem de consumo, uma construção do capitalismo, ilusória e enganadora. Os professores encontram-se inseridos num contexto em que valem mais na medida em que proporcionam lucro e colaboram para manter o *status quo* de forma harmoniosa e pacífica.

Diante desse dilema, nós nos perguntamos: como age o professor iniciante? Qual saber ele representa? Quando inicia suas atividades, mesmo estando com vontade de inovar, procurando outras formas de saber diferentes das tradicionalmente aceitas pela sociedade e com funções sociais distintas, como ele é visto pelas instituições educacionais que, geralmente, defendem a incorporação e a apropriação do conhecimento considerado legítimo? Qual a autoridade desses professores mediante o saber institucionalizado? Entre tantos caminhos a seguir, qual escolher?

1.3.A Incorporação do Discurso do Outro

Um galo sozinho não tece uma manhã
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

O poema acima é uma verdadeira metáfora do dialogismo bakhtiniano, tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras.

Dessa mesma forma, é o homem na visão bakhitiniana. Ele só pode ser estudado como sujeito que tem voz, como produtor de seus próprios textos, de sua história, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro. Assim como a educação deve ser falada de formas ‘outras’, a formação de professores também pode ser encarada a partir de uma perspectiva dialógica, pois será na sua relação com os diversos textos da cultura que o profissional recém-

formado construirá o seu fazer pedagógico, visto que a palavra do outro se transforma dialogicamente com a ajuda de outras palavras (textos) até transformar-se em pessoal. A essa transformação das idéias do outro em opinião, Bakhtin (1992b) denomina de “o processo de esquecimento progressivo dos autores”, pois “nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, em graus variados, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizados, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado”. (pág.314).

Para que construamos nossa relação dialógica com os muitos discursos da cultura, é necessário que, no processo ensino/aprendizagem, predomine o processo interativo, o diálogo, a troca de conhecimento entre os pares, tendo o professor como mediador desse processo. Além disso,

torna-se necessário nos conscientizarmos também de que uma perspectiva interdisciplinar tem favorecido uma visão menos mecanicista ou reducionista dos feitos educacionais e tem promovido um entendimento mais problematizador das diferentes práticas; o eixo que perpassa essa interdisciplinaridade é a linguagem. (cf. KRAMER, 1993, p.41).

Para Bakhtin, a centralidade está colocada na linguagem, pois é nela que se resolve a dicotomia entre sujeito e objeto. Para isso, nós, professores, deveríamos conceber a linguagem como um processo reflexivo e sócio-interativo, porque a unidade real da língua que é realizada na fala não é enunciação monológica individual e isolada, mas interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. (BAKHTIN, 1992a).

A preocupação básica de Bakhtin foi a de que o discurso não se constrói sobre si mesmo, mas se elabora em vista do outro. Em outras palavras, o *outro* perpassa, atravessa, condiciona o discurso do *eu*. O dialogismo é a característica essencial da linguagem e princípio constitutivo de todo discurso, é o sentido do discurso. Segundo Bakhtin 1992b, pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos:

como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois na medida em uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (BAKHTIN, 1992b, p.313).

Barros (1994) afirma que os textos são dialógicos porque resultam de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o dialógico é mascarado e apenas uma voz se faz ouvir. O texto é concebido como ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento das vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas.

Bakhtin considera o dialogismo uma relação necessária entre um enunciado e outros enunciados. Lembremo-nos de que enunciados são a unidade real da comunicação verbal e estes

não são indiferentes uns aos outros, nem auto suficientes; são mutuamente conscientes e refletem um ao outro... Cada enunciado é pleno de ecos e reverberações de outros enunciados, com os quais se relaciona pela comunhão da esfera da comunicação verbal (...) Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta. (BAKHTIN, 1992b, p.316).

Para o autor, o ato de fala e seu produto, a enunciação – não podem ser explicados a partir das condições do sujeito falante, mas também não podem dele prescindir. A enunciação é de natureza social, sendo, pois, determinada pela situação e pelo meio mais amplo. Assim, a atividade mental só existe a partir de uma orientação social. O pensamento não existe, portanto, fora de sua expressão potencial, nem fora da orientação social dessa expressão. A consciência não é mero ato individual interior e, como tal, ela está dotada de uma força social imensa e desempenha um papel fundamental.

Segundo Kramer (1993), é preciso compreender que a enunciação se dá numa interação, no curso da comunicação verbal, pois a substância da língua não é constituída por um

sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, que se realiza por meio das enunciações presentes no diálogo cotidiano, na leitura de um livro, na produção literária.

Numa perspectiva bakhtiniana, para compreendermos o enunciado, é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não-dito; como decorrência, além do entendimento das palavras pronunciadas, está em jogo o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento que têm da situação e a avaliação que dela fazem.

No processo de enunciação, o falante faz uma seleção em relação aos meios formais que uma língua oferece. Ele vai delimitando o que diz e, conseqüentemente, tudo que seria possível dizer; porém, o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual: há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletido o modo como ele o fez, sua ilusão de sujeito, sua interpelação feita pela ideologia. (cf. ORLANDI, 1996, p.27).

Segundo Bakhtin (1992b), o texto vive sempre em contato com outro texto (o contexto). E é desse contato que irrompe a luz capaz de iluminar para diante e para trás. A linguagem envolve produto e produtor, abrangendo, portanto, as lutas, as diferentes relações, os diversos sentidos. A linguagem é conflito. Se apagarmos as nuances das diferentes vozes - quer dizer, as alternâncias dos sujeitos falantes -, o sentido infinito desaparece; chocamo-nos com o fundo; chegamos ao ponto morto.

E o que são as vozes, senão os sujeitos históricos e sociais? Linguagem e história. Sujeitos e história. E sobre linguagem e história, Bakhtin (1992b, p.392) afirma:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não existem fronteiras para um contexto dialógico (ascende a um passado infinito e tende para um futuro igualmente infinito). Inclusive os sentidos passados, ou seja, gerados nos diálogos dos séculos anteriores, nunca podem ser estáveis (concluídos de uma vez para sempre, terminados); sempre vão mudar renovando-se no processo posterior do diálogo.

Por isso, podemos afirmar que a significação descontextualizada, desenraizada, desistoricizada se torna um ente ideal (cf. KRAMER, 1993), longe de alcançar o real. Por se ligar a um índice de valor, a palavra é, para Bakhtin, caminho de via dupla entre a infra e a superestrutura; é arena de contradições ou conflitos como já foi dito. Para ele, a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos se inter-relacionam pela linguagem, também num caminho de via dupla: não há determinação unilateral.

A linguagem é, segundo Bakhtin, um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. A unidade básica de análise lingüística é o enunciado, ou seja, elementos lingüísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa. Assim, a mutabilidade da linguagem consiste na inesgotável possibilidade de atribuir novos significados aos mesmos elementos lingüísticos em contexto social e temporalmente novo. A tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado; pelo contrário, trata-se de compreendê-lo em relação a um contexto específico e concreto; trata-se de entender seu significado em um enunciado específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em sua novidade e não apenas em sua mesmice. (cf. BAKHTIN, 1992a).

Dessa forma, para podermos introduzir mudanças, ou mesmo manter o existente, é fundamental o conhecimento das circunstâncias em que estamos imersos, entendendo essas circunstâncias como parte de nossa história. Não podemos pretender instalar o novo, deixando de perceber o sempre igual, sob pena de favorecer tão somente a repetição, a mesmice, a massificação e a manutenção das desigualdades. (cf. KRAMER, 1993).

A visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social tem relação direta com a construção do sujeito. Para Bakhtin (1992a), o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (da mãe, do pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo

com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro.

Assim, nós, professores, deveríamos entender que nosso conhecimento é construído a partir do conhecimento do outro, e esse só se desenvolverá num processo interativo e dialógico, pois a compreensão não é mera decodificação sobre os recursos utilizados; deve ser uma reflexão constante em cada processo. O papel do professor é, geralmente, nessa perspectiva, o papel do dominante, embora, no caso do ensino centrado no aluno, esse papel seja aceitavelmente negociado com o aluno.

A constituição social do poder como força proveniente de uma função social e, portanto, não inerente a nenhum ser biologicamente constituído, contribui para a aceitabilidade da negociação da ocupação sucessiva dessa função. Importante lembrar, todavia, como quer Bakhtin que, nenhuma negociação é harmoniosa e pacífica; nesse caso, também conflitos de interesses podem ser previstos. (cf. MENEZES DE SOUZA, 1995, p.24).

Levando em conta o princípio dialógico, em que cada enunciado adquire seu significado no contexto daquilo que o precedeu e daquilo que o sucederá, o comportamento do professor na sala de aula também surgirá como resultado de suas experiências anteriores e atuais. Por isso, segundo esse mesmo autor, não se pode estabelecer previamente qual deva ser o papel do professor numa determinada metodologia, imaginando que qualquer professor seja capaz de desempenhá-lo de forma homogênea e não conflitante.

Podemos desempenhar a mesma teoria ou o mesmo papel de formas diferentes, já que o processo de apropriação da palavra do outro acontece de maneira diferente, de pessoa para pessoa. O sujeito é híbrido, porque o conjunto de discursos sociais que formam o indivíduo “X” pode ser diferente do conjunto que forma o indivíduo “Y”; porém isso não elimina a possibilidade de os sujeitos “X” e “Y” terem discursos em comum.

Como um ‘galo sozinho não tece a manhã’ e os fios de sol que tecem o nosso fazer pedagógico nascem das experiências tecidas anteriormente “entre os muitos galos”, complementa-se com os bordados atuais e são modificados por meio de estudos e experiências do outro e com o outro, é de suma importância que estejamos sempre bordando esse tecido, que invistamos em nós mesmos, em nossa fundamentação teórica, para que possamos nos apropriar de concepções mais adequadas *de como, para quê e para quem* ensinar língua materna e, no contexto atual, conscientizarmo-nos da importância de se trabalhar o texto na sala de aula, pois será por meio de um trabalho efetivo de leitura que o aluno construirá a matéria prima do seu dizer, ou seja, é preciso que “um galo apanhe o grito de um outro galo antes e o lance a outro”.

1.4. O Poder de Mediação da Linguagem

Ah, mas as pálidas imagens ainda resistem: saem dos seus primitivos lugares, aparecem onde não as esperávamos, desdobram-se de outras figuras que nos apresentam, acordam as primeiras experiências, as indeléveis curiosidades do nosso amanhecer no mundo.

(Cecília Meireles)

Por meio dos cursos a que assistimos, de nossas leituras e trocas de experiências entre os colegas, “as pálidas imagens saem de seus lugares primitivos, aparecem onde não esperávamos, (...) acordam as primeiras experiências”, e , no momento adequado, vamos nos apropriando dessas imagens – o discurso do outro - e então começamos a colocar em prática esta ou aquela experiência, este ou aquele discurso. Assim é também a opção pedagógica que colocamos em prática: não nasceu do nada, pois nada é inteiramente nosso, somos sujeitos históricos e sociais.

Nesse sentido, Vygotsky (1994) vem enriquecer nosso trabalho pelo fato de que sua teoria fundamenta-se em uma concepção histórico-social do desenvolvimento humano e

propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como *internalização* mediada da cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo mas, sobretudo, interativo.

Independentemente de área específica de conhecimento, linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada (assumida individual ou grupalmente), nível de ensino e tipo de escola em que atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. Ele é, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e pré-conceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico ensinado, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Assim, Vygotsky dá importância crucial à transmissão dos conteúdos objetivos por parte da escola. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional é de fundamental importância quando se pensa em oferecer um ensino de qualidade, assumindo isso como função social da escola.

Para que possamos ir constituindo nossas identidades, ou seja, para o processo de construção de nossos conhecimentos, precisamos contar com a mediação contínua e sistemática do *outro*, pois

na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, pela sua relação com um outro, **interlocutor fisicamente presente ou representado** e ponto de referência necessário para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel que desempenha no próprio processo de aquisição de linguagem de uma criança, ou seja, como afeta e é também afetado por esse processo. (cf. ABAURRE et al, 1994) (grifos dos autores).

Considerando os indivíduos como sujeitos sociais e destacando a importância de sua história e da história dos grupos e classes em que estão inseridos, Vygotsky ressalta o papel mediador e regulador da linguagem. Instrumento maior da atividade humana, a linguagem permite não só o contato com o mundo exterior, mas também o contato *consigo mesma*.

Na visão de Vygotsky (1994), percebemos a concepção da linguagem como constituidora da consciência: os homens não nascem com os sentidos e os significados construídos e não os constroem apenas na relação com os objetos. Na interiorização do mundo exterior, o papel do outro é fundamental na atribuição de sentidos. Vygotsky tem como campo de pesquisa o estudo de como as relações interpessoais fundamentam uma construção intrapessoal. Assim, baseia-se em uma unidade dinâmica da relação pensamento e linguagem, entendendo que ambos são diferentes, mas se tornam um todo indissociável.

Segundo o autor, a atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado e se dá por meio da linguagem. A intervenção do *outro* contribui para orientar o desenvolvimento rumo à apropriação dos instrumentos de mediação cultural. Sua tese é a de que os sistemas de signos produzidos na cultura na qual vivem os indivíduos não são meros “facilitadores” da atividade psicológica, mas seus formadores.

Esses procedimentos são fundamentais para um ensino capaz de promover o desenvolvimento, ou seja, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, determinada a partir de resolução independente de problemas e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas em colaboração com seus pares mais capacitados.

Ao lado do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1994) propõe os conceitos de nível de desenvolvimento real (manifesto na ação) e de nível de desenvolvimento potencial (expresso por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros parceiros). Enquanto o nível de desenvolvimento real

caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e o nível do desenvolvimento potencial caracteriza-o prospectivamente, a Zona do Desenvolvimento Proximal define as funções que estão em processo de maturação. Quer dizer, o que é hoje Zona de Desenvolvimento Proximal, amanhã será nível de desenvolvimento real. Nesse sentido, os diversos problemas que o indivíduo soluciona hoje, em situação de cooperação com o outro, serão amanhã resolvidos por ele, sozinho, ou, como ressalta Vygotsky (1994, p.98):

O método da estimulação dupla provoca manifestações dos processos cruciais no comportamento de pessoas de todas as idades. Em crianças e adultos, o ato de atar um nó como um evocador mnemônico é apenas um exemplo de um princípio regulatório amplamente difundido no comportamento humano, o da significação, através do qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significados a estímulos previamente neutros.

Logo, o desenvolvimento do conhecimento na história da humanidade não se identifica com as etapas do desenvolvimento individual. Todo fenômeno tem a sua história, marcada por mudanças qualitativas e quantitativas. O que está em jogo é a compreensão de como o mundo externo se torna interno. Nesse processo, a linguagem emerge exercendo uma função primordial.

Nesse sentido, Kramer (1993, p.97) revela-se preocupada com a superação da imensa defasagem que

há entre aquilo que conhecemos sobre a escola e o que é feito na escola real, concreta, cotidiana – percebe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como muito importante, dado que a partir dele se pode pensar em política de formação de professores em serviço, sendo considerados construtores do conhecimento, produtores e consumidores vivos.

Refletindo sobre o poder de mediação da linguagem, a autora levanta as seguintes questões: como educar o educador para que, ele, superando a mesmice das ações cotidianas, perceba também a arte presente no dia-a-dia e dê espaço para a sua própria

imaginação criadora? (Pois do contrário não logrará que as crianças o façam...) Não será preciso fomentar nos professores o gosto e a necessidade de uma escrita viva?

Para essas indagações, a própria autora nos dá a resposta, sugerindo que não há nada mais urgente do que a escola se abrir para a expressão poética, a literatura, a música, a expressão plástica, para os jornais e as revistas, as cartas, os relatos de experiência, despertando a afeição adormecida das crianças e dos professores, encantando-os e atraindo-os com a criação de linguagem e com as infinitas possibilidades que esta lhes fornece de formular e transmitir pensamentos, sentimentos, projetos, ações.

Compreendendo que a possibilidade de ser humano se encontra na arte ou na produção expressiva, Vygotsky (1987) nega a fria separação que é feita entre imaginação e realidade. Adverte para o fato de que, quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável, deixa-se de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação: ela se torna mero enfeite acessório, quando é vitalmente necessária. Por outro lado, se toda fantasia parte da experiência acumulada pelo homem, quanto mais variada é essa experiência, mais rica é a fantasia, pois pode criar novas combinações. Mais que isso: a fantasia amplia a experiência e expande o homem para além do circunstancial e do imediato, pois

uma palavra escolhida ao acaso, e lançada à mente, produz ondas de superfície e de profundidade, provoca uma série infinita de reações em cadeia, agitando em sua queda, sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos em um movimento que toca a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e que se complica pelo fato de que essa mesma mente não assiste passiva a representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir. (RODARI, 1982, p. 14).

É importante salientar que os setores mais poderosos da sociedade não têm nenhuma intenção de privilegiar a imaginação e a criatividade, pois não desejam que as pessoas aprendam a pensar, já que o pensamento criativo seria a arma mais eficaz de transformação do

mundo e, portanto, de ameaça de uma ordem social conhecida, estabelecida e vantajosa para eles. “Para mudá-la (a sociedade) são necessários homens criativos que saiba usar sua imaginação(...) desenvolvamos, portanto, criatividade de todos para mudar o mundo”. RODARI, 1982).

Para que essa mudança ocorra, somos peças chaves, não somos seres estáticos, a nossa história está em constante movimento, sempre em busca do conhecimento potencial. Por isso, ao começarmos nossa carreira, não podemos afirmar que já estejamos formados, que tenhamos alcançado o nosso mais alto grau de evolução ou que nossos conhecimentos já tenham sido construídos. O professor, segundo Magnani (1996), se constrói e adquire experiência na prática, ele cresce e muda no transcorrer de sua carreira.

A intervenção do *outro* tem, portanto, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola, pois é por meio da palavra/texto, chave no processo de internalização, que o indivíduo vai construindo seu diálogo. Na leitura de Castorina (1995, p.28), a internalização envolve uma série de transformações: por um lado, toda a atividade externa deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, “a internalização transforma o próprio processo no qual este plano interno forma-se”; por outro, é uma atividade interpessoal que se converte em intrapessoal; finalmente, este último processo resulta de um longo desenvolvimento.

É importante salientar que, nas relações interpessoais, a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduos e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre num indivíduo isolado. (cf. OLIVEIRA, 1995).

Seria necessário, então, que nós, professores, seres em constante mutação, nos conscientizássemos de que não somos indivíduos isolados, mas seres que se inter-relacionam nas

suas histórias, histórias feitas de confrontos que não se esgotam e não se explicam pelas *diferenças pessoais*. Ao contrário, emergem da riqueza e da diversidade de experiências passadas, brotam da árida história coletiva de que fazem parte, embora disso muitos não se dêem conta: nem aqueles que a vivem, nem aqueles outros que a recontam.

Para isso, é preciso, mais do que nunca, que deixemos sempre acordadas ‘às indelévels curiosidades de nosso amanhecer no mundo’, pois o nosso saber é um poço inesgotável de conhecimentos e experiências.

2. OS ESTUDOS DA LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góes, ele é quem sabe,
E vai desmatando
O amazonas de minha ignorância
Figuras de Gramática, equipáticas,
Atropelam-me, aturdem-me, sequêstram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
Em que pedia para ir lá fora,
Em que levava e dava pontapé,
A língua, breve língua entrecortada
Do namoro com a prima.

O Português são dois; o outro, mistério.
(Carlos Drummond de Andrade)

De acordo com a percepção do autor do poema, a língua que se ensina é diferente e distante do português que se usa no dia-a-dia. Isso ocorre, particularmente, porque a língua foi

vista, durante muito tempo, como a-histórica, um sistema estruturado e homogêneo, e, assim, a exclusão do sujeito falante e do contexto social foi inevitável.

A língua, desde o *Curso de Lingüística Geral* de Saussure (1916), tem sido concebida como um sistema de signos, em que cada signo é constituído de um significado e um significante e da relação arbitrária entre o significante e seu referente. Embora Saussure tenha reconhecido o caráter dual da linguagem, constituída de uma instância subjetiva (a fala) e de uma instância objetiva (a língua), priorizou a língua, definindo-a como o objeto da Lingüística. A língua é, para o autor, um fato social porque pertence a todos os membros de uma comunidade; é exterior ao indivíduo, e esse não pode nem criá-la e nem modificá-la. Assim, é instaurado um campo de referência para toda a reflexão lingüística desse século.

O conceito de língua de Chomsky (1977) difere do de Saussure, sobretudo porque, para este último, a língua é um patrimônio de toda uma comunidade, que retém apenas uma parte do sistema. Para Chomsky, cada falante retém a gramática de sua língua, graças a sua *competência lingüística*, entendida como a capacidade de produzir, por intermédio de um conjunto finito de regras, um conjunto infinito de frases. O conceito de *performance* de Chomsky é, no entanto, bastante próximo do conceito de fala de Saussure, pois ambos as consideram como algo subjetivo e individual. Seus princípios não deram conta da diversidade lingüística.

Com o Círculo Lingüístico de Praga, a língua é considerada, ao mesmo tempo, estrutura e função, sendo esta última inerente ao próprio sistema. Devido a empréstimos da dicotomia saussureana, a língua é repensada em termos de código/mensagem – outra dicotomia.

Tanto a lingüística estrutural quanto a gerativa procuraram, portanto, descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Muitos lingüistas, contudo, especialmente em países europeus (tome-se como exemplo a França, a Alemanha e a Inglaterra) voltam sua atenção para a *linguagem enquanto atividade*, para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza *na e pela* linguagem: vai ganhando terreno, aos poucos, *a teoria da enunciação e a lingüística pragmática*. (cf. KOCH, 1992, p.11).

A Lingüística da Enunciação teve o grande mérito de tirar a linguagem da clausura do sistema. Na perspectiva de Benveniste (1974), a enunciação vincula-se ao espaço do subjetivo e do individual. A enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, ou de transformá-la em discurso, que, nesse sentido, acaba sendo concebido como um produto subjetivo e individual, ficando, também, muito próximo do conceito de fala de Saussure.

Essa dimensão individual e subjetiva atribuída ao discurso vai ser contestada pela Análise do Discurso de linha francesa (AD). Para os analistas do discurso, o discurso é um modelo teórico que articula o lingüístico ao sócio-histórico. Para essa corrente lingüística, há distinção entre **texto** e **discurso**. Conforme Cardoso (1999), “discurso” é um construto teórico e metodológico que inclui as dimensões históricas, sociais e culturais, ao passo que “texto” é a materialização dessas ordens em uma unidade significativa. Essas manifestações podem consistir de uma só palavra, de uma seqüência de duas ou mais palavras ou de uma frase mais ou menos longa. A AD ocupa-se, então, das manifestações lingüísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção.

Propondo-se ir além da distinção saussureana, a AD tem como grande meta os processos discursivos inscritos em relações ideológicas, ou seja, o ponto em que se articula um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica. A AD preocupa-se com as condições de “enunciabilidade” do discurso, ou com o fato de que tenha sido objeto de atos de enunciação por um conjunto de indivíduos. A “enunciabilidade”, que condiciona toda a estrutura do discurso, faz com que se considere o discurso, ao mesmo tempo, como enunciado e enunciação, como dito e dizer. (cf. CARDOSO, 1999, p.23).

Todas as abordagens que mencionamos conservam de alguma forma o gesto de Saussure ao considerar a linguagem uma dualidade fundamental: língua/fala, código/mensagem, competência/desempenho, língua/discurso. Se os lingüistas, de até hoje, contestam o objeto da

Linguística colocado por Saussure, nunca o fazem de uma maneira radical. Mesmo quando buscam, no objeto da Linguística, a parte marginalizada por Saussure, a linguagem continua a ser concebida como uma entidade de duas faces: uma formal, constituída pelo sistema abstrato e uma outra por meio da qual a linguagem se relaciona com o mundo pela ação dos falantes.

Essa dualidade da linguagem foi, contudo, duramente contestada pelo filósofo soviético Bakhtin, já no final da década de 1920. A oposição que Bakhtin faz a Saussure e a Chomsky é radical, se levarmos em conta que a linguagem, para aquele não se divide em duas instâncias, língua e fala, ou língua e discurso, código e emissor, ou ainda em competência e desempenho. A enunciação, a verdadeira substância da língua, é, para Bakhtin (1992a), “a síntese do processo da linguagem”, o conceito-chave para se entender os processos linguísticos.

Na esteira do pensamento de Bakhtin (1992a), entendemos que o que de fato existe é o processo linguístico, sendo a enunciação o motor da língua: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Assim sendo, concebemos que a língua ou linguagem³ constitui um processo de evolução ininterrupto, ou seja, um processo contínuo que se realiza pela interação verbal dos locutores.

Será por intermédio dessa perspectiva - a Teoria da Enunciação - que trabalharemos a língua/linguagem nesta pesquisa, pois, afinal, conceber a linguagem como capacidade humana que constitui o sujeito como ser social e cognitivo é compreender a língua como um sistema em estruturação, o que pressupõe, por sua vez, que a ação linguística é também discursiva e, conseqüentemente, histórica e social.

³ Numa perspectiva bakhtiniana, consideramos língua e linguagem como sinônimos, uma vez que a língua é atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações.

Dessa forma, o objeto de ensino/aprendizagem - a língua - deixa de ser mistério, passando a ser “a linguagem na ponta da língua, tão fácil de falar e tão fácil de entender”, e, assim, passaremos a trabalhar **o uso lingüístico, o concreto** e não “a linguagem na superfície estrelada de letras”.

2.1. A Lingüística e o Ensino de Língua Materna

As disciplinas podem ser consideradas como ondas que avançam separadamente mas se misturam quando chegam à praia... Como acontece com o mar, pode haver tempestades, maremotos e também calmarias. (SOMMERVILLE, 1993).

Antes de aprofundarmos o nosso estudo sobre o ensino de língua materna, faz-se necessário que falemos do encontro de dois campos teóricos com funcionamentos independentes, cujas presenças simultâneas produzem inevitavelmente intersecções. Referimo-nos à Lingüística e à Educação. Destes dois campos, o convidado estrangeiro seria a Lingüística, embora já possamos, historicamente, constatar a sua presença marcante na realidade escolar. Apesar de o objeto de estudo da Lingüística ser a língua, vemos com surpresa o espaço escolar, só há pouco, adentrado pelos pesquisadores lingüistas, que escrutinam esse contexto observando os aspectos lingüísticos inerentes.

Podemos afirmar que, no Brasil, os estudos lingüísticos são ainda recentes – a Lingüística teve seu início somente a partir da segunda metade da década de 50. Devido à sua preocupação com a descrição sincrônica da língua e sua despreocupação com a *forma correta*, a Lingüística surgiu como uma disciplina marginal e “novidadeira”, entendida como a defensora das variedades não cultas. (cf. GERALDI, SILVA & FIAD, 1996).

Mesmo assim, segundo esses pesquisadores, com o passar dos tempos, a respeitabilidade da Lingüística entre as ciências humanas justificou a expansão das atividades

universitárias de pesquisa, sobretudo no contexto de expansão da pós-graduação e da ideologia da constituição de “centros de excelência” como focos irradiadores de uma atitude científica *vis-à-vis* aos fenômenos lingüísticos. Inúmeros trabalhos, basicamente descritivos, voltados ou não para a aplicação prática, foram produzidos. É com esse cabedal que, segundo Geraldi, Silva & Fiad (1996), a Lingüística brasileira se credencia para discutir a eterna crise da educação, voltando o seu olhar para o interior da sala de aula e para as práticas cotidianas do ensino, ao passo que, na área da Educação, no mesmo período, as teorias crítico-reprodutivistas inspiravam as análises mais globais do sistema educativo brasileiro.

A partir da década de oitenta, a Lingüística passa a ter presença marcante nas iniciativas de mudança no ensino de língua materna. Segundo esses pesquisadores, a Revista Cultura, da editora Vozes, publica um número dedicado à Sociolingüística e outro com o título “Teoria da Linguagem e Ensino”. No Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) solicita a professores universitários a organização de uma coleção com subsídios para a implantação de novo plano curricular no então ensino de segundo grau, e, nesses subsídios, marca-se a presença de perspectivas lingüísticas para o ensino.

A partir de então, multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; promovem-se vários cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; quase a totalidade de secretarias estaduais de educação pública propõem novos planos curriculares.

Segundo Andrade (1998), um dos efeitos da divulgação das abordagens teóricas que se vêm produzindo dentro do espaço escolar corresponde ao fato de se poder exigir uma atitude lingüística dos educadores. Ora, a produção de pesquisas sobre o tema da linguagem, sua publicação e conseqüente circulação são uma realidade. Torna-se, assim, pouco aceitável que

certos conceitos, pressupostos e procedimentos não sejam de conhecimento de profissionais da Educação que passam por um processo de formação continuada.

Mediante isso, a oferta de conteúdos lingüísticos convertidos em conteúdos de cursos de formação de professores torna-se mais intensa. O interesse pelo tema da língua ganha corpo e torna-se mais atraente. A oferta cria uma demanda, e, assim, os profissionais que buscam tais informações passam a ter parâmetros para serem valorizados e/ou seguidos, com base nos conhecimentos adquiridos.

Dentre os vários domínios da Lingüística, certas abordagens estiveram mais presentes na formação de professores de Português, em detrimento de outras. Posteriormente, houve um “efeito de campo” e vimos lingüistas, outrora exclusivamente ocupados com aspectos internos da língua, incitados a tratar de questões escolares, de usos linguagísticos especificamente relacionados ao ensino aprendizagem (idem, ibidem).

Poderíamos arriscar atribuir o avanço em tal área de pesquisa, cuja denominação específica poderia ser a de Didática da Língua, à forte demanda de aperfeiçoamento profissional, ou de formação em serviço, existente no campo escolar. Como a escolaridade tem como porta de entrada a alfabetização, que constitui uma aprendizagem lingüística prioritária por constituir forte distinção entre os excluídos e os incluídos pela escola, marcando a trajetória de leitura dos alunos, *a linguagem apareceria para todos os professores como tema central*.

Podemos afirmar que ao longo da pesquisa educacional, encontramos, sobretudo na Sociologia da Educação, pontos de interseção com a Lingüística, como é o caso dos estudos de sociolingüistas, que incluíram aspectos escolares em suas análises dos elementos sociais da linguagem. Sob o efeito do movimento de acesso quantitativamente significativo à escola e conseqüente heterogeneidade social, a linguagem foi um dos nós que se apresentou com

desenlace mais difícil. Isso porque, a partir da democratização do ensino, a linguagem não pôde mais ser encarada como anteriormente. Se antes o ensino era destinado aos poucos que detinham o poder, se era mais fácil encontrarmos uma certa homogeneidade lingüística em sala de aula, também era mais fácil encarar a língua como una e única. Com a chegada, à escola, de alunos de todas as classes sociais, o papel da escola não podia mais se restringir a reiterar o valor de uma língua já sabida. Passou-se a ter que ensinar a língua padrão a quem não a dominava, o que significou reconhecer tal objeto de maneira heterogênea e não única. Eis aí a importância dos estudos sociolingüísticos no ensino/aprendizagem de língua materna.

Segundo Andrade (1998), a presença da Lingüística nas aulas de Língua Portuguesa foi importante também quando se calcaram as arborescências sintáticas da teoria gerativa nas lições de análise sintática. Não se pôde precisar se havia uma aposta numa eficácia didática a ser alcançada, mas podemos afirmar, ao menos, que se esboçava aí a tentativa de tornar permeáveis as teorias da Lingüística à época moderna. A teoria da Comunicação e a Semiótica não deixaram de participar deste momento inicial. Assim, pudemos observar as crianças tendo como lições de língua materna a identificação de elementos como *receptor*, *código*, *canal*, entre outros fatores. Refere-se a este mesmo período, a necessidade inovadora de ampliar-se a concepção de linguagem, trabalhando-se com códigos distintos, como música, artes plásticas, artes cênicas, lado a lado com a língua materna.

Quanto às transformações ocorridas nos estudos da linguagem, a partir da primeira metade do século passado, em que a escola se fez mais presente no cotidiano das comunidades industrializadas, podemos caracterizá-las, genericamente, por transformações de concepções sobre a linguagem humana, que partiam de uma perspectiva de língua como expressão do pensamento, passando pela visão de língua como instrumento de comunicação, até chegarem a uma concepção da linguagem como interação, sem que, no entanto, essas concepções

tenham sido incorporadas por aqueles que estão em contato direto com os alunos de nossas escolas.

Dessa forma, na década de setenta, em um contexto de luta política e ideológica que se travou contra a ditadura militar, gesta-se um outro ponto de vista a respeito da formação de professores e suas implicações na melhoria do ensino. Inspirando-se na formação de pesquisadores, a construção de uma outra ordem no caos precisaria passar pela autonomia do professor. Uma autonomia que, segundo Geraldi, Silva & Fiad (1996, p.313), só seria possível por intermédio do esforço coletivo para a construção de um conhecimento novo,

não como *informação mais atualizada, transmitida e assimilada*, mas como síntese de novos estudos teóricos e de práticas realizadas e partilhadas. Uma autonomia que estaria estreitamente vinculada à noção de subjetividade: ser *sujeito* de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos, e reconhecendo-se nesta situação, deveria criar no risco da ação, as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de Língua Portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito lingüístico, do fracasso escolar, para transformá-la num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela.

Nesse contexto ideológico, a Lingüística foi chamada a formular propostas que permitissem apostar uma vez mais no espaço institucional da educação, evitando-se que à democratização do país só restasse oferecer aos sistemas de ensino o produto da reflexão crítico-reprodutivista. No conjunto das ações dos novos governadores eleitos em 1982, estava presente um projeto que redesenhava as práticas de formação de professores e assegurava práticas escolares, com a linguagem, que favorecessem a formação de um bom leitor e um bom produtor de textos. Inúmeros programas, que iam desde as *cirandas do livro*, *as salas de leitura* até as experiências compartilhadas de produção coletiva de livros de professores e alunos, foram desenvolvidos e oficializados nos inúmeros planos curriculares.

Dessa forma, vimos que não há como falarmos de ensino de Língua Portuguesa sem que, conseqüentemente, estejamos falando também de Lingüística, disciplinas tão interligadas como as ondas do mar, que, se no início, avançaram separadamente, hoje, chegando à praia, misturam-se.

2.2. Um Restrospecto do Ensino de Língua Materna

Sabemos que no ensino de Língua Portuguesa, tanto no nível fundamental como no médio, sempre predominou o ensino gramatical. A preocupação da escola em assumir de modo explícito o ensino de redação e leitura é recente. Se voltarmos até os anos 50 do século passado, verificaremos que, naquela época – época em que houve a hegemonia da cultura escrita –, a escola contava com o exercício rotineiro do ler/escrever entre seus educandos. Sobretudo do ler, um hábito doméstico, familiar. (cf. MESERANI, 1998).

As crianças daquela época que freqüentavam a escola eram as pertencentes às classes privilegiadas. Alfabetizadas pela escola, elas escreviam/liam nas salas de aula e expandiam tais atividades em casa, pois conviviam com pais leitores de jornais, revistas e livros, e, nesse ambiente, tornavam-se leitoras. Ou seja, a escola preparava seus educandos para os usos sociais da escrita e a sociedade os preparava também para os usos escolares.

Assim, a escola tinha uma preocupação menor com o ensino de leitura e redação. Redação não era conteúdo ensinado, embora fosse pedida pelos professores. O professor dava um tema fora do programa, um limite de trinta linhas e aguardava que o texto do aluno acontecesse. Baseado em hábitos de leitura, o professor pressupunha que seus alunos estavam aptos a compor um texto. Segundo Meserani (op. cit.), naquela época, ler muito, falar com algum desembaraço e pensar com lógica eram os antecedentes causais cuja conseqüência

poderia ser uma boa redação. Ler era o que a escola considerava como leitura de bons autores, autores adotados ou recomendados (portugueses, naturalmente). Falar, na escola da época, era um sinal de desempenho lingüístico nem sempre relacionado ao escrever. Não se pensava uma escrita como uma transposição da fala. A escrita oralizada ou dentro dos registros não eruditos é “coisa do Modernismo”.

Pensar logicamente, antes de falar e escrever, não era um pressuposto para se escrever bem. Era, acima disso, um precioso conselho de vida. Dizia-se, proverbialmente, que a palavra era de prata, *mas o silêncio era de ouro*. Dizia-se também que a importância do Latim estava no fato de ser essa língua altamente lógica, adestrando, assim, o raciocínio dos aprendizes. Era ensinada análise sintática, também chamada de análise lógica. Ler, escrever e pensar logicamente eram pressupostos de um campo muito vago de crenças, sobre as quais a escola não operava com muita precisão. Ela mais apregoava do que ensinava a caminhar nesse sentido. E a isso se sobrepunha o ensino de língua e literatura da época.

Meserani comenta que, até os anos 50, ensinava-se gramática a despeito de tudo, não havia a preocupação em instrumentalizar o aluno a redigir. Além disso, o texto do aluno passou a ser mero teste para as correções gramaticais. Ao lado de professores marcadamente “gramaticais”, segundo esse pesquisador, tivemos os de preferências literárias. Naquela época, no antigo primário e ginásio não havia um programa de *literatura*. Ela estava presente, porém nas escolhas de textos para leitura, nas antologias ou florilégios. No curso colegial, havia um vasto programa de história da literatura – estudavam-se as escolas literárias e a vida-crítica-obra dos autores programados. Havia uma relação muito vaga e indireta desse ensino com a aprendizagem de redação. Se o aluno não escrevesse bem, mas mostrasse ter decorado os conteúdos de literatura ensinados, seria avaliado por esse conhecimento e não por sua redação.

No princípio do século XX, o nome de maior prestígio dentre os autores de manuais da arte de escrever, no Brasil e em Portugal, era o francês Albalat. Foram inúmeras as edições de sua *A arte de escrever* – ensinada em vinte lições e *A formação do estilo pela assimilação dos autores*. Não faltavam também obras nacionais como *A arte de escrever*, de Silveira Bueno, professor do curso de Letras da USP. Era conhecida a oposição que este autor fazia aos escritores modernistas, seus contemporâneos. Com isso, verificamos que a ideologia e o gosto da escola sempre foram uma agência cultural defasada em relação a seu presente. (cf. MESERANI, 1998, p.16).

Ao lado de obras como a de Silveira Bueno, surgem outras como *Comunicação em prosa moderna*, de Othon M. Garcia (1967), trazendo como subtítulo “Aprendendo a escrever, aprendendo a pensar”, ratificando a associação escolar da escrita com o pensamento.

Os anos 60 foram considerados os anos rebeldes, tanto no que diz respeito à comunicação como no que se refere ao ensino do ler/escrever. Uma extensa rede de televisão começa a cobrir todo o território nacional. Aparecem opiniões divergentes sobre o novo veículo de comunicação. Começa a preocupação com o fim da cultura escrita e a indiscutível substituição dos hábitos tradicionais de leitura pelos novos hábitos de ver televisão. Isso foi muito temido pelos educadores da época, pois esse fato poderia representar o fim da hegemonia da cultura escrita e o início de um tempo em que haveria pluralidade cultural e a competição entre veículos, linguagens e mensagens. (idem, *ibid.*).

Nos anos 70, observa-se a emergência de problemas decorrentes do ensino de redação iniciado na década anterior e expandido nessa época. Três questões se expõem recorrentemente com base nas práticas mais conscientes de sala de aula: questões sobre metodologia e técnica de ensino, sobre como ensinar; questões referentes aos modos e critérios de

avaliação; questões sobre gêneros e tipos de textos, sobre o que ensinar. (cf. MESERANI, 1998, p.21).

A discussão desses problemas fermenta reflexões germinais e começam a surgir os estudos teóricos e as propostas didáticas dos anos 70 e posteriores. Os professores anseiam por novas técnicas, mas, no imediatismo com que se atende a essa necessidade, sentem a necessidade de fundamentar essas técnicas em métodos e esses em pressupostos teóricos. Sem isso, sua prática vai se tornando fragmentária; não há uma visão geral da proposta de trabalho. Sua ação não é resultado de uma visão geral do ensino e/ou de uma mudança de postura.

Magnani (1993) ressalta que, com a “abertura política” do país, a partir dos anos oitenta, a sociedade civil começa a se organizar para reelaborar um projeto de nação que correspondesse aos interesses da maioria. Na educação, os efeitos dessa “distensão lenta e gradual” também se fazem sentir. Começam a ser debatidos os problemas do fracasso, repetência e evasão escolar, da baixa qualidade do ensino, das condições precárias de trabalho e de formação dos professores.

Foi nesse contexto que os estudos da área da linguagem também começaram a mostrar outras faces, premidas pelas necessidades históricas e políticas. Esses estudos apontavam os problemas contidos na legislação em vigor. Em Língua Portuguesa, baseando-se nas teorias lingüísticas centradas no Estruturalismo, surgiram os *Guias Curriculares*, que pressupunham a língua como algo pronto, uno e acabado, um sistema de formas, sujeito a normas e sem história. À escola caberia transmitir essa língua, objetivando a “aquisição de comportamentos de língua e pensamento”. Excluía-se, assim, a participação do sujeito falante/escrevente, ouvinte/leitor e a concretude da interação verbal, homogeneizavam-se as diferenças lingüísticas, estéticas e sociais, estabeleciam-se discriminações baseadas nas teorias do *déficit* e da carência social e lingüística. (Idem, Ibid., p. 264).

A partir de então novas propostas de ensino de língua materna são desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, todas baseadas em princípios lingüísticos atuais, como a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Lingüística Textual, a Teoria da Enunciação, a Pragmática, a Análise do Discurso e a Análise da Interação.

Mesmo com a contribuição das diversas teorias lingüísticas, sabemos que o ofício de ensinar, no âmbito pedagógico, requer do professor sujeição a um sistema de ordens. Apesar das tentativas de nos submeter a um sistema de ordens, podemos e devemos jogar as coleiras fora, pois somos sujeitos ativos, autoridades em sala de aula e livres para trabalhar os *conteúdos* que acreditamos ser os melhores para nosso aluno, mas para isso, precisamos ter consciência sobre o tipo de aluno que desejamos formar, sobre *para quem* se destinam os conteúdos escolhidos e o *porquê* de nossas escolhas.

Quando fazemos uma escolha/opção por essa ou aquela proposta de ensino, essa opção não se dá somente sob o aspecto acadêmico ou técnico, mas também sob o aspecto político. Quando fazemos uma escolha para fundamentar e orientar a nossa prática pedagógica, a opção que fazemos é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais. (cf. SOARES, 1986, p.79).

2. 3. Ensinar e Aprender Língua Materna

Assumamos a utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere. (GERALDI, 1993).

O ensino de língua materna não pode bastar apenas enquanto codificação e decodificação de um sistema de escrita, de modo banal e mecânico. É preciso que o ensino da

língua esteja ligado à recuperação de sua função social, de suas instâncias de sentido e significação, no desvelamento da realidade e na possibilidade de sua reconstrução. Nós, que ensinamos língua materna, precisamos ter em mente a relação de autoritarismo que perpassa as relações humanas e sociais e que atinge particularmente a escola. Particularmente, porque a escola é a agência, por excelência, da linguagem e do conhecimento. Na prática do ensino/aprendizagem da língua, precisamos questionar a relação que se estabelece entre professor/aluno e entre aluno/aluno, como base nas condições de trabalho. Precisamos vitalizar a língua na escola como elemento imprescindível da formação de uma cidadania na qual não haja lugar para o senhor-cidadão, o dono da razão.

Objetivando um ensino de língua mais interativo e de acordo com a realidade social em que vivemos, a partir da década de oitenta, no Brasil, as reflexões sobre o ensino de língua passaram a se orientar por uma perspectiva ora construtivista, ora interacionista, com base em pressupostos teóricos, respectivamente, de Piaget e de E. Ferreiro, Vigotsky, Bakhtin, entre outros.

Nos anos oitenta e noventa, tivemos a contribuição dos estudos desenvolvidos pelo professor e pesquisador João Wanderlei Geraldi, cuja concepção teórica é embasada, especialmente em Bakhtin e Paulo Freire. A força de seu pensamento no ensino de língua materna foi incontestável. Sua proposta serviu de referência para projetos realizados em diversas partes do país e subjaz a vários programas de ensino de português de secretarias estaduais de educação (São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Paraná, entre outros). Mais recentemente, sua proposta serviu de subsídio aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. São esses pressupostos teóricos os principais norteadores de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva de ensino, toda prática pedagógica deve, pois, partir da palavra do aluno e da contra-palavra do professor. Se o sujeito está no centro da linguagem e a

significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir de atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas. Nesse tipo de prática pedagógica, institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna ineficaz a relação intersubjetiva, porque a simula. Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente assumir-se como um *tu* da fala do aluno, na dinâmica de trocas do *eu/tu*. (cf. GERALDI, 1997).

Admitindo que não existe separação radical entre quem ensina e quem aprende, Geraldi coloca o *texto* como centro de todo processo pedagógico. Ele define o texto como “o produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém (...) e que aponta tanto para o fechamento como para a abertura de sentidos” (1993, p.98). Dessa forma, será mediado pelos próprios textos, de seus professores e de sujeitos do mundo, que se dará o processo de construção do conhecimento dos sujeitos em constituição.

Ao lado da discussão de teorias de ensino de língua materna, podemos dizer que temos um outro problema ainda mais grave: o impasse entre o novo e velho, entre o que propõem as modernas teorias lingüísticas e o que se faz na sala de aula. Esse impasse coloca o professor numa encruzilhada. É hora de mudar de atitude, de fazer uma escolha, de transformar seus valores, sua prática, sua vida; de enfrentar o desconhecido e navegar no caminho da incerteza, mas com convicção e maturidade sobre a necessidade de mudança, pois, apostando na utopia, no novo, constata-se que “o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadro das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere”. (GERALDI, 1993).

Para que possamos compreender melhor o processo de produção de textos e discursos, o processo de se ter o texto como ponto de partida e de chegada para todas atividades

de língua materna, é preciso que reflitamos sobre os três princípios básicos que herdamos da Lingüística: 1) *a forma de conceber a linguagem*, 2) *o enfoque diferenciado das variedades lingüísticas* e 3) *a questão do discurso*, materializados em diferentes configurações textuais.

Concepções de linguagem

Sobre o primeiro pressuposto lingüístico – *A forma de conceber a linguagem* –, os estudos lingüísticos apontam-nos, fundamentalmente, três concepções de linguagem:

a) A linguagem é expressão do pensamento

Essa concepção de linguagem como expressão do pensamento representou um rompimento com a Gramática de Port-Royal (1612-1694). Partindo da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme as mesmas leis e porque a linguagem expressa esse pensamento, Port Royal nos legou uma gramática que consolida a tradição gramatical construída desde Platão. Essa gramática se fundamenta também no cartesianismo filosófico do século XVII. Todas as categorias que constituem a gramática geral das línguas ou as particulares são explicadas pelo princípio segundo o qual a linguagem é a representação do pensamento, princípio que vinha sustentando toda a tradição gramatical desde os gregos, passando para os latinos e medievais. (cf. CARDOSO, 1999, p.16).

Essa concepção ilumina, ainda, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

b) A linguagem é instrumento de comunicação

Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. A língua é representada pelo par código/mensagem. Os significados são considerados transparentes e unívocos. Daí a importância

de noções de comunicação, emissor, receptor, código, função social. A língua é o instrumento primordial de comunicação.

Nessa tendência, excluem-se a Lingüística e uma série de fenômenos dignos de atenção tais como o equívoco, o *nonsense*, a ambigüidade. Essa ideologia da comunicação precisa, do lógico, do universal, instaura uma concepção de língua completamente asséptica, formal e transparente: a língua metálica dos compêndios de ensino de línguas, a mesma de que falam a literatura, a ficção científica, certas gramáticas e os projetos que visam a administrar a comunicação entre os homens dotando-os de uma linguagem racional, depurada e sem os “indesejáveis” efeitos da afetividade. (cf. ORLANDI, 1991, p.13). Essa é a concepção de língua confessada nas instruções do livro didático ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

c) A linguagem é uma forma de interação

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: “por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo vínculos que não preexistiam antes da fala”. (cf. GERALDI, 1993).

O conceito de interação é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem. A palavra é ideológica, ou seja, a enunciação é ideológica. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico (BAKHTIN, 1992a), que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. No lugar de signo ideológico, nós preferimos fazer uso do termo “discurso ideológico”, pois será na enunciação que a linguagem se efetivará e estará carregada de todos os valores semânticos daquele contexto.

Depois da influência de Bakhtin em nossas pesquisas, não é mais possível dizer que a enunciação seja um ato individual de utilização da língua por um locutor. Ela é

eminentemente social. Assim, segundo o ponto de vista do autor, “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra”. (BAKHTIN, 1992a, p.34).

Grosso modo, podemos afirmar que essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a lingüística da enunciação.

Na proposta de ensino apresentada por Geraldi em *O Texto na Sala de Aula*⁴ (1984 e 1997) e *Portos de Passagem* (1993), a linguagem é vista como uma atividade constitutiva em que se relacionam um *eu* e um *tu*, construindo seus próprios instrumentos, que lhes permitem a intercompreensão. A língua é uma forma de compreensão, de modo que nos transmite os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações.

A variação lingüística

Sabemos que aprendemos a língua no convívio com os outros, e, como as pessoas se repartem diferentemente na sociedade, a variedade lingüística que aprendemos é aquela falada no nosso meio social. Esta variedade é tão complexa como qualquer outro falar, apesar das diferenças e semelhanças.

Com os postulados da Sociolingüística, aprendemos o princípio de que a heterogeneidade não é um aspecto secundário e acessório da estrutura da linguagem; é, pelo contrário, uma propriedade inerente e funcional. Desse modo, a capacidade de operar uma seleção entre formas alternativas possíveis, conforme as circunstâncias da interação, é um dos atributos mais relevantes da competência comunicativa do falante. (cf. CAMACHO, 2001, p.69).

Camacho (1984) argumenta que, como instrumento de transmissão do saber, a escola tem se constituído um lugar neutro, tratando os alunos que recebe como iguais entre si. Todavia, esses são dotados de desigualdades diante do aprendizado do saber, em virtude de disparidades culturais decorrentes de sua proveniência social. Além disso, a seleção de significados e valores que definem objetivamente a cultura do grupo dominante como sistema simbólico é arbitrária no sentido de que a cultura não pode ser deduzida de nenhum princípio universal. São as relações de força que impõem, arbitrariamente, a cultura da classe dominante como matriz referencial exclusiva de valores, válida para todos os grupos, de modo tal que se exprimem os interesses materiais e simbólicos do grupo dominante.

Assim sendo, no ensino de língua materna, não poderíamos ficar muito presos nas noções de certo/errado no que se refere ao uso da norma, pois o que temos são inadequações ou desvios lingüísticos. Segundo Cagliari (2000, p.35), o certo e o errado existiriam somente em relação à estrutura da língua. Com relação a seu uso nas comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüisticamente, mas *o diferente* (grifos nossos). Precisamos estar cômicos de que a língua portuguesa, como qualquer outra, é um fenômeno dinâmico, não estático, evolui com o passar do tempo.

Tal como a desigualdade social, a diversidade lingüística não tem sido levada em conta pelo sistema de ensino. A linguagem exigida, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, corresponde a um modelo próprio das classes dominantes e das categorias sociais a elas vinculadas, sendo as demais variedades consideradas realizações imperfeitas que cumpre reprimir.

⁴ **O Texto na Sala de Aula** da Editora Ática (1997) é uma reimpressão revisada de **O Texto na Sala de Aula** da Assoeste (1984).

Essa modalidade prescritiva de ensino apresenta-se, entretanto, como um modelo ideal que paira acima de toda diversidade. “Isso porque a norma culta ensinada nas escolas tem sido, ainda, uma variedade escrita da língua, um padrão ideal de comportamento lingüístico, e, por isso mesmo, algo a que se aspira, sem nunca atingir cem por cento”. (CARVALHO, 1988). Por outro lado, temos uma outra norma culta, uma variedade oral da língua, um padrão real de comportamento lingüístico, e, por isso mesmo, veículo de transmissão, em sala de aula, da outra norma. É exatamente por ocorrerem divergências entre o padrão ideal e o padrão real da norma culta, que o professor, às vezes, incorre, em sua explanação em sala de aula, nas mesmas incorreções que ele pretende condenar nas redações ou na fala dos alunos.

Diante desse impasse sobre que norma (ou que variedade) ensinar a nossos alunos, temos pelo menos quatro correntes de idéias que procuram estabelecer uma espécie de política do ensino da língua: 1) os que defendem, sem restrições, a manutenção do *status quo*, isto é, o ensino da norma culta portuguesa, independentemente do tipo de dialeto que o aluno fala, essa tendência é denominada de *conservadora*; 2) os que defendem o ensino da norma culta (basicamente oral) brasileira, evitando transmitir ao aluno a norma portuguesa escrita, mas partindo do dialeto do aluno, denominada de tendência *nacionalista*; 3) os que defendem uma espécie de diglossia, em que se respeita e se admite a fala do aluno numa situação de informalidade, mas que também defendem o uso da norma culta (escrita ou oral), numa situação formal. Essa tendência é denominada de *diglósica*; e 4) os que procuram ensinar a norma culta a partir do dialeto do aluno, alertando-o, contudo, para as diferenças entre o seu dialeto e um chamado dialeto culto e para as diversidades lingüísticas e sua influência e receptividade no meio social – denominada de tendência *integralizadora*. (cf. CARVALHO, 1988, p. 28).

Defendemos que uma das alternativas para o trabalho do professor, em sala de aula, seria a adoção da tendência integralizadora como estratégia de ensino. Afinal de contas, o

ensino da variedade padrão não necessita ser substitutivo e, por isso, não implica a erradicação do dialeto marginalizado. As tendências anteriormente apresentadas até poderiam conviver harmoniosamente em sala de aula. Caberia ao professor o bom senso de fornecer ao aluno as chaves para perceber as diferenças de valor social entre os padrões lingüísticos usados em nossa sociedade, e depois tirar vantagem dessa habilidade, selecionando a mais adequada conforme as exigências das circunstâncias do intercurso verbal.

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, já que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (cf. BRASIL, 1998a, p.30).

É importante ressaltar, ainda, a importância de levarmos nossos alunos a dominarem também as convenções da norma culta, já que, segundo Gnerre (1985), uma variedade lingüística “vale” o que “valem” os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Infelizmente, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Assim, levar nossos alunos a terem acesso à variedade padrão é dar condições para que eles fiquem em condições de igualdade com os detentores do poder.

O texto ou discurso

Embora reconhecendo que muito se caminhou com os estudos da variação lingüística – que teve como objetivo colaborar com a eliminação dos preconceitos lingüísticos,

redefinindo a noção de certo/errado, ao mesmo tempo se definindo pelo ensino da língua padrão - , temos de reconhecer que ainda não se refletiu o suficiente, em nossas escolas, sobre a relação texto e discurso.

Para melhor entendermos essa questão, necessário se faz entender, primeiramente, a relação língua e discurso.

Com o passar do tempo, estudiosos da língua passam a buscar uma compreensão da linguagem, não mais centrada apenas na língua, mas num nível situado fora desse pólo da dicotomia saussureana. E essa instância da linguagem é o discurso, que possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente lingüístico e o extralingüístico.

Foucault (1996) afirma que o discurso é um acontecimento histórico e social, é o conjunto de formações discursivas, é uma prática descontínua que se cruza por vezes, mas também se ignora ou se exclui.

O discurso não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1996, p.10).

De acordo com Brandão (1995), a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social, não é neutra, inocente e nem natural e, por isso, é o lugar natural de manifestação de ideologia. É elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade e das condições de produção, uma vez que os processos que a constituem são históricos e sociais.

Já o texto é a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos. Um discurso é normalmente constituído de uma pluralidade de textos. Ao mesmo tempo, um só texto é atravessado por vários discursos.

Compreendidos os pressupostos que embasam a prática de ensino de língua conforme as propostas mais atuais, podemos afirmar que centrar o ensino de língua materna no texto/discurso é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da linguagem*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem em que várias disciplinas se interrelacionam e, a partir delas, por meio de um trabalho *com* a língua e não *sobre* a língua, os indivíduos que passam pela escola poderão ampliar sua competência discursiva e as possibilidades de uso “exitoso” da língua conforme a situação sócio-comunicativa.

2.4. O Ensino de Língua Materna

E havia uma gramática que dizia assim:
Substantivo (concreto) é tudo quanto indica
Pessoa, animal ou cousa: João, sabiá, caneta.
Eu gosto é das cousas. As cousas, sim!...
As pessoas atrapalham. Estão em toda parte. Multiplicam-se
em excesso.

As cousas são inquietas. Bastam-se. Não se metem com
ninguém.
Uma pedra. Um armário. Um ovo. (Ovo, nem sempre,
Ovo pode estar choco é inquietante...)
As cousas são quietas. Bastam-se. Não se metem com
ninguém.
E não exigem nada.
Apenas que não as tirem do lugar onde estão.
E João pode nesse mesmo instante bater à nossa porta.
Para quê? Não importa. João vem.
E há de estar triste ou alegre, reticente ou falastrão,
Amigo ou adverso... João só será definitivo
Quanto esticar a caneta. Morre, João...
Mas o bom, mesmo, são os adjetivos,
Os puros adjetivos isentos de qualquer objeto.
Verde. Macio. Áspero. Rente. Escuro. Luminoso.
Sonoro. Lento. Eu sonho

Com a linguagem composta unicamente de adjetivos
 Como decerto é a linguagem das plantas e dos animais.
 Ainda mais:
 Eu sonho com um poema
 Cujas palavras sumarentes escorram
 Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,
 Um poema que te mate de amor
 Antes mesmo que tu saibas o misterioso sentido:
 Basta provares o seu gosto...
 (Mário Quintana)

A língua, para o poeta Mário Quintana, é vida, é movimento. Ela é composta de palavras que exprimem a nossa maneira de ver e sentir o misterioso sentido da vida. O ensino de língua também precisaria levar em conta esse dinamismo; precisaríamos levar nosso aluno a perceber a língua em movimento, conscientizá-los de que a língua é ação, de que todo ato comunicativo é uma ação no mundo.

Isso posto, as teorias atuais sobre o ensino de língua materna sugerem um ensino centrado no uso-ação-reflexão e precisaríamos trabalhá-lo em três práticas: a prática da leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística interligadas entre si. Centrar o ensino nessas três práticas é centrar o ensino no texto, é tê-lo como ponto de partida e de chegada de todo o ensino de língua materna.

Isso não significa propor a facilitação, mas, sim, um trabalho contínuo e sistemático de leitura e escrita, objetivando a inserção de atividades lingüísticas a sujeitos historicamente situados e datados, tendo em conta o lugar da ação e o objeto da ação do ensino de língua materna. (cf. GERALDI, 1993). Vejamos cada uma das Práticas.

2.4.1. A prática de leitura

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas

histórias e nem todas posso contar. (CLARICE LISPECTOR).

As exigências referentes à leitura são cada vez mais crescentes em nossa sociedade. Além disso, o aprendizado da leitura e da escrita se dá quase que somente pela escola, haja vista que muitos de nossos alunos só terão contato com materiais escritos na escola. Dessa forma, fica o desafio para que nós, professores, ofereçamos condições para que nossos alunos tenham contato constante com a maior diversidade possível de materiais escritos, a fim de que possam se tornar qualificados para o exercício de leitura dos variados tipos de discurso, pois o acesso ao mundo da leitura escrita, numa sociedade capitalista como a nossa, é questão de sobrevivência.

Infelizmente, o que temos encontrado são práticas de leituras desmotivadoras que trazem conseqüências nefastas. Provêm de concepções inadequadas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. São práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar Português, entendimento esse tradicionalmente legitimado, tanto dentro como fora da escola.(cf. KLEIMAN, 1993).

Entendemos que, no processo de construção do ato de ler, temos diversas perspectivas teóricas, entre as quais as sócio-cognitivistas, que alertam para o fato de que o professor deve levar em conta, primeiramente, os aspectos cognitivos. A partir dessa perspectiva, Van Dijk (1992, p.14) faz considerações sobre a leitura, apresentando os pressupostos cognitivos e contextuais. Nestes, há os pressupostos construtivista, interpretativo, *on-line*, pressuposicional e estratégico.

De acordo com Terzi (1995), a caracterização de tais modelos de leitura é muito importante para que verifiquemos quais as estratégias utilizadas por nossos alunos, quais as informações usadas e como a representação mental será construída, para que possamos não

apenas perceber as características do desenvolvimento do processo de leitura, como também planejar um trabalho que permita a continuidade do processo. Consideramos que esses modelos associados aos aspectos sócio-históricos da construção do sentido podem ser úteis para o professor ajudar seus alunos a se iniciarem no processo de leitura, ou seja, a começarem a construção de sua história de leitura. Concomitante aos aspectos sócio-cognitivos, o professor precisa levar em conta os aspectos lingüísticos, pois

ensinar a ler com compreensão não implica impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto; é ensinar à criança a se auto-avaliar constantemente... é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências nele contidas, só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. (KLEIMAN, 1989, p. 151-152).

No entanto, em sua superfície lingüística, o texto não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta implícitos, pressupostos, subentendidos – que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor. (cf. BRANDÃO E MICHELETTI, 1997, p. 19).

A prática de leitura em sala de aula não tem propiciado a interação entre professor e aluno, entre aluno e texto, ou entre leitor e autor. Não se tem dado oportunidade ao aluno de produzir os significados do texto, concordar ou discordar do lido, acrescentar novos significados ao texto e, muito menos, interagir com os pares.

A leitura escolarizada tem sido um ato solitário que afasta a criança do mundo, um isolamento do leitor e do texto, mas segundo Soares (1998, p. 18),

a leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação...

É justamente em decorrência do entendimento limitado e incoerente sobre como se ensinar leitura que encontramos, na maioria das vezes, professores iniciantes com propostas renovadoras e inovadoras, mas que delas desistem, em parte pelo fato de se encontrarem dentro da estrutura de poder na escola, no degrau mais baixo, onde predomina o saber “legítimo”, o consagrado pela ideologia dominante, e em parte, pelo fato de sua proposta estar baseada apenas numa convicção de necessidade de mudança, mas sem a correspondente formação necessária.

Como as atividades de leitura têm sido tradicionalmente mediadas pelo emprego do livro didático, o “saber” tem sido veiculado no contexto institucional da escola por meio do percurso professor-aluno, via livro didático. Assim, esses professores passam a ser cativos da função reprodutora da escola, ao executar trabalhos concebidos por outros. Portanto, não se sentem com a responsabilidade de estudar para produzir as suas aulas, para inovar, pois o seu saber está representado pelo seu guia, o saber institucionalizado – livro didático.

Não defendemos o ponto de vista de que o professor deva abolir por completo esses manuais de seu fazer pedagógico, como se tem acentuado em diversos trabalhos da área. Seria ótimo que nós, professores, tivéssemos fundamentação teórica e tempo disponível suficientes para construirmos nossas próprias aulas. No entanto, como o ideal está longe do real, consideramos que esses manuais são *um mal* necessário. Entretanto, ao utilizá-los, o professor o faria como um subsídio a mais a seu alcance. (cf. MARTINS, 2001).

Dado que esses manuais têm sido um mal necessário para o dia-a-dia do professor, uma solução paliativa para o problema seria que esses livros trouxessem concepções mais adequadas sobre o *para quê*, sobre o *quê* e sobre o *como* ensinar língua materna, com atividades mais reflexivas, de acordo com as teorias atuais de ensino de língua materna, para que o professor pudesse reproduzi-las ou adaptá-las em sala de aula, com textos mais diversificados e com temáticas que remetessem umas às outras. Mas, antes disso, seria necessário que o professor

tivesse a concepção de que “o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa; ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”. (BAKHTIN, 1992b, p. 290). Dessa forma, ao manusearem o livro didático, nossos professores precisariam ter a consciência de que tais manuais lhes serão apenas um complemento para a sua prática em sala de aula.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos afirmar que, atualmente, além dos livros didáticos (LD), está circulando um material com concepções mais inovadoras sobre o ensino de leitura em nossas escolas, que, ao ser lido e discutido pelo grupo de professores das escolas, pode fornecer-lhes subsídios teóricos mais adequados.

Os PCN trazem algumas sugestões de trabalho em sala de aula, orientadas especificamente para a formação de leitores, tais como: “leitura em voz alta pelo professor; leitura colaborativa; leitura autônoma e a atividade de rotina”.

Seria muito bom se a ação pedagógica de nossos professores estivesse de acordo com tais princípios, uma vez que, por meio desses tipos de leitura, estaremos permitindo ao nosso aluno ter contato não só com os diversos tipos de leitura, como também com as diversas funções da leitura.

Entre os tipos de leitura acima elencados, destacamos a leitura colaborativa – atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos – pois é nesse tipo de leitura que o professor mais poderá desempenhar sua função de mediador do ensino, dado que se estabelece a mediação professor x aluno. É na interação professor x aluno x texto x autor que se produzem os sentidos de um texto (MARTINS, 2001), porque a aquisição da linguagem, como salienta Bakhtin (1992b), dá-se pela internalização da palavra alheia (a palavra do adulto,

especialmente a da mãe, nesse caso, a do professor e a dos colegas) sendo também a internalização de uma compreensão de mundo. Pela mediação do outro (palavras e textos), as palavras alheias vão perdendo suas origens (ser do outro), tornando-se palavras próprias (internas) que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra, e assim ininterruptamente.

Mediante o exposto, a leitura será caracterizada, nesta pesquisa, como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido. (cf. CORACINI, 1995, p.15). Nessa perspectiva,

o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não no sentido mais restrito de situação imediata de produção de discurso, mas aquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p.18).

Considerando a leitura como um requisito básico para que o aluno possa aprimorar seus conhecimentos lingüísticos, discursivos e enciclopédicos, ela não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (cf. FREIRE, 1992).

O professor precisa criar o espaço para que o aluno elabore a sua relação com a leitura. Não podemos tirar o seu poder de decisão, é preciso distinguir as diferentes ideologias presentes na sala de aula, visto que cada aluno tem a sua singularidade e que esta deve ser respeitada. Assim, podemos considerar que os significados são construídos de acordo com a formação discursiva de cada um e com as suas condições de produção.

Entendemos que a formação discursiva é assegurada por um conjunto de idéias semelhantes, de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação. Assim, há condições historicamente determinadas para que se possa dizer algo e para que várias pessoas possam dizer várias coisas diferentes. Isso significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer o novo; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem na superfície do solo,

mas isso não significa um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir; o objeto do discurso não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações que são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas etc. (cf. FOCAULT, 1997, p. 45).

Por isso não é fácil inovar; o normal é que se tenha medo. Segundo Paulo Freire e Shor (1997, p.69):

quando falamos sobre o medo, devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo concreto. Isto é, o “medo” não é abstração (...) quando pensamos no medo, nessas situações, somos levados a refletir sobre a necessidade que temos de ser muito claros a respeito de nossas opções, o que, por sua vez, exige certos tipos de procedimentos e práticas concretas, que, por sua vez, são as próprias experiências que provocam o medo.

No entanto, não é impossível inovar; é preciso ter coragem e ousar. Só alcançaremos a coragem, se estivermos seguros e convictos do que queremos e, para isso, são necessários subsídios teóricos, muita leitura para, aos poucos, irmos percebendo as diferentes formações discursivas existentes, ou seja, o conjunto de regras que são imanentes a uma prática e que a definem em sua especificidade.

Isso posto, faz-se necessário que ofereçamos condições para que nossos alunos entendam as tramas dos discursos, as forças que, às vezes, impedem ou dificultam a ação. Essa compreensão dar-se-á após muita vivência reflexiva e muita leitura. Talvez seja por isso que tem sido tão difícil formar leitores, pois há muitas forças tentando impedir esse trabalho. Mesmo

assim, acreditamos que é possível ensinar leitura, mas não da forma como a escola atual tem tratado o assunto: ‘por meio de julgamento de autoridade em que a avaliação cumpre sua função mecânica, isto é, dá-se nota baixa até o aluno “mudar”; ou pelo espontaneísmo, em que o aluno acaba por aprender sozinho, o que talvez seja mesmo possível, sendo, nesse caso, dispensável a escola’.(cf. ORLANDI, 1988, p.15).

Uma possibilidade que beneficiaria a leitura na escola seria a diversificação de atividades em torno dos textos lidos, levando-se em conta o desenvolvimento do aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas, com o objetivo de que o aluno pudesse a partir daí reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio e reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação. (cf. KLEIMAN, 1989, p.17).

Outra possibilidade é estabelecer objetivos de leitura para o aluno, pois, na verdade, sempre que lemos, temos um *para quê*, mesmo que este *para quê* seja a distração. Segundo Geraldi (1997, p.92), o leitor tem os seguintes comportamentos diante do texto: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; a leitura fruição do texto.

Esses quatro tipos de leitura não esgotam as possibilidades. Exemplificam, apenas, algumas alternativas de “entrada no texto” no movimento contínuo de ensino/aprendizagem que se centra na produção, dado que o que se diz ou as formas do dizer podem levar a leituras que ampliam nossos horizontes de análise, ampliam o que temos a dizer; levam-nos a verificar a forma como os outros disseram o que disseram, ampliam nossas possibilidades de dizer. (cf. GERALDI, 1993, p.174-175).

Dessa forma, o professor poderá modificar as condições de leitura e de visão de mundo do aluno: de um lado, propiciando-lhe espaço para que construa sua história de leituras;

de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto.

A heterogeneidade na leitura

Entendemos a leitura/compreensão como uma produção de sentidos, como um trabalho voltado para a característica mais fundamental de todo discurso: a leitura dialógica, voltada para mais de uma “voz” do discurso. É na interação que os interlocutores instauram o espaço da interdiscursividade.

Como todo enunciado contém uma dialogia interna, o fundamental na constituição do sentido é que a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte. Cada palavra expressa o *um* em relação ao *outro*. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista do outro e, em definitivo, a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço. A unidade real da língua não é enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. (BAKHTIN, 1992a).

Nessa perspectiva, o texto é concebido como ponto de interseção de muitos diálogos, cruzamento das vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas. Será na sua relação dialógica com o texto que o aluno construirá seu processo de leitura e escritura, pois a palavra do *outro* se transforma dialogicamente com a ajuda de outras palavras (textos) até se transformar em *pessoal*.

Nessa mesma linha de pensamento, Guimarães afirma que a unidade das interações se caracteriza pela coexistência das consciências múltiplas e não por sua sucessão dialética. Dessa forma, a polifonia é a dialogia. Citando Bakhtin, ele continua sua linha de pensamento: “As personagens se constroem na medida em que se representam uma diante da

outra. O *Eu* se constrói constituindo o *Eu* do *Outro* e é por ele constituído”. (GUIMARÃES, 1987, p.21).

O discurso-outro deve ser entendido como espaço virtual de leitura dos enunciados ou das seqüências discursivas. Alguns discursos teóricos que abordam a questão da heterogeneidade enunciativa conduzem, ao mesmo tempo, a tematizar, nessa linha, as formas lingüístico-discursivas do discurso-outro:

- discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro (cf. as diferentes formas da heterogeneidade mostrada);
- mas também e sobretudo a insistência de um “além” interdiscursivo que vem, aquém de todo autocontrole funcional do “ego-eu”, enunciador estratégico que coloca em cena “sua” seqüência; estruturar esta encenação ao mesmo tempo em que a desestabiliza (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico de seu discurso lhe escapa). (PÊCHEUX, 1993, p.316).

O discurso-outro enquanto presença virtual na materialidade descritível da seqüência, marca, do interior dessa materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico.

Authier-Revuz (1990), fundamentada nessas concepções, remete-nos aos fatos exteriores à língua, a que denomina exterioridade lingüística; propõe uma descrição da heterogeneidade mostrada (as formas do discurso relatado, o uso das aspas, os enunciados metadiscursivos) como forma lingüística de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.

Assim, a autora considera que a heterogeneidade marcada é, sob o ponto de vista lingüístico, o *outro*. Essas marcas alteram a unicidade aparente da cadeia discursiva, inscrevendo o *outro*, que é forma de ruptura, em fraturas que intervêm no fio discursivo, colocando em confronto a identidade/alteridade do sujeito e mudando o estatuto do sentido. Segundo Authier-Revuz (1990, p.30), “toda compreensão interpretação destas marcas passa por

uma especificação da alteridade a que remetem, em função de seu ambiente discursivo: por exemplo, uma outra língua, variedade de língua, um outro discurso diferente, um discurso oposto etc”.

As marcas de heterogeneidade mostrada articulam-se com a heterogeneidade constitutiva da linguagem, heterogeneidade não marcada na superfície lingüística, mas possível de ser definida pela interdiscursividade, pela relação que todo discurso mantém com outros discursos. A heterogeneidade enunciativa não está - segundo Maingueneau (1993, p.93) – “ligada unicamente à presença de sujeitos diversos em um mesmo enunciado; ela também pode resultar da construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso”.

Segundo Bakhtin, toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser citado de palavras interiores (...) É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 1992b, p.147).

Interdito, ausência, falta, o outro são justamente os elementos que promovem a abertura para outras posições, outras visões de mundo. A prática de leitura pode ser um dos instrumentos do encontro do *eu* com o *outro*. Para isso, em vez de treinamento de habilidades de leitura (ler sem engasgar, ler mais alto, ler mais devagar etc.), o que o professor precisa privilegiar é a leitura produtiva, ou seja, privilegiar a construção dos sentidos que sempre se renovam, por meio da interação com o outro, para que, de fato, se forme um leitor produtor de textos, consciente do lugar que ocupa e de sua capacidade de intervir na ordem social. (cf. CARDOSO, 1999).

Para tanto, consideramos necessário que o aluno, desde o início da escolaridade, seja exposto a uma grande variedade de textos e discursos, e que também seja levado a produzir sentidos a partir dos textos que lê. Para isso, é necessário que se respeitem os sentidos que se vão produzindo na interação leitor/aluno com os textos lidos, assim como na interação do aluno com outros textos e com seus interlocutores, produtores de outros sentidos.

Em certo sentido, a leitura de textos coloca-se como uma “janela para o mundo”. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisões do leitor. (cf. SILVA, 1998, p.21).

2.4.2. A prática de produção de textos

Escrever é maldição. Uma maldição que salva – maldição porque obriga, como um vício do qual não podemos nos livrar, porque não há como substituí-lo. Escrever é também salvação.

Salva a alma presa, o dia que vivemos e não conseguimos compreender plenamente, a não ser escrevendo. Escrever é tentar reproduzir o irreparável...(CLARICE LISPECTOR).

Acreditando que a leitura por si só não garante a escrita, vemos a necessidade de se trabalhar a escrita de forma mais intensa, investindo, contínua e sistematicamente, na produção de textos de diversos tipos/gêneros. Consideramos que é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que revela uma relação intersubjetiva, constituída no processo de enunciação, marcada pela temporalidade e suas dimensões (cf. GERALDI, 1993, p.135).

A partir desses princípios, Geraldi (1993) estabelece a distinção entre produção de textos e redação: nesta, produzem-se textos *para a* escola; naquela produzem-se textos *na* escola.

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e a possibilidade de recuperar a história “contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1998, p.20).

Na produção de discursos, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica; seu trabalho é mais que mera reprodução. Isso não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, segundo Geraldi (1993, p.136), “pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos”.

Quando o aluno escreve *para a* escola, ele está fazendo redações, ou seja, quando ele não tem *para quem* dizer e nem *para quê* dizer. Já a produção de texto, ocorre *na* escola, sob orientação do professor, mas o aluno tem um objetivo prévio do *para quem* e do *para quê* dizer. Neste caso, a produção de textos do aluno terá um outro destino que não seja apenas o de entregar para o professor corrigir.

Na situação de escrever para a escola, o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e será julgado e avaliado pelo professor, que será o principal – talvez o único – leitor do texto. Consciente disso, o aluno passará a escrever não aquilo em que acredita ou o que gostaria de escrever, mas procurará escrever sobre o que acredita que o professor apreciará.

Segundo Britto (1997a), o professor não é um interlocutor real. Ele materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e de outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor estão a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz *o quê* e *como* deve ser feito. A escola surge não apenas como interlocutor privilegiado do estudante, mas passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno.

Sabemos que a linguagem escolarizada tem despojado a criança de suas próprias histórias, não tem propiciado condições para que nossos alunos se constituam enquanto sujeitos de sua linguagem, o que tem interferido muito no resultado de suas produções escritas. Na medida em que fazem redação para um único interlocutor – o professor se torna um “inquisidor”.

Muitas críticas à pouca capacidade de escrita de nossos alunos são ouvidas no meio escolar, tais como: “essas pessoas não sabem escrever”, “existe uma política educacional errada”, “esses alunos parece que não pensam!”. Com isso, os problemas de redação passaram a ser analisados em muitas pesquisas: Lemos (1977), Rocco (1981), Pécora (1983), Franchi (1987), Costa Val (1991) entre outros, sendo que todos chegaram basicamente à mesma conclusão: detectaram o caos do ensino de produção de textos.

No entanto, ressaltamos: se o ensino da produção escrita sempre se deu dentro de uma concepção tradicionalista de linguagem, em que impera a “gramaticalidade”, justifica-se o porquê de nossos alunos não terem *o quê* dizer em suas redações. Se não havia ensino sobre *como* escrever, se não há discussão prévia sobre a temática (imposta), se não há *para quem* dizer o que era para ser dito, se o aluno tenta adivinhar qual discurso o professor quer ouvir, se as temáticas de redação não os instigam a *saber mais*, para que esses alunos irão escrever?

Essas questões parecem ser cruciais. A discussão sobre a prática de produção de textos e sobre o produto que resulta dessa prática tem que ser efetivada conforme as condições de produção da escrita na escola. Isso porque muitas das dificuldades elencadas se explicam pelo fato de que a escola – operando sobre um modelo de língua – subtraiu da práxis lingüística, marcas que lhe são tão peculiares, como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade, enfim. (cf. SUASSUNA, 2000, p. 42-43).

Assumindo-se, portanto, a relação interlocutiva como princípio básico a orientar todo processo ensino/aprendizagem de produção de textos, podemos afirmar que tem havido poucas produções de textos nas escolas, há muita escrita e pouca produção, pois as atividades de escrita desenvolvidas não têm dado respostas ao *para quê* dizer e ao *para quem* dizer.

Ensinar a escrita de acordo com preceitos sócio-interacionistas é criar espaços para que o aluno possa fazer valer os saberes “silenciados” para confrontá-los com os “conhecimentos” sistemáticos (verdadeiros e imutáveis), mas nem sempre capazes de explicar os fatos. Isso implica uma dialogicidade constante e o abandono de crenças, quer por parte do professor, quer do aluno.

As formas pelas quais a criança aborda a análise de seu texto, mostram que ela não atende espontaneamente a várias das exigências do escrever enquanto instância dialógica; porém com questionamentos e pistas, pode chegar a manifestar ou construir estratégias para a consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor. A presença de capacidades emergente e em transformação (...) permite sugerir que operações reflexivas devem se constituir em espaço privilegiado do trabalho pedagógico já na etapa escolar inicial. (GÓES, 1995, p. 115).

No entanto, nada disso acontecerá se a produção de textos for colocada como uma questão de técnica ou se incide num modo específico de falar e de ver o mundo que compõe nosso real histórico. Nada se estará fazendo para a constituição de um clima favorável ao exercício da escrita enquanto a escola sonegar aos seus alunos a língua em sua plenitude, deixando apenas que se fale “sobre” uma só norma lingüística. Do mesmo modo, pouco se avançará enquanto a avaliação estiver centrada no produto (texto) e não no processo (ato de redigir), ou enquanto visar apenas à correção ortográfica e gramatical, escamoteando os aspectos textuais mais fundamentais.

Portanto, uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor está, segundo Góes (1995), na busca da compreensão dos diversos planos de dialogia implicados na produção escrita, os quais abrangem a relação do aluno/produtor de texto com vários outros: o para quem a criança diz – seus leitores; o outro de quem toma a palavra para dizer – seus modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro que é participante do processo de produção de texto (pares e professores que atuam como comentadores, co-autores ou co-revisores). A essas instâncias de dialogia articula-se também a relação do produtor do texto consigo mesmo, como escritor e leitor de seu próprio texto.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento do aluno/produtor de textos pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. O aluno se apropria da escrita por meio dos processos de atividade mediada, em instâncias inter-relacionadas: a mediação pelo outro e a mediação pelos signos. Nesses processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção da atividade, a partir das condições de produção no processo escolar.

Considerando a prática de produção uma relação intersubjetiva em que o aluno tem o que dizer e para quem dizer, e com esse dizer poder transformar ou recriar o que está posto, a escrita poderá vir a ser não só a *maldição* que obriga o aluno a escrever, ou um *vício* do qual ele não conseguirá se livrar, mas também *salvação*, pois estará liberando a alma presa que nele vivia.

2.4.3. A prática de análise lingüística

Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de Luís de Camões.
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões.

Gosto do Pessoa na pessoa
 Da rosa no Rosa,
 E sei que a poesia está para a prosa
 assim como o amor está para a amizade.
 E quem há de negar que esta lhe é superior?
 E deixa os portugueses morrerem a língua,
 “Minha pátria é minha língua”
 — Fala, Manguiera!
 Flor do Lácio Sambódromo
 Lusamérica latim em pó
 O que quer
 O que pode
 Esta língua?

(Caetano Veloso)

Parafraseando Caetano Veloso, mostraremos, neste sub item, o que pode esta língua, ou seja, o que podemos e o que queremos fazer com esta língua. Consideramos que não há atividade melhor para verificarmos o quanto podemos brincar com a língua do que levar o nosso aluno a perceber as diversas maneiras de dizer o mesmo: inverter, parodiar, enfatizar, resumir, estender, refutar, usar figuras de linguagem, adequar de acordo com diversos registros. Enfim, será por meio das atividades de análise lingüística que poderemos refletir sobre nossa linguagem e tudo isso é o reflexo de nossas ações. Será no interior das atividades de leitura e produção de textos que essa atividade se efetivará.

A expressão “análise lingüística” é o conjunto das atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. A essas atividades são reservadas as expressões “atividades epilíngüísticas” e “atividades metalingüísticas”. (GERALDI, 1993). As *atividades epilíngüísticas* fazem refletir sobre a linguagem, e a direção dessa reflexão tem por finalidade o uso dos recursos expressivos conforme as atividades lingüísticas em que o autor do texto está engajado. Assim, entende-se por atividade epilíngüística toda reflexão sobre diferentes formas de dizer.

Já as atividades metalingüísticas levam o aluno a fazer uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, essas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente, que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.

Para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido. Por meio dessas atividades, o aluno estará aprendendo a fazer uma busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Não é o caso de retirar das salas de aula as gramáticas (tradicionais ou não), mas de considerá-las fontes de procura de outras reflexões que nos ocupam nas atividades epilingüísticas. Essas atividades darão suporte à construção da ponte para a sistematização metalingüística. (cf. GERALDI, 1993).

É preciso priorizar as reflexões que se atenham mais estritamente ao interior dos textos, os quais poderão servir para uma outra finalidade: a do domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte do repertório do aluno. É preciso que toda reflexão feita seja colocada em confronto com diversas formas de expressão e com a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelo aluno, que levam à produção e ao movimento de produção da variedade em uso.

A construção de um texto, segundo Geraldi, se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. A construção dessa proposta está intimamente ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações.

Essa prática não pode ser desarticulada das demais, nem se reduz “a exercícios gramaticais”. Está centrada na reestruturação de textos e se baseia nos objetivos para a série e para o momento. Na leitura-estudo e produção de textos, o aluno estará fazendo análise da língua; assim como, na prática de análise lingüística, o aluno também lê, produz significados, escreve e elabora conceitos.

Ao lermos os textos recebidos dos alunos, nós precisamos levar em conta tudo o que foi dito a respeito de texto e de suas diferentes configurações (nas aulas de leitura). Certamente haverá muitos problemas em cada texto, porque seus autores, enquanto sujeitos, nunca estão prontos. Mas é necessário selecionar aqueles problemas (poucos de cada vez) que serão objeto de trabalho de acordo com os objetivos propostos.

Geralmente, antes de devolver os cadernos aos alunos, o professor prepara a aula de reestruturação coletiva, que precede a reestruturação individual. É bom que o texto levado para a lousa contenha o nome do autor, a quem se pede permissão prévia, e que, primeiramente, seja lido para a classe como qualquer outro texto. A leitura e a discussão já vão apontando características e problemas do texto, da mesma maneira como foi feito na leitura-estudo. Dentro dos objetivos da unidade, elege-se um problema novo de cada vez, além daqueles que já foram trabalhados em reestruturações anteriores. O fato de o texto estar inteiro na lousa permite aos alunos o distanciamento para abordá-lo na totalidade, bem como para verificarem os problemas micro-estruturais.

Precisamos ter os devidos cuidados para que essa atividade não se torne uma gramática aplicada ao texto; também não fazem sentido exercícios de fixação isolados de textos, assim como a preocupação com a nomenclatura. Enfim, centrada na reestruturação, a prática de análise lingüística caracteriza-se por um estudo gramatical, entendido como o estudo das “regras” que, na modalidade escrita, orientam a organização dos elementos da configuração textual, explicam

diferenças de registros, podendo também ser úteis para resolver os problemas que o texto contiver ou apresentar outras possibilidades de produção de novas configurações. Essa prática deve estar a serviço do texto e dos propósitos e opções do aluno, fazendo com que seu texto seja entendido por outros leitores, no sentido de nele se poder ler o que o autor “quis dizer”.

É evidente que se a reestruturação se tornar um serviço mecânico, se não representar o desafio do novo e não avançar para a produção de novos conceitos, essa atividade se esvazia de significado e passa a ser uma atividade maçante e inócua. É preciso que se coloque a dúvida para haver processo de interação. Tudo isso é aprender/ensinar a ler e a escrever, o que são objetivos fundamentais do professor de língua materna.

Nessa perspectiva, segundo Conceição Aparecida de Jesus (1998, p.100), temos a valorização do texto do aluno, este como instância de enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que, sujeitos e textos realizam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. Faz-se necessário considerar a relevância dos problemas lingüísticos apresentados conforme a plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores.

Essa atividade, se bem trabalhada, mais que qualquer outra, traz-nos a noção de incompletude, texto não acabado, sempre em elaboração, pois a cada nova leitura, novos sentidos vamos construindo; novas formas de dizer o dito vão surgindo e esse processo de leitura/escritura torna-se infundável. Isso enriquece muito nosso fazer pedagógico, especialmente, se tivermos objetivos bem definidos para com nossos alunos sobre o *para quê* daquela produção, sobre o *para quê* escrever, qual a finalidade daquele texto. Seria apenas para o professor corrigir? Então a reescritura aqui seria martírio. Seria uma reescritura para colocarmos aquele texto em um jornal? No mural da escola? Participar de um concurso? Se observarmos bem, há certos chavões que são inevitáveis, como por exemplo: o fim justifica os meios.

Enfim, temos que levar nosso aluno a perceber *o que quer* com a língua materna e *o que pode esta língua*; levá-lo a se dedicar a essa atividade de reescritura a partir do “gosto de sentir a língua, de criar confusões de prosódia e uma profusão de paródias que encurtem dores e furtem cores como camaleões”. Não seria bom se isso acontecesse?

2.4.4. Os PCN de Língua Portuguesa

Os PCN surgiram numa conjuntura internacional caracterizada pelo fortalecimento do neoliberalismo, o qual – como modelo econômico baseado no livre mercado e na competitividade – tem, progressivamente, agudizado as diferenças sociais. O mundo “globalizado” é, na verdade, um mundo dividido em grandes blocos econômicos, e o sucesso do capitalismo depende da padronização dos costumes e mecanismos de consumo.

Faz parte dessa conjuntura a discussão sobre a qualidade de ensino, que vem sendo pensada a partir de grandes eixos, dentre os quais a avaliação e o currículo ocupam lugar privilegiado. Em se tratando de conjuntura nacional, os PCN foram propostos em meio a debates, ações e fenômenos variados no campo da educação: interesse do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, repasse direto de verbas às escolas, investimentos em equipamentos de educação à distância, avaliação de cursos superiores (o chamado “provão”), entre outros.

Um dos maiores entraves encontrados nos PCN refere-se à forma de encaminhamento das discussões, uma vez que faltou tempo para um amplo debate com professores, seus principais usuários. Notamos também que o documento não faz alusão a certas políticas que necessariamente deveriam estar atreladas ao documento: formação continuada do

professor, livro didático, carreira docente, gestão democrática, melhores condições de trabalho ao professor e outras.

No entanto, consideramos que, mesmo sem um debate amplo, mesmo sabendo que esse documento tenha vindo para atender a uma das faces da política de um governo neoliberal, os princípios norteadores dos Parâmetros não passam de uma síntese do que foi possível aprender e avançar a partir da década de 80, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política.

Não podemos negar que os preceitos teóricos que vimos anteriormente estejam todos contemplados dentro dos Parâmetros e que já vinham sendo desenvolvidos por professores de vários estados que haviam aderido à proposta baseada na Metodologia de Ensino sugerida por João Wanderlei Geraldi e sua equipe. Faz uso de um discurso que não é mais considerado novo no meio científico.

No que tange aos aspectos intra-escolares, os Parâmetros tomam o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo ensino/aprendizagem e, com essa tomada de posição, esperam que se possa de fato reverter a situação catastrófica em que se encontra o ensino de língua materna. O MEC parece, no entanto, apostar na incapacidade de o professor interpretar as teorias propostas pelos PCN, pois, após dois anos de sua divulgação, lança os “Parâmetros em Ação” com o objetivo de “favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria” (Brasil, 2000), ou seja, oferece um guia para ensinar o professor a ler os Parâmetros, embora não ofereça mais horas atividades para o professor realizar suas leituras.

O ponto positivo que vemos nos PCN é que sua finalidade é constituir-se como referência para as discussões da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração das propostas didáticas de cada área. Não foi elaborado com o intuito de

ditar normas, mas, sim, para sugerir caminhos possíveis a serem adaptados, complementados e/ou modificados de acordo com as necessidades (mesmo assim, encontramos uma enorme quantidade de uso da palavra “deve”, perpassando todo o documento).

Especificamente os PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries apresentam as práticas de Língua Portuguesa, partindo do uso para novas habilidades lingüísticas (padrões de escrita), levando-se em conta que:

- a) a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- b) a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não produção de textos somente para correção;
- c) é preciso levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente. (BRASIL, 1998a).

Nessa perspectiva, cabe à escola promover a ampliação do conhecimento lingüístico do aluno, durante os oito anos de ensino fundamental, levando-o a interpretar textos que circulam socialmente, a assumir a palavra e a produzir textos nas mais variadas situações.

Na leitura dos Parâmetros, percebe-se que a concepção de linguagem trazida por seus autores ao ensino de língua materna é a linguagem enquanto atividade interindividual, um processo de interlocução. Pela linguagem, expressam-se idéias, pensamentos e intenções, estabelecem-se relações interpessoais anteriormente inexistentes e influencia-se o outro.

Nos PCN, a língua é tida como um sistema de signos específicos, históricos e sociais, que nos possibilitam significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la não é só decodificar, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais. Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Levando-se em consideração a perspectiva teórica adotada, verificamos que o objeto de ensino/aprendizagem

de língua materna são os conhecimentos lingüísticos e discursivos com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

O trabalho com leitura torna-se, portanto, fundamental. Enfatizam o princípio de que é preciso, também, que a escola aproxime o aluno de textos escritos (leitura, discussão, interpretação), pois estes se converterão em modelos para a produção, não se devendo banalizar os textos com adaptações e fragmentos.

A atividade mais importante é, pois, a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo, ao longo dos vários anos de escolarização, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre suas similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. Será a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: atividades metalingüísticas⁵.

Os Parâmetros não deixam de valorizar a variação lingüística, uma vez que, para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: que existe uma forma “correta” de falar, que falantes de uma região falem melhor que os de outra; que o brasileiro fala mal; que português é uma língua difícil; que é preciso “consertar” a fala do aluno.

As práticas de ensino de Língua Portuguesa são vistas numa totalidade, não podem ser apresentadas, na escola, de maneira fragmentada ou formatada em “textos”, “tópicos de gramática” e “redação”. Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados segundo a

⁵ As atividades metalingüísticas devem ser instrumentos de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas conforme as necessidades dos alunos. São os textos produzidos pelo aluno que vão permitir ao professor identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que ele precisa aprender.

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa levar em conta a *performance* pretendida para os alunos no final do Ensino Fundamental, que orientará a seleção dos conteúdos e o tratamento didático dispensado a eles.

Precisamos entender que a especificidade da escola não se restringe à transmissão do saber já elaborado. Ela se caracteriza pelo reconhecimento da historicidade do conhecimento e da linguagem e, portanto, pelo caráter de provisoriedade e incompletude. “Não se descarta a tradição e a informação, mas o objetivo que se concentra na tensão constante entre reprodução e produção do novo, que pressupõe problematização e elaboração das obviedades por parte de sujeitos sócio-históricos (professor e aluno)”. (cf. MAGNANI, 1996, p. 266).

Para isso, seria necessário que tivéssemos uma outra articulação epistemológica que nos remetesse a reflexões sobre as relações entre linguagem e conhecimento. Assim, teríamos um ensino/aprendizagem de língua vivo em sala de aula, em que os alunos teriam gosto de ler e produzir textos, de trabalhar e brincar com esta língua. A língua seria considerada como algo em movimento, os falantes em processo contínuo de constituição de identidades, que por meio de seu dizer estariam agindo e intervindo no mundo.

2.5. O Discurso Pedagógico

um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença rio do discurso único,

em que tem voz a seca que ele combate.
(João Cabral de Melo Neto)

Tendo em vista que nesta pesquisa analisamos a prática do professor iniciante, sua maneira de ver o ensino de língua materna, sua ação e seu discurso, é necessário que estudemos um pouco sobre o discurso pedagógico, o discurso que circula em nossas escolas para depois o relacionarmos ao discurso das professoras de nossa pesquisa-ação.

A enunciação, segundo Fiorin (1992, p.32), é a produção dos discursos, é uma instância pressuposta pelo enunciado, produto da enunciação e, ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói. Por exemplo, o enunciador pode reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado e, quando se simula a enunciação dentro do enunciado, há uma instância pressuposta de enunciação.

O enunciado, produto da enunciação, é um produto ideológico, faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário deste, o enunciado também reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. (cf. BAKHTIN, 1992a, p.31).

O que fazemos ao usar a linguagem de maneira significativa é, segundo Cardoso (1999), produzir discursos que envolvem certas condições de produção, ou alguns elementos indispensáveis como: um locutor; um alocutário; um referente; uma forma de dizer; um contexto em sentido restrito; as circunstâncias imediatas; um contexto em sentido lato; as determinações histórico-sociais, ideológicas e o quadro das instituições em que o discurso é produzido.

Essas condições permitem-nos afirmar que as escolhas de quem diz não são aleatórias. As experiências chegam até nós por intermédio dos discursos (oral e escrito), pelo

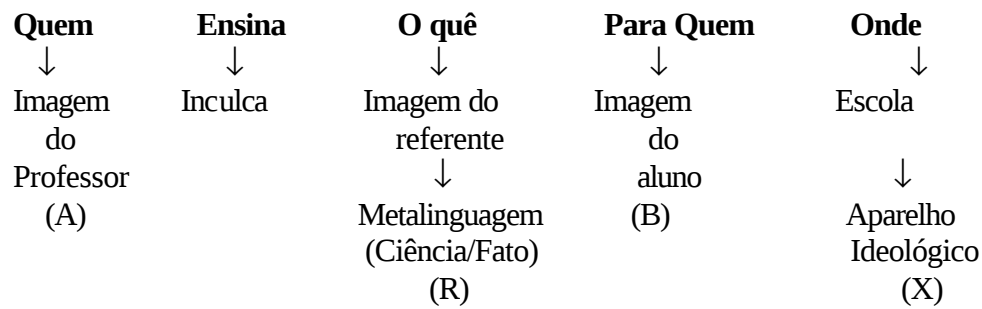
nosso fazer e pelos próprios discursos dos quais nos apropriamos de acordo com nossas crenças, nossas perspectivas teóricas e nosso fazer político.

A linguagem tem influência decisiva sobre o comportamento do homem. O discurso transmitido contém em si, como parte da visão de mundo que veicula, um sistema de valores, isto é, estereótipos dos comportamentos humanos que são valorizados positiva ou negativamente. Ele veicula os tabus comportamentais, certos estereótipos, que se entranham, de tal modo, na consciência que acabam por ser considerados naturais. (cf. FIORIN, 1990).

Assim, podemos afirmar que o mesmo discurso (louvem-se as exceções) tem circulado em nossas escolas desde a época jesuítica até nossos dias. O discurso reprodutor está tão entranhado em nossa consciência, que passou a ser um discurso objetivo, científico, o discurso da “verdade”. Como o professor é fruto desse discurso, o círculo vicioso não cessa, a reprodução continua, mesmo com a vinda de novos professores, pois, apesar de novos, foram formados – colocados na fôrma - numa estrutura reprodutora, e, mudar o que está posto não é fácil.

Tomando como base o objeto do discurso e os interlocutores, Orlandi (1996, p.15) considera que temos três tipos de discursos em funcionamento: o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário. Além disso, temos dois processos – o parafrásico e o polissêmico – que são constitutivos da tensão que produz o texto. A polissemia seria o processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente. Já o parafrásico seria a repetição do mesmo, o afastamento dos conflitos conceituais e ideológicos em prol da harmonia.

Considerando que o Discurso Pedagógico (DP), geralmente, se insere entre os discursos do tipo autoritário, Orlandi caracteriza-o da seguinte forma:



Assim, temos: **A ensina R a B em X**

Nesse sentido, podemos buscar em Pêcheux (1993, p.84), o esquema de imagens (formações imaginárias).

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita, cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente
A	IA (R)	“Ponto de vista” de A sobre B	“De que lhe falo assim?”
B	IB (R)	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

No DP, o esquema dominante deveria ser: IB (R) = Imagem que B faz de R. Na relação pedagógica, a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes determina é que domina o discurso, ou seja, IB(IA(R)), em sua relação com IA(R).

Enfim, no discurso do diretor de prisão tudo está condicionado pela imagem que os detentos formam do representante do regulamento por meio de seu discurso, ou seja, IB(A), pois, para uns, trata-se de saber “até onde dá pra ir com ele” e, para o outro, de lhes tornar isso significativo. (cf. PÊCHEUX, 1993, p.86).

A questão que precisaria constituir a estratégia básica do DP teria de ser a pergunta pelo referente (R), isto é, o objeto do discurso, que, no DP, aparece como algo que se deve saber. Entretanto, o discurso pedagógico, na maioria das vezes, aparece-nos como discurso do poder, autoritário, o discurso que cria a noção do certo/errado, uma voz segura e auto-suficiente. A posição final aparece como o esmagamento do outro, as questões adquirem a forma

imperativa, são questões obrigativasⁱ, como exercícios, provas, cuja formulação é “*Responda...!?*”. São questões diretas a que se dá o nome de *questões objetivas*. Nesse sentido, Orlandi afirma que $A \text{ ensina } B = A \text{ influencia } B$.

O esquema da imagem dominante – IB(R) – aparece, segundo Orlandi (1996), declinado segundo uma gradação de autoritarismo, desde IB(IA(R)), IB(IA(IB(IA(R)))) até a forma mais autoritária, isto é, a IA(A), produzindo, assim, um discurso individualizado em seu aspecto estilístico, com questões do tipo: *Não é verdade?*, *Percebem?*, *Certo?* etc. A partir desses esquemas, Orlandi (1996) conclui que ensinar tem sido mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir; *ensinar é inculcar* (grifos nossos).

Além das leis gerais válidas para o comportamento lingüístico em geral - o *interesse, a utilidade ou a lei da informatividade* (cf. DUCROT, 1976) -, há uma regulamentação para cada categoria dos atos de fala. Para ordenar exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar e, logo, não pode ser atribuído indistintamente. (cf. ORLANDI, 1996).

Mantida a regulamentação para o ato de interrogar e de ordenar – uma vez que o professor é a autoridade na sala de aula e não só mantém como se serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia social, o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada *motivação*, no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no Discurso Pedagógico (DP) como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. Ex.: no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, entre outras.

Assim, temos a anulação do conteúdo referencial do ensino e sua substituição por conteúdos ideológicos, que mascaram as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas, isto é, pelo conhecimento considerado legítimo.

Além disso, a apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao simples *é porque é*. E o que se explica é a razão do *é porque é* e não a razão do objeto de estudo. Nesse passo, temos no DP duas características bastante evidentes. No nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a repetição, perífrases; no nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas.

A transmissão da cientificidade das informações e a fixação destas informações são consideradas objetivos do DP. Até o momento, discutimos o tipo de *informação* (comportamento), no dizer de ORLANDI (1996), que o DP *transmite* (inculca). Refletiremos, a partir de agora, sobre a natureza dessa *informação*. Sua característica está em que o DP se pretende científico. O estabelecimento da cientificidade de tal discurso pode ser observado especialmente em dois pontos: a metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor (sem, às vezes, citar o cientista/pesquisador).

Segundo Orlandi, a metalinguagem possui um espaço institucional para existir. Vejamos essa relação da metalinguagem com seu espaço no DP. O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato. Na realidade, não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial apresenta um só caminho: o do saber institucionalizado, legal (ou legitimado, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) apontada como réplica do conteúdo. Por meio da metalinguagem, visa-se à construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se aí o reino da objetividade do sistema. O objeto aparece refletido nos recortes de

uma metalinguagem que se constrói, assim, com maior ou com menor especificidade, dividindo espaços dentro da instituição, como, por exemplo, a distinção que se faz entre: disciplina e métodos; distinção das ciências; distinção de Ciência/ fato (Escola/ fora dela), em que o professor se torna o dono da verdade.

Dessa forma, cada “coisa” é posta em seu devido lugar, em sua *gaveta*, e assim se perde a noção do saber como um todo, de sua unidade. As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada em um outro conceito que toma seu lugar: o da homogeneidade. A homogeneidade é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição de um saber como um todo (o sistema do ensino, tendo no cume a Universidade) abriga todas as divisões. Essas divisões se agrupam: sala, aula, série, disciplina, nível (ensino fundamental, médio, faculdade, universidade), tudo passa a ser muito compartimentalizado e organizado.

É dessa perspectiva de metalinguagem que se podem entender questões do tipo: “posso dizer com minhas palavras?”, cuja resposta, geralmente, é: ou não pode, ou, mais benevolmente, diz-se que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra *mais adequada* – a do professor.

Além disso, segundo Orlandi (1996), formulam-se, por meio da metalinguagem da época, problemas clássicos, de maneiras diferentes, sem que se tenha consciência disso, uma vez que não se trata de uma reflexão sobre fatos, nem da história das diferentes formulações dos mesmos problemas colocados pelos fatos. Desconhece-se a história dos conceitos, ou melhor, desconhece-se que os conceitos têm uma história, contradições e idéias conflitantes.

Nessa perspectiva de escolaridade, as questões não se podem dizer verdadeiras nem falsas, pois não se trata de explicar fatos, mas de se mostrar a perspectiva de como podem

ser vistos. No entanto, ao que é fortuito e ocasional (a perspectiva) atribui-se um estatuto de necessidade, pela avaliação que a escola produz, instituindo um conhecimento que é considerado um saber legítimo.

O professor-cientista apropria-se das idéias do cientista e se confunde com ele, sem que se explique sua voz de mediador, apaga-se o cientista, a começar pelo livro didático, que traz teorias sem nos remeter aos autores das teorias. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, como se ele próprio fosse o possuidor daquele conhecimento. Segundo Orlandi (1996, p.21), “pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, **dizer e saber** se equivalem, isto é, **diz que z = sabe z**. E a voz do saber fala no professor”.

Nesse sentido, podemos afirmar que um discurso do poder ainda se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, ou seja, tomando as decisões. Professores e alunos por serem, apenas repetidores do dito por outrem, acabam sendo excluídos do discurso pedagógico e não têm outra opção a não ser assujeitarem-se livremente a esse pronunciamento. O professor não é consultado, nem convidado a participar da elaboração das novas teorias que permeiam o ensino.

No entanto, os processos de produção e compreensão, vistos da perspectiva do discurso, pressupõem a existência de enunciadores que sabem o que dizem e assumem o seu dizer e seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem. Nessa perspectiva,

tanto o locutor como o leitor (ambos enunciadores, porque produtores de sentido), em lugares flexíveis (ora um locutor e outro leitor, ora o inverso), assumem posições dinâmicas dentro do discurso, marcadas certamente por forças sociais e ideológicas, pela intencionalidade subjacente. Isso significa assumir que cada leitura corresponde a um texto diferente, proporcional à bagagem de conhecimentos e representações suscitados, num determinado momento e lugar. (cf. CORACINI, 1991, p.176).

Ora, se considerarmos a idéia de discurso para a situação de sala de aula, tal como a sala de aula é ainda hoje, e considerarmos o que acaba de ser dito, certamente constataremos que, muito freqüentemente, só é dada ao professor a prerrogativa de poder assumir o lugar do enunciador. É essa visão passiva que continua a vigorar, na realidade, na maioria, das escolas brasileiras. Apesar das mudanças de conteúdo e método, o professor continua inculcando em seu grupo de alunos uma série de conceitos a serem assimilados sem questionamento e que passam a servir de base para o raciocínio do aluno que se vê, desse modo, tolhido e condicionado, mesmo após as diversas teorias e pesquisas sobre o ensino atual em que são propagadas uma outra concepção de ensino e uma outra postura do professor.

Nessa escola, o ato educativo tem caminhado numa só direção: do professor para o aluno. Este se vê obrigado a seguir modelos, sem ter consciência, na maioria das vezes, de que a tarefa a ele atribuída limita-se à mera reprodução de conhecimentos. Um exemplo prático do que acaba de ser dito: o ponto de vista do aluno deve coincidir com o ponto de vista do professor e das respostas do livro didático, sob pena de uma avaliação negativa.

A escola poderá ser vista, então, sob diversos ângulos: para uns é a reprodução cultural, pura e simples, a legitimidade do que aí está; para outros, como Gramsci (1978) e Paulo Freire (1986), a escola pode ser em certa medida transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização lenta, se organizem e se tornem capazes de governar aqueles que os governam.

Para Bourdieu (1989), a escola é nada mais que a sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para a transmissão de poder. Além disso, a definição de escola em sua função de transformação da informação acumulada (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural, que aparece como bem comum. No entanto, há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural, do capital econômico e

do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais supõe a posse prévia de um código que permita decifrá-lo.

Instala-se, pois, uma circularidade: só detêm a posse desses códigos, os que já têm condições de possuí-los. Assim, as hierarquias sociais são convertidas em hierarquias escolares e a perpetuação da ordem social continua sendo legitimada.

Gramsci (1978) não nega a existência desses valores acerca da função reprodutora da escola, mas afirma que só podemos compreender uma cultura efetiva e dominante se entendermos o processo social real de que ela depende. As instituições educacionais são, em geral, os principais agentes de transmissão de uma cultura sócio-econômica. Além do mais, há o processo de tradição seletiva, que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre dissimulado como “a tradição”, o passado significativo.

De que maneira a escola faz isso? A escola atua por meio da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante, atuando por intermédio dos regulamentos, do sentimento de dever que preside o DP e que este veicula. (cf. ORLANDI, 1996).

Dessa forma, a escola é a sede do DP. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado sobre as coisas, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade, circularidade essa cuja possibilidade de rompimento só se dará pela crítica. Por meio do acesso aos bens culturais, o cidadão que foi treinado apenas para reproduzir poderá, aos poucos, ter acesso aos muitos outros bens culturais e sociais e, a partir daí, libertar-se. Apropriar-se de novos bens culturais e não reproduzir a sociedade, mas praticar ações transformadoras.

Em decorrência dessa perspectiva de reprodução é que vemos a Análise do Discurso como uma região privilegiada, porque o discurso pode ser visto justamente como a instância de como se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é *social*. Quando se diz algo, alguém diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como sabemos

O pior analfabeto
é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem
participa dos acontecimentos
políticos. Ele não sabe que
o custo de vida, o preço
do feijão, do peixe,
da farinha, do aluguel,
do sapato e que o
remédio depende
das decisões políticas.
O analfabeto político é tão
burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo
que odeia política.
Não sabe o imbecil que,
de sua ignorância política,
nasce a prostituta, o menor
abandonado, o assaltante e
o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista, pilantra,
corrupto e lacaio das empresas
nacionais e multinacionais.

(Bertold Brecht)

Não podemos nos esquecer de que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro discurso, de modo que não podemos falar em um ou outro discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado precisa ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. Por isso, faz parte de nossa estratégia discursiva, prever, situar-nos no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso. (cf. ORLANDI, 1996, p.26).

Nesse sentido, não podemos dizer que os sujeitos-alunos, ou os sujeitos-professores, sejam meros portadores da hegemonia discursiva de seu tempo. Segundo a posição que defendemos, o sujeito ocupa um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Professores e alunos podem de fato reagir criticamente ao discurso do poder que toma as decisões sobre a educação. Podem não só criticar suas metas como também exigir sua participação e inclusão nesse discurso educacional.

Essa tarefa, professor iniciante, é fácil? Como romper com o discurso institucionalizado e legitimado por toda a sociedade? Será que você, ainda inexperiente, teria voz para mudar as posições sustentadas por aqueles que empregam palavras, expressões e atitudes já sacralizadas pela sociedade?

A sala de aula pode ser um espaço mais transformador que reprodutor, caríssimos professores! Como educadores, temos que nos empenhar para que a transformação exista, mesmo que convivamos juntamente com a reprodução, mas temos de ir “reatando de um para outro poço, as frases curtas, então frase e frase, até a sentença rio do discurso único em que tem voz a seca que combate”.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA: A PESQUISA QUALITATIVA

(...) o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta. Esse compromisso deve levá-lo a perscrutar com grande minúcia empírica algum aspecto da natureza. (KHUN, 1989, p. 65).

Parece certo que, não só em Linguística, mas também nas Ciências Sociais como um todo, há uma forte tradição de pesquisa de base positivista que parece ignorar ou

rejeitar outras formas de produção do conhecimento e que, nas Ciências Sociais, os métodos quantitativos têm um *status* privilegiado, sendo, geralmente, pouco questionados.

Nessa área, conhecemos também a existência de formas inovadoras de investigação, que, fazendo parte de uma tradição epistemológica diferente, podem ser reveladoras de conhecimentos, que não estão ao alcance da tradição positivista, em decorrência do fato de se basearem em princípios diferentes. (cf. MOITA LOPES, 1994).

Essa tradição inovadora é o que se convencionou chamar de pesquisa interpretativista ou qualitativa. Será dentro dessa abordagem que procuraremos desenvolver esta pesquisa, uma vez que essa abordagem vem ao encontro de nossa maneira de ver o mundo e o contexto social em que estamos inseridos. Para considerar a questão, faremos uma breve comparação entre as bases gerais em que se assentam as tradições positivistas e a interpretativista, para, a seguir, concentrarmo-nos na segunda.

Até o início do século XX, a Educação era voltada para uma forte tendência racionalista. Havia um trabalho para que as humanidades se insturassem como ciência, no sentido dado às ciências exatas e biológicas; por isso as pesquisas eram baseadas nos modelos das Ciências Naturais. (cf. KUHN, 1989).

Todavia, acreditamos, assim como aqueles que defendem a posição interpretativista, que a forma racionalista não seja a mais adequada de se produzir conhecimentos nas Ciências Sociais, uma vez que a sua natureza da investigação é diversa daquela das Ciências Naturais, não se justificando a utilização de meios e procedimentos destas naquelas.

Segundo Moita Lopes (1994), o que é específico no mundo social é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta o mundo a sua volta, fazendo que não haja uma realidade única, mas várias realidades. Ainda, segundo esse pesquisador, a utilização da linguagem pelo homem torna inadequado o uso dos mesmos

procedimentos das Ciências Naturais nas Ciências Sociais, pois nestas, o objeto de investigação faz uso da linguagem, que por sua vez, possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista, dado que os significados são construídos socialmente.

Assim, a investigação nas Ciências Sociais tem de dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade, pois “o fato de a linguagem e a história serem as condições e os limites de compreensão é que faz o processo de construção do significado”. (cf. SCHWANDT, 1998).

Por isso, do ponto de vista interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social, caso se pretenda investigá-lo, já que essa visão é que o determina: o mundo social é tomado como que existindo na dependência do homem. (cf. MOITA LOPES, 1994, p.331).

Schwandt (1998) afirma que os construtivistas e os interpretativistas, de um modo geral, focalizam o processo pelo qual os significados são criados, negociados, sustentados e modificados dentro de um contexto específico da ação humana. O processo por meio do qual o investigador visa a certo tipo de interpretação da ação humana é chamado de *Verstehen* (compreensão).

Atualmente, as pesquisas em sala de aula e em Linguística Aplicada (LA) têm pretendido produzir significados de como se dá a construção do processo de ensino/aprendizagem, não pretendendo analisar o seu produto final, que geralmente está fora do alcance de investigação e não contribui para a melhoria daquele processo.

Dessa forma, segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991), o foco de pesquisa é deslocado do planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para a construção da aprendizagem via interação. Segundo os autores, a relevância deste foco é essencial para a área

de ensino/aprendizagem de línguas, já que, em última análise, o que se quer é compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta essa tarefa.

Isso posto, descrever como fizemos este percurso foi a nossa escolha. Decidimos enfrentar o desafio do cotidiano do professor iniciante, perceber seus vieses, suas nuances, seus desafios, seus conflitos, enfim, a complexidade de suas decisões. Tudo isso acabou por direcionar para um paradigma metodológico que desse conta de permitir essa intimidade: a pesquisa qualitativa. (cf. MAIMONE, 1998).

Sobre a análise dos dados, nesse tipo de pesquisa, é importante salientar que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

O fato de não existirem hipóteses específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se da imagem de um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (cf. LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 13).

3.1. O estudo de caso

Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se o estudo de caso, que vem ganhando crescente aceitação na área de Educação e Linguística Aplicada (LA), especialmente em virtude de seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

Segundo Stake (1998, p. 86), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha do objeto a ser estudado. O nome "estudo de caso" é enfatizado por alguns pesquisadores que demonstram atenção a questões que especificamente podem ser apreendidas por meio de casos singulares.

O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Good e Hatt, apud Lüdke e André (1986), “o caso se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide, portanto, naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Lüdke e André (1986) apontam algumas características associadas ao estudo de caso, que se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa. Entre elas, podemos destacar que os estudos de casos visam à descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma concreta e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação social. Além disso, os relatórios finais de pesquisa são apresentados numa linguagem e forma mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa: geralmente, por meio de um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagens, citações, exemplos e descrições.

Em vista dessas várias características, consideraremos o grupo de professores em estudo como uma situação singular. Isso significa que o objeto estudado será tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

3.2. A pesquisa-ação

Temos como objetivo central, nesta pesquisa, alterar a realidade encontrada. Assim sendo, além de estarmos construindo significados de uma situação singular – como as professoras iniciantes constroem suas aulas de língua materna – estaremos procurando fazê-las refletir sobre sua prática e, assim, quem sabe, não só provocar uma melhoria na ação pedagógica, mas também fornecer subsídios teóricos para que possam “criar”, com mais segurança, as suas aulas, além de incentivá-los a fazer uma reflexão-crítica dessa prática.

Consideramos, assim como Thiollent (1995, p.14), que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é uma das características centrais das pesquisas em sala de aula, cujo foco é colocado no professor como produtor de pesquisa.

Essa tendência é conhecida por deslocar o professor da função objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é conceptualizada como um ato de constante investigação, de modo que possa haver progresso educacional. Assim sendo, entende-se que um profissional só se dá através da crítica, um processo dinâmico, que é desenvolvido através do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática. (cf. CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991, p. 139-140).

A pesquisa-ação é, então, um processo sistemático de indagação e análise das situações vivenciadas pelos participantes nelas implicados, com o propósito de produzir melhorias, convertendo-se esses participantes em “autores da investigação”.

Assim, ao construir a significação dos dados desta pesquisa, levamos em consideração a visão dos participantes e o contexto social em que a investigação está sendo realizada. Ou seja, o conhecimento será produzido de forma colaborativa, envolvendo a colaboração dos participantes com o pesquisador. Dessa forma, a relevância desta pesquisa estará não só na produção de conhecimentos, mas também no retorno dos resultados à prática social da pesquisa.

Outra característica da pesquisa interpretativa, muito importante para esta investigação é, segundo Moita Lopes (1998, p.124), o fator reflexão,

já que a colaboração ativa do participante como pesquisador o envolve em um processo de reflexão sobre sua prática. (...) O envolvimento de outros tipos de conhecimento que não o do cientista (por exemplo, em sala de aula, o conhecimento do professor e do aluno, e no consultório médico, o conhecimento do paciente e do médico), como também uma maior preocupação com o retorno dos resultados para a prática social, é um aspecto relacionado a uma maior responsabilidade social da pesquisa que já está embutido no próprio desenho da investigação. (MOITA LOPES, 1998, p.124).

A idéia de desenvolvermos esta pesquisa-ação agradou-nos muito, uma vez que não pretendíamos limitar nossas investigações a aspectos puramente acadêmicos e burocráticos como tem ocorrido com a maioria das pesquisas convencionais. Almejávamos uma pesquisa na qual as pessoas implicadas tivessem algo a “dizer” e a “fazer” (cf. THIOLLENT, 1995). Não gostaríamos de apenas observar aulas, levantar e relatar dados, para, posteriormente, arquivá-los. Nosso objetivo era maior: almejávamos desempenhar um papel ativo na própria realidade social, provocar transformações e interferir na realidade encontrada.

Foi com esse intuito que demos início à nossa pesquisa. Após a observação de aulas, reunimo-nos quinzenalmente, durante um ano, para fazer reflexões sobre a prática das professoras iniciantes, a fim de que a troca de experiências e as reflexões viessem a ser indispensáveis ao cotidiano delas. Além disso, aproveitamos os encontros para realizar estudos

teóricos que pudessem subsidiar seu trabalho e, assim, contribuir para uma possível melhoria em sua prática. Infelizmente, tais estudos não foram realizados sempre com o grupo todo; foram realizados, ora individualmente, ora em dupla, ora com todos os elementos do grupo, em decorrência da falta de compatibilização de horários entre as professoras participantes da pesquisa.

Essas reuniões objetivavam saber do professor como estava caminhando seu trabalho, quais as experiências novas, as dificuldades encontradas e, finalmente, discutir (entre nós) algum item importante que subsidiasse a sua prática, tais como: os PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, textos sobre análise lingüística, produção de textos, leitura, sobre como trabalhar o texto em sala de aula, bem como algumas propostas de atividades.

3.3. O Objeto da Pesquisa

As participantes desta pesquisa são quatro professoras recém-graduadas em Letras, mais precisamente em 1998, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e que ministram aulas na rede pública do município de Cassilândia. A escolha das quatro professoras como sujeitos desta pesquisa-ação ocorreu, quando ainda estavam realizando seus estágios. Já de início, elas apresentam uma característica comum: serem da mesma turma, ou melhor, primeira turma a concluir a graduação em Letras na UEMS - época em que investigamos quantos já atuavam no ensino de Língua Portuguesa e que gostariam de colaborar conosco nesta pesquisa de doutoramento.

Inicialmente, mais de quatro professoras se prontificaram, mas, no meio do caminho, algumas, por motivos particulares, tiveram de deixar a pesquisa. Conseguimos, então, caminhar com: A, S, D, C, que, apesar dos contratempos e desencontros, não mediram esforços

para participar do trabalho. Com isso, pudemos estudar, analisar o ensino, compreender sua prática, crescer com elas e, quem sabe, deixar estas reflexões para o mundo científico.

A coleta dos dados para esta pesquisa foi realizada durante os anos letivos de 1999, 2000 e início de 2001. Após verificarmos o horário das quatro professoras a quem denominamos de A, C, D e S, procuramos observar a sua prática para, em seguida, marcarmos reuniões de estudos e voltarmos a assistir às suas aulas, objetivando fazer um diagnóstico do trabalho realizado.

Confessamos que uma das maiores dificuldades na coleta de dados desta pesquisa decorreu do fato de essas professoras estarem sobrecarregadas de aulas e não terem um horário único de atividades extra-classe para que se viabilizassem reuniões de estudo por área. Por isso, conciliar um mesmo horário para essas professoras tornou-se impossível; nem mesmo aos sábados houve possibilidade, por causa das reposições de aulas. Desta forma, na maioria das vezes, tivemos que fazer um trabalho individual, atendendo aos horários de cada uma, o que prejudicou a troca de experiências e a prática da reflexão em grupo.

Dando início à nossa pesquisa, resolvemos, primeiramente, conhecer melhor nosso objeto de pesquisa: As professoras Iniciante. Para isso, lançamos mão de um questionário investigativo sobre os problemas enfrentados durante a sua graduação.

3.4. Procedimentos

Fizemos uso de três procedimentos básicos para a coleta de dados: observação de aulas, reuniões de estudos e coleta de depoimentos. Para isso, seguimos os seguintes passos:

- 1) organização de questionário, objetivando coletar a história de escolarização das professores participantes da pesquisa, a fim de que se pudesse relacionar suas histórias de escolarização com a prática atual;
- 2) observação das aulas ministradas pelas professoras, objetivando verificar como elas ministravam suas aulas, quais instrumentos, estratégias, utilizavam. Essas professoras teriam o texto como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de língua materna? Dentre as práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística, para qual atividade seria dedicado mais tempo?
- 3) realização de encontros quinzenais com as participantes da pesquisa, objetivando o relato de suas atividades durante a quinzena, bem como o levantamento dos problemas enfrentados; além disso, buscamos fornecer subsídios teóricos que as levassem a refletir sobre sua prática atual. Para o registro desses encontros utilizamos: anotações de campo e gravações em fitas;
- 4) retorno à observação de aulas ministradas, após realização das reuniões de estudo, objetivando verificar se houve interferência na ação pedagógica das professoras.

As reuniões de estudos foram organizadas da seguinte forma:

- 1) no primeiro encontro, por meio de conversas informais, procuramos incentivá-las a falar de suas aulas de língua materna, objetivando, dessa forma, investigar as suas concepções sobre linguagem e ensino de língua materna;
- 2) a partir do segundo encontro, colocamos em pauta a questão da importância de se ter o texto como ponto de partida para todas as atividades desenvolvidas no ensino de leitura; procuramos incentivá-las a comentar as experiências vivenciadas por meio dessa prática. Para isso, fomos levantando as seguintes questões: a) como têm acontecido as aulas de leitura, de produção de texto e análise lingüística? b) o que

pode ser feito para incentivar o hábito de leitura? c) as escolas contam com acervo literário suficiente para a efetivação dessa prática? Se não têm, o que pode ser feito para superar esse problema? d) quais as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula? Como se dá essa prática?

- 3) paralelamente a essas reflexões, foram sendo oferecidos subsídios teóricos para que pudessem não só refletir melhor sobre a importância dessa prática, como também fornecer subsídios para que pudessem preparar suas aulas de maneira inovadora, visando a um ensino produtivo de língua materna.

3.5. Os dados: fontes, interpretação

Para efeito da análise dos dados desta pesquisa, adotamos parcelas de contribuições de pesquisadores de teorias diferenciadas (embora complementares), dentre esses destacamos: Bakhtin, Vygotsky e Foucault, uma vez que tivemos a pretensão de fazer uma leitura do discurso e da prática dos participantes, na tentativa de dar sentido às palavras e ações para além de sua forma lingüística, incluindo a exterioridade como objeto de análise. Assim sendo, estaremos lançando mão de perspectivas teóricas que apontam para o processo hermenêutico de interpretação, o qual propõe que o sentido se dá a partir da linguagem e da história.

Nesta perspectiva, é importante salientar que analisar discursos implica conceito básico de *condições de produção* (exterioridade, processo histórico-social). Essas condições de produção caracterizam o discurso, constituem-no e, como tal, são objeto da análise. Essa modificação na perspectiva do objeto traz consigo a necessidade de se ver a enunciação não como desvio, mas como processo constitutivo da matéria enunciada. De acordo com a autora,

para qualquer análise de discurso, é relevante a observação do funcionamento discursivo, que é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Em um discurso não só se representam os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica. E isto está marcado *no e pelo* funcionamento discursivo (ORLANDI, 1996).

Com Maingueneau (1993, p.13), complementamos a definição anterior: a Análise do Discurso precisa considerar outras dimensões, além das de *condições de produção*. A Análise do Discurso trabalha, portanto, com a linguagem, no intuito de desvendar o significado que ela tem para o sujeito. O importante é compreender o significado que o sujeito dá às palavras. E isso varia no tempo, no espaço e nas relações sociais, conforme destaca Pêcheux:

Isso supõe que um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintagmas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise. (PÊCHEUX, 1993, p.104-105).

A onipresença do sujeito implica uma tomada de posição que esse autor não compartilha. Os enunciados ausentes podem encontrar-se invertidos na interpretação ou na leitura dos co-enunciadores, porque eles estão inscritos no interdiscurso que sustenta o texto lido ou interpretado.

Dessa forma, podemos afirmar que, segundo esse autor, a Análise de Discurso não pretende instituir-se como especialista de interpretação, dominando o sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos da ação estratégica de um sujeito. O desafio é o de construir interpretações, seja por meio de uma minúcia qualquer de um discurso sobre outro, seja no espaço estabilizado com pretensão universal.

Portanto, a partir dessa perspectiva, fizemos uma leitura dos significados que atravessam as ações, as falas e os silêncios de cada um. Iniciamos a análise do material coletado a partir da análise do questionário sobre a concepção de linguagem e de ensino das professoras, bem como da investigação sobre sua formação profissional. Logo em seguida, partimos para a interpretação das aulas observadas e das reuniões de estudo. Procuramos analisar de maneira sistemática e científica a prática do professor iniciante no ensino de língua materna - ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

Como num estudo de caso é bom que se utilize uma variedade significativa de fontes de informações, para finalizar nossa investigação, voltamos a assistir às aulas das professoras, após o término das reuniões de estudo, objetivando verificar até que ponto esta pesquisa-ação pôde interferir ou não na ação pedagógicas das professoras iniciantes.

Foi um trabalho árduo conseguir manter, do começo ao fim, as quatro professoras desta pesquisa. Mesmo assim, conseguimos chegar ao final da batalha. O percurso foi longo, mas o aprendizado, maior. Posto isso, podemos passar à pesquisa de campo. Oportunidade ímpar que tivemos para esmiuçar a vida e o trabalho dessas professoras, momentos em que conseguimos capturar dados muito significativos de suas vidas e do seu dia-a-dia. Entre esses dados, destacamos: depoimentos, observações em sala de aula, sessões de estudo, sugestões de atividade e reflexões sobre a prática, objetivando o crescimento individual de cada uma de nós.

4. UM RETRATO DA PRÁXIS

No retrato que me faço
- traço a traço –
Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas
De que nem tenho mais lembrança...
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão...

E, desta lida, em que me busco
- pouco a pouco –
Minha eterna semelhança.

No final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!
(Mário Quintana)

Temos como objetivo, neste capítulo, fazer um retrato da concepção de ensino das quatro professoras iniciantes, sujeitos desta investigação. Quais as perspectivas que essas professoras têm enquanto profissionais do ensino? Quais os sonhos, os temores? Seriam esses sonhos e temores características somente do professor iniciante? Para a coleta desses dados, foi distribuído um questionário, dividido em duas partes, para as quatro professoras. A primeira, denominada *Ser professor*, apresenta três aspectos: a) o professor que sou; b) o professor que desejo me tornar e c) o professor que temo me tornar. A segunda, denominada *O estilo pedagógico do professor iniciante*, consta de oito questões, com a finalidade de identificar e qualificar a sua prática.

4.1. As professoras e sua formação inicial

O meu olhar é nítido como um girassol
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás ...

E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem ...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras ...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo.

(Fernando Pessoa)

Adentrar pelo caminho percorrido por professoras em início de carreira foi uma opção nossa. Iniciamos esta nossa busca sem que houvesse nem hipóteses e nem esquemas de inquisição aprioristicamente estabelecidos. Almejávamos fazer um perfil dessas profissionais.

Consideramos que uma pesquisa em linguagem não pode estar desvinculada de seu contexto, dado que não se pode obter resultados de pesquisas apenas focalizando o objeto pesquisado, com resultados padronizados e homogeneizantes. Assim, andando pelas estradas por que caminharam essas professoras, fomos *olhando para trás*, objetivando buscar em sua história de formação explicações para a sua práxis atual. Acreditávamos que, a partir do entendimento de como se deu a sua formação inicial, poderíamos encontrar subsídios para estabelecer relações com a maneira de cada um atuar.

Apesar de estarmos conscientes de que, por trás da formação profissional dos nossos sujeitos, há a sua história de vida e toda sua história de escolarização, que também influenciam o seu fazer pedagógico, consideramos que a maneira como se deu tal formação é de suma importância para explicar algumas marcas presentes em sua prática profissional. Por isso, fomos usando nosso olhar de investigadora, “olhando para a direita e para a esquerda” (segundo afirma o poeta Fernando Pessoa), como um detetive atrás de pistas (cf. GINZBURG, 1986), que pudessem nos revelar explicações para a práxis atual, indícios de seu agir no mundo.

Assim, firmamos nosso interesse em reconhecer, na voz desses sujeitos, como se deu o seu processo de formação e o seu crescimento intelectual. Procuramos resgatar, por meio de uma entrevista-questionário, os principais elementos de sua história de graduação.

Para isso, levamos até esses professores às seguintes questões:

1. Durante o período em que cursava Letras você trabalhava fora? Em quê? Qual período? Tinha tempo para se dedicar às leituras sugeridas pelos professores?

As respostas das professoras nos mostram que não tiveram muito tempo para se dedicar às leituras exigidas durante o curso, pois, segundo elas, trabalhavam fora e em funções diferentes daquela em que estavam se profissionalizando.

Quando eu cursava Letras eu trabalhava fora com meu computador no período de 1994 a setembro de 1998. Quanto às leituras, não tinha tempo, mas eu dava um jeitinho para ler; no final de semana, à noite, quando saía da faculdade e também pulava algumas páginas e assim ia levando. (Professora A).

No começo lecionava apenas num período, depois trabalhava 8 horas por dia e não era dando aulas. Muitas vezes não tinha tempo suficiente para dedicar-me às lições, ou seja, às leituras e trabalhos exigidos na universidade. (Professora D).

Eu dava aulas no matutino. Não tinha muito tempo para dedicar-me às leituras do curso. (Professora C).

Sim. A princípio dava aulas, depois passei a trabalhar num comércio próprio, por isso tentava fazer o meu tempo para as leituras. (Professora S).

Infelizmente, em nosso país, são poucos os alunos que têm condições de se dedicar integralmente aos estudos. Enquanto em outros países, os jovens estudam para depois trabalhar; no nosso, muitos jovens trabalham para se manter nos estudos.

A questão de trabalhar e estudar é muito freqüente no Brasil, uma vez que muitos dos estudantes não se formam para depois trabalhar e/ou ministrar suas aulas, mas, ao contrário, em virtude de estarem trabalhando, cursam o ensino superior em busca de subsídios

para se manterem no emprego. Assim, os cursos de graduação existentes objetivam habilitar, também, aqueles que já exercem uma profissão, ou seja, professores leigos, contadores, administradores, entre outros. Se, por um lado, esses cursos estão prestando um serviço à sociedade, por outro, não há como manter um nível de exigência maior, em decorrência da grande sobrecarga de trabalho desses estudantes.

2. Os conteúdos vistos em seu curso de Letras eram mais teóricos ou mais relacionados com a prática? Comente.

Elas resumiram suas respostas, praticamente, no mesmo dizer: as *disciplinas eram mais teóricas, mas havia conteúdos relacionados com a prática.*

As disciplinas eram mais teóricas e outras um pouco relacionadas com a prática, pois estávamos sempre fazendo seminários. Alguns alunos que já estavam em sala de aula executando a sua profissão traziam muitas experiências para os seus seminários e isso ajudava quem estava fora da sala de aula, como era o meu caso. (Professora A).

Os conteúdos vistos eram variados, mas predominava a teoria, mas também nos cobravam “a prática”. (Professora D).

A maioria dos conteúdos foram teóricos, mas outros me ajudaram muito na prática. (Professora S).

Foram das duas formas. Na prática tivemos mini-cursos, viagens, os estágios e palestras etc. (Professora S).

Sabemos que, na maioria dos cursos de Letras, as disciplinas que questionam a prática ocorrem somente no último ano de graduação, de modo que não há uma reflexão contínua sobre a prática do dia-a-dia em sala de aula dentro da universidade. Segundo Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p.133), “esta reflexão deveria ser vista como embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno professor, seja como auxiliar de pesquisa, de bolsista de iniciação científica, ou observador crítico de sua própria prática de aprendiz de professor de língua”.

Como essa reflexão não ocorre no transcorrer de todo o curso, o professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Em vez de teoria/prática/teoria dinamicamente articuladas, o que o professor adquire no curso superior (louvem-se as exceções) são discursos e técnicas. Esse quadro denota a aguda necessidade de valorização profissional do professor, além da revalorização dos cursos de licenciatura e de uma revisão de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua articulação com a escola de ensino fundamental e médio e ensino superior. (cf. KRAMER, 2001).

Posto isso, é indispensável que, no mínimo, conscientizemos nossos alunos/professores de que o educador pode e deve dar continuidade à sua formação, em um processo de reflexão e de troca contínuas com outros profissionais, pois é exatamente essa concepção que leva ao suprimento das lacunas durante o exercício da profissão, bem como a busca de uma prática mais condizente à sua concepção de ensino.

3. Além do professor de Prática de Ensino, outros professores relacionavam a teoria com a prática no transcorrer do curso? Como isso ocorria?

Apesar de nossas informantes afirmarem que outros professores (e não só os de Prática de Ensino) também relacionavam teoria e prática, ao relatarem como isso ocorria, mencionavam os seminários, viagens e palestras como estratégias.

Sim, através da experiência que o professor trazia para os alunos, quando explicava sua matéria ou quando eles pediam também um seminário. (Professora A)

Sim, quando apresentávamos os seminários, pois a disciplina didática também nos oferecia subsídios para expormos a prática. (Professora D).

Ao meu ver não foram todos. Um exemplo disso foi em Literatura, jamais poderia ensinar, ou seja, dar aula para meus alunos da forma que me foi ensinado. (Professora C).

Sim, com palestras, os mini-cursos, viagens. (Professora S).

Em primeiro lugar, não podemos jamais nos esquecer de que poderemos ser exemplos para nossos alunos. Exemplos a serem, ou não, seguidos, tanto é que muitos de nós, ainda, comportamo-nos em sala de aula como nossos professores se portavam conosco.

As professoras não mencionaram muitos conteúdos relacionados a uma reflexão sobre a prática de sala de aula. Quando se referiram à sala de aula, citaram como exemplo os seminários. Sabemos que essa prática é uma ótima estratégia para que o aluno possa expor seus conhecimentos em público, refletir sobre o que vai ser exposto. No entanto, não deixa de ser uma apresentação e problematização de conhecimentos teóricos. Mesmo sabendo que, às vezes, podemos levar – a título de exemplificação – nossas experiências de sala de aula para o interior desses seminários, essa atividade não é uma prática real de ensino de língua materna.

Quanto às viagens e palestras, citadas pelas professoras, apesar de contribuírem para a formação cultural e geral dos acadêmicos, não propiciam condições para que os alunos de graduação possam construir essa relação entre teoria/prática/teoria. É preciso que levemos nossos graduandos a utilizarem os conhecimentos adquiridos com essas atividades, fazendo aplicação nas salas em que irão atuar como estagiários e/ou como futuros profissionais e depois voltem a refletir sobre essa prática.

Diante desse quadro perguntamos: se a formação do professor não chega, muitas vezes, a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino/aprendizagem de língua materna, ou em confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como esperamos que os alunos de ensino fundamental e médio possuam um conhecimento mais ampliado de sua língua?

4. As teorias vistas no curso de Letras têm auxiliado você em sua prática de professor? Comente.

Sabemos da importância da fundamentação teórica para embasar qualquer prática e essas professoras parecem estar conscientes dessa necessidade:

Nem tudo, porque a realidade nem sempre é a mesma, mas tento aproveitar as teorias para me auxiliar em minha prática, pois estou nessa profissão simplesmente há 2 anos e 2 meses. Então tudo para mim, ainda, é novidade e quando deparo com alguma dificuldade, tento resolvê-la pesquisando nos conteúdos estudados na Universidade e quando não encontro, vou até os professores daqueles conteúdos procurar auxílio e encontro. (Professora A).

Muito, pois tudo o que me foi passado foi de grande valia. Sentia-me como uma flor que foi se desabrochando aos poucos, até abrir-se toda. Quando entrei na Universidade era muito imatura, sentia-me despreparada perante os demais. Hoje, vejo que tudo o que fiz foi muito importante e ainda pretendo abrir novos horizontes dentro desta missão. (Professora D).

Sim, algumas. Aprendi a usar na prática as teorias vistas em prática de ensino, como: não grafar de vermelho os textos de meus alunos; fazer a reestruturação dos textos; deixar um pouco a gramatiquice de lado, e fazer com que meus alunos sejam alunos pensantes, críticos e criativos. (Professora C).

Sim, porque a teoria nos embasa, nos dando recursos para a nossa função de professor. Assim, podemos assumir com mais segurança o que estamos falando ou fazendo. (Professora S).

As afirmações “*tento aproveitar as teorias para me auxiliar em minha prática, pois estou nessa profissão simplesmente há 2 anos e 2 meses*”; “*a teoria nos embasa, nos dando recursos para a nossa função de professor*” demonstram que reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos obtidos no curso para o seu crescimento profissional. Todavia, essa consciência não basta para que possam construir uma ponte entre a teoria e a prática. A práxis, segundo Geraldi (1993, p.XXVIII):

exige construção permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então é preciso eleger o movimento como ponto de partida e ponto de chegada, que é partida.

No entanto, claro está que, se um professor adquirir um bom embasamento teórico durante a sua formação, será capaz de construir suas aulas com mais segurança e convicção, pois o profissional, com maturidade e convicção teórica, saberá por que escolheu determinado método de ensino e saberá defendê-lo perante a sociedade e a instituição a que está vinculado. Além disso, como é possível pretender mudança sem conhecimento teórico-crítico e sem promover a reflexão sistemática, organizada e coletiva sobre a prática?

A teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. Por isso, uma política de formação de professores efetivamente engajada na melhoria da qualidade de ensino precisará garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são.

É importante ressaltar a importância do fazer coletivo, do fazer em grupo. “Um grupo que se faz roda. De mãos dadas exerce a ciranda do conhecimento, que é encontro. Torna-se base, alicerce ou alavanca. Base de ação. Base de emoção. Base de construção. Base de elaboração e efetivação de um fazer fundamentado numa propedêutica básica”. (ROJAS, 2000, p.37).

Em nossa opinião, as condições de formação e de trabalho dos professores, assim como os papéis e lugares a eles atribuídos, ao aluno e ao objeto de estudo, relacionam-se historicamente a essas condições, não devendo, pois, 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. Para que se altere esse quadro, muita reflexão crítica sobre as questões-chave - *o que é ensinar/aprender? e o que é a linguagem?* - precisa ser elaborada e muito trabalho há de ser feito.

Isso porque a formação de professores é um processo de construção permanente, que se inicia quando lhes são propiciadas condições de estudo e reflexões coletivas sobre a prática, pois, assim, poderemos, produzir uma nova “profissionalidade” docente. Professores que tenham mais consciência profissional, compromisso intelectual e competência criativa para elaborar suas próprias aulas e, assim, compreenderem o momento histórico em que vivemos num processo de construção contínua do saber multi-reflexivo.

5. Quais os pontos positivos de seu curso de Letras?

De um modo geral, as professoras elencaram uma série de pontos positivos; são agradecidas, uma vez que devem sua formação a esse curso, a seus professores.

São vários os pontos positivos, o conhecimento é muito rico, os professores procuram passar todas as experiências deles para nós. E além desses conhecimentos, os professores também se dedicaram em elevar seus conhecimentos, fazendo pós-graduação, mestrado e doutorado, com isso os professores traziam mais conhecimentos. (Professora A).

Um dos pontos principais, foi a exigência dos professores, que não mediram esforços para nos orientar e exigir ótima produtividade. Também reconheço que por ser da 1ª turma, tenhamos muita insegurança e, foi essa insegurança que nos levou a lutar e ficar até o fim (vejo como ponto positivo). (Professora D).

Aulas de estágio; cursos; viagens; pasta de estágio; monografia; livros adotados e sugeridos para leitura; bate papo com meus professores. (Professora D).

Vários: conseguir trabalho; ser gratuito; ter professores capacitados; por ser um curso da área específica. (Professora S).

No entanto, é necessário lembrarmos que é fundamental que os professores dos cursos de Letras encarem o fato de que o ensino de língua, além de viabilizar a interação, é também objeto de ensino. Infelizmente, segundo as professoras, seus professores desenvolveram, prioritariamente, atividades que incluem um trabalho *sobre a língua*. Deveríamos estar cientes de que a nossa tarefa é também proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus

conhecimentos discursivos, lingüísticos e levá-los a fazer uso proficiente da língua nas diferentes situações da vida cotidiana, levá-los a refletir sobre esse uso, para que depois possam fazer o mesmo em sua atividade profissional.

Se os cursos de formação de professores não chegam, muitas das vezes, a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino/ aprendizagem de língua materna, ou nos confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como esperarmos que os alunos de ensino fundamental e médio possuam um conhecimento amplo de sua língua, o que certamente seria a meta de grande parte dos educadores brasileiros?

Assim, a atividade do professor do curso de Letras pressupõe um trabalho *com a língua*, porque, para que ele possa ajudar seus alunos a (re)descobrirem a língua(gem), ampliando seus conhecimentos sobre sua utilização, precisa propor, continuamente, ajustes entre sua demanda de fazer, o que foi dito e o que poderia ter sido dito diferentemente. Enfim, é necessário realizar ainda um trabalho *por meio da língua*, já que é por meio da língua que realizamos as duas outras tarefas.

A formação obtida em um curso de graduação é apenas inicial; é um passaporte que o habilita para o início de suas funções; todavia, mais importante que “formar” é formar-se, já que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

6. Quais os pontos negativos de seu curso de Letras?

As professoras entrevistadas fizeram parte da primeira turma formada pela UEMS. Como toda Universidade em fase de implantação tem seus problemas, com essa turma não foi diferente. Por isso, as entrevistadas não deixaram de mencionar as precariedades de recursos humanos e técnicos da Universidade em sua época de estudos.

Eu não tinha maturidade o suficiente para aproveitar os conteúdos ministrados no curso. A UEMS começava a se formar, portanto, faltavam muitas fontes de pesquisas para se obterem conhecimentos. Também houve falhas de alguns professores quanto à metodologia. (Professora A).

Bom, na minha época, os pontos considerados negativos que analiso, hoje, era a excessiva carga horária de conteúdos gramaticais e literários, sem relacionar com a formação do professor de língua. A falta de um laboratório de língua e de uma ampla biblioteca. Porém todos esses pontos serviram também para nosso crescimento. (Professora D).

A prática excessiva de Seminários, pois poucos alunos se preparavam realmente. Muitos só liam os conteúdos. Havia também muitas apostilas de teorias lingüísticas, gramaticais e literários (bastante tradicionais) que ficaram no fundo da gaveta sem utilidade. (Professora C).

Na época em que cursei, tínhamos a presença forte de professores bem tradicionais, considerados o dono da verdade. Além disso, tínhamos falta de laboratório e a biblioteca era bem pobre. O uso excessivo de apostilas: deveriam pedir livros, hoje tenho muita dificuldade de encontrar assuntos que me interessam nas apostilas. Já com livros a realidade seria diferente. (Professora S).

Podemos resumir os dizeres das professoras, no que se refere aos aspectos pedagógicos (que é o que mais nos interessa nesta pesquisa), nos seguintes aspectos:

1. não possuem maturidade suficiente para aproveitar as teorias oferecidas no curso;
2. a excessiva carga horária de conteúdos gramaticais e literários;
3. a pequena quantidade de reflexões sobre a prática;
4. professores ainda tradicionalistas.

As professoras mencionaram a ênfase dada pelos professores aos conteúdos gramaticais e literários. No entanto, apenas a formação literária e a gramática tradicional não são suficientes para que o professor em formação possa ter uma concepção adequada sobre língua(gem). Isso é uma ilustração de uma concepção de formação em que o trabalho *sobre a língua* tem sido prioritário, senão para formar escritores e gramáticos, ao menos para inserir os

estudantes na cultura nacional e no mundo da escrita legitimada. No entanto, sabemos que as teorias lingüísticas mais recentes focalizam, sobretudo, o trabalho *com a língua*, que é atualizada na “inter-ação” entre os sujeitos.

Segundo Geraldi (1993), os Cursos de Letras têm formado professores que freqüentemente retornam à universidade perguntando-se sobre o que fazer no cotidiano escolar. Daí o aumento de cursos de “atualização”, nos quais o que se vê é uma tentativa de se suprirem as lacunas que restaram da graduação. Daí, também, a dificuldade que o professor encontra em fazer convergir teoria e prática.

Por isso, a articulação entre teoria e prática e a reflexão-ação deveria ser práticas constantes no transcorrer do curso de Letras. Como isso, freqüentemente, não tem ocorrido, é fácil constataremos a existência de lacunas na formação dos profissionais recém-formados. Entretanto, não acreditamos que esse fato justifique a manutenção da estrutura educacional existente. Defendemos a visão de que o professor não poderia ficar apenas culpando as falhas anteriores e as do sistema atual, precisa buscar e produzir conhecimentos e não apenas reproduzir os papéis que lhe são atribuídos.

Segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O processo de formação constitui-se, então, de um vai-e-vem educativo, num avança-recua, construindo-se na relação saber-fazer, ser-criar. Destarte, ser professor é permitir passar de simples transmissor, a buscador, divulgador de credos, mediador de ações e transformador de consciências, “precisamos nascer a cada momento para a eterna novidade do Mundo...”

4.2. Ser professor

No retrato que me faço
 - traço a traço –
 Às vezes me pinto nuvem,
 Às vezes me pinto árvore...
 (Mário Quintana)

Ser professor hoje é estar comprometido com um fazer pedagógico mais inovador e transformador, bem como com sua ascensão no campo do saber, ou seja, no campo do *Aprender Aprendendo*. O verbo *aprender*, no infinitivo, exprime uma ação mental, um processo em toda a sua potencialidade de realização, enquanto que a forma verbal de *aprendendo*, no gerúndio, revela o aspecto cursivo, o processo em desenvolvimento e, no conjunto das relações sintagmáticas que se estabelecem entre as duas formas, um processo prolongado no tempo. Agir é uma sucessão, um curso, um meio contínuo e infinito de acontecimentos que se sucedem; é um processo, uma sequência de estados que se transformam em busca da evolução.

Diante disso, precisamos construir um novo perfil para o profissional do ensino, uma vez que não podemos continuar a ser considerados como o simples profissional da manufatura. O paradigma de professor que reivindicamos para hoje é o que se compatibiliza com o desenvolvimento histórico, político, econômico e social. Um paradigma que supere, de fato, a escola como está organizada, para estabelecer, em seu lugar, uma escola que acompanhe o atual desenvolvimento científico e tecnológico. Na verdade, precisamos de um professor que, às vezes, se “pinta como nuvem”, ou seja, um professor que tenha coragem para ousar, para fazer escolhas inovadoras. Nesse sentido, para iniciarmos a nossa busca do perfil do professor iniciante, solicitamos que eles relatassem sobre:

O professor que sou			
Professora (A)	Professora (D)	Professora (S)	Professora (C)
• <i>Sou preocupada em passar os conteúdos de maneira fácil, para que os alunos possam aprender;</i> • <i>preparo as aulas um dia antes;</i> • <i>tento inovar a maneira de passar os conteúdos;</i> • <i>procuro usar vários livros para preparar as aulas.</i>	• <i>Humilde;</i> • <i>sincera;</i> • <i>amiga;</i> • <i>exigente;</i> • <i>perseverante;</i> • <i>paciente;</i> • <i>às vezes, tolerante.</i>	• <i>Iniciante;</i> • <i>responsável</i> • <i>tolerante;</i> • <i>aprendiz;</i> • <i>coerente;</i> • <i>desafiadora.</i>	• <i>alegre;</i> • <i>amiga;</i> • <i>batalhando um bom material pedagógico para meus alunos;</i> • <i>descobrimo novas maneiras de alfabetizar;</i> • <i>às vezes, insegura.</i>

Notamos que a professora (A) mostra-se preocupada em se preparar bem para transmitir mais segurança em relação aos conteúdos. Consideramos importante a preocupação com o estudo, o preparar-se sempre, pois só assim poderemos alcançar o melhor caminho. No entanto, esse caminho e essa segurança não serão encontrados tão rapidamente, pois a segurança dar-se-á na prática, após longas buscas, erros e acertos.

Não desmerecendo o saber teórico, nem o colocando em um nível inferior ao da experiência, defendemos o ponto de vista de que os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Será no trabalho cotidiano e com a reflexão sobre nossa prática que conciliaremos nossas teorias com a prática. É por meio desses saberes que os professores julgam a formação teórica adquirida, a pertinência ou o realismo dos planos e das mudanças que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.

A professora (D) deixa transparecer que o relacionamento *professor x aluno* vem em primeiro lugar, preocupa-se em ser amiga, exigente, mas não fala de seu fazer

pedagógico, de sua prática em sala de aula, da preparação de suas aulas. Percebemos que se preocupa, em primeiro lugar, com a sua maneira de ser, por isso se caracteriza por meio de uma série de adjetivos que a tornam um tanto quanto maleável, visto que, ao mesmo tempo em que é exigente, é amiga; ao mesmo tempo em que se julga paciente, afirma que às vezes é tolerante, o que pode indicar atitudes complementares, pois sabemos que a tolerância é uma paciência disfarçada, é uma maneira de controlar a impaciência, por causa da imagem que “fazemos de nós mesmos” e da imagem que “os outros fazem de nós”.

Assim, podemos buscar em Pêcheux (1993) o esquema do jogo de imagens. No primeiro caso – a imagem que fazemos de nós mesmos –, temos: $IA(A)$ = Imagem que A (destinador) faz dele mesmo: o indivíduo age como um ser social que tem uma imagem a ser preservada: é uma maneira de preservar a autoridade institucional que lhe é conferida. No segundo caso – a imagem que “os outros fazem de nós”, temos: $IB(A)$ = Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B (destinatário), ou seja, a imagem que a sociedade faz de nós enquanto indivíduo que sabe os conteúdos, sabe relacionar-se com o próximo e tem auto controle das situações.

Nessa perspectiva, notamos que os processos de produção e compreensão pressupõem a existência de enunciadores que sabem o que dizem e assumem o seu dizer e o seu pensar, a partir de suas experiências pessoais, representações, ideologias, convenções de toda ordem. Tanto o locutor (professor) como os interlocutores (alunos e sociedade de um modo geral) assumem posições dinâmicas dentro do discurso, marcadas por forças sociais e ideológicas e pela intencionalidade subjacente.

A professora (S) caracteriza a si própria como *iniciante*, o que daria para interpretarmos a frase “sou aprendiz” da seguinte forma: “tenho muito a aprender” ou que a formação nunca é terminada. Ao lado dessa eterna aprendizagem, essa professora não deixa de se

julgar *responsável, tolerante e desafiadora*. Esta última característica deixa entrever um professor com vontade de inovar, de não ficar na mesmice. Ser desafiador, aprendiz e iniciante não a impedem de ter os pés no chão e de ser *coerente* em sua prática, de agir com cautela. Ser desafiador não significa viver no mundo das nuvens, ser desafiador é ser árvore. Árvore que dá galhos frondosos, espalha sementes, ramifica-se e gera outros frutos, mas sempre com as raízes bem calcadas no chão.

O fato de a professora considerar-se *desafiadora* é, para nós, motivo de destaque, pois quem desafia não tem medo do novo, quem desafia subverte e não é um mero portador da hegemonia discursiva de seu tempo. Com esse tipo de professor, certamente, o ensino não seria apenas reproduzido, teríamos na instituição escola um espaço tenso, cheio de conflitos, com professores e alunos reagindo criticamente aos discursos do poder que toma as decisões sobre a educação. Teríamos professores exigindo sua participação e inclusão nas discussões educacionais e, talvez assim, o discurso sobre a melhoria do ensino pudesse ser efetivada. (cf. CORACINI, 1999).

Finalmente, a professora (C) caracteriza-se como *alegre, amiga e batalhadora*. A alegria e a amizade dentro de uma sala de aula são características que podem fazer desabrochar nos alunos o entusiasmo e a vontade de aprender; já a batalha faz parte de nossa sobrevivência nesta profissão, é o desafio constante que não nos deixa acomodar e nos leva a estar sempre, conforme dizeres dessa professora, em busca de *novas maneiras de alfabetizar*. Este último termo faz-nos perceber que a professora, além de estar sempre buscando novas alternativas de ensino, possui uma concepção ampla do que seja alfabetizar, dado que podemos considerar que durante toda nossa escolarização estamos nos alfabetizando.

A definição de alfabetização é um tanto quanto complexa, mas de acordo com a UNESCO uma pessoa está alfabetizada quando puder, com entendimento, tanto ler como

escrever uma pequena declaração simples sobre sua vida diária. No entanto, segundo Graff (1994), a alfabetização é um processo diferente para diferentes papéis e suas exigências mudam com mudanças individuais e sociais. Por isso, podemos afirmar que estamos num processo contínuo e constante de alfabetização, de busca de informações.

Além disso, essa professora demonstrou preocupar-se com a qualidade de seu trabalho, ao confessar que, às vezes, *é insegura*. Acreditamos que essa é uma característica positiva, uma vez que o medo e a insegurança podem nos desafiar, levar-nos à procura de novas saídas e soluções para os desafios do dia-a-dia.

Por certo, um aluno só aprende bem, se puder conviver com um professor que também aprende bem, mudando a regra do jogo porque, segundo Demo (2000), professor não é especialista do ensino, mas da aprendizagem. O fenômeno da aprendizagem é, segundo o autor, de teor reconstrutivo, ou seja, faz-se pela sucessão reconstruída de fases, dialeticamente falando (superação por elevação), em ambiente humano, com destaque absoluto para o professor. Assim, o fator principal da melhoria da aprendizagem do aluno é a aprendizagem exemplar do professor.

A partir do discurso dessas professoras, constatamos que a primeira está mais preocupada com o *fazer*, com a *ação* - preocupa-se com a maneira de repassar os conteúdos a seus alunos; a segunda e a terceira com o *ser* - enunciados de estado: *é humilde, é amiga, é tolerante, é aprendiz, iniciante...*; e a quarta preocupa-se com o *fazer* e o *ser* – ao mesmo tempo em que é amiga, alegre, é batalhadora, procura novas alternativas, quer ser X para transformar Y.

Para a segunda questão, obtivemos as seguintes respostas:

O professor que desejo me tornar			
Professora (A)	Professora (D)	Professora (S)	Professora (C)
• <i>Ser competente e dominar bem os conteúdos;</i> • <i>Aprimorar-me a cada ano, estudando mais;</i> • <i>Ser respeitada enquanto profissional.</i>	• <i>Sabedora da língua materna;</i> • <i>ter domínio dos conteúdos;</i> • <i>ser didático nas aulas;</i> • <i>suprir as expectativas dos alunos;</i> • <i>motivadora e flexível.</i>	• <i>capacitada;</i> • <i>coerente;</i> • <i>atualizada;</i> • <i>respeitada;</i> • <i>aberta para o novo;</i> • <i>livre;</i> • <i>humana;</i> • <i>responsável,</i> • <i>aprendiz</i> • <i>tolerante.</i>	• <i>aprender com o aluno;</i> • <i>trocar experiências;</i> • <i>respeitada;</i> • <i>ter paciência, amor e carinho;</i> • <i>valorizar o aluno;</i> • <i>professora que gosta do que faz;</i> • <i>propiciar alegrias e aulas prazerosas;</i> • <i>segura em relação à profissão.</i>

Observando as respostas acima, percebemos que essas professoras têm muitos anseios em comum, visto que, praticamente, uma parafraseia o dizer da outra, a saber:

- competente (A) = sabedora da língua (D) = capacitada (S) = segura em relação à profissão (C);
- aprimorar-me a cada dia (A) = ter domínio didático (D) = atualizada (S) = trocar experiências (C);
- respeitada enquanto profissional (A) = respeitada e responsável (S) = respeitada (C);
- suprir as expectativas dos alunos (D) = aberta para o novo (S) = propiciar alegrias e aulas prazerosas (C);
- motivadora e flexível (D) = humana (S) = paciência, amor e carinho (C).

Essas professoras têm consigo, praticamente, as mesmas expectativas enquanto profissionais. Apesar de usarem palavras diferentes e desejarem realizar ações diferentes, suas expectativas resumem-se a um só dizer, pois (A) pretende *ser realizada profissionalmente*; (D) *motivadora e flexível com seus alunos*; (S) *aberta para o novo* e (C) *aprender com o aluno*,

portanto, todas esperam sucesso profissional e pretendem fazer algo para transformar o saber atual.

Partindo para a singularidade de cada uma, verificamos, pelos seus dizeres, que, enquanto a professora (A) pretende ser realizada e competente, (D) demonstra preocupar-se mais com seu aluno ao afirmar que quer “adquirir mais conhecimentos específicos e didáticos”, (S) mostra-se um pouco mais ousada que as demais, ao afirmar estar “aberta para o novo e ser livre”, demonstrando neste discurso que sente um pouco de intimidação, não se sente inteiramente livre para fazer o que considera melhor para seus alunos. Já a professora (C) sintetiza tudo na expressão “professora que gosta do que faz”, podendo significar que possui um pouquinho das expectativas de cada uma das colegas, além de significar: ser realizada (paráfrase de (A)), estar em busca...

Essas características comprovam o que Candau (1996) nos apresenta sobre os ciclos profissionais do professor. Segundo o autor, a primeira etapa de sua carreira profissional é a da sobrevivência e da descoberta. Nós acrescentamos, ainda, que essa é uma etapa dos sonhos, do desejo *de saber fazer*: desejo de se realizar profissionalmente, de acertar, de mudar, de aprender a aprender e de investir em seu fazer pedagógico.

Creemos, portanto, que o professor precisa ter o direito e o dever de estudar sempre. Isso é parte de seu fazer profissional, é disso que ele se alimenta primordialmente. Além de tudo, precisamos entender que o fator mais relevante do aproveitamento escolar dos alunos é o tratamento adequado dado ao professor.

Finalmente, na terceira questão, deparamos com os seguintes relatos:

O Professor que temo me tornar			
Professora (A)	Professora (D)	Professora (S)	Professora (C)
• <i>parar no tempo, usando métodos que não deram certo;</i> • <i>pensar na remuneração e esquecer a profissão;</i> • <i>querer aparecer;</i> • <i>ser um fracassado;</i> • <i>não me preocupar com meus alunos.</i>	• <i>autoritária;</i> • <i>ignorante;</i> • <i>egoísta;</i> • <i>invejosa;</i> • <i>comodista;</i> • <i>negativista;</i> • <i>insegura.</i>	• <i>retrógrada;</i> • <i>autoritária;</i> • <i>conformista;</i> • <i>cansada;</i> • <i>amargurada.</i>	• <i>dominadora</i> • <i>mandona;</i> • <i>agressiva;</i> • <i>carrancuda;</i> • <i>desanimada.</i>

Podemos notar que as quatro professoras temem ser acomodadas: (A) teme parar no tempo, usando métodos que não deram certo; (D) teme ser comodista; (S) teme ser uma professora retrógrada e amargurada; e (C) desanimada. Será que esse temor se dá por que elas têm notado que os professores mais antigos se encaixam nessas características? A sua experiência de estudante estaria lhes mostrando tais características nesses professores?

Além disso, essas professoras demonstram receio de serem consideradas donas da verdade, quando respondem: (A) não quer se tornar uma professora que gosta de aparecer; (D) e (S) temem ser autoritárias e (C) não quer ser dominadora. O fato de elas admitirem não querer tais comportamentos é louvável, pois não é porque adquirimos tempo de serviço que teremos o direito de ser autoritários, dominadores e/ou detentores do saber como se o saber fosse conclusivo.

Outra característica importante a ser salientada é o fato de a professora (A) temer pensar na remuneração e esquecer da profissão, o que é uma paráfrase do dito por (C), uma vez que esta também teme ser um profissional que vive de mau humor, reclamando do salário. Sabemos que a questão salarial no meio educacional é algo calamitoso, mas não adianta reclamar sem agir, reclamar sem qualidade de ensino, sem que invistamos em nós mesmos.

Uma característica intrigante levantada por (D) é o temor à insegurança. Intrigante por dois motivos: o primeiro é pelo fato de que acreditamos que a insegurança não seja um ponto tão negativo – faz parte de nossos medos de ousar; em segundo lugar, porque no item “O Professor que sou”, não mencionou sentir-se insegura. Talvez o medo de se sentir insegura seja reflexo da presença do comodismo e do negativismo tão freqüente aos mais antigos.

Diante de tais características, podemos afirmar que essas professoras temem todos os aspectos negativos inerentes à nossa profissão. Isso é positivo, uma vez que se temem tais características, é sinal que pretendem resistir aos sintomas doentios tão comuns em nossa categoria (louvem-se as exceções), particularmente, aos que estão em final de carreira, pois segundo Candau (1996), no final da carreira profissional, geralmente, os professores atingem um momento de lamentações, desinvestimento, de recuo e interiorização. E seria muito bom se houvesse uma maneira de se evitar esses desestímulos de final de carreira. Será que se fôssemos mais valorizados e reconhecidos socialmente esse quadro não seria alterado? Será que uma das melhores maneiras para sermos reconhecidos e valorizados não seria o investimento em nós mesmos? Seria muito bom se nós nos pintássemos nuvens durante todo o transcorrer de nossa carreira.

4.3. O Estilo Pedagógico do Professor Iniciante

Às vezes me pinto coisas
De que nem tenho mais lembrança
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão.
(Mário Quintana)

Por meio de suas atitudes, o professor vai conquistando seu espaço, vai deixando sua marca de sujeito, exercendo a sua palavra. Por meio da linguagem, segundo Rojas

(2000), o homem “recria” o mundo e torna-o mais humano. A palavra revela o mundo ao homem ao mesmo tempo que lhe permite sair de si, para interferir neste mesmo mundo. Palavra-encontro, palavra-ação, palavra-valor. O homem enquanto pessoa realiza-se com o outro. Assim, edifica sua prática. Partilha idéias, reflexões, suposições. Dimensiona conceitos, interpreta e vai construindo a história, sendo sujeito.

Assim, veremos, a partir de agora, um pouco dos rastros deixados por essas professoras, objetivando identificar como constroem a sua práxis.

4.3.1. Trabalhando o lúdico em sala de aula

Defendemos o ponto de vista de que é preciso recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – que é o ponto básico para o sucesso da qualidade do ensino de leitura e escrita em nossas escolas.

Pudemos verificar que as professoras desta pesquisa também compartilham dessa idéia, conforme o depoimento da professora (A):

Breve, pretendo obter outros tipos de experiências entre elas, estão: “um teatro” e a elaboração de um jornal mensal que será distribuído na cidade de Cassilândia (MS). Outro tipo de experiência é a brincadeira passa ou repassa do conteúdo dado. (Professora A).

Dentre as atividades que a professora considera terem sido bem sucedidas, destacam-se as atividades orais (brincadeiras e seminários). Ela busca atrair a atenção dos alunos por meio de estratégias diferenciadas, como as brincadeiras do “Passe ou Repasse” - paráfrase de um programa de TV - e confecção de jornais. Consideramos essa atividade interessante, pois estabelece interlocutores para as produções escritas desses alunos.

A professora (D) também defende a importância das brincadeiras e jogos em sala de aula.

Dinâmicas – (brincadeiras e jogos) a maneira de aprender de forma prazerosa, onde todos participam e aprendem com mais facilidade deixando-os motivados para outras aulas. Depois que trabalhamos as dinâmicas, os alunos se interessaram, participam assiduamente e me cobram quando não as faço. (Professora D).

É significativo o fato de a professora mencionar a importância de transformar suas aulas em uma atividade prazerosa, ao citar as dinâmicas (no caso as brincadeiras e/ou jogos) como principal estratégia e ao destacar que é cobrada pelos alunos quando não as realiza. O aluno de hoje parece não ser mais tão passivo, por isso, a fim de prender sua atenção em sala de aula, é necessário tornar as aulas mais prazerosas, acompanhar a evolução dos tempos e a tecnológica, pois, do contrário, o aluno preferirá o mundo *extraclasse*, uma vez que este lhe oferece muitos atrativos, novidades e conhecimentos mais atualizados que os vistos em sala de aula.

Sabemos que o jogo é uma atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (cf. HUIZINGA, 1971). É normal, então, que essa atividade seja prazerosa, que atraia a atenção do estudante.

No entanto, às vezes, há conteúdos necessários para a formação geral de nossos alunos, com os quais não se pode trabalhar de forma lúdica, de forma a despertar a atenção de todos. Nesses casos, precisamos conscientizá-los sobre a importância de se aprender tal conteúdo e essa conscientização passa, sobretudo, sobre o *para quê* estamos trabalhando este ou aquele conteúdo. Se considerarmos que o conteúdo é importante, devemos insistir e persuadir o aluno a aceitá-lo, pois a incorporação dos saberes produzidos pelo homem é um pré-requisito para a

construção do aluno crítico, participativo, transformador. Ele precisa falar sobre o que domina e o que domina subsidia suas posições. Não podemos desistir só porque ele não quer trabalhar este ou aquele assunto, como no relato abaixo da professora (A):

Propus aos alunos da 6ª série, tentar fazer um teatro, não obtive sucesso, a maioria não aceitou, eu desisti da idéia. (Professora A).

Acreditamos que tenha faltado um pouco de insistência e de procura, por parte da professora, de outros mecanismos para motivar esses alunos, como o teatro, por exemplo.

No entanto, a escola pode e deve incentivar seus alunos a representarem textos, quer literários ou não. Seria importante que, primeiramente, fossem propiciadas condições para que esses alunos assistissem a algumas peças teatrais, por meio de convênios entre escolas e teatros e/ou universidade. Além disso, por meio de atividades de leitura, os alunos poderiam perceber o dinamismo, a linguagem, a beleza e o valor cultural do teatro para depois tentar-se uma encenação com eles.

A professora (D) comenta que, quando *aplica novas didáticas* (entendendo-se novas estratégias), os alunos ficam mais interessados, ou seja, ela ensina melhor. Sabemos que a novidade é instigante para o aluno, desafia-o, leva-o a sair da mesmice. Não significa que, com isso, temos de estar em busca de plenas originalidades. Segundo Geraldi (1993), a novidade está também em trabalhar práticas antigas com um enfoque diferente; está na adaptação do velho aos dias atuais.

É difícil, por exemplo, conciliar programas de desenvolvimento inibidores de novos desajustes sociais e que busquem a formação de sujeitos plenos de cidadania, mantendo uma escola que conceba o ensino da palavra à luz de uma dimensão meramente nominativa, ou

insistindo em que escrever é reproduzir modelos; ou mesmo que ler é dominar formas instrumentais que orientam manuais de máquinas ou códigos restritos da linguagem burocrática.

Há, enfim, um pressuposto que deve guiar nossas possíveis conclusões. Para transformar a escola em algo dinâmico, capaz de inverter a presente posição de espiral, é necessário revê-la historicamente. É preciso diminuir o descompasso existente entre o estrito discurso didático e pedagógico e as linguagens não institucionais escolares (a linguagem utilizada pelos recursos tecnológicos). Uma, formalizando as ações na sala de aula, constituindo a natureza “única e diferenciada” do discurso escolar; a outra, pressionando “de fora”, existindo na fala dos alunos, tomando boa parte de seu tempo, circulando de forma subterrânea. (cf. CITELLI, 1997, p.21). Por isso, precisamos buscar novas estratégias de ensino/aprendizagem como foi mencionado pela professora (D).

É importante ressaltar que, em várias passagens, a professora menciona a preocupação em trabalhar com novas estratégias. Consideramos uma atitude positiva, é sinal de ânimo, de vontade de realizar um bom trabalho, de paixão pelo que faz, pois só quem gosta do que faz procura inovar, não pára no tempo e, assim, agrada ao seu interlocutor, nesse caso o aluno.

Ressaltamos que todo educador sempre pode fazer algo mais em sala de aula. É possível sim levar novas atividades, novos jogos e/ou novas brincadeiras para incrementar nossas aulas, mesmo que os discursos oficiais da instituição mostrem-se relutantes às inovações. (cf. MIRANDA, 1997). Afinal, aventurar-se a sair do senso comum de julgamento só pode trazer benefícios tanto para o professor quanto para os alunos.

4.3.2. O ensino de leitura

Sabemos da importância da leitura numa sociedade competitiva como a nossa. Assim, cabe a nós, professores, buscar todos os meios possíveis para despertar em nossos alunos o gosto pela leitura e conscientizá-los sobre a sua importância. Nesse sentido, a professora (S) tem tentado fazer a sua parte.

Nas leituras semanais dos livros literários infanto-juvenis, comecei a pedir resenhas dos livros lidos, então, percebi um desenvolvimento muito bom dos alunos, tais como:

- interesse pela leitura;
- a percepção profunda da mensagem do texto;
- a leitura passou de superficial para profunda;
- o interesse em indicar livros para os colegas;
- o interesse em discutir os livros;
- interesse voltado para o assunto do livro escolhido, e não apenas pela capa ou desenhos.

O desejo de comparar sua resenha com outras, o surgimento do questionamento: “Por que o meu ficou diferente? Se o livro é o mesmo?” (Visão diferente) tudo isso foi gerando um maior interesse pela leitura. (Professora S).

A professora relatou a solicitação de resenhas de leitura dos livros paradidáticos como ponto positivo na transformação de atitudes em seus alunos. Comentou que, após solicitá-las, o nível de leitura da classe melhorou bastante, e, assim, a propaganda dos livros enredou seus alunos. Houve mais interesse por essa atividade.

Consideramos que há várias maneiras de se trabalhar leitura. Dessa forma, segundo Geraldi (1993), podemos ter como objetivo levar nosso aluno a fazer um estudo do texto, para que possa saber mais sobre determinado assunto; podemos incentivar nosso aluno a ir ao texto com uma pergunta prévia, para buscar informações; levar um texto como pretexto para outra atividade, como também levar o aluno a ler por ler, sem nenhuma cobrança. Para cada tipo de leitura, o professor tem um objetivo a ser cumprido.

Pelo relato acima descrito, a professora quis estabelecer à leitura semanal, um *para quê* ler, quis ocupar mais seus alunos, talvez pela necessidade de se ter uma resposta imediata do resultado da leitura de seus alunos, ter algo concreto para satisfazer a si mesma e à sociedade.

Conhecemos a importância da leitura fruição do texto na formação do leitor - do ler por ler - no entanto, seus resultados só serão notados a longo prazo e não imediatamente. Isso pode causar ao professor uma certa ansiedade e, na tentativa de acelerar o processo, ele pode correr o risco de cair na intransigência, na cobrança sistematizada.

Acreditamos que a leitura prazerosa não impede que o professor, esporadicamente, solicite a um voluntário que comente ou divulgue a leitura para a classe, mas não de maneira sistemática para verificar se o aluno leu realmente, porque dessa forma, pode-se correr o risco de cair no ler por obrigação – ler para fazer resumo, ler para preencher uma ficha de leitura, para responder a um questionário e, não a ler por necessidade, prazer, envolvimento...

A maneira pela qual a professora solicitava a resenha das leituras realizadas pelos alunos não funcionava como cobrança em si. As resenhas funcionavam como propagandas de suas leituras. Os alunos, segundo a professora, ilustravam suas propagandas de livros, recomendavam ou não a leitura da obra e afixavam-nas no mural. Foi uma experiência interessante vê-los procurar os livros recomendados para conferir se o resenhista tinha razão em divulgar aquela obra.

Sobre a cobrança sistematizada da leitura, questionamos, assim como Pennac (1998, p.80): “se em vez de exigir a leitura, o professor decidisse, de repente, partilhar sua própria felicidade de ler?” Suas aulas não se tornariam mais enriquecedoras? Não prenderiam mais a atenção do aluno? Não o motivariam mais?

Essa atividade exige paciência por parte do professor, os resultados não são imediatos. De início, quando os alunos ainda não estão habituados com esse tipo de leitura, há um certo rebuliço na sala de aula, os alunos folheiam um e outro livro procurando um assunto que lhes agrade. Caberá ao professor orientá-los na escolha do livro, comentar sobre os livros lidos, ler partes do livro com eles, deixá-los à vontade tanto para escolher o livro que lhes agrade como para ler da maneira que melhor lhes convier. Com o tempo, o aluno irá se descobrindo enquanto leitor; é só dar tempo ao tempo, pois ele mesmo se sentirá “um peixe fora d’água” ao notar que seus colegas estão lendo e ele não.

No entanto, o que ocorre é que o professor fica preocupado com a aparente “bagunça” em sala de aula, preocupa-se com o que os outros vão dizer. Afinal, em uma aula de leitura, o professor faz o quê? O aluno faz o quê? Para quem se preocupa com o jogo de imagens, essa aula pode se configurar em um “matar aula”, em enrolar o tempo.

Como nesse tipo de leitura o professor não vê resultados imediatos, prefere instituir um conhecimento que é considerado um saber legítimo. Em decorrência da imagem que o professor faz dele mesmo e que os outros também podem dele fazer, adota a postura do discurso autoritário, utilizando-se de uma forma de opressão explícita ao dar ordens (preenchem uma ficha de leitura, façam um resumo etc.) para ter controle da situação. Sem mencionar as opressões implícitas, que inconscientemente as praticamos, uma vez que ao estarmos inspencionando o ato de leitura do aluno: observar se ele está pulando páginas, se está realmente lendo e como está lendo, cobrar a espessura do livro escolhido; exigir silêncio - conforme a maneira com que agimos -, podemos atuar como policiais/fiscalizadores do processo de leitura do aluno.

Dessa forma, o professor passa a avaliar não o momento de leitura do aluno, a sua compreensão ou o seu prazer em ler, mas o seu comportamento durante aquela aula, os

resumos dos livros lidos, as fichas preenchidas, que podem até ter sido feitos por outrem, mas que para o professor são o produto comprobatório, para quem quer que seja, de sua leitura.

Com esse tipo de atitude, o professor deixa os direitos do leitor para segundo plano, que são:

- 1) o direito de não ler;
- 2) o direito de pular páginas;
- 3) o direito de não terminar um livro;
- 4) o direito de reler;
- 5) o direito de ler qualquer coisa;
- 6) o direito de ler em qualquer lugar;
- 7) o direito de ler uma frase aqui outra ali;
- 8) o direito de ler em voz alta;
- 9) o direito de se calar. (PENNAC, 1998, p. 130).

Nós acrescentaríamos, ainda, o direito de o leitor não gostar da obra.

Portanto, necessário se faz que reflitamos sobre os direitos do leitor, pois, se quisermos que nossos alunos leiam, é preciso, em primeiro lugar, que sejamos leitores, e, em segundo lugar, que lhes concedamos os direitos que proporcionamos a nós mesmos.

A diferença marcante entre as duas formas de leitura é a forma de encarar a liberdade. Acredito que os alunos têm que ser preparados para ter liberdade. Serem orientados para que não entendam que liberdade seja baderna, indisciplina. Por isso cabe a nós orientar os alunos na aula de leitura para que não vire baderna. (Professora S).

A professora (S) afirma que sentiu uma diferença de comportamento dos alunos em relação à leitura. A diferença que ela sentiu entre a leitura com cobrança de resumos e a leitura sem cobrança é a mesma que sentimos quando não temos liberdade alguma e passamos de um momento para outro a usufruir dela. Assim acontece com a leitura. Os alunos, segundo ela, ainda precisam ser orientados, visto que os resultados só virão se eles tiverem claro o *para quê* fazer aquela atividade. No entanto, para essa professora, ser orientado é ter de fazer resumos das

leituras, é ter algo concreto em mãos que lhe assegure realmente se o aluno leu. Isso não seria cobrança?! Essa cobrança se dá pela necessidade que a professora sente em manter o controle dos alunos, manter a disciplina, construindo, assim, uma imagem positiva de si mesma.

Não precisamos ser contra os resumos. Ressaltamos, porém, que se essa prática ocorrer esporadicamente, poderá cumprir seus objetivos. No entanto, se virar rotina, rigidez e forma de punição, o aluno poderá relacionar o ato de ler à obrigatoriedade de fazer resumos e, assim, nosso sucesso na formação do leitor não estará se efetivando. É preciso que diversifiquemos nossas ações. Ora solicitamos um resumo/resenha, ora uma propaganda do livro, ora um debate, um relato, entrevista (simulada ou não) com o autor do livro, júri simulado e outras que podemos criar de acordo com a obra ou as circunstâncias.

Dentre as atividades de leitura consideradas positivas destacam-se, segundo a professora (C), as leituras realizadas com diversos tipos de textos.

(...) tenho apoio da coordenação pedagógica para trabalhar diversos textos, livres (escolha estas feitas pelos próprios alunos, como por exemplo textos de jornais, gibis, revistas, crônicas, contos...), pois acredito que levar o aluno a ler e a escrever bem é uma grande realização para o professor de língua materna. (Professora C).

Para essa professora, trabalhar com diversos tipos de textos em sala de aula é fundamental, particularmente, utilizando aqueles que partem da escolha dos alunos. Essa prática é importante, visto que cabe ao professor, segundo Brasil (1998a), levar o aluno a ter contato com a diversidade de textos existentes em nossa cultura. Sabemos que essa diversidade é inesgotável, porém faz-se necessário que a escola propicie ao aluno, pela leitura e pela de produção de textos, o reconhecimento dos tipos mais veiculados socialmente.

Outro aspecto que é importante salientar no relato de (C) é o fato de conseguir trabalhar com diversos tipos de textos – que não são os do livro didático –, mas somente quando a

coordenação pedagógica lhe dá o apoio necessário. Como nem sempre é possível contar com esse apoio, a professora deixaria de trabalhar com esses tipos de textos? Isso vem demonstrar que ela se deixa “controlar” pelo sistema. Então, como não tem liberdade para trabalhar da forma que acredita ser melhor para seu aluno, sente-se no dever de seguir, à risca, as regras do sistema.

O relato revela a falta de autonomia da professora. Isso seria característica do professor iniciante? Ou da maioria dos professores que não se sentem embasados o suficiente para ousar? E, para conquistarmos nossa autonomia, é preciso que estejamos imbuídos de um aprendizado constante. Nosso compromisso maior é com o aluno e não com o sistema.

Uma prática de leitura muito freqüente em nossas escolas é a da leitura oral. A professora (D) avalia as aulas de leitura e comentários orais como atividades negativas. Isso porque, muitas vezes, e aliás, o que aconteceu é que o aluno já se habituou a fazer uma leitura pura/mecânica; o que interessa ao professor não é o conteúdo dos textos, mas a simples emissão da voz, que deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados. Além disso, ainda, podemos presenciar algumas aulas que ocorre aquele tipo de leitura oral por parágrafos, em que cada aluno lê um parágrafo para que o professor saiba se ele está prestando atenção à leitura.

A leitura oral tem causado inibição no aluno e, conseqüentemente, no processo de compreensão do texto. Por exemplo, quando lê em público, o aluno tem que se preocupar com a entonação, a boa dicção, a imagem que os colegas farão dele, a avaliação do professor. Tudo isso faz que o aluno apenas decodifique o texto que está em pauta. Segundo Kleiman (1993), a leitura oral, quando ocorrer, precisará ser o coroamento da atividade de leitura, ou seja, a última etapa dessa atividade, após todo o trabalho de compreensão do texto. Só aí o aluno terá condições de ler oralmente, construindo a significação adequada.

É importante salientar que essa prática vem sendo empregada desde a Grécia Antiga, em que havia os grandes oradores, que manejavam com habilidade as formas de

argumentação. Daí toda a ampla tradição dos tribunos, dos sofistas, que iam às praças públicas, aos tribunais e aos foros, intentando inflamar multidões, alterar pontos de vista, mudar conceitos pré-formados. (cf. CITELLI, 1998, p.7). Assim como o sujeito que fala é aquele que se afirma diante do grupo, atraindo para si a atenção do público ouvinte, o mesmo se dá com o leitor: a verbalização do texto, quando bem entonada, lhe confere um certo prestígio e talvez alguma sensação de poder, ainda que momentânea. Talvez resida aí o porquê de essa prática ainda ser tão utilizada em nossas escolas.

Mais grave que a leitura em voz alta para verificar a entonação e a dicção do aluno, é a leitura *pressuposta*. (cf. SILVA & CARBONARI, 1997, p.104). Nesse tipo de leitura, o professor pressupõe a compreensão do texto pelo aluno, como se a matéria lida fosse imediatamente entendida. A relação leitura-produção de sentido é supostamente automática, justificando assim a ausência de qualquer trabalho de aprofundamento textual. Essa atividade requer muito esforço de aprofundamento na busca das relações entre texto e vida, história e produções anteriores bem como “velocidade” de leitura, sem levarem conta que cada um tem seu ritmo e o nosso aluno de ensino fundamental, pelo menos aquele das séries iniciais, ainda não tem maturidade suficiente para apreender essas relações sem ter a concretude do texto em mãos. Foi bom verificar que a professora (D) percebeu o quanto essa atividade é negativa para a formação do aluno leitor.

Se o professor quiser fazer, em determinada aula, um trabalho de leitura oral, depois de esgotado todo o trabalho de compreensão do texto, tudo bem. A leitura em voz alta, desde que não seja com a intenção avaliativa, pode ter seu valor quando feita por nós mesmos, para nos entreter, ou quando se quer encantar o outro com o que se leu, pois “o homem que lê em voz alta nos eleva a altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler”. (PENNAC, 1998, p. 91).

Segundo a professora (S), a atividade central no ensino de língua materna é a prática de leitura. Ela afirma que gosta de trabalhar muito com

leitura, compreensão de textos, pois os alunos são livres em suas respostas, permitindo expor seu pensamento, mostrando, realmente, quem é, suas dúvidas, seus preconceitos, seus medos. (Professora S).

Pelo discurso da professora, verificamos que ela acredita ser a leitura-compreensão de texto de suma importância no ensino de língua materna, pois será nessa atividade que o aluno terá oportunidade de se expressar, de ser interlocutor no processo de interação verbal.

O que nos preocupa na informação acima é o fato de a professora mencionar *que os alunos são livres em suas respostas*. Esses alunos leriam para responder a perguntas, questionários do livro didático? Ou leriam para se informarem ou apreciarem o lido? É preciso que tenhamos cuidado para que nossas aulas de leitura não se tornem uma atividade passiva, sem favorecer o comportamento crítico do aluno, uma das tantas conseqüências positivas do ato de ler. Segundo Suassuna (2000), se nosso aluno lê sem prazer, sem o exercício da crítica, sem imaginação; se ele lê e não faz disso uma descoberta ou um ato de conhecimento; se ele só reproduz nos exercícios, a palavra lida do outro, não há nisso nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto.

Os alunos, como menciona a professora, são livres em suas respostas. A leitura deve ser um ato de libertação (no dizer de Freire). No entanto, o que temos notado é que nossa prática pedagógica (salvem-se as exceções), para fugir da inconclusibilidade, da insolubilidade, do não-fechamento, acaba atuando apenas nos processos de “reconhecimento”, o que é bastante insatisfatório na construção de compreensões. Como conseqüência, a leitura, em lugar de se tornar espaço de libertação, de confrontos e rupturas, torna-se meio de sobrepor e subjugar as

contra-palavras do estudante, que as substitui pelas palavras do texto lido. Palavras alheias, estrangeiras, de um saber que apresenta como pronto, acabado. Não na relação dialógica de construção do conhecimento, mas relação hierárquica de imposição. Essa prática precisa ser abominada por nós que já temos um certo esclarecimento sobre a necessidade de se fazer de nossa prática um ato transformador.

A professora (C) resume seu estilo pedagógico, relatando como ocorrem suas aulas de leitura, demonstrando, também, que coloca a leitura como atividade essencial no ensino de língua materna. Ao afirmar que leva seus alunos a opinarem e a discutirem sobre os textos, está justificando a preocupação didática e de relacionamento que tem com os alunos, pois trabalhar leitura dando oportunidade para que os alunos falem, verificando se entenderam, exige trabalho para que o exercício da oralidade seja colocado em prática.

É importante a preocupação da professora com a leitura, uma vez que a interação do sujeito leitor com o mundo, mediatizada também pela leitura, é tão mais plena quanto mais relações se descubram entre os saberes, entre os dados da realidade e entre esses saberes e esses dados. Sabemos, entretanto, que a “compartimentalização” do conhecimento, patrocinada pela escola, impede que essas relações se materializem. Além disso, a interpretação do mundo depende da amplitude da história de cada leitor, caracterizada, entre outras coisas, pela quantidade de leituras que se realiza. (cf. SUASSUNA, 2000). Por isso, quanto mais momentos de leitura proporcionarmos a nossos alunos, mais conhecimentos de mundo, estarão internalizando, mais instrumentos estaremos oferecendo para que eles possam não só ler, mas ler com olhos críticos o mundo em que se inserem.

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo por meio dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível...E continua, lindamente, sendo exatamente, isso! (ABRAMOVICH, 1997, p.14).

4.3.3. A Produção Textual

No interior da crise em que vivemos, estamos nós, professores de língua materna, preocupados com uma melhor formação dos nossos alunos. Desse modo, o primeiro passo que nos cabe dar, no interior das precariedades em que se encontra o ensino, é respeitar o aluno, reconhecendo, inicialmente, que ele tem uma história para ser contada. Ou seja, o olhar da criança que está à nossa frente, muitas vezes espantada, parece ressoar como coro de uma situação que a transcende; ela possui uma linguagem, e a nós cabe deixá-la fluir, tão plena que possa fazer sentido, tão forte que possa funcionar como defesa ou ataque, e que seja capaz de interagir com outras palavras. (cf. CITELLI, 2001).

Assim, segundo a autora, trabalhar a produção de textos na escola é dar oportunidade para que o aluno possa, aos poucos, aumentar sua consciência da linguagem, que implica não apenas tornar-se proficiente no manejo da língua escrita, mas também fazê-lo de modo que ative estratégias mais inventivas no uso dos signos verbais.

Partindo desse pressuposto, analisemos alguns depoimentos das professoras desta pesquisa. Qual sua concepção de escrita? Como têm trabalhado a escrita em sala de aula?

Bom, como eu gosto muito de trabalhar com textos, recortei uma notícia de jornal e levei para meus alunos. Depois de ler e discutir com eles sobre o assunto, pedi para que cada um escrevesse seu próprio texto, mas não deixando a notícia de lado, ou seja, eles iriam reescrever a notícia lida no recorte de jornal ou comentar sobre o lido. Recolhi o texto e corrigi, mas foi de uma maneira diferente, pois escrevi um dos textos na lousa, e junto com a sala, fomos corrigindo os erros, acrescentando o que faltava. Trabalhamos juntos, foi uma aula muito lucrativa e nova tanto para os alunos como para mim. (Professora C).

Como podemos notar, as atividades de leitura e de produção de textos estão muito interligadas. A professora afirma ter levado um texto jornalístico para a sala de aula, feito a leitura-pretexto juntamente com os alunos, discutido sobre a leitura e realizado a produção

escrita. Segundo Geraldi (1993), um aluno, ao escrever, precisa ter *o quê* dizer e *para quem* dizer, para que ele não caia no vazio de não ter nada para dizer e, apenas, fique a preencher um número “x” de linhas para agradar o professor. Com essa atividade, podemos afirmar que a professora contribuiu para que o aluno tivesse *o quê* dizer em sua produção.

Além de a professora ter oferecido ao aluno *o quê* dizer, ela se instaura, nesse processo, como sujeito do processo de didatização⁶, dado que ela pesquisa diretamente em jornais e leva para a sala de aula o que considera adequado para os seus alunos, elabora ela mesma o seu trabalho, não fica presa aos textos presentes no livro adotado.

Além disso, após a produção, a professora afirma ter trabalhado a reescritura do texto: “escrevi um texto na lousa, e junto com a sala, fomos corrigindo, acrescentando o que faltava”. Com essa atividade, o professor estaria contribuindo com *as formas de dizer*, estaria trabalhando as convenções da escrita e levando os alunos a refletirem sobre o conteúdo do texto. Estaria, assim, colocando em prática a *análise lingüística*, que é de suma importância para que o aluno possa refletir sobre o que escreveu e, assim, refazer seu texto. Dessa perspectiva, o fazer lingüístico do professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo-se mutuamente. Isso contribui para que o aluno adquira a concepção de incompletude do texto, que um texto nunca está pronto, acabado.

Esse tipo de atividade é uma maneira de garantir ao aluno o acesso à leitura e à escrita, que é um direito do cidadão. A escola, segundo Kramer (2001, p. 18), tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento dos alunos e ajudando-os a nunca esquecerem a história, a sempre rememorarem o esquecido para que se torne possível mudá-la. Para isso, ler a história é crucial. Por isso, escrever

e reescrever os textos são atividades essenciais. Ler, escrever e reescrever os textos e a história, enquanto sujeitos da história que somos, tecendo os fios dessa trama sempre inacabada.

É importante ressaltar a afirmação da professora: *foi uma aula muito lucrativa e nova tanto para os alunos quanto para mim*. Percebemos o seu entusiasmo ao trabalhar de forma diferente, com algo novo, podendo proporcionar aos alunos um trabalho efetivo de uso da língua e não apenas com a simulação de atividades mecânicas e repetitivas sobre a língua.

A professora (A) sente que suas aulas não caminham bem, quando trabalha a produção de texto, em especial, quando ela pede narrações e eles não conseguem pensar sobre o que escrever, só após ela discutir o assunto com eles, eles conseguem escrever.

Ora, se não houve leitura e discussão prévias com o aluno, como ele terá *o quê* dizer em suas produções? Precisamos dar mais ênfase ao segundo item mencionado pela professora. É preciso que discutamos com os alunos sobre a temática a ser produzida, pois será pela discussão entre os pares que o aluno adquirirá o seu dizer, internalizará a palavra alheia e se apropriará dos recursos lingüísticos, enciclopédicos e discursivos, podendo ocorrer, então, o processo de esquecimento da palavra alheia. A partir daí, o aluno passa a fazer uso desses recursos em sua escrita, juntando seus conhecimentos, reelaborando significados como se fosse o seu próprio dizer.

No entanto, essa tarefa não é tão fácil, muitas das vezes, faltam-nos subsídios teóricos básicos. Muitas vezes, falta-nos iniciativa de buscas para suprir as nossas deficiências de formação. Por isso, encontramos professores com algumas dificuldades óbvias, tais como o exemplo abaixo:

⁶ Segundo Silva e Carbonari (1997), textos didatizados são aqueles selecionados pelo professor para serem levados para a sala de aula e didatizados pela primeira vez por sua proposta de trabalho.

Tenho problemas para ensinar língua materna, quando cobro algo escrito, como narração, descrição... parece que os alunos não sabem como fazer e não sai nada. (Professora A).

A questão do gênero textual/discurso⁷ é um tanto quanto complexa, mas o professor precisa estar preparado para trabalhar com essa questão em sala de aula. Afinal, não temos que levar o nosso aluno a trabalhar uma diversidade de tipos de textos? Dessa forma, caberá a nós, enquanto professores, por meio da leitura, levar nossos alunos a perceberem as diferenças de encadeamentos textuais entre os diversos tipos de texto, pois, assim, o aluno poderá transferir esses conhecimentos para a sua escrita.

O professor precisa estar atento ao fato de que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. É esse o equívoco que, segundo Brandão (2000), cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica. Há toda uma dimensão intergenérica, dialogal, que um gênero estabelece com outro no espaço do texto.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992b, p. 281) afirma que não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso são – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico -, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies,

que se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea, como a réplica do diálogo, a carta, entre outros.

A noção de gênero refere-se, assim, segundo Brasil (1998a, p.22), “a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar nas atividades de ensino, a diversidade gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos de diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas diversas situações de ensino.

Passando para uma outra questão, solicitamos, também, às professoras que resumissem o seu estilo pedagógico. A professora (D) relatou-nos que resumiria sua prática pedagógica com

os estudos de texto, pois todos falam o que pensam, ouvem opiniões dos demais, debatemos sobre os pontos de vista, enfim cada um expõe seu parecer, ampliam sua visão de mundo e escrevem sobre o discutido. (Professor D).

Pelos dizeres de (D), podemos afirmar que ela procura trabalhar a língua dentro de uma concepção sócio-interativa, visto que, além de ter o texto como ponto de partida, preocupa-se em deixar o aluno falar, emitir opiniões. Essa forma de trabalhar, além de levar os alunos a irem exercitando sua oralidade e argumentação própria, fará que tanto o professor como

⁷ O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos.

os alunos cresçam juntos. Segundo Bakhtin, a palavra do *outro* se transforma dialogicamente com a ajuda de outras palavras até transforma-se em *pessoal*.

Essa postura determina, no entanto, mudanças radicais na relação professor/aluno, já que aquele não ocupa sozinho o lugar do saber e este o lugar do não-saber. Tarefa difícil, dado que essa atitude demanda construir formas de convívio com a heterogeneidade, não para abafá-las e construir uma falsa unidade, uma homogeneização dos sujeitos, mas para permitir maior heterogeneidade, abrindo para os alunos espaços de novos convívios que lhes permitam constituir-se como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas. (cf. GERALDI, 1996a, p.138).

Assim, quem sabe, nosso aluno poderá experimentar o prazer da escrita, mediante as seguintes estratégias: primeiramente, apropriando-se do *o quê* dizer e depois conscientizando-se do *por quê* e *para quê* escrever. Seria fundamental que o aluno entendesse que seu texto resulta de uma necessidade que ele viveu e, por isso, deseja contar ao outro; ou mesmo de viver uma outra forma de interação social pela imaginação. Entender o *para quê* e o *por quê* escrever passa pela compreensão da escrita no conjunto das demais ações sociais.

Por isso, o ensino de produção textual deveria dar conta das condições concretas de produção do texto escrito, levando o aluno a ir constituindo-se em sujeito de seu dizer, à medida que ele aprenda a trabalhar com a virtualidade, com o jogo de imagens que preside a produção lingüística como um todo. É preciso dar condições para que o texto do aluno seja o dizer de alguém para outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a sua interpretação do mundo e da vida; que se justifique enquanto prática histórico-social.

A professora (C) resume o seu fazer pedagógico em

Leitura e Produção de Textos, pois quando se produz um texto e faz uma leitura, automaticamente ele domina a gramática. Não é necessário decorar regras gramaticais.

Conforme o depoimento anterior, percebemos que essa professora tem a consciência de que as três práticas são intrinsecamente interligadas. A leitura ofereceria ao aluno *o que se tem a dizer e as estratégias do dizer*. Segundo Geraldi (1993), o produto do trabalho de produção de textos se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico. A cada releitura que fazemos de nossos textos estamos fazendo uma reflexão sobre o uso da língua, dado que o conjunto de textos que se oferecem à leitura funcionam não só como modelos implícitos de discursos a serem proferidos no que tange aos conteúdos “válidos” que se dão como tais, mas também como “modelos” a seguir enquanto forma de configurar textos.

A maneira de a professora ver o ensino de língua materna é interessante. As práticas de linguagem precisam ser consideradas como uma totalidade, não podem, na escola, segundo Brasil (1998a), ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem acessíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e deslocamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e a análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo.

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar precisariam considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem de acordo com a articulação que estabelecem entre si.

4.3.4. As três práticas interligadas

Diante do exposto anteriormente, tivemos a curiosidade de saber das professoras qual das três práticas de ensino elas consideravam a mais importante no ensino de língua materna e, assim, estaríamos também nos inteirando se elas trabalhavam essas três práticas articuladamente.

Pelos relatos vivenciados, notamos que, infelizmente, não são só os professores que já estão há algum tempo na carreira que ainda priorizam o ensino gramatical. Conforme o relato da professora (A), o mais importante são os

estudos gramaticais, pois sabendo escrever, lê-se bem e por meio da leitura, posso pedir uma produção de texto, que ocorrerá concordância, ortografia, pontuação. (Professora A).

Pelo exposto, notamos que a professora tem o ensino gramatical como ponto de partida para suas atividades de língua materna. É do tipo de professor que acredita que o ensino gramatical leva o aluno a escrever bem e adquirir a técnica de produzir bons textos.

Há professores, ainda, que não se preocupam muito com o conteúdo desenvolvido pelo aluno e, muito menos, com a forma de dizer; preocupam-se simplesmente com aspectos ortográficos e gramaticais. São aqueles que olham para o texto do aluno como se fosse “um gari de erros”, ou seja, lêem o texto do aluno apenas para marcar os “erros” ortográficos, concordância, pontuação... Será que pretendemos desenvolver em nosso aluno as habilidades de expressão e de compreensão – *uso da língua* – ou o nosso principal objetivo será levá-lo a conhecer o sistema lingüístico, a sua prosódia - *o saber a respeito da língua*?

Transformemos o tempo de sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender e produzir o novo. É por isso que as atividades de reflexão sobre a

linguagem (atividades epilingüísticas) são mais importantes que a aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que uma longa reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a língua pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.(cf. GERALDI, 1996a, p.138).

A professora (S) resumiu seu trabalho em quatro práticas: leitura, produção textual, discussão e gramática.

Posso resumir que o meu trabalho se efetiva com a leitura, produção de textos, discussão de temas, pontos de vista e ensinando gramática. (Professora S).

Interessante porque, mais uma vez, essa professora enfatiza a questão da discussão de temas. Seria porque ela dá muita importância à discussão? Ou seria porque ela ainda não percebeu que a discussão faz parte da leitura? É por meio da discussão que percebemos o nível de compreensão de nossos alunos e também trocamos idéias e experiências.

Nas situações de discussões dos textos lidos na escola, a mediação do professor é fundamental: caberá a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. É uma prática que exige muito do professor, mas que vale a pena colocarmos em prática.

Outro fato que é importante salientar é o fato de a professora mencionar o “ensino gramatical” separado do ato de ler e de produzir textos. Pela maneira como menciona esse ensino, entendemos que ela trabalha a metalinguagem desvinculada das práticas de leitura e

de produção de texto, demonstrando que não trabalha as três práticas interligadas: leitura, produção de textos e análise lingüística.

Defendemos o ponto de vista de que, em uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser o instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino/aprendizagem. Não um fim em si mesma, uma prática isolada e desvinculada das demais. De acordo com essa linha de pensamento, encontramos a professora (C) ao afirmar que adora

poder levar um texto polêmico, ou a letra de uma música, e poder trabalhar com meus alunos, vendo-os descobrir, lidar e até mesmo brincar com as palavras, tanto na escrita como na oralidade. Claro, não posso me esquecer da gramática, mas confesso que às vezes deixo -a de lado, não totalmente, mas bem regrada dentro de suas próprias produções. (Professora C).

O que primeiro nos chamou a atenção no depoimento de (C) foi o fato de ela comentar que *adora poder levar texto polêmico... poder trabalhar com meus alunos*. Essa palavra “poder” nesse contexto soa muito forte, soa a um “não poder” - nem sempre querer é poder, como se nem sempre a professora pudesse levar esses tipos de texto para a sala de aula. O que a estaria impedindo? O sistema que a fiscaliza? Ou a sua insegurança, medo e falta de convicção da necessidade de trabalhar diferente?

Mesmo assim, a professora resumiu seu fazer pedagógico com trabalho de leitura com textos polêmicos. Sabemos que os aspectos polêmicos abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania – por meio das formas de convencimento empregadas, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais.

Além disso, verificamos que ela valoriza o trabalho de leitura e de escrita de forma prazerosa, levando o aluno a brincar, descobrir o gosto pelo escrito/lido. Sobre essa forma prazerosa, Kramer (1993) afirma que “pediria à escola que aprendesse a lidar com a língua portuguesa como os professores de língua estrangeira lidam, agradável e suavemente, criando o gosto, ouvindo as histórias dos países onde é falada, cantando músicas e lendo poesias, falando enfim”. Por que nós, professores de língua materna, não trabalhamos dessa forma? Por que temos de impor textos desagradáveis e normatizações a nossos alunos? Será que assim conseguiremos prender sua atenção? Será que assim estaremos dando condições para que nosso aluno se liberte para nos contar a sua história, contida e não contada?

4.3.5. O ensino gramatical

Que fazer, exausto,
em país bloqueado,
enlace da noite
raiz e mistério?

(Carlos Drummond de Andrade)

Parece-nos que vivemos em país bloqueado, onde as pessoas estão encoleiradas, não conseguem se livrar das amarras do passado, estão presas à tradição e não conseguem caminhar rumo ao novo, ao transformador. Por incrível que pareça, no discurso do professor iniciante ainda encontramos depoimentos que nos demonstram a forte presença do ensino gramatical tradicional, desvinculado das três práticas de ensino básicas em língua materna.

Gosto muito de trabalhar gramática quando encontramos (ela e os alunos) erros bárbaros escritos em placas onde todos lêem; e também quando vejo que a pronúncia do aluno sai errada. (Professora (A)).

Conforme a professora (A), o fato de o aluno encontrar palavras ou orações grafadas “erradas”, segundo as convenções da escrita-padrão, ou de pronunciar uma palavra, que foge à norma culta da língua, facilita-lhe a justificativa para o ensino de língua materna sob a égide da gramática normativa. Primeiramente, verificamos que a professora é muito apegada ao código, às convenções da escrita. Sabemos que encontramos, pelas ruas da cidade, alguns “erros” ortográficos, mas os problemas ortográficos podem ser superados a partir de um intensivo trabalho de leitura e escrita. Portanto, esses problemas não são os maiores que encontramos no ensino da língua e nem os principais.

Em segundo lugar, partir do “erro de pronúncia” do aluno para ensinar a norma culta é uma ação um tanto quanto discriminatória. Sabemos que é necessário oportunizar ao aluno o acesso à norma padrão, todavia não será partindo de seu “erro”, uma vez que, afinal, o que é o “erro”? Erro de acordo com que paradigma? O que é considerado “erro”, para muitos de nós, não passa de uma visão preconceituosa dos fenômenos da língua.

O preconceito lingüístico se baseia na crença de que só existe “uma única língua portuguesa digna deste nome” e que

seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação lingüística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito lingüístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 1999, p. 40).

É preciso que, dentro de nossas escolas, comece a circular a concepção de que cada transgressão à norma de um dialeto se chama *desvio*. O que entendemos tradicionalmente por “erro” é, na verdade, nada mais do que um desvio da norma do dialeto prestigioso. Assim, não seria melhor mostrar ao aluno as diversas maneiras de se falar e que, conforme a situação, um tipo de linguajar pode ser mais adequado que outro? Não esquecendo de enfatizar, é óbvio,

que a norma padrão é a de maior prestígio social, é a considerada legítima pela sociedade e, portanto, para nos enquadrarmos nos moldes dessa sociedade, precisamos dominar também a língua-padrão.

Faz-se mister, ainda, ressaltar que ninguém pode aprender a manejar com firmeza a língua depois de se ter debruçado amorosamente sobre centenas de frases erradas ou monstruosas. A obsessão pelo “erro” só pode gerar insegurança, inquietação e, pior do que isso, perda do senso estilístico (cf. FARACO, 1984, p.22). Talvez, para a professora, essa idéia seja boa, porque está partindo da realidade do aluno. No entanto, partir de seu “erro” é introjetar esse “erro”. O conceito de “erro” é predominantemente social e implica um certo desprestígio para quem o comete.

Por isso, precisamos trabalhar com uma diversidade de textos em sala de aula, com textos que servirão como modelos para as produções escritas de nossos alunos, e textos-modelos não significam que sejam textos eruditos, densos, mas textos atuais, agradáveis de se ler, que apresentam linguagem coloquial, distensa, do contrário, nosso aluno não construirá sua significação, como podemos averiguar no relato abaixo:

Tenho problemas para ensinar língua materna quando o assunto não é fácil de entender, principalmente, alguns textos de vocabulário difícil e também alguns assuntos gramaticais. (Professora A).

Quanto ao problema de textos com vocabulário difícil de entender, consideramos que os textos escolhidos para levar para a sala de aula não possam ser muito densos para o aluno. É preciso que, ao fazermos a nossa seleção de textos, doseemos as dificuldades para que o aluno consiga fazer suas inferências sem ter que recorrer, constantemente, ao dicionário.

O trabalho com vocabulário não é muito explorado em nossas escolas; entretanto, em qualquer área de estudo, o vocabulário é um pré-requisito para a compreensão e

acesso a um conjunto de informações e conhecimentos acumulados. (cf. EVARISTO, 1997, p. 132).

Temos que conscientizar nossos alunos de que na vida de todo leitor, mesmo os mais proficientes, é indispensável a presença de dicionários. No entanto, o que temos encontrado nos materiais didáticos e outros materiais de apoio pedagógico são glossários prontos para que os alunos identifiquem, ali mesmo, próximas ao texto, suas principais dificuldades e as sanem. Em outros casos, os professores respondem imediatamente a questões, ou formulam eles mesmos seus glossários, pressupondo as possíveis dúvidas dos educandos.

A tentativa de facilitar e agilizar o processo de leitura pode ser também a causadora de um novo problema: apresentando apenas uma acepção, geralmente a que se considera a mais adequada, impede-se o contato com a riqueza de outras possibilidades de sentido. A busca do termo mais apropriado a um determinado contexto é um exercício indispensável na aprendizagem da leitura. Somente pela experimentação da atividade, nos vários momentos em que será solicitada, é que se dará a incorporação da prática da pesquisa e dos próprios conceitos encontrados, contribuindo assim para a formação do leitor autônomo e crítico. (cf. EVARISTO, 1997).

Já quando a professora relata que sente dificuldade de trabalhar alguns assuntos gramaticais, ela está se referindo à metalinguagem. Consideramos que essa é uma etapa posterior ao trabalho com o uso efetivo da língua. Precisamos levar em conta que o processo de ensino/aprendizagem de língua materna caminha do lingüístico para o metalingüístico e da vivência prática (interação com textos orais e escritos) para a construção da teoria.

Mesmo assim, nossos professores, baseados, talvez, em sua herança de ensino tradicional, continuam presos à tradição, gostam de explorar as convenções do código lingüístico:

Nossa língua tem várias regras, por isso não as cobro muito, cobro mais a perfeição da pronúncia e da escrita. (Professora A).

Percebemos a preocupação dessa professora com o domínio do código – convenções da escrita e respectiva prosódia. Segundo Faraco (1984, p.22), domínio da ortografia é uma habilidade impossível de ser adquirida pela memorização de regras (de que me adianta saber que as palavras de origem ameríndia, africana ou popular se grafam com “j”? Ou que o “h” inicial é obrigatório sempre que etimológico?), ou pelo simples preenchimento de lacunas em palavras soltas, se quando escrevemos, não o fazemos por meio de preenchimento de espaços em branco ou por meio de palavras soltas, isoladas do contexto!? Consideramos que não há nada melhor para o ensino/aprendizagem da ortografia que constantes atividades de leitura, escritura e reescritura de textos.

Aprender sobre a língua (grafia, prosódia, concordância e outros elementos gramaticais) deve ser etapa posterior ao trabalho exaustivo com o texto. Ensinar a língua é ampliar a experiência lingüística e discursiva de nosso aluno por meio da nossa, e não ficar discriminando as diferentes pronúncias que há de indivíduo para indivíduo, pois nós mesmos diversificamos nossa maneira de falar, usamos registros diferentes.

Como o ensino tem sido sempre a repetição do mesmo, geralmente, nós agimos dentro de nossa sala de aula conforme nossos professores agiram conosco; se nossos professores eram ditadores e tradicionais, a tendência da maioria é agir da mesma forma. Como nós viemos de uma experiência de ensino gramatical arraigada, agimos como tal. Pelo depoimento de (C), notamos que quem não prioriza o ensino gramatical é a exceção.

... não sei, mas parece que só eu gosto de trabalhar com leitura e produção de textos. As minhas colegas da escola defendem muito o ensino gramatical e, ainda, dizem que estou

trabalhando dessa forma, porque eu sou novata, mas logo vou perceber que não vale a pena trabalhar, tanto... (Professora C).

Segundo Possenti (2000), se a maioria dos professores de língua materna priorizasse o essencial – leitura e produção de textos – talvez tivéssemos mais leitores e mais produtores de textos, e, conseqüentemente, o ensino não estaria no caos em que se encontra.

Sabemos, também, que a maioria de nossos colegas professores prioriza o ensino gramatical – a metalinguagem – como a solução para os problemas de escrita de nossos alunos. No entanto, questionamos: se até hoje predominou o ensino metalingüístico e nossos alunos não têm saído da escola como bons leitores e produtores de textos, será que algo não precisa ser mudado?

É fácil entender por que a maioria defende esse tipo de ensino, visto que, enquanto estamos falando *sobre a língua*, estamos privilegiando o raciocínio sobre a abstração e, conseqüentemente, sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua, em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto contraditório da língua enquanto discurso e enunciação (GERALDI, 1996b). Por isso, é mais cômodo falarmos sobre a língua, porque, somos o dono da verdade, estamos falando de conhecimentos sistematizados, unívocos e transparentes, enquanto, ao trabalharmos com nosso aluno *o uso da língua*, estamos trabalhando com a heterogeneidade, com a opacidade, com a incompletude, e trabalhar desta forma é desafiador, pode nos trazer insegurança.

Ensino de língua seria sinônimo de ensino gramatical? Por que será que o professor de Língua Portuguesa gosta tanto do ensino gramatical? Como exemplo de manuseadores e usuários da língua, temos os nossos melhores escritores, que em várias obras têm feito severas críticas ao uso exacerbado da gramática tradicional. A título de exemplo, vejamos uma dessas passagens:

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro.

(Oswald de Andrade. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Os Cem Melhores Poemas do Século*)

4.3.6. O livro didático

O segredo, meu filho, é um só: liberdade. (...) A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo. (Monteiro Lobato).

A nossa grande coleira, o nosso grande entrave, tem sido o livro didático. Infelizmente, por ficarmos muito presos a esses manuais, nós não nos libertamos, não produzimos as nossas atividades para serem desenvolvidas em sala de aula e, muito menos, fazemos leituras para buscar propostas inovadoras. O livro didático facilita-nos todo o nosso trabalho, prepara nossas aulas, traz todas as atividades prontas, preparando até o que temos a dizer para nossos alunos. Eles são tão “eficientes” e persuasivos, que passamos a ser presas fáceis. Adotamo-los, os colocamos debaixo do braço e os seguimos à risca. Problema resolvido. Podemos trabalhar os três turnos, pois não precisamos perder tempo para preparar nossas aulas.

Esses manuais têm se mostrados tão eficazes que vêm até com estrelinhas de recomendação do MEC. E se é recomendado pelo MEC, órgão do governo, por que não adotá-los? No entanto, esse incentivo tem sido, apenas, uma das poucas contradições entre a prática efetiva de sala de aula e o pregado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Consideramos,

assim como Mendonça (2000), que as sugestões de atividades do livro didático não são realizáveis se quisermos trabalhar de acordo com o apregoado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – também incentivado pelo atual sistema de ensino. Como o professor vai trabalhar os aspectos gramaticais que são interessantes no texto do aluno e ao mesmo tempo seguir a ordem gramatical proposta pelo livro? Como o professor vai trazer para a sala de aula textos que procurem sanar a deficiência de leitura percebida em seus alunos e ao mesmo tempo seguir a ordenação temática e tipológica de textos proposta pelo livro didático? Esse é um dos problemas que precisamos resolver, essas propostas são exclusivas: ou adotamos o livro didático ou seguimos o apregoado pelos Parâmetros.

Pelo discurso de nossas professoras, percebemos que elas começam a vislumbrar essa problemática.

Como já disse (...), eu gosto muito de texto, mas comecei trabalhando de forma errada. Usava somente o livro didático e seguia-o à risca. (Professora C).

A professora (C) menciona, como fator negativo, em sua prática, o fato de, anteriormente, seguir o livro didático à risca. Pelo seu depoimento, percebemos que ela está se libertando, está buscando alternativas. Defendemos o ponto de vista de vista, segundo o qual o maior mal do livro didático está em nós mesmos, está na maneira pela qual fazemos uso desses manuais. Consideramos que o livro didático pode servir como ponto de apoio ao professor; muitos deles oferecem algumas propostas interessantes, que poderão auxiliar-nos em nosso dia-a-dia. No entanto, devemos levar em conta que esses manuais devem funcionar como um subsídio a mais, dentre outros, pois são fontes de pesquisas, fontes de buscas de textos interessantes e não uma bíblia que deve ser seguida à risca. Os manuais didáticos podem até possuir algumas

sugestões valiosas, mas caberá a nós adaptá-las, complementá-las e/ou refutá-las de acordo com a situação (cf. Martins, 2001). Pelo seu relato, a professora (C) demonstra ter essa consciência.

Creio que a didática, ou seja, a maneira como ensinava. Era uma sala que não criava polêmica, não discutia e não criava nada. Agora eles opinam criticam e criam. Eles pensam, têm idéias e não têm medo de dizê-las. Agora tenho alunos livres e pensantes, que não temem o erro, mas sim a comodidade, pois o livro didático os torna acomodados. (Professora C).

Nós acrescentaríamos ao dizer da professora que ela se tornou mais crítica, passou a produzir suas próprias aulas, dar voz ao seu saber, ou seja, transformou-se em sujeito do processo ensino/aprendizagem. Todavia, enquanto estava presa ao livro didático, apenas reproduzia o que outros pensaram, não escolhia os conteúdos que melhor se adaptassem à realidade de seus alunos, mas sim, era o porta-voz de um determinado autor, a propagandista de um determinado livro e de uma determinada editora.

Ainda sobre o uso do livro didático, a professora (S) comenta:

Muito do que realizamos em sala de aula, não surte muitos efeitos positivos, pois temos que seguir o livro didático à risca, uma vez que somos cobrados tanto pelos pais como pela coordenação. Além disso, não participamos da escolha desses livros, são os adotados pela escola.

Ela reclama da adoção dos livros didáticos pela escola, afirmando, ainda, que o livro adotado foi escolhido pela escola, querendo dizer, com isso, que não são os professores que escolhem os livros sugeridos pela FAE. Sabemos que essa escolha deveria ser feita pelo professor e, mesmo que a escolha tivesse sido feita pelo professor, não significaria que devesse segui-lo à risca; ele tem a liberdade de usá-lo da maneira que melhor convier a seus alunos.

O maior problema que enfrentamos, com a adoção do livro didático, é a questão do jogo de imagens. Que imagem os pais farão de um professor que pula páginas de um livro? Que não segue a sua seqüência? Como o professor é iniciante, não tem muita segurança,

não tem muitos argumentos e convicção para mudar um saber já legitimado pela sociedade. Prefere, então, entrar no jogo, na mesmice, seguir algo pronto que é um argumento de autoridade, pois “para muitos o mestre não é aquele que se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber já produzido que ele transmite”. (cf. GERALDI, 1993, p.87). Assim, o professor aceita mais uma forma de controle, a do livro didático.

4.3.7. A cópia: uma atividade ainda existente

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

(Carlos Drummond de Andrade. In: MORICONI, Ítalo
(Org.) *Os Cem Melhores Poemas do Século*)

Infelizmente, nosso caminho não são somente flores, encontramos muitas pedras. Uma dessas pedras seria a cópia, que podemos confirmar com a seguinte passagem:

“Trabalho com eles passando o conteúdo na lousa e explicando depois”
(Professora A). Infelizmente, a cópia geralmente funciona como uma atividade automatizada, porque é assentada no modelo behaviorista. Essa prática envolve uma relação entre estímulos textuais e respostas motoras, de tal maneira que o produto dessas respostas motoras é uma reprodução dos estímulos textuais.

No entanto, acompanhando a prática dessa professora, podemos afirmar que a cópia é, para ela, um recurso técnico-instrumental⁸, visto que é utilizada como instrumento de transmissão de conteúdos e/ou circulação de textos. A cópia, nesse caso, não é usada como uma finalidade em si mesma, mas como meio para o professor atingir outros fins, desenvolver outras atividades a partir do conteúdo dado, mesmo ocupando muito o tempo dos alunos; tempo esse que poderia ser destinado a trabalhar a língua: ler, escrever, reescrever, refletir.

O professor lança mão desse artifício porque a maioria das escolas públicas não possui máquinas copiadoras à disposição para a preparação das aulas, e os alunos geralmente não têm condições de reproduzir o material didático por conta própria. Assim, o uso dos mimeógrafos ocupa muito o tempo do professor que precisa ministrar 40 a 60 horas/aulas semanais para sobreviver. Isso é consequência das más condições de trabalho que o Estado propicia ao magistério e às escolas públicas.

Entre o que não dá certo, está uma experiência negativa que é passar a matéria de Português e inglês sem livros, o tempo se torna curto para copiar. Com isso, a aula torna-se cansativa e a falta de interesse dos alunos é maior ainda. (Professora D).

Essa professora faz questão de enfatizar que uma das experiências negativas é o fato de o aluno ter que copiar matéria da lousa; o tempo torna-se curto, o aluno não consegue copiar em tempo hábil toda a matéria. É interessante saber que ela tem consciência do quanto o tempo gasto com cópia é inútil para o aluno, uma vez que toda tarefa feita de maneira automatizada, apenas para dar resposta a um estímulo imposto, não leva à reflexão e muito menos a que o aluno possa melhor desempenhar sua competência comunicativa.

⁸ Siva, A. C. & Carbonari, R. 1997, p. 99.

Esse fato é, entretanto, consequência da falta de estrutura básica para se trabalhar decentemente. É resultado do sucateamento em que se encontram as escolas públicas. Exemplificando: na escola em que essa professora trabalha, não há biblioteca, portanto, ela precisa levar os seus livros para a escola; não há xerocopiadora e os alunos, em sua maioria, não possuem condições de doar livros ou sulfite para que o professor possa melhor desenvolver o seu trabalho. O único computador existente é de uso da secretaria. Dessa forma, o nosso aluno perde muito do seu precioso tempo, dentro da escola, com atividades mecânicas que não o levam a refletir, pensar, criar e construir seu conhecimento.

Não podemos deixar de ressaltar um fato que atravessa os relatos dessas professoras, que é o tom de modéstia. Notamos alguns *flashes* que registraram não só esse aspecto, como também o tom de quem quer estar sempre aprendendo:

Por enquanto, quanto ao resultado estou feliz, pois essa experiência “tão pouca” minha e dos alunos referentes a esse tipo de trabalho dado, está sendo bem aceito por eles (alunos), pois a participação é importante e todos gostam de participar. (Professora A).

Entendemos que, nessa afirmação, está implícito que ela é um pequeno ser, está começando agora, não tem experiência, como poderia estar relatando experiências positivas? Se nem experiência em serviço possui? Além disso, pode estar implícita a necessidade de aprender mais, como no relato abaixo:

A cada experiência, descubro o quanto posso mudar e melhorar a maneira de ministrar minhas aulas. (Professora C).

Será que encontraríamos relatos como esses no discurso de professores que exercem essa função há anos? Certamente seriam poucos, pois muitos se julgam os detentores do saber e, portanto, continuam remando a favor da correnteza, pois o que a maioria deseja, são calmarias e a certeza de não serem incomodados pelos maremotos da vida.

Eis aqui uma característica singular do professor iniciante. A consciência de incompletude, de que somos eternos aprendizes, de que jamais poderemos nos considerar auto-suficientes, não passa pelo pensamento da maioria desses professores. Por isso, afirmamos que vale a pena investir no professor iniciante. Com eles, podemos trabalhar a idéia de que o conhecimento e a experiência jamais são conclusos e, além disso, a verdadeira formação se dá na prática do dia-a-dia, nas reflexões em conjunto e nas buscas para suprir nossas deficiências.

Na análise do discurso dessas professoras, pudemos notar que há práticas comuns entrelaçando suas atividades em sala de aula. Primeiramente, observamos que A e S pareciam dizer o mesmo, uma parecia parafrasear a outra:

Professor (A)	Professor (S)
• <i>Preparo as aulas um dia antes;</i> • <i>tento inovar a maneira de passar os conteúdos;</i> • <i>competente e dominar bem os conteúdos;</i> • <i>aprimorar a cada ano;</i> • <i>parar no tempo;</i> • <i>ser um fracassado.</i>	• <i>Responsável;</i> • <i>aprendiz;</i> • <i>capacitado;</i> • <i>atualizado;</i> • <i>retrógrado;</i> • <i>amargurado.</i>

Partindo para o item "Estilo pedagógico do professor iniciante", podemos afirmar que as professoras (D), (S) e (C) passam a apresentar mais pontos em comum, apesar do tratamento diferenciado que dão às suas atividades, de conduzir seus trabalhos conforme sua singularidade. Infelizmente, o mesmo não ocorre com a professora (A), que demonstra ter uma concepção de ensino mais tradicional, em que os conhecimentos são fixos e acabados.

Esses dados proporcionaram a oportunidade para que essas professoras refletissem um pouco mais sobre o que distingue uma atividade bem sucedida de outra não bem

sucedida, quais suas diferenças e o porquê de uma ter dado certo e outra não, o que pode ser interessante para seu crescimento profissional.

Vemos, como fator positivo, o fato de essas professoras pararem para pensar sobre seus erros e acertos, dado que nosso fazer pedagógico é um errar e um acertar constantes; o importante é aprender a fazer uma reflexão contínua sobre a prática. A reflexão sobre nossos “erros” poderá nos levar à procura de soluções, à melhoria de nossas ações. A reflexão sobre nossos “acertos”, além de nos causar satisfação e realização, pelo dever cumprido, pode nos levar a repetir ou a repassar a experiência a outrem. Dessa forma, vamos construindo nossa prática, o nosso estilo de aprender/ensinar que se dá em serviço, por meio de leituras e de reflexões constantes, pois será nessa lida que poderemos caminhar rumo à formação de nossas identidades, de nossa visão de ensino e de mundo.

5. O COTIDIANO DE SALA DE AULA

Em tudo que ultrapassa a rotina repetitiva, existe uma ínfima parcela de novidade e de processo criador humano, estando as bases da criação assentadas na capacidade de combinar o antigo e o novo. (Vygotsky).

Neste capítulo, vamos adentrar a sala de aula, observar como se dá a prática de ensino de língua materna de professoras em início de carreira. Como elas ministram suas aulas? Suas práticas estão mais centradas em que tipo de atividade? Como se dá o seu trabalho com o texto? Como é realizado o ensino de leitura e de produção de textos? E as atividades de análises lingüísticas ocorrem? Os estudos lingüísticos estariam influenciando a prática dessas professoras? A prática dessas professoras condiz com seu discurso?

5.1. Professora (A)

Acompanhamos a prática da professora (A) numa 5ª série. Pudemos notar que os conteúdos abordados eram essencialmente gramaticais. Já que o conteúdo ensinado não prendia a atenção dos alunos, ela precisava fazer uso de tons autoritários, não só para manter o silêncio da turma, mas também para dizer que era alguém detentor do domínio da classe; exigia silêncio e era respeitada, em decorrência do poder que lhe é atribuído.

Infelizmente, os conteúdos de Língua Portuguesa ainda têm sido elaborados tomando por base as gramáticas tradicionais. O ensino da língua foi desviado para o ensino da teoria gramatical. A distribuição dos conteúdos pelas diversas séries é arbitrária. Assim, cria-se no indivíduo uma falsa idéia sobre a língua, de onde decorre o desprezo por trabalhar com e sobre

a língua. Decorrem daí, também, as monstruosas provas de Português dos concursos, exames supletivos e dos vestibulares. (cf. FARACO, 1984).

Constatamos que a professora ainda trabalhava numa perspectiva tradicional, sem levar os alunos a refletirem sobre a língua em uso. Vimos a compartimentalização do conteúdo – sujeito e predicado -, a fragmentação do saber, sem o enfoque nas relações históricas. Diante disso, perguntamos: por que o professor de língua ainda persiste em trabalhar dessa forma, centrado numa perspectiva conservadora, equivocada? Por que uma professora que acabou de passar quatro anos num curso universitário, cujos conteúdos estudados deveriam ser atualizados, está trabalhando como a grande maioria dos professores? Por que insiste em metodologias sobre as quais temos ouvido tantas críticas e tantas denúncias? Seria pela segurança que sente em trabalhar conteúdos já legitimados pela sociedade? Ou seria por encontrar esses conteúdos prontos (respondidos) em qualquer livro didático?

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p.24), o profissional que atua nas redes públicas foi formado dentro da concepção fragmentada, positivista do conhecimento. Assim, ele se sente inseguro, não consegue dar conta da nova tarefa; não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentalizado.

Na outra aula, a professora abriu o livro didático⁹ e passou na lousa a teoria sobre sujeito e predicado, retirada do livro, para os alunos copiarem. Percebemos uma grande preocupação da professora em ensinar tal conteúdo, em fazer que eles o aprendessem para se saírem bem na prova.

⁹ Faraco & Moura. *Linguagem Nova*.

Diante desses fatos, concluímos que, mesmo os alunos não tendo o seu livro didático, havia uma “adoção” desse manual naquela classe, pois ela o seguia à risca, estava presa àquelas atividades. A diferença era que os alunos precisavam copiar os conteúdos da lousa (o que para nós é pior, pois, além de perderem seu tempo fazendo cópia, não tinham o livro para fazer leituras em casa, manuseá-lo...). Aquele manual funcionava como um escudo para a professora, que, utilizando-o, sentia-se segura. Sua formação não lhe permitia trabalhar sem esse escudo.

Infelizmente, essa atitude tem sido uma regra. Nossos professores são apenas transmissores de conhecimentos. Transmissores de conteúdos que têm sido e serão conteúdos simplesmente porque sempre foram “ensinados”. Podem não responder a qualquer necessidade e podem ter até caído em desuso, mas continuam listados nos programas de ensino, e os livros didáticos são os melhores fornecedores dessas listas de conteúdos. (cf. CORACINI, 1999).

Assim, podemos afirmar que a hegemonia do livro didático ainda é mantida em nossas escolas; nossos professores não conseguem se libertar, uma vez que esses manuais apresentam o conhecimento de maneira linear, seqüencial, dividido em unidades arbitrárias e, depois, nós criticamos nosso aluno por não saber estabelecer relações entre o que aprendeu na escola e a realidade. (cf. KLEIMAN & MORAES, 1999).

Na aula seguinte, a professora começou trabalhando gramática novamente, disse aos alunos que só no final da aula voltariam à narrativa iniciada no dia anterior. Após passar vários exercícios gramaticais, pediu aos alunos que voltassem ao ditado da narrativa em 1ª pessoa e passou, na lousa, as palavras que ela julgava que os alunos poderiam ter errado. Pediu, caso eles tivessem errado, que circulassem a palavra e copiassem a maneira correta abaixo do ditado. Após essa correção, ela lhes pediu que continuassem a história que foi ditada. Os alunos não pareciam muito motivados, escreveram pouco. Um deles escreveu apenas uma linha para completar a história, não tentou nem preencher o espaço em branco. Não tinha o quê dizer.

A questão da ortografia apresentada no ditado é um problema sério. Nossa sociedade supervaloriza de tal forma a ortografia, que esta passou a ser critério preponderante de avaliação do texto escrito. Talvez bastasse admitirmos uma meia dúzia de fundamentos, para que a questão ortográfica fosse vista com outros olhos. Por exemplo, Cagliari (2000) afirma que escrever conforme o sistema ortográfico vigente é uma tarefa difícil para a maioria das pessoas, mesmo que tenham uma prática de escrita relativamente intensa. O mesmo autor ainda nos faz ver que há incongruência na relação entre letras e sons. Finalmente, afirma que não nos é possível prever a ocorrência de tal ou qual letra se nos basearmos apenas em regras ou na observação da pronúncia das palavras.

Nesse sentido, é apenas por meio da visão de língua como trabalho ou processo sócio-histórico que se podem entender as razões e as necessidades das convenções lingüísticas e de seus usos sociais. Por isso, para a solução da questão ortográfica não basta a repetição mecânica de palavras, o eterno corrigir e nem a circulação de palavras “erradas”. Pesquisas têm mostrado que o conhecimento e domínio da ortografia, mais do que uma demonstração de competência em si, são, na verdade, cristalizações depois de muita leitura.

Uma experiência interessante, desenvolvida pela professora foi quando ela colocou a fita da história “Soldadinho de Chumbo” para os alunos ouvirem. Quando chegamos, a sala estava totalmente silenciosa, a professora estava com o livro nas mãos, mostrando-lhes as figuras. Ao chegarmos, pediu-nos que continuássemos o trabalho, pois havia começado e não sabia como dar continuidade. Ela nos pegou de surpresa, mas demos continuidade ao trabalho, que praticamente já estava na metade: contamos algumas partes da história, perguntamos outras, mostramos-lhes as figuras, conversamos com os alunos sobre a história, discutimos sobre as atitudes das personagens e pedimos que eles a reproduzissem ou recriassem a história, uma vez que poderiam acrescentar, modificar algumas partes, especialmente, o final. Após as devidas

explicações, todos começaram a escrever com vontade, pois tinham *o quê* dizer, e aquela aula, planejada pela professora, com som, historinha, fora uma aula diferente e o diferente provoca entusiasmo.

Percebemos que, se na atividade anterior (da continuação da narrativa), os alunos não escreviam, era porque não tinham *o quê* dizer, encararam aquela atividade apenas como um exercício para completar muito freqüente nos manuais didáticos. Nesta, os alunos escreveram uma página ou mais, sempre relendo o que escreviam, perguntando sobre os fatos narrados e conferindo com a sua narrativa. Ao saberem que podiam mudar o final, darem um novo enfoque, situarem-se como personagem daquele texto que estava sendo recriado, sentiram-se sujeitos do seu dizer.

Segundo Abramovich (1997), ouvir muitas histórias é importante para a formação de qualquer criança. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, é ter um caminho infinito de descoberta e de compreensão do mundo. É ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo a alegria, o pavor, a inquietude, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve ou as lê.

Nesse dia, notamos o quanto a professora estava carente de práticas inovadoras. A sua insegurança, ao trabalhar de modo diferente do habitual, era tão grande, que não tinha coragem de se expor diante da pesquisadora. No entanto, o mesmo não ocorria quando estava trabalhando com conteúdos gramaticais reproduzidos do livro didático. Quando estava criando algo novo, de autoria sua, o temor à exposição surgia e, por isso, precisava de que a pesquisadora lhe servisse de modelo, lhe desse o devido respaldo.

Como a professora havia reclamado que tinha poucos textos curtos para trabalhar com os alunos, nós, nesse dia, levamos uma sugestão de trabalho com texto curto. Era

um trabalho com fábulas. Ela aceitou a idéia e, depois, comentou que os alunos gostaram da atividade. Deu oportunidade a todos de lerem e de contarem o que haviam entendido sobre as fábulas, mas não chegou a pedir que as reescrevessem, pois já era final de ano letivo e estava chegando o dia da “prova”; ela tinha de recordar a matéria, senão eles se sairiam mal. Mais uma vez, ela supervalorizou o conteúdo de prova, e o trabalho com a linguagem propriamente dito ficou de lado.

E assim passaram-se trinta dias. Nesses trinta dias, houve apenas a leitura das fábulas levadas por mim e a leitura da história “Soldadinho de Chumbo”. A preocupação em esgotar o conteúdo para a prova era grande. Era final de ano letivo. Ela estava preocupada, pois seus alunos não sabiam “nada” de gramática. Essa foi a realidade encontrada.

Chamou-nos a atenção a marca singular dessa professora: o apego ao livro didático, às atividades gramaticais, à quantidade de conteúdo e à preocupação com o resultado dos alunos nas provas.

5.2. Professora (D)

A classe escolhida também foi uma 5ª série (a que mais se compatibilizou com nosso horário). No primeiro dia de aula, a professora trouxe vários dicionários de Língua Portuguesa e distribuiu-os aos alunos. Em seguida, passou na lousa o Hino de Mato Grosso do Sul (era após o aniversário de divisão do Estado). Ela explicou que eles deveriam copiar em forma de poema, obedecer à estética do Hino passado na lousa. Vejamos a letra:

Os celeiros de farturas,
sob o céu de puro azul,
reforjaram em Mato Grosso do Sul
Uma gente audaz.

Tuas matas e teus campos,

O esplendor do Pantanal,
E teus rios são tão ricos
Que não há igual.

A pujança e a grandeza
De fertilidades mil,...
São o orgulho e a certeza } Estribilho
Do futuro do Brasil.

Moldurados pelas serras
Campos Grandes: Vacarias
Rememoram desbravadores
Heróis, tanta galhardia

Vespasiano, Camisão
E o tenente Antônio João,
Guaicurus, Ricardo Franco
Glória e tradição

Estribilho...

Assim que terminou de passar a letra do Hino, a professora pediu que os alunos

se agrupassem em número de quatro para o que segue:

1) Procure no dicionário os significados das palavras grifadas no hino de Mato Grosso do Sul:

Importante salientar que, no enunciado do exercício colocado na lousa, a professora propôs aos alunos que procurassem os *significados* das palavras grifadas, demonstrando, já de início, que tem uma visão de língua, cujos significados não são transparentes, não acredita em sentido único, mas na polissemia, na opacidade das palavras.

A seguir, ela lhes explicou que há muitos verbos que não estão na forma infinitiva, por isso eles teriam que passar para o infinitivo, senão não achariam no dicionário. Exemplificando, ela comentou que eles iriam achar *reforjar* e não *reforjaram*. Assim que eles se organizaram em grupos, ela passou de carteira em carteira verificando suas dificuldades, ajudando-os a se organizarem melhor.

Segundo ela, seu objetivo, nesse exercício, seria levá-los a responder uma palavrinha cruzada que ela montou, visando à melhor compreensão da letra do Hino. Os alunos começaram a pesquisar nos dicionários. Quando um achava a palavra com seu respectivo significado, chamava a professora para confirmar se sua resposta estava certa. Não se sentiam seguros com a resposta encontrada. Achemos interessante que todos os alunos estavam atentos à tarefa solicitada pela professora, fazendo a atividade com interesse e entusiasmo. Observamos que um aluno ajudava o outro a procurar as palavras no dicionário. Havia uma solidariedade grande entre eles.

Assim, continuou durante toda a aula. No dia seguinte, ela ainda voltou com os dicionários para os alunos terminarem a atividade. Eles não puderam terminar em casa, visto que não possuíam dicionários. Para os alunos que já haviam terminado, pediu que fossem lendo um dos livros colocados na mesa do professor. Eram livros infantis e fininhos. Quando a maioria já havia terminado a atividade, ela teve que buscar mais livros. Assim que chegou com os livros, foi uma festa geral para escolher um outro diferente. Depois que todos escolheram o seu, o silêncio foi geral e a maioria leu atentamente.

Na aula seguinte, a professora iniciou sua aula, passando a palavra cruzada na lousa, visando à utilização das palavras pesquisadas na aula anterior.

Pesquise no dicionário o significado das palavras abaixo e encaixe -as na cruzadinha.	
1. celeiros	9. rememorar
2. forjar	10. heróis
3. esplendor	11. galhardia
4. pujança	12. guaicurus
5. ricos	13. glória
6. fertilidade	14. tradição
7. orgulho	15. estribilho
8. moldurar	

Os alunos que haviam pesquisado na aula anterior, às vezes recorriam ao dicionário novamente. A professora orientou que as palavras poderiam variar: plural, feminino... E assim continuou por toda a aula.

Essa atividade prendeu a atenção dos alunos. Isso demonstra que essa atividade, apesar de não apresentar um trabalho mais produtivo, de criação e reflexão sobre a língua em uso, não se encaixou dentre as que temos notado na maioria dos livros didáticos. Segundo Ilari (1986a), a questão do vocabulário é vista nas salas de aula sempre da mesma forma. Conforme o autor, as falhas seriam basicamente quatro: a) o ensino de palavras novas por meio dos clássicos glossários de livros didáticos; b) a pouca variação nos exercícios; c) a descontextualização dos exemplos e exercícios; d) a exclusão de certos fenômenos de significação.

O trabalho com o vocabulário, em qualquer área de estudo, é um pré-requisito para a compreensão e acesso a um conjunto de informações e conhecimentos acumulados. Por isso é indispensável a presença de dicionários na vida de todo leitor, mesmo o mais desenvolvido.

É fundamental que os alunos percebam o poder de sedução que o dicionário possui, com suas várias possibilidades significativas. Na orientação para seu uso, é essencial a informação sobre sua organização. Nesse sentido a ordem alfabética é uma das primeiras noções para a localização da palavra procurada. Entretanto, essa informação não é suficiente: é importante que os alunos percebam a multiplicidade de significados que podem encontrar e a riqueza de sentidos apresentados ali. (EVARISTO, 1997, p.133).

É importante ressaltar que a professora além de incentivar o uso do dicionário, ensinar os alunos a manuseá-lo, teve a felicidade de criar a atividade trabalhada com os alunos, e, aproveitando a época do aniversário da divisão do Estado, usou a letra do Hino cantada durante as atividades cívicas da escola, para trabalhar o vocabulário, uma vez que havia muitas palavras desconhecidas pelos alunos. Segundo ela, os alunos cantavam o Hino sem saber o que estavam cantando. Então, unindo o útil ao agradável, a professora (que anteriormente nos havia informado

que gostava muito de trabalhar com dinâmicas diferenciadas) usou as palavras cruzadas para que os alunos pudessem descobrir o significado das palavras de maneira mais prazerosa.

Além disso, não podemos deixar de destacar a importância do trabalho em grupo, para que nosso aluno desenvolva o espírito coletivo, a solidariedade. Propor práticas alternativas baseadas na premissa de que a função primordial da escola não é a de informar o aluno, mas a de lhe fornecer os instrumentos necessários para que ele consiga a compreensão das informações tão complexas do mundo atual, para que ele possa assumir, aos poucos, o controle de sua aquisição de saber e de sua formação, eis o nosso papel. (cf. KLEIMAN & MORAES, 1999).

No outro dia, seria aula de leitura. Ela comentou que estava terminando o mês e eles tinham trabalhado pouco com leitura. Distribuiu, então, os livros, cujos títulos foram colocados na lousa. Dentre esses livros, havia clássicos, série Vaga-lume, infantis... Era um acervo diversificado, que parecia estar sendo renovado sempre, pois havia livros novos, mais usados, e livros velhos (gastos). Os alunos escolhiam seus livros, comentavam com os colegas, mostravam as figuras... alguns liam em dupla o mesmo livro. Outros liam individualmente na carteira. Havia troca de livros entre eles.

Até aqui, poderíamos afirmar que assistimos a uma aula de leitura “fruição do texto” - ler por ler, para se distrair, no dizer de Geraldini. No entanto, quase ao final da aula, ela argumenta com a turma:

Agora, peguem o caderno de leitura e façam um resumo do lido, para que eu possa dar a nota do bimestre. (Professora D).

Verificamos a necessidade de a professora ter um material concreto para avaliar a leitura; só a participação deles na aula não parecia ser suficiente. O jogo de imagens

torna a prevalecer. Uma aula sem que os alunos registrem algo no caderno pode dar a impressão de inutilidade. O registro do que leram passa a ser uma forma de controle por dois motivos: comprova que aluno não a enganou; comprova aos pais e superiores que os alunos trabalharam durante a aula.

Não estamos condenando o fato de a professora, esporadicamente, pedir um resumo como comprovante de leitura, pois podemos muito bem levar um texto para sala de aula como pretexto para outras atividades, como o exemplo da história do Soldadinho de Chumbo citado anteriormente. Naquela ocasião, a professora havia levado um texto como pretexto para produção de texto. O que estamos questionando é o fato de que em uma aula de leitura, que parecia ser pura “fruição do texto” – leitura sem cobrança, do ler por ler -, não era de se esperar que no momento em que os alunos estavam entusiasmados e entretidos com suas leituras, tivessem de parar de ler para fazer um resumo a fim de obter a nota bimestral.

Podemos ir ao texto com diversas intenções: a) em busca de uma resposta às perguntas que temos; b) para escutá-lo, ou seja, para retirar dele tudo que possa fornecer, que é a leitura estudo do texto; c) nem para perguntar-lhe nem para escutá-lo, mas para usá-lo na produção de outro texto: a leitura pretexto; d) finalmente, podemos ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, mas carregado de história: leitura-fruição. (cf. GERALDI, 1993).

No entanto, num país capitalista como o nosso, tem sido difícil aplicar esse último tipo de leitura. Sempre que fazemos algo esperamos o retorno quantitativo imediato, queremos resultados estanques, por isso fazemos questão de solicitar resenhas, resumos, propagandas, comentários ou outra atividade qualquer para que possamos atribuir a famosa “nota”.

Consideramos que o problema do ensino de leitura não está nas atividades que propomos após a leitura, mas na forma como as propomos. Diversificar essas atividades,

conscientizar os alunos sobre a importância de divulgar suas leituras e até de fichar suas leituras para que, posteriormente, possam ter tais informações registradas são atividades de resultados benéficos.

Diante do exposto, verificamos que essa professora tem seu trabalho centrado no texto. Primeiramente, na letra do Hino do Estado com a qual trabalharam durante várias aulas, buscando a significação das palavras. Embora essa prática tenha se efetivado por meio da pesquisa da significação de palavra por palavra, a atividade foi prazerosa, foi de busca, os alunos pesquisaram e se envolveram nas pesquisas sugeridas pela professora.

As aulas de leitura, mesmo com a cobrança dos resumos, foram motivadas, a professora orientava na escolha do livro e exigia participação durante as aulas. Os alunos também se envolveram muito nessas aulas, não havendo necessidade de a professora ficar controlando-os. Isso demonstra que essa classe já estava habituada a fazer esse tipo de leitura.

A característica marcante da professora foi o diálogo com os alunos, a calma, a paciência e o fato de ela se preocupar com que todos fizessem as atividades; além disso, deu oportunidade para que todos trabalhassem, levando os materiais necessários para a sala de aula e colocando o texto como ponto central de sua prática pedagógica.

5.3. Professora (C)

A classe com que essa professora trabalha é uma 7ª série do período matutino; ela corrigiu os exercícios de exploração do vocabulário do texto “O Padeiro” (Rubem Braga) –

texto do livro didático¹⁰. Recapitulou a temática do texto. Falou da desvalorização do homem, das profissões mais comuns, daquelas sem prestígio social. A professora iniciou sua aula já no sétimo exercício do livro didático e esgotou todos os exercícios de interpretação sugeridos pelo LD.

As questões referentes a interpretação do texto sugeridas não permitiam que o aluno, juntamente com o professor, analisasse elementos relevantes ou representativos; o que havia era uma análise de elementos discretos para se chegar a uma leitura autorizada do texto. Dessa forma, a contribuição do aluno e de sua experiência é dispensável, a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”.

O professor precisaria conscientizar-se de que a experiência do leitor é indispensável para a construção do sentido do texto, de que não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, de acordo com o contexto. (cf. KLEIMAN, 1993).

Como as atividades de interpretação de textos desse livro didático não dão margem para que o aluno se aprofunde na significação do texto, para que ele concorde ou discorde do lido, a professora poderia promover um debate oral, que levassem os alunos à reconstrução da significação textual. Poderia também elaborar outras atividades que complementassem aquelas apresentadas pelo livro didático.

Logo após as atividades escritas de interpretação de texto, a professora comentou com os alunos:

¹⁰ Faraco & Moura. *Linguagem Nova*, 7ª série.

Antes de vocês irem para a produção de texto, seria importante que vocês vissem as regras de acentuação, pois vocês estão com sérios problemas de acentuação, estão colocando acento no lugar errado, estão deixando de acentuar outras....

Em seguida, ela distribuiu a eles uma apostila sobre acentuação. Assim, antes de eles irem para produção de texto, o trabalho foi interrompido para que fossem ensinadas as regras de acentuação gráfica. Foi uma atividade metalingüística, completamente desvinculada das demais práticas. A professora, ao distribuir uma apostila de regras de acentuação, após um trabalho de interpretação de textos, “matou” todo seu trabalho anterior, uma vez que, naquele momento, as idéias estavam “frescas”, aquele era o melhor momento para uma produção textual. Essa atividade demonstra a valorização que a professora dá ao código em si, como se, após terem sido ensinadas ou mostradas aos alunos todas as regras de acentuação, esses alunos passassem a utilizá-las adequadamente.

Segundo Faraco (1984), o que oferecemos aos nossos alunos é apenas a metalíngua (conceitos, regras, exceções...), na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. Ocupamos a maior parte do tempo com falatórios sobre a língua (em vez de ensiná-la) e com exercícios de aplicação dessa teoria toda (em vez de exercícios de domínio da língua).

No dia seguinte, foi aula de leitura. A professora trouxe livros novos, colocou os alunos em círculo. Eles escolheram os seus livros, trocaram de livro, foram primeiramente aos novos. Depois ela perguntou quem gostaria de contar a história lida para a classe. Ninguém se prontificou. Os alunos não permaneceram todos em círculo. Não ficaram de maneira uniforme. Muitos liam. Outros conversavam. Nisso, a professora comentou:

Olha! Assim que vocês terminarem de ler uma história, eu gostaria que vocês contassem para a classe o que leram.

Os alunos continuaram lendo. A professora passou na lousa, o seguinte roteiro para eles apresentarem oralmente a leitura feita:

Autor:
Nome do Livro:
Personagens:
Onde, como e quando aconteceu a história.

Um dos alunos parecia não estar querendo ler. A professora insistiu com ele. Ele disse que os livros eram grossos. Ela respondeu que havia livros de todos os tipos: grossos, finos... Ele continuou sem ler e atrapalhando a aula. A professora foi incisiva: “Você vai escolher um livro para ler, ou vai sair para fora?!” O aluno sentou emburrado. Ela pegou um livro e argumentou:

Veja, este livro é fino, ele tem muitas histórias, você pode escolher a que achar melhor, a mais interessante para ler.

O aluno ficou com o livro, mas não o leu. A seu lado, havia dois alunos folheando um outro, achando-o interessante. Ele se aproximou dos colegas e começou a observar o livro juntamente com eles, mostrando certo interesse. Isso é sinal de que, realmente, um leitor enreda outro leitor. Como só aquele aluno não estava lendo, certamente, começou a se sentir fora do processo, isolado, e a única alternativa foi aproximar-se dos colegas que estavam lendo.

Naquele momento, a professora comentou que quem não quisesse fazer um comentário oral do livro que fizesse o comentário por escrito. Uma aluna se prontificou a contar. Ela foi até a frente, mostrou o livro para os colegas, foi passando as folhas, mostrando para a classe e contando a história, desinibidamente.

O aluno que não quis ler, chegou perto da colega que estava relatando a história e se mostrou interessado pelo que ela estava relatando para a classe. Quando a professora perguntou o que fez a personagem principal, o único que soube responder foi esse aluno – “o desinteressado”. Após ela terminar, a professora elogiou-a bastante e os alunos bateram palmas. Logo após, essa aluna pegou outro livro, desta vez, mais grosso.

Essa atividade de leitura poderia ser mais interessante para os alunos, se não houvesse a insistência da professora, exigindo que os alunos contassem oralmente ou por escrito a história lida. Sobre isso, fazemos nossos os argumentos de Pennac (1998, p.132):

Exigir que os alunos falem da obra lida, pode se revelar muito útil, mas não é o fim em si mesmo. O fim é a obra. A obra nas mãos deles. E o primeiro de seus direitos, em matéria de leitura, é o de calar-se sobre o lido, o de não comentar o que leu.

Há tanto o que analisar, discutir e fazer para que a criança perceba e opine criticamente. Em relação à história, podemos indagar se é interessante, palpitante, boba. Podemos explorar, também, as idéias do autor: em nova, “batidas”, já lidas outras vezes em outros livros? Podemos levá-los a observar o ritmo da história, discutir o seu fim e o começo, as personagens e tantos outros aspectos que podem ser percebidos tanto pelo aluno como pelo professor. (ABRAMOVICH, 1997).

Na aula posterior, a professora pediu que os alunos abrissem o livro didático na parte de Expressão Oral (perguntas que objetivavam despertar o interesse do aluno para ler o texto. Primeiramente, leu o texto para a classe, com boa entonação e interpretação (professor modelo de leitor). Ao terminar sua leitura, perguntou se os alunos o entenderam e fez uma paráfrase desse texto. Logo depois, dirigiu-lhes algumas questões sobre o texto, objetivando averiguar se eles entenderam o texto em questão, e solicitou que cada um fosse

lendo um fragmento, passando de aluno em aluno até que todos lessem. Essa leitura repetitiva e fragmentada tornou a aula cansativa, mas a professora cumpriu seu intuito.

Há dois aspectos importantes a serem salientados nessa aula: a paráfrase que o professor fez da leitura para os alunos antes de eles refletirem sobre ela e a leitura fragmentada. Da forma como a professora agiu – demonstrando para os alunos a sua compreensão do texto (já num primeiro contato do aluno com o texto) –, não há lugar para a pluralidade de leituras: conduz o aluno para a sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a correta; o aluno a aceita sem questionar, mesmo porque se vê acuado pelo sentimento de ignorância, sentimento esse que reforça a assimetria e garante o caráter fixo de lugares a serem ocupados em sala de aula pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o texto não é visto como um conjunto de enunciações possíveis em que os leitores “determinam as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1997).

Na leitura em voz alta, o professor tem a ilusão de que o significado vai-se revelando naturalmente, à medida que as palavras e frases vão se materializando no fio da fala. Agem, professor e alunos, como se a leitura em voz alta significasse a completude da compreensão do texto. Além disso, sabemos que a leitura fragmentada oralizada é um processo antipedagógico, que não contribui para a compreensão do texto.

O ensino de leitura, segundo Kleiman & Moraes (1999), é reflexo da pedagogia da contradição: fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo; procura-se fazer que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo. O aluno escreve textos de opinião sem ter formado uma opinião; faz uma “interpretação livre”, já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura. Ele lê sem entendimento e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade

sócio-cultural. Quanto ao professor, fracassa em desenvolver projetos críticos e criativos em todos os níveis e áreas, porque seus alunos não são leitores e nada faz a respeito, pois se formou dentro da visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de Língua Portuguesa, que, por sua vez, não conseguem dar conta sozinhos da empreitada. E, assim, nosso ensino continua como está.

No dia seguinte, a professora pediu que os alunos iniciassem a interpretação do texto sugeridas pelo livro didático. No momento da correção, ela deu oportunidade para que todos falassem sobre o que escreveram. Sempre perguntando: “quem fez diferente?” “Quem deu uma resposta diferente?”. Não havia muitas respostas diferentes, pois as perguntas eram muito diretas. Quando o aluno dava a resposta, ela ouvia, às vezes aceitava, às vezes complementava a resposta do aluno, mas sem muita alteração, dado que as respostas eram muito semelhantes às que ela esperava, às que estavam de acordo com a resposta do livro didático.

Sobre essa aparente homogeneidade, a Análise do Discurso postula que o sujeito é constituído pelo discurso e interpelado pela ideologia. É próprio do sujeito não perceber seu assujeitamento ideológico. Um indício desse assujeitamento ideológico é que os alunos

têm falas muito semelhantes que apontam para uma concepção única de leitura, de texto, de leitor, de autor e de significação, ao menos como atividade didática de sala de aula... Existiria um sentido único para cada texto, independente do leitor, como parte da ilusão detectada de autonomia das palavras. Em suma, haveria um autor que fixa o sentido e um leitor que simplesmente o resgata. (GRIGOLETTO, 1995, p.89).

No entanto, ao exprimir tais conceitos, o que o aluno faz é, inconscientemente, reproduzir um discurso atrelado a determinada formação discursiva e ideológica, adquirida na própria escola.

No final da aula, a professora solicitou que alguns alunos dramatizassem o texto, mas restava muito pouco tempo. Quando os alunos se preparavam para ver quem

desempenharia os papéis das personagens, deu o sinal e a dramatização foi deixada para outro dia.

Nós observamos que, com exceção da dramatização do texto, a professora seguiu à risca as atividades do livro, não as modificou em nada. Um exemplo disso foi uma proposta de Produção de Texto, que, a nosso ver, não deu seqüência ao trabalho desenvolvido anteriormente, pois não tinha nada a ver com a temática do texto discutida durante a interpretação.

Durante a observação das aulas dessa professora, presenciamos poucas aulas de atividades gramaticais; percebe-se que ela, embora seguisse o livro didático à risca, era bastante preocupada com as aulas de leitura. Dedicava-se muito às atividades de interpretação de texto e leitura “fruição do texto”. Mesmo que nessa atividade ela praticasse uma certa cobrança dos alunos - que era o relato oral ou o resumo da obra lida -, eles tinham o direito de ler o que quisessem e conforme queriam. Os alunos pareciam gostar das aulas de leitura. Tanto é que no dia em que ela levou os livros somente para que eles os escolhessem e levassem-nos para casa, eles reclamaram, queriam continuar lendo os livros em sala.

É interessante ressaltar também que, após os relatos, muitos alunos queriam ler os livros relatados por seus colegas. Dessa forma, os relatos serviam de propaganda, assim como os resumos, que eram afixados no mural da escola para quem quisesse saber um pouquinho sobre determinado livro.

Embora fazendo uso constante do LD, a principal característica dessa professora foi o trabalho com o texto. Procurava intercalar as atividades do LD com outras atividades de leitura e produção de texto.

5.4. Professora (S)

Essa professora trabalhava com alunos de uma 6ª série do período matutino. Era uma classe de muitos repetentes, adolescentes de 13 a 16 anos de idade. Durante a primeira aula a que assistimos, a professora entregou a produção de textos aos alunos com um comentário no final, assinalando as palavras incorretas. Ela perguntava aos alunos (puxando uma seta, partindo de uma determinada parte do texto) “aconteceu o quê?”, ou observava ao lado de algum período “frase incompleta”. Vejamos alguns recadinhos deixados no final dos textos dos alunos:

Você precisa prestar atenção à pontuação e ao uso de letras maiúsculas. Você deixou frases incompletas, isso faz com que seu texto fique faltando clareza. Faça correção das palavras grifadas.

Muito bom seu texto. Clareza perfeita, boa estrutura (começo, meio e fim).

Um bom texto, bem estruturado, isso é muito importante e tem clareza e coerência, coesão. Faça a correção das palavras grifadas, se precisar use o dicionário.

Você fez um bom texto, bem estruturado. Você precisa prestar atenção no uso das letras maiúsculas, só as usamos no início de frases e em nomes próprios.

As observações feitas pelo professor, após as produções textuais, precisam ser claras e num linguajar acessível ao aluno. Questionamos se um aluno de sexta série tem condições de saber com clareza com é coesão e coerência textuais. Adiantaria usar esses termos com um aluno desse nível de aluno?

Apesar de as observações da professora às vezes se referirem ao texto como um todo, à estrutura, à coerência, à coesão ou à formação de parágrafos, ela se preocupava mais com a questão ortográfica. Solicitava, insistentemente, aos alunos que reescrevessem as palavras sublinhadas e não o texto como um todo. Preocupava-se com a higienização do texto, ou seja, com a limpeza dos problemas de ortografia, concordância etc. (cf. JESUS, 1998).

Instigar nosso aluno a fazer uma análise reflexiva de seu texto e não a fazer uma simples autocorreção gramatical, sem se preocupar com a informatividade, com a organização textual, com a circularidade e, talvez, até com o *non sense* não é uma estratégia para formarmos um bom produtor de textos. A reescritura total do texto levaria os alunos desta professora a melhorarem a idéia do texto, complementar o que, porventura, pudesse estar faltando e os levaria a conscientizar-se de que um texto não é acabado, pronto, sempre há o que melhorar.

Logo em seguida, iniciou a sua aula sobre sujeito simples e composto. Explicou o conceito e solicitou aos alunos que copiassem os exercícios de determinada página do livro didático. Enquanto os alunos copiavam, ela comentou com a pesquisadora (como se estivesse se justificando):

A escola adota o livro didático. Na parte de texto, interpretação e produção, ele é até bom, os textos remetem um ao outro, as interpretações são interessantes, mas a parte gramatical, é desordenada começa na sintaxe (sujeito e predicado), depois, para o final, vem conjugações verbais, pronomes etc. Infelizmente, devido eu ser novata, estar em estágio probatório, tenho receio de não seguir o livro, os pais reclamarem, irem até a coordenação e eu sair prejudicada.

Notamos que a professora ficou presa entre o que gostaria de fazer e o que o sistema lhe exige. Assim, sugerimos-lhe que jogasse aberto com a Coordenação, explicasse o seu ponto de vista. Caso houvesse acordo, que ela conscientizasse os alunos sobre as razões de não estar seguindo o livro à risca. E, se necessário, na reunião de pais, explicasse seus motivos. No entanto, isso não ocorreu. A insegurança e o medo de enfrentar a realidade prevaleceu. O jogo de imagens barrou o professor de agir como gostaria. Ele se submete às regras do sistema que determinam o que pode e deve ser dito tanto por ele quanto pelo aluno.

Dessa forma, verificamos a anulação, o assujeitamento do professor – é a lei da sobrevivência pacífica – para agradar aos superiores, ao sistema; o professor considera tanto os

conteúdos como a metodologia imutáveis, fixos e estáveis. Os conteúdos são pré-estabelecidos, de forma unilateral, independente de qualquer grupo específico de aprendizes. A metodologia também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor. O aprendiz é visto como um ser abstrato, desprovido de caráter social, vontade e voz própria. Essa visão, segundo Menezes de Souza (1995), aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso. Os conflitos e valores mutáveis e concorrentes são escamoteados em nome da harmonia e da pacificidade.

No outro dia, eles começaram a leitura de outro texto. O objetivo dessa unidade era, segundo o autor do livro, levar os alunos a perceberem a estrutura do texto e a relação de sentido dos textos (esse e o do início da Unidade). Para isso, a professora seguiu sua aula perguntando aos alunos quais as diferenças e semelhanças entre eles.

É interessante o fato de o livro didático sugerir atividades que levam o aluno a fazer relações intertextuais:

o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da intersecção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos importam modelos, vestígios, até estilos (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro. (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 62).

A professora, ao levar os alunos a compararem os dois textos, conseguiu a participação e o entusiasmo da maioria. O assunto ajudou, mas o empenho da professora para que todos falassem e participassem foi maior. Isso nos fez ver que a sala de aula, vista enquanto espaço sócio-histórico e discursivo, é a arena central onde ocorrem as interlocuções em busca do conhecimento oficial, onde se expressam a vontade de verdade e as diferenças sociais, políticas, religiosas, que refletem os conflitos e valores opostos que acontecem no cotidiano dos indivíduos. Havia alternâncias de pontos de vista, com isso, a ampliação do que se considera conhecimento

válido, o qual se localiza no espaço discursivo da alteridade, pelo fato de que o processo dialógico permite a contra-palavra, dando espaço e voz ao outro. (FREITAS, 1999, p. 102).

No outro dia, ao chegarmos à sala, não estavam nem professores e nem alunos. Observamos que o material dos alunos estava sobre as carteiras. Fomos até a sala de vídeo e lá estavam eles, assistindo ao filme “Cuida de mim”, sobre violência – tema sugerido pela Coordenação da escola; era o tema transversal do mês (segundo os PCN). Assim que terminou o filme, ela levou os alunos para a sala, discutiu o filme com eles, tentou fazer, em conjunto, um levantamento das cenas mais violentas do filme e pediu a opinião deles sobre essa violência, concluindo essa atividade com uma produção textual.

Os temas transversais abrem a possibilidade para um trabalho integrado. Não é o caso de atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir, enquanto outras áreas se ocupariam dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam os Parâmetros. Um texto é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo, das práticas de linguagem. (cf. BRASIL, 1998a).

Num outro dia, chegamos à sala da professora para levar-lhe um material por ela solicitado. Estavam em aula de leitura. A professora colocou os alunos em círculo. Ela, como modelo, fez a primeira leitura. A turma acompanhou-a silenciosamente. Logo após, solicitou a um dos alunos que reiniciasse a leitura. Ele leu um fragmento e a professora já passou a vez para outro. Assim continuou até que todos os alunos da sala tivessem lido uma parte do texto. Foi uma tarefa cansativa, mas a professora cumpriu com seu intuito.

Como já mencionamos no capítulo anterior, a leitura em voz alta é problemática para o aluno, não deixa de ser uma leitura avaliação. É uma prática que inibe, ao invés de

promover a formação de leitores. Geralmente, nessa atividade, a preocupação do professor se volta para a *performance* do “dizer”. O bom leitor passa a ser aquele que “diz” adequadamente o texto. (CARBONARI & SILVA, 1997).

Pela observação das aulas dessa professora, percebe-se que ela segue o livro didático à risca; preocupa-se com a quantidade de matéria copiada no caderno do aluno, pois isso dá a impressão de que o professor coloca os alunos para trabalhar, eles não ficam ociosos em sala, ou seja, preocupa-se com a imagem que Coordenação e os pais (sociedade) fazem dela. Notamos também que a professora dá oportunidade para os alunos desenvolverem a oralidade e a interlocução em sala de aula, porque, mesmo seguindo as sugestões do livro-didático, ela faz questão de que os alunos falem, participem, opinem, expressem o seu ponto de vista. Também pudemos notar a preocupação com a produção de textos. Durante o tempo em que acompanhamos suas aulas, os alunos produziram vários textos e todos eram devolvidos aos alunos, devidamente corrigidos, com anotações e vistos para que eles reescrevessem as partes assinaladas, apesar de não verificarmos nenhuma reescritura individual de texto em sala de aula e nem reestruturação coletiva na lousa. Também não tivemos a oportunidade de participar de nenhuma aula de leitura do tipo “fruição do texto”, do ler por ler, sem cobrança. As leituras ocorridas foram só de textos do livro didático, que, nem por isso, deixaram de ser prazerosas. No entanto, cabe à escola colocar o aluno em contato com a maior diversidade possível de textos e não somente aos do livro didático.

Tendo registrado alguns fragmentos da experiência em sala de aula das quatro professoras, percebemos que elas têm suas falhas e inseguranças, algumas com mais tendência metalingüística, outras com mais tendência a trabalhar leitura, sempre muito presas ao livro didático. Além disso, a três delas adotaram o comportamento de controladora da leitura dos alunos; a cobrança parecia funcionar como mantenedora da disciplina dos alunos. No entanto,

todas se mostraram muito dispostas e dinâmicas em sala de aula, davam oportunidade para os alunos falarem e mostrarem seus conhecimentos. Notamos uma boa interação entre professor e aluno. O que às vezes lhes falta é o *quê* e o *como* ensinar, por isso são tão presas ao livro didático.

Dentre as tarefas que estão diretamente relacionadas ao trabalho didático/pedagógico do professor de Língua Portuguesa, estão as seguintes: a – selecionar o que ensinar; b- decidir sobre como ensinar; c- preparar (escolher) o material instrucional para suas aulas. FREGONEZI, 1999, p. 94).

Na prática, o dia-a-dia do professor não é fácil. Sobrecarregados de aulas – 40 horas ou mais por semana –, em condições sociais que deixam a desejar, os professores ficam sem meios para exercer um trabalho profícuo. Não há tempo suficiente para preparar as aulas, ler para se atualizar, corrigir (avaliar) provas e textos produzidos pelos alunos. Então, a solução que lhes resta é tranquilizarem-se diante do livro didático, amarrarem-se às “coleiras” da vida.

6. DE OBJETO A SUJEITO

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 (...)
 Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor, lhe tenho amor
 Lhe tenho horror, lhe faço amor,
 Eu sou um ator
 É chato chegar a um objetivo num instante
 Eu quero viver essa metamorfose ambulante
 (...)

(Raul Seixas)

Partimos do pressuposto de que somos seres em constante transformação, ou seja, em constante aprendizado. É fundamental que o professor seja mestre, aquele que saiba

aprender com o outro, com os mais criativos, com os mais inovadores, aprender a buscar soluções para os problemas enfrentados, buscar conhecimentos, ou seja, aprender a aprender, não se deixar ser objeto de ensino, mas sujeito do processo ensino/aprendizagem, ter voz própria. Ele precisa se considerar o condutor do processo, mas também adquirir a sabedoria da espera, o saber ver no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo.

Consideramos que a formação de professores em serviço é um espaço importante a ser preenchido na luta política pela progressiva democratização e, portanto, transformação da escola. Esse espaço, ainda, há de ser conquistado. Há muitas escolas em nosso país que não dispõem de um horário exclusivo para que seus professores possam se reunir para refletir sobre os problemas enfrentados, para estudar e buscar novos conhecimentos que possam trazer alternativas mais inovadoras para a transformação do ensino.

Por meio desta pesquisa, tivemos a pretensão de abrir uma pequena brecha rumo ao preenchimento desta lacuna. Nossa pretensão foi a de não só observar e analisar os problemas que rodeiam o professor iniciante, mas também dar um retorno à prática pedagógica, que não deixa de ser social, levando em consideração a visão dos participantes e o contexto social em que a investigação está sendo realizada.

Nosso principal objetivo foi tentar interferir nessa prática, objetivando a colaboração ativa dos participantes como pesquisadores e proporcionar condições, subsídios teóricos, para que o professor pudesse refletir sobre sua própria prática, tendo em vista que não estamos interessados apenas no produto final das observações realizadas, mas também em compreender como o professor iniciante opera e como enfrenta a tarefa de aprender. (cf. CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991).

Diante do exposto, é importante esclarecer que, neste capítulo, não adentramos as salas de aulas das professoras, os relatos aqui transcritos são frutos de seus depoimentos em

nossas reuniões de estudo. Eram os seus depoimentos, as suas reflexões sobre a própria prática que norteavam o rumo de nossas reuniões de estudos.

Iniciamos nossas reuniões fazendo a leitura dos Parâmetros, pois acreditávamos que por meio daquela leitura, as professoras poderiam relacionar aquelas teorias com sua prática e, a partir daí, relatar os problemas enfrentados.

Assim sendo, após fazermos a leitura dos objetivos do ensino de língua materna segundo os PCN. A professora (D) comentou sobre a dificuldade de se trabalhar diferente, especialmente por ser novata, pois as pessoas mais antigas da escola não acreditavam em seu trabalho, questionavam a sua prática, como no exemplo a seguir:

Por que você não volta a trabalhar de maneira diferente? Desse jeito dá muito trabalho. Você trabalha assim porque é novata está com idéias revolucionárias na cabeça, mas isso não leva a nada, você vai ver só. (Professora D).

Essa maneira diferente é a maneira tradicional; é o mesmo que temos visto ser ensinado até os dias atuais. Por meio dessa passagem, verificamos a injeção de ânimo que nosso professor novato recebe ao ingressar em sua carreira. Em vez de ter na escola um corpo docente que lhe sirva de espelho, temos profissionais desmotivados que querem desmotivar os novos. Será por que o novo incomoda? Será pelo medo de perder o espaço? Medo das transformações?

Talvez esse quadro pudesse ser transformado, se as professoras tivessem mais segurança em seu fazer pedagógico. Assim, elas teriam mais consciência sobre o ato de estar sempre aprendendo, uma vez que, segundo Rojas (2000, p.25), aprender supõe esforço, muita desconstrução acompanhada de obsessiva reconstrução, metódica e permanente.

Um outro aspecto em que valeria a pena investir seria no trabalho coletivo da escola, em que todos planejassem em conjunto, que houvesse um projeto coletivo, em que estivesse definido qual o tipo de aluno daquela escola, que aluno querem formar e qual o

principal objetivo a alcançar. Acreditamos, assim como Kleiman e Moraes (1999, p. 41), que cada escola deva “tentar se recuperar, mesmo que a doença seja epidêmica e global. O projeto coletivo da escola ofereceria uma saída criativa em resposta à crise de valores e de utopias, pois se constitui numa resposta local e soberana à crise na educação, posicionando-se contra o conformismo”.

Durante nossas reuniões, a participante (A) comentou sobre um jornal que levou seus alunos a elaborarem. A professora levou os alunos a criarem o jornal da escola, a divulgar os fatos do município e as ações desenvolvidas na escola. Ela não deixou de reservar a página para eles criarem o horóscopo, as cruzadas e as colunas sociais. Para isso, os alunos tiveram que ler vários jornais, verificar como se faz uma reportagem, um slogan, uma coluna social e outros aspectos importantes na elaboração de um jornal. Segundo ela, a experiência foi interessante.

Entendemos que a utilização de textos da imprensa na sala de aula não pode ser justificada apenas por sua simplicidade de linguagem, facilidade ou variedade de exercícios que pode proporcionar, mas, sim, pelas possibilidades que oferece aos alunos de compreenderem as condições de produção desse tipo de texto, discutirem seus sentidos possíveis, bem como questionarem suas prováveis omissões, distorções e recursos argumentativos, além do conhecimento de mundo.

Segundo Carmagnani (1995, p.125), introduzir a imprensa escrita na sala de aula é desenvolver a capacidade de os alunos lerem jornais também fora dela. Ao sensibilizarmos o aluno para o funcionamento discursivo de textos jornalísticos, estamos dando abertura para um trabalho mais voltado para as experiências do aluno fora da escola, dando-lhe condições de entrar no círculo vicioso da leitura, tendo em vista que aprendemos a ler lendo e, para formarmos

leitores, não podemos lê-lo a partir de um único tipo de texto e a partir de uma única abordagem (como as de pergunta e respostas localizáveis no texto), tradicionalmente utilizada na escola.

O estudo de diversos jornais, segundo Carmagnani (1995, p.129), visa a desenvolver um trabalho comparativo de manchetes, subtítulos, fotos e textos sobre os mesmos fatos retirados de jornais diferentes. Ao comparar as diversas formas de apresentação e a perspectiva utilizada pelos jornais para veicularem um mesmo fato, abre-se ao aluno a oportunidade de perceber que a “verdade” dos fatos é construída, da mesma forma que os sentidos são produzidos pelo leitor.

Segundo Faria (1996), a linguagem jornalística oferece uma linguagem de base fundamental: não tão restrita que limite o crescimento lingüístico do aluno, nem tão ampla, que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao texto comum dos estudantes. A autora propõe aos professores atividades de língua portuguesa em sala de aula, a partir da utilização do jornal como material didático alternativo, pois ler e escrever constituem basicamente uma relação dialética. As análises de jornal e seus textos devem começar por um trabalho feito oralmente, em conjunto com a classe, passando para a última etapa, que se refere à expressão escrita.

Grande número de pessoas acredita que o que vem estampado nos jornais é a verdade sobre o fato. Entretanto, basta cotejar os títulos de uma mesma notícia em dois jornais diferentes para se pôr em dúvida essa crença. Segundo Faria (1997), o mito da objetividade das notícias impressas (e agora sobretudo as que nos chegam pelas imagens da TV) vem, antes de tudo, da mitificação do texto escrito como o portador da verdade. A história nos mostra que essa aura envolvendo o texto escrito está ligada à própria história escrita, conhecida na sua origem apenas por iniciados e ciosamente protegida pelas classes dominantes como arma do poder.

Mediante isso, podemos afirmar que um dos principais objetivos do trabalho com textos jornalísticos é o desenvolvimento da leitura crítica, oportunidade em que poderemos levar nosso aluno a perceber que

um signo não existe apenas como parte da realidade, ela também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se for verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (BAKHTIN, 1992a, p.32).

Numa sociedade complexa, cada fato é objeto de interpretações diversas, não raro antagônicas. Isso vem reforçar a necessidade de desenvolver esse tipo de trabalho em sala de aula.

Nessas reuniões não deixamos de discutir sobre a questão da leitura fruição em sala de aula, na tentativa de podar as arestas encontradas nas aulas assistidas e relatadas no capítulo anterior.

Juntei 30 títulos que eu já tinha em casa, levei para a 6ª série – estes livros ficaram única e exclusivamente para esta turma, eles podem levar para casa – os da escola, eles não podem levar – e terminar de lê-los em casa. Na outra sexta-feira, eu peço para eles contarem o lido. É interessante, pois como eu já li todos esses títulos, eu sei quando o aluno leu realmente o livro, tenho como complementar o que ele está contando, lá na frente, para os colegas e, também tenho como sugerir para o meu aluno o que ele poderia gostar de ler. Tem produzido frutos. Eles têm lido. Eles têm recomendado o livro que gostou para o colega e, quando eles estão desinteressados, eu pego um daqueles livros que achei interessante e começo a ler para eles até um determinado ponto e paro deixando-os curiosos para saberem o final. Tem sido uma experiência interessante. (Professora A).

Consideramos que, para se ensinar leitura, é imprescindível que sejamos leitores, precisamos ter paixão pela leitura, pois, só, assim, poderemos transmitir esse gosto a nosso aluno, e se a professora pega os que ela achou interessante, significa que ela os leu. Terá mais argumentos para incentivar o aluno, para argumentar o porquê de o considerar bom e comentar a temática do livro. É certo que há muitos profissionais da escrita que não são leitores,

mas como poderemos ensinar algo que não sabemos? Se não somos leitores, como ensinaremos nosso aluno a ler e a escrever?

Destacamos, na fala da professora, a passagem *e começo a ler para eles até um determinado ponto e paro deixando-os curiosos para saberem o final*. Consideramos que é importante para a formação do leitor o ato de contar histórias para ele. Escutar histórias é o início de uma aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Mediante essa prática, os alunos têm lido e “enredado o lido” aos colegas. Talvez seja porque a professora tenha conseguido despertar o gosto pela leitura. O fato de os alunos relatarem sua leitura tem funcionado, nessa turma, como divulgação: os alunos aproveitam a situação para “vender o seu peixe” para o restante da classe.

Num outro episódio, a professora (S) relatou um episódio em que uma aluna da 6ª série escolhera um clássico da Literatura para ler. No entanto, conforme depoimento abaixo, a professora não ficou satisfeita com o resultado:

Parece que ela não tinha maturidade para entender o texto, apesar de ser uma leitura fácil, ela não conseguiu entender... Apesar de ela ser uma aluna que só tira dez... ela não gostou, ficou numa leitura muito superficial do texto.

Primeiramente, é importante salientarmos que a leitura de um texto literário é sempre lacunar e aberta. A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia as nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irreabilidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto

literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação. (cf. BRANDÃO & MICHELETTI, 1997).

Esse processo de transformação será tanto mais profundo quanto for a nossa capacidade de mergulho nas tramas do texto em questão. Sabemos que todos nós passamos por várias etapas de leitura; quanto mais leituras fizermos, mais vamos queimando essas etapas e alcançando maior maturidade lingüística e discursiva. Comentamos que, talvez, a aluna não tivesse maturidade lingüística suficiente para construir uma significação profunda daquele texto. Talvez seria o momento de a professora ajuda-la a construir a significação daquele texto, contando partes da história, levantando algumas questões que facilitassem a compreensão daquela obra. O que não podemos fazer é subestimar a capacidade dos alunos por considerá-los incapazes de ler um texto mais elaborado. O importante é o aluno ler, não importa qual nível de significação o aluno tenha construído daquela leitura. O que não podemos é exigir que o aluno faça uma análise interpretativa de um texto à altura dos grandes críticos da Literatura, pois

a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida. Parece-nos que devemos – enquanto professores – propiciar maior número de leitura ainda que a interlocução (adentramento) que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer. (GERALDI, 1997, p. 112).

Sobre esse aspecto, é importante refletirmos sobre o que Pennac (1998, p.138) afirma sobre a cobrança da leitura: “Se os professores têm, hoje em dia, por princípio atacar uma obra como se se tratasse de um problema de pesquisa para qual toda resposta é um caso, desde que não seja evidente, tenho medo de que os estudantes não descubram nunca o prazer de ler um romance...”.

Segundo Magnani (1989, p.43), o problema da leitura é uma pista de mão dupla, pois se propomos que nossos alunos leiam apenas aquilo de que gostam, não podemos nos

esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita. Por isso, é necessário que ampliemos as preferências de leitura de nossos alunos com as nossas, por meio de nossa experiência e maturidade de leitor.

Dentre as atividades de produção escrita relatadas nas reuniões, a participante (S) comentou que não pôde realizar uma atividade sobre as eleições. Ela teve a idéia de desenvolver com seus alunos da 6ª série, um debate com dois candidatos a vereadores, pois, segundo ela, apesar de termos candidatos com bom nível de escolarização, temos outros que são praticamente analfabetos. Então, ela pensou que, se os alunos observassem a fala de cada um sobre suas propostas, ela poderia levá-los a confrontarem não só suas marcas lingüísticas, como também o nível das propostas. Ela se viu, no entanto, impossibilitada de colocar tal atividade em prática, pois a coordenadora da escola não achou que fosse uma boa idéia.

Estava tentando oferecer uma oportunidade para que os alunos pudessem refletir sobre as eleições, levá-los a se tornarem cidadãos críticos, mas a gente desanima, por isso a solução que nos resta é colocar o livro didático debaixo do braço e segui-lo à risca. (Professora S).

A professora tinha razão em querer trazer um assunto atual e polêmico para discutir em sala de aula. Segundo ela, seu objetivo era “levá-los a se tornarem cidadãos”. Segundo Kramer (2001, p.108), “lutando por nossos direitos, agindo, estamos agindo como cidadãos, e agindo como cidadãos é que nos tornamos cidadãos a cada momento, em todos os lugares, sujeitos na história fazendo a nossa história”.

Esse fato levou-nos a lembrar a época da ditadura, o tempo do autoritarismo e totalitarismo, respirando o faça/não faça, o pode/não pode, o de acordo com as normas/em desacordo com as normas, o proibido/permitido, o vale/não vale e o certo/errado, estabelecidos arbitrariamente pelo regime opressor, pelo qual passamos, consciente ou inconscientemente, a

exercer o poder e o controle da censura sobre nós mesmos e/ou sobre outras pessoas. (cf. SILVA, 1998).

Segundo esse autor, numa sociedade como a nossa, as pessoas que estão no poder - frutos desse autoritarismo que, veladamente, ainda reina em nossa sociedade - procuram, por meio de diferentes meios e procedimentos, cegar-nos, objetivando reproduzir o regime de privilégios ao longo da história. Por outro lado, essas pessoas – detentoras de um cargo que representa o poder – procuram estabelecer normas de comportamento para toda a sociedade, na tentativa de enquadrar-nos na sua visão de mundo. Podemos perceber, então, que as proibições, punições e interdições sociais – aspectos do fenômeno censura – são mecanismos arbitrários, acionados mais ou menos freqüentemente pelo Estado e seus aparelhos com o intuito de reproduzir as estruturas sociais ao longo do tempo. Assim, caberá a nós sermos um pouco mais conscientes, corajosos e desobedientes e começarmos a transformar esse quadro que ainda paira entre nós.

Não estaria faltando nessa escola um projeto pedagógico, que trilhasse os rumos educacionais a serem atingidos por todos os professores naquele ano? Segundo Kleiman e Moraes (1999), o projeto pedagógico é a concretização da escola por intermédio do trabalho coletivo. Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado.

O trabalho coletivo que nós propomos visa superar o individualismo que permite caracterizar o problema do aluno que não lê como o problema de um outro professor ou de uma outra disciplina e se fundamenta na formação de um leitor que, ao tentar entender um objeto construído na interface de múltiplos conhecimentos, necessitará articulá-los para o exercício efetivo da prática social, atravessando, no processo, as fronteiras entre as disciplinas. (KLEIMAN & MORAES, 1999 p. 43).

Uma experiência interessante desenvolvida por (S), já no final do ano letivo, foi a atividade que ela denominou de *Releitura de Monteiro Lobato*. Para a realização dessa experiência, afirmou ter seguido os seguintes passos:

- 1) coloquei os alunos para lerem obras de Monteiro Lobato. Desde o início do bimestre anterior (2º semestre), deixei as obras do autor à disposição dos alunos;
- 2) num segundo momento, pedi aos alunos que fizessem uma síntese da vida do autor. Para incentivar a leitura da vida de Lobato, passei um filme da vida do autor, filme de curta duração – 15 minutos;
- 3) para a segunda parte, eles fizeram um levantamento das principais obras e personagens do autor. Em seguida, solicitei que desenhassem e descrevessem as principais características das personagens;
- 4) na quarta parte, eles fizeram o resumo de uma de suas obras;
- 5) logo após, foi montada toda a estrutura do livrinho artesanal;
- 6) o trabalho era para ser culminado com a exposição pública dos trabalhos e a apresentação do filme: *Jeca Tatu*.

Infelizmente, a exposição pública não aconteceu, devido a problemas administrativos na escola. O esforço da professora para superar as deficiências de leitura de seus alunos foi desestimulado com o “não poder” expor publicamente seus trabalhos. Mas não podemos deixar de louvar sua criatividade, visto que, diante dessa experiência, verificamos o quanto é importante termos um trabalho bem planejado e o quanto fica interessante uma aula criada pelo próprio professor, e que os alunos tenham um *para quê* escrever, um interlocutor que não seja apenas o professor.

Além disso, a professora superou a questão da circulação do paradidático em nossas escolas, tentou resgatar o gosto pela leitura de um clássico da Literatura Infantil. Infelizmente, a regra em nossas escolas é a circulação de livros enviados como brinde/divulgação pelas editoras ou os constantes dos catálogos. Isso vem confirmar que o professor não dá valor aos bens culturais, tanto por motivos econômicos e por aviltantes condições de trabalho, como por sua formação, geralmente precária. Aí se configuram duas faces da realidade que se completam e estimulam a indústria editorial: as editoras encomendam obras que tratam de temas atuais, tais como a ecologia, a descoberta da sexualidade, e divulgam-nas intensivamente juntos

aos professores. Estes, em consequência de sua formação, valorizam as novidades e ignoram obras consideradas de boa qualidade, mas já com alguns anos de existência, como as de Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Jorge Miguel Marinho, João Carlos Marinho, Monteiro Lobato, dentre tantas outras. (cf. YASSUDA & TEIXEIRA, 1997).

Geralmente, as novidades enviadas para nossas escolas, segundo esses autores, são obras que pouco visam à participação construtiva dos leitores e à ampliação de seu horizonte de expectativas. Repetem os mesmos esquemas de enredo e de construção da narrativa: são geralmente histórias de ação e quase sem vazios a serem preenchidos pelo leitor. Dificilmente seriam importantes para a formação de um leitor crítico, pois apenas espelham o nível de leitura, de conhecimento e de linguagem do jovem. A par disso, sem a magia dos contos de fada nem o fabuloso do realismo fantástico, as aventuras rocambolescas ou pretensamente intimistas que contam tornam-se inverossímeis e dificilmente envolvem o leitor.

Levamos, em uma das reuniões, uma história em quadrinhos, na tentativa de incentivá-las a trabalhar essa tipologia de textos em sala de aula, haja vista que, geralmente, nós, professores, não paramos para refletir sobre as Histórias em Quadrinhos (HQ) como produto de nossa cultura, sua complexidade e suas implicações sociais e ideológicas. Como as HQ vêm gradativamente participando de atividades escolares, seria bom que fizéssemos uma reflexão sobre esse recurso didático.

Por meio da HQ, a criança poderá ter seu prazer ampliado, desenvolvendo sua capacidade de leitura, dado que esse tipo de texto permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário: magia, violência, ficção científica, sonhos, tudo cabe em suas páginas. Pela imaginação, podemos superar, ou pelo menos diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções. Indo um pouco mais além, podemos

afirmar que, pelo olhar aguçado, podemos desenvolver o espírito crítico e o prazer de nossos alunos, características tão importantes que nossa escola precisa resgatar com urgência.

Argumentamos que após a leitura de uma história em quadrinhos com a classe, podemos desenvolver o seguinte trabalho: a leitura e a interpretação da história com os alunos; a retirada dos diálogos dos balões, transformando-os em uma narrativa com discurso direto – para ver se eles dominam bem o uso do travessão e se sabem distinguir a fala da personagem e a fala do narrador; a transformação da linguagem popular (quando for o caso) da história em quadrinho para a norma padrão ou culta; a passagem do discurso direto para o discurso indireto.

Como podemos perceber, a partir de uma história em quadrinhos, o professor tem muito a trabalhar com os alunos, podendo, a partir de uma história, desenvolver atividades durante um mês ou mais. O importante é que, com uma proposta dessas, o professor estará produzindo as suas próprias aulas.

Durante as reuniões, insistimos para que as professoras nos contassem uma experiência de análise lingüística, oferecemos subsídios, mas, mesmo assim, não encontramos contrapartida, ouvimos os seguintes argumentos:

Não tenho desenvolvido esta atividade este ano, mas no ano anterior eu trabalhei, confesso que preciso retornar a esta atividade. (Professora S).

Sugerimos-lhes que desenvolvessem tal atividade para que pudessem perceber quais os problemas enfrentados ao desenvolvê-la. Afirmamos, ainda que

as dificuldades só aparecerão trabalhando e gostaríamos de saná-las com vocês. Estamos aqui para ajudá-las no que for possível e como sabemos que esta atividade, geralmente, traz-nos trabalho e insegurança, sugerimos que comecem a trabalhar para que juntas possamos ir aparando as arestas.

Um dos pontos abordados pelas professoras é que, mesmo trabalhando análise lingüística, os alunos continuavam com os mesmos erros, os problemas persistiam:

Por exemplo, se eu trabalho um problema numa reestruturação, o mesmo problema continua aparecendo na próxima, então, às vezes, a gente desanima, será que é esse o caminho certo? (Professora C).

Comentamos que não podemos ser tão ansiosos quanto aos resultados; os problemas não são sanados imediatamente, mas a longo prazo. Além disso, os alunos convivem muito pouco tempo com a linguagem padrão; em seu convívio fora da sala de aula, eles praticamente só ouvem e fazem uso do coloquial. Por isso, precisamos ser persistentes; os desvios lingüísticos não são corrigidos tão rapidamente. É preciso que passemos a analisar também os acertos de nosso aluno, o quanto ele está melhorando de um texto para outro, e não ficarmos apenas contando os erros, transformando-nos em “garis de erros”.

As atividades de análise lingüística, segundo Pisciotta (2000), “são atividades voltadas para o ensino/aprendizagem de aspectos gramaticais, vistos como processo dos quais professor e aluno participam ativamente”. Segundo Conceição Aparecida de Jesus (1998), a atividade de análise lingüística tem por princípio valorizar o texto do aluno. Este

como instância de sua enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que sujeitos e textos realizam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. A reescrita deveria ser vista, nesse caso, como atividade de exploração das possibilidades de realização lingüística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações. (idem, p. 100).

Para que essa atividade não passe a ser considerada apenas como mais uma rotina de sala de aula, precisamos nos conscientizar de que o fazer lingüístico do professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo-se mutuamente em direção aos objetivos pré-estabelecidos.

Segundo Fiad (1997, p.73), no que se refere especificamente à produção escrita, a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente (não que essa prática seja generalizada). Um exemplo dessa absorção pode ser visto nos manuais didáticos de português. Alguns deles têm encaminhado o estudante para produzir um rascunho e, depois, “com capricho”, reescrever o texto. Precisamos provocar o aluno para reescrever seu próprio texto e, se esta reescrita for direcionada pelo professor, melhor ainda. Esse direcionamento pode ser mais explícito, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor.

Conversando sobre a adequação dos diversos tipos de linguagem de acordo com as diversas situações, a professora (A) relatou uma experiência de dramatização em sala de aula:

Alguns alunos eram os empregadores, precisando de funcionários (um era dono da farmácia, outro era gerente do supermercado, do banco). Assim, eles sentaram em uma mesinha lá na frente, e os outros – os que queriam emprego (possuíam uma diversidade lingüística muito grande: uns representavam a linguagem bem caipira; outros, uma linguagem toda cheia de gírias, e outros usavam uma linguagem culta, mas sem conhecimento nenhum sobre a função a que se candidataria). Todos eles iam ser entrevistados para ver se tinham condições para assumir o cargo e aqueles que não usavam uma linguagem adequada, não mostravam bem seus conhecimentos, não conseguiam o emprego.

Refletindo sobre essa atividade, verificamos que ela exigia que se encenassem os diversos tipos de variedade lingüística. O candidato deveria usar um tipo de linguagem para persuadir o patrão de que ele era o melhor candidato. Todas essas situações deveriam ser criadas pelos alunos e adequadas a cada situação.

Essa experiência veio ilustrar para a turma a importância de se dominar os diversos registros lingüísticos e que, em determinadas situações, como na busca de um emprego,

o domínio da variedade padrão é de suma importância, pois é a linguagem de prestígio social, a considerada legítima.

A essa altura é bom lembrarmos o afirmado por Gnerre (1985): “Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo de poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. As relações sociais e de poder não são transparentes e simples. Ao contrário, elas se opõem de uma forma tal, que obscurecem suas origens e contradições. O mesmo acontece com as relações lingüísticas, ou seja, a relação de dominação é ocultada.

Numa outra reunião, estávamos fazendo a leitura de um texto sobre o Dialogismo na Linguagem, quando a participante (S) comentou que é importante tirar o bloqueio do aluno ao falar:

é preciso mais interação entre professor e aluno e entre aluno x aluno, é preciso levar o aluno a perder o medo de falar, primeiro, perder o medo do professor... é isso aqui que você acabou de falar (aponta para o último parágrafo do meu texto sobre dialogismo), se a gente não tiver diálogo com o aluno para que ele possa falar, dar oportunidade para que ele fale de si mesmo, seja o sujeito de sua história, ele não perde esse medo, o ensino vira aquele monstro.

A participante (D) comentou que os professores, de um modo geral, se sentem muito superiores aos alunos, não lhes dão oportunidade para falar e, ainda, comentam sobre as notas o seguinte:

... nove prá mim, dez prá Deus, o aluno é de oito prá baixo!’ Mas e se o aluno faz todas as atividades sugeridas, com capricho e dedicação, está superando a si próprio, é com muito prazer que eu lhe dou um dez.

Será pela mediação do professor, pela interlocução entre os pares que se dá o espaço de produção da linguagem e constituição do sujeito. Por isso, ela é fundamental no processo ensino/aprendizagem.

As condições para o indivíduo interagir e tornar-se sujeito ou individuar-se pressupõe:

- a. que o indivíduo enuncie, interprete, ou seja, faça uma leitura que atenda ao princípio da compreensão ativa, e que produza uma atitude responsiva (no sentido bakhtiniano);
- b. que, no processo dialógico, seja o outro para o outro, constituindo-se em enunciante para alguém ou ouvinte/leitor de alguém; e
- c. que o indivíduo tenha consciência, pois quanto maior for a sua orientação social e a amplitude de seu horizonte apreciativo, melhores serão suas condições objetivas de interação. (cf. FREITAS, 1999).

Esses serão os objetivos de ensino/aprendizagem de um professor que trabalhe numa concepção sócio-interacionista da linguagem. Ele objetiva que em sua sala de aula haja muita interação, que as aulas de leitura sejam significativas, havendo não só interpretação dos textos, mas também uma compreensão ativa e uma atitude responsiva por parte dos leitores; que, nas situações de interação, possa realmente ocorrer o processo de apropriação da palavra do outro – um crescendo com o outro e, assim, seu grau de consciência social poderá ser ampliado.

Diante dos relatos de experiências das professoras iniciantes, verificamos que elas saem da Universidade ainda despreparadas para enfrentar a prática na sala de aula. No entanto, como seres em formação que somos, durante os estudos em conjunto, verificamos que vontade de inovação não lhes faltava, o que poderia estar lhes faltando eram mais subsídios, convicção teórica e apoio, para chegar ao *como* agir, para se tornarem sujeitos de seu fazer pedagógico. Posto isso posto, ao terminarmos nosso curso superior, a melhor (in)formação que herdamos é a conscientização de que o saber não está pronto; estamos sempre aprendendo, precisamos estar sempre abertos ao diferente, ao novo e que nossas identidades são sempre provisórias. É importante que sejamos como o poeta/compositor Raul Seixas:

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada num instante
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Do que ter aquela velha opinião formada num instante

Do que ter aquela velha opinião formada num instante

6.1. Em ponto de partida

O ovo revela o acabamento
a toda mão que o acarícia
daquelas coisas torneadas
num trabalho de toda a vida

E que se encontra também noutras
que entretanto mão não fabrica:
nos corais, nos seixos rolados
e em tantas coisas esculpidas

cujas formas simples são obra
de mil inacabáveis lixas
usadas por mãos escultoras
escondidas na água, na brisa

No entretanto, o ovo e apesar
da pura forma concluída,
não se situa no final:
está no ponto de partida.

(João Cabral de Melo Neto)

Partimos do pressuposto de que todos somos seres em busca de nossas identidades, ou, como no dizer de nosso poeta, em ponto de partida. Isso não seria diferente com o professor iniciante, pois ele é um ser em constituição, em busca de um fazer pedagógico que esteja mais de acordo com seus anseios e visões de mundo e, como somos seres multifacetados - formados por diversos discursos, diversas perspectivas teóricas -, representamos diversos papéis e ações no mundo. O professor iniciante não poderia deixar de ser também esse ser em constituição. Por isso, está à procura de um fazer que possa lhe trazer mais poder e mais segurança no seu agir, visto que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende somente de nossa vontade, ela é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”. (MOITA LOPES, 2001, 310).

Assim, podemos afirmar que, quando escolhemos uma alternativa para trabalhar em sala de aula - quando optamos por trabalhar o ensino a partir de uma perspectiva

mais transformadora e/ou inovadora - nessa escolha está implícita não só a nossa vontade de transformar o ensino, mas também a nossa vontade de ser mais reconhecidos socialmente.

Nesse sentido, Cameron (apud Moita Lopes, 2001) argumenta que a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes, ou seja, nossas subjetividades de classe social não coexistem simplesmente lado a lado com nosso gênero. Ao invés disso, nossa classe é marcada por nosso gênero, e este por nossa classe. Portanto, as identidades não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos, agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados.

Decidimos, então, acompanhar, por mais algum tempo, o fazer pedagógico das professoras. Voltamos a esmiuçar o seu cotidiano em sala de aula, ter contato com seus alunos, uma vez que acreditamos que esta é uma das melhores formas de transformar o que acontece em experiências – em parada para reflexão, parada para cultivar a atenção, parada para pensar, escutar e olhar mais devagar sobre a sua prática. Tivemos a pretensão de dar mais um passo rumo à compreensão de como se dá o processo de constituição de novas identidades em seres heterogêneos e multifacetados, mesmo sabendo que tais momentos seriam apenas mais um momento em suas vidas, já que estamos sempre sujeitos a mudanças, isto é, a um reposicionamento, mas esses momentos representariam um flash de um momento de suas histórias.

Neste capítulo, vamos registrar somente as passagens que assinalaram a apropriação, por essas professoras, das teorias lidas e discutidas em nossos encontros. Portanto, não ficamos presas ao que representava o mesmo, ao que não estava de acordo com as teorias atuais de ensino,

estava sempre atenta não às mazelas tão frequentes nas denúncias, mas atenta ao que diferenciava aulas, ao que diferenciava professores, ao que poderia inspirar outros

compromissos, ao que poderia enraizar na experiência já vivida as tão almejadas mudanças no processo de ensino. (GERALDI, 2002, p. 12).

Podemos afirmar que uma pergunta nos moveu neste capítulo: como atuariam essas professoras – seres em constituição de identidades - após as reuniões e reflexões em grupo? Elas se apropriariam de teorias consideradas mais inovadoras no processo ensino/aprendizagem de língua materna? Ou resistiriam a essas teorias e continuariam agindo como a maioria de nossos professores sempre agiu?

É importante destacar que esse retorno se deu após dois anos ao nosso primeiro acompanhamento às professoras. Por isso, tivemos que nos apresentar à turma e explicar o porquê de nossa presença, pois para os alunos a situação era nova. Comentamos com eles que estávamos escrevendo um livro e que seriam personagens da nossa história. Eles ficaram entusiasmados com a idéia.

6.1.1. Momentos de leitura

Reiniciando o nosso percurso, observamos que as professoras tinham uma outra postura mediante o ensino de leitura. Não ficavam confinadas apenas dentro da sala de aula. Levavam os alunos a fazerem leitura no pátio da escola e os acompanhavam até a Biblioteca Municipal. Como no exemplo abaixo em que durante uma visita à biblioteca mais próxima da escola, a professora (A) aproveitou para incentivar a leitura de alguns livros que ela considerava importante que eles lessem:

- ___ Olha este daqui, parece que é legal, sente-se, vá vê-lo com mais calma.
- ___ É mesmo professora, esse livro parece legal, vou ler ele.

Assim, passou a aula, mas antes de saírem, a bibliotecária comentou que havia alguns livros que a professora poderia levar para a escola. Lá ela faria o controle dos empréstimos e teria um mês para devolvê-los.

Essa turma estudava no meio rural, a 10 km da cidade; a escola não possuía uma biblioteca com livros infanto-juvenis, mas, mesmo assim, a professora não deixou de trabalhar leitura com seus alunos. O fato de levá-los para conhecer a Biblioteca é um incentivo, que em muito contribuirá para a formação cultural desses alunos.

Ir à biblioteca com os alunos, como se fosse um passeio (como se vai ao zoológico, ao parque ou a outra atração da cidade) é possibilitar-lhes a descoberta de maravilhas insuspeitas. É dar condições para que eles ampliem os referenciais literários. O fato de eles observarem pilhas e pilhas de livros antigos, usados ou novos, descobrir, no meio da estante, um livro que lhe chama atenção é algo muito saboroso e encantador. (ABRAMOVICH, 1997, p.45).

É importante ressaltar que a visita à biblioteca está incluída nas opções de programação escolar e extracurricular do aluno, pois é lugar de descobertas, de silêncio, de ficar horas e horas lendo e virando páginas. É um lugar onde se pode brincar com dicionários, buscar palavras novas e imagens em livros de arte, revistas ou em jornais antigos.

Assim, pudemos observar que há várias maneiras de as crianças lerem, de conviverem com a Literatura, sem acharem que é uma atividade do outro mundo, remoto e enfadonho. É uma questão de aproximá-las do livro de modo aberto – seja na livraria, na biblioteca ou em outro lugar. Segundo ABRAMOVICH (1997, p.21),

se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto inocente, pois mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado do mundo das letras.

A leitura tem sido uma atividade realizada somente fora da escola, é sempre uma atividade extra classe, para ser realizada em casa. No entanto, se essa atividade fosse desenvolvida, com mais frequência dentro da escola, estaríamos cumprindo melhor nossa função

de mediador do processo ensino/aprendizagem, visto que será dentro da escola que poderemos intervir na formação do leitor, incentivando-o, lendo com ele e para ele e verificando se está construindo significação para suas leituras. Assim, o nosso aluno poderá ir aprofundando seus mergulhos, re-significando os textos lidos e constituindo-se.

Um outro aspecto significativo que observamos, foi a leitura compartilhada, ou seja, a professora (A) fez uma leitura oral de uma narrativa no início da aula para a turma. Essa leitura não ocorreu com o objetivo de se fazer exercícios de interpretação, nem para que eles fizessem um resumo. Foi uma leitura gratuita, em que se trabalhava a escuta do aluno. Ponto bastante defendido pelos Parâmetros. É muito importante para a formação de qualquer leitor ouvir histórias. No entanto, quando vamos ler uma história, não podemos fazê-la sem uma preparação prévia,

o narrador precisa transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração ao ouvinte. Tem que conduzir a situação como se fosse uma virtuose que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se ao luxo de fazer variações de entonação e sobre o tema. O narrador pode ler e/ou contar qualquer tipo de histórias às crianças: curtas ou longas, contos de fadas, de fantasmas, realistas, história em quadrinhos, em poesia ou em prosa, desde que o leitor seja conhecedor da história, tenha feito a sua escolha, porque ele a ache particularmente boa e bela. (ABRAMOVICH, 2001, p.43).

Mesmo as crianças maiores, adolescentes que já sabem ler, também podem sentir grande prazer no ouvir. Afinal, não ouvem discos, não escutam rádio?! Não podemos esquecer de que o destino da narração de contos, segundo Abramovich (1997), “é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação”. A narração é um antiquíssimo costume popular que podemos resgatar da noite dos séculos, mas nunca tecnicizá-la com elementos estranhos a ela. Usar *slides* ou qualquer outro meio de ilustração e distração é interferir e neutralizar a sua mensagem, que é sempre auditiva e não visual.

Uma das atividades mais fundantes, mais significativas dentre tantas outras, é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada ou lida. Segundo Pennac (1998), “quando alguém escuta, a história que se lhe conta penetra nela, simplesmente, como história. Mas existe uma orelha de trás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde”.

Verificamos, também, uma outra postura da professora (D) no que se refere à leitura estudo do texto. Percebemos que em seu trabalho de interpretação de textos, ela passou a dar mais oportunidade para os alunos interagirem entre si, levava-os a refletirem sobre a leitura. No processo de discussão, alunos e professora re-significavam o texto, relacionavam-no com fatos atuais, com o extralingüístico. Dessa forma, a leitura não é um ato passivo; esses leitores realizaram uma reflexão extra e intralingüística que poderá colaborar para o alargamento de sua consciência social. Esse tipo de trabalho é muito importante, pois

nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o lingüístico e o histórico. É apenas ilusoriamente que o sujeito produtor da linguagem acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto. (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Segundo Silva (1998), compreender um texto não é apenas captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo em que esconde atrás das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre diante dele, o mundo da decisão. A compreensão deve ser vista como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência.

O trabalho de interpretação de texto, nesta perspectiva, é um processo aberto. Não é um conjunto de respostas do leitor a um questionário colocado no livro, nem a reprodução

exata de um significado pré-fixado, em que quem conseguir acertar a resposta pretendida (pelo professor ou pelo livro) teria interpretado e/ou compreendido o texto.

Uma outra mudança observada foi o fato de a professora (A) não se preocupar em direcionar a leitura do aluno. Não se limitar à paráfrase do texto logo após sua leitura oral. Nessa aula, ela solicitou que eles voltassem ao texto, que o lessem novamente e levantassem algumas questões para serem discutidas com a turma. Vejamos, a diferença: uma coisa é elaborarmos um questionário de leitura para o aluno resolver ou solicitarmos que ele responda a um questionário do LD, a outra é solicitar que o aluno levante questões para serem discutidas com os colegas.

Por meio dessas discussões, percebemos que foi realizado um trabalho de recriação textual mediado pelo professor que estava sempre levando-os a voltarem ao texto e verificarem se o que eles estavam interpretando estava de acordo com os elementos lingüísticos do texto. Ela afirmava aos alunos que o autor deixa pistas lingüísticas no texto para que possamos construir essa ou aquela interpretação, pois “a significação da enunciação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem”. (BAKHTIN, 1992a, p.129). Além disso, é importante ressaltar as diversas vozes presentes em um texto e por isso diferentes leituras podem ser realizadas. Nessa perspectiva, para Possenti (2001, p.199):

Se para a análise do discurso de linha francesa, a paráfrase pode ser a matriz do sentido, é porque enunciações históricas põem em relação de equivalência expressões diferentes. O inverso, que as mesmas expressões possam ter sentido diferentes por pertencerem a discursos diferentes, torna-se ainda mais evidente.

Perceber as pistas lingüísticas que o autor deixa no texto e relacionar essas marcas com o extralingüístico, é muito importante, pois assim estaremos levando nossos alunos a interpretarem o texto como um todo. A leitura é um suporte para se trabalharem os elementos

lingüísticos mais simples, que fazem parte de nosso código, como a pontuação, a formação do diálogo, a paragrafação e outros, pois, a partir do momento em que os alunos dominarem ou reconhecerem essas marcas que o autor deixa no texto, estarão dando um passo maior rumo a mergulhos cada vez mais profundos.

Destacamos, também, o estímulo à leitura que a professora (S) transmitia aos alunos antes de iniciar a leitura do texto. Numa de nossas invasões à aula dessa professora, encontramos os alunos em círculo (é importante salientar que, mesmo as professoras demonstrando sentir-se à vontade a nossa frente, uma vez que tiravam suas dúvidas conosco, mesmo diante de seus alunos, nós nos sentíamos intrusas, num espaço alheio), a professora levantou algumas questões sobre a temática do texto, solicitou aos alunos que observassem as figuras do LD referentes àquele texto, motivou-os a fazerem inferências sobre os fatos do texto, incentivando-os a prestarem mais atenção à leitura. Ela fez a primeira leitura e, logo após, solicitou que eles se colocassem como personagem da história e imaginassem como reagiriam, se estivessem naquela mesma situação. Além disso, ao fazer a releitura do texto, ela foi levando os alunos a perceberem a estrutura da narrativa: a pontuação; o uso de travessões; as ações das personagens; a maneira como o clímax e o desfecho da história foram construídos.

Já que defendemos a importância de se trabalhar com uma diversidade de tipos de texto para que o aluno vá construindo os esquemas que delimitam cada tipo de texto, nada mais importante que começar a explorar a estrutura desses textos, no próprio ato da leitura. Assim, estaremos levando nossos alunos a perceberem a macroestrutura daquele texto; além disso, estaremos partindo de um texto-modelo, para que, depois, ele possa transpor esses conhecimentos para a sua produção textual.

Segundo Bakhtin (1992b, p. 281), “não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o

caráter genérico do enunciado”. Sabemos que a questão da diversidade de gêneros textuais é complexa, especialmente, levando-se em consideração os pressupostos bakhtinianos. Mesmo assim, há alternativas para trabalharmos essa diversidade de gêneros em sala de aula. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa procuraram agrupar os gêneros textuais, conforme sua circulação social, em literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, entendidos como gêneros “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social”, levando-se em conta os usos sociais mais freqüentes (leitura/escuta; produção de textos orais e escritos dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados). (BRASIL, 1998, p. 53).

Dessa forma, os autores de livros didáticos precisariam estar mais embasados sobre a importância de se trabalharem os diversos gêneros textuais; estar cientes da complexidade que há na sua caracterização; bem como da necessidade de se fazer uma escolha criteriosa dos textos que comporão esses manuais, posto que a ênfase aos textos fundamentais à efetiva participação social do aluno é necessária. Acreditamos, assim como, Rojo (2000, p.35), que

é possível um agrupamento de textos, que vá formar um bom esqueleto do LD ou de propostas de trabalhos variados. Dessa forma, a prática de leitura/escuta e produção de textos orais e/ou escritos estariam integradas à abordagem do texto como unidade de ensino e as práticas de análise linguísticas ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas às práticas de uso da linguagem.

O trabalho de leitura desenvolvido pela professora (S) partiu de um texto do LD. No entanto, ela não ficou presa apenas àquela sugestão, ela criou circunstâncias de interação em sala de aula que não estavam previstas pelo autor do livro, soube explorar a relação de um texto com outro, além de promover um diálogo vivo em sala de aula.

Mesmo nos sentido intrusos, partimos para mais uma visita às nossas professoras, fomos determinados em nossos propósitos, chegamos à sala da professora (C). Era

também aula de leitura, mas ela abordava uma tema considerado “tabu” em nossa sociedade. Era sobre sexualidade, ela não se intimidou na discussão com os alunos, eles tiveram oportunidade de tirar suas dúvidas.

Por meio desse texto, a professora teve a oportunidade de colocar um tema social em discussão. É o que os Parâmetros denominaram de Temas Transversais. Esses temas merecem ser debatidos dentro da sala de aula, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso, o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. O melhor, ainda, sobre o que é apregoado nos temas transversais é a importância de se trabalhar suas temáticas interdisciplinarmente. É um Projeto da Escola em que não se trata, apenas, de trabalhar paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas selecionados. (cf. BRASIL, 1998b).

A professora, ao discutir a sexualidade em sala de aula, buscou, em outros discursos, subsídios para dar sentido ao texto. Dessa forma, podemos afirmar, assim como Althusser (1974), que o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo. Será no diálogo com outros discursos, com outras disciplinas que vamos constituindo as significações de nossos discursos.

Um outro trabalho com leitura que também suscitou a discussão interdisciplinar foi quando a professora (C) levou a letra do Hino Nacional. Partindo do refrão:

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos lindos campos têm mais flores;
Nossos bosques têm mais vida
Nossa vida em teu seio mais amores.

ela levou os alunos a relacionarem a natureza de antigamente com a atual. Durante a interpretação desse texto, alunos e professora discutiram as questões do meio ambiente. A professora tentou conscientizá-los sobre a importância de se conservar a natureza, que é um dos temas transversais dos PCN. Deu oportunidade para que todos se expressassem e discutissem seus pontos de vista.

Diante do exposto, verificamos que as atividades de leitura analisadas neste sub-item, possibilitaram aos alunos a ampliação de seu leque de leitura, de forma que tivessem acesso a vários universos culturais, a várias formas de lidar com a realidade, pois como todos sabemos “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e uma e outra se entrelaçam.

6.1.2. Momentos de escrita

Não podemos negar que há uma relação muito forte entre a produção de textos e a leitura. Segundo Citelli (2001), a sua prática de sala de aula tem-lhe revelado que, quanto mais as crianças escrevem, mais elas se interessam pela leitura. Já nós afirmaríamos que nossa prática nos tem revelado que, quanto mais se lê, mais se vai conseguindo elaborar, burilar e lapidar a escrita. Diante desse dilema, preferimos unir esses argumentos, pois, assim como a prática de leitura auxilia a prática de produção de textos, esta também subsidia a outra; há uma via de mão dupla que interliga essas práticas.

Dessa forma, após uma das visitas à biblioteca, a professora (A) conversou e discutiu com os alunos sobre os objetivos e a importância da aula-passeio que acabavam de fazer e solicitou-lhes que produzissem um texto “Visita à Biblioteca”.

Mediante esta prática, percebemos que, para essa professora, o processo de criação de textos está assentado em passos bem definidos. Tanto no circuito da educação formal como da informal, o trabalho de produção textual precisa levar em conta a existência de fases integradas que possuam objetivos a serem alcançados. Precisamos afastar-nos das sugestões de produções aleatórias, em que os assuntos aparecem de forma descontínua e sem etapas a serem desenvolvidas. (cf. CITELLI, 2001).

Nesse sentido, podemos afirmar que a professora não trabalhou a produção de textos com propostas soltas e aleatórias; ela partiu da vivência dos alunos – visita à biblioteca – para que eles pudessem ter o que relatar, ter o quê dizer em sua produção textual. Dessa forma, a professora pôde avaliar o seu próprio trabalho de leitura, pois, com certeza, essas crianças, ao relatarem tal passeio, estariam expondo a sua apreciação positiva ou negativa sobre aquela aula-passeio. Além disso, as reflexões poderiam ainda voltar à tona nas atividades de análise lingüística – etapa de leitura/releitura, escritura/reescritura do processo de produção textual, oportunidade em que a professora poderia podar as arestas, levando-os a refletirem melhor tanto sobre os aspectos lingüísticos do texto como do conteúdo daquela aula.

Numa outra etapa de produção textual, após leitura e discussão de um texto, a professora passou o seguinte enunciado na lousa:

Agora, imagine que você é o repórter. Que perguntas você faria para a Girlene e para o Erisvaldo? Faça 5 perguntas para eles. Não pode ser perguntas já feitas no texto. Crie as suas.

Observamos que, mesmo esses alunos trabalhando num sistema apostilado, a professora lhes oportunizava muitas discussões orais, muitas atividades de produção. Eles estavam sempre praticando a escrita, escreviam e criavam diariamente. Logo após eles terminarem a atividade, a professora solicitou-lhes que lessem suas perguntas.

Essa atividade, por intermédio da leitura dessas perguntas, suscitou um verdadeiro diálogo em sala de aula, não só pela prática da leitura entonada, como também pela discussão que estas perguntas proporcionaram. Dando continuidade ao trabalho, a professora solicitou outra atividade escrita aos alunos:

É sua vez de escrever.

- 1) Velúcia teve a oportunidade de conversar com o Presidente da República sobre a vida difícil que levava. Se você também tivesse a mesma oportunidade, quais seriam as suas reivindicações? Escreva-as.
- 2) Leia o texto para os colegas e depois, juntos, elejam um representante da turma para ser o porta voz do grupo. Elabore outro texto com todas as reivindicações da turma. (Professora A).

Consideramos importante o desenvolvimento desse tipo de atividade, pois, por meio dela, as crianças participam, trazendo, para a sala de aula, o seu mundo, os seus conceitos, a sua história. É o momento em que elas se revelam, instaurando um processo dialógico entre os pares. Isso permite, segundo Citelli (2001), iniciar um levantamento de significações das vivências e opiniões individuais e grupais e, ao mesmo tempo, mostrar que as linguagens se constituem em núcleos de sentidos. Instaure-se, desse modo, uma prática co-participativa.

Ao discutir as diferentes opiniões, as diferentes reivindicações desses alunos, a professora pôde selecionar, juntamente com eles, aquelas questões consideradas chaves para a realidade concreta do grupo, transformando as reivindicações individuais em coletiva. Nesse momento, a professora teve oportunidade de ser ela mesma, de conduzir a produção grupal com muita propriedade. Com isso, propiciou um momento concreto e ímpar para as crianças não só aprenderem a fazer suas reivindicações, como também a exercerem a sua cidadania, serem sujeitos ativos, participantes do processo de transformação social.

Continuando nossa visita às professoras participantes desta pesquisa, chegamos à sala da professora (S). Após as leituras sobre a temática “medo”, a professora distribuiu um roteiro para que os alunos fizessem uma entrevista com duas pessoas: uma mais jovem e outra mais idosa. Na aula seguinte, a professora (S) lançou a seguinte proposta de produção de textos:

__ Nós lemos dois textos sobre o medo: em um deles, o menino ficou perdido na mata; no outro, Pedrinho tinha medo de Saci. Agora é sua vez de falar sobre seu medo. Não esqueça do título. Crie um texto bastante interessante. (Professora S).

Um fato importante a ser destacado é a postura da professora durante o processo de produção de textos dos alunos. Ela ficava atenta às dificuldades dos alunos, orientava um e outro. Quando uma aluna comentou “Terminei”, ela contra-argumentou:

__ Dê uma lida antes de entregar, não esqueça de falar de seus medos, suas angústias... Atenção à pontuação, leia, releia, melhore seu texto, só entregue depois que seu colega der uma lida em seu texto. Isso é importante, pois às vezes você não enxerga determinados problemas seus, mas seu colega pode ver e ajudá-la a melhorar ainda mais o seu texto.

A aluna releu o texto, corrigiu apenas algumas partes e já o entregou. Diante do exposto, verificamos que a professora, mesmo fazendo uso do LD, tem trabalhado a produção textual interligada às atividades de leitura. Durante o processo de produção, tem procurado ser ela mesma, pois o diálogo que estabelece com os alunos não está mencionado no LD; é algo dela, faz parte de sua postura de educadora e visão de ensino.

No que se refere ao ensino de produção de textos, ela tem desenvolvido suas aulas de acordo com as teorias atuais de ensino, visto que tem criado espaço para que o aluno tenha o quê dizer em suas produções, levando-o a fazer e a refazer seu texto, transmitindo-lhes a noção de que o texto é lacunar, incompleto, sempre há o que ser re-significado ou melhorado.

Tal postura tanto pode ser reflexo das leituras e reflexões realizadas em nossas reuniões de estudos, como também, fazer parte de seu amadurecimento profissional, pelo qual todos nós passamos no transcorrer da vida de professor, ou seja, da ampliação de nossa formação discursiva.

6.1.3. Reescrevendo o texto

Partimos do princípio de que será por meio da análise lingüística que o professor poderá mostrar a seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade é importante dissecar o texto, identificar os recursos coesivos, compreender sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua, levar o aluno a perceber o que pode esta nossa língua. E isso não precisa ocorrer somente com a produção escrita do aluno; podemos desenvolver esta atividade a partir do texto-pretexto, dos textos que consideramos bons.

Nesse sentido, após a leitura e interpretação de um texto em sala de aula, a professora (D) levou-os a prestarem atenção à estrutura do slogan, quando se usa e para quê. Nesse mesmo texto, ela levou os alunos a observarem as repetições de palavras e, em seguida, reescreverem alguns parágrafos com repetições, levando-os a utilizarem os recursos da coesão lexical.

Numa outra situação a professora (A) trabalhou a diversidade lingüística apresentada em um texto de linguagem coloquial, levou os alunos a refletirem sobre as variedades lingüísticas, o porquê dessa variedade em nossa língua e o porquê de o autor daquele texto ter usado esse recurso.

No desenvolvimento dessas reflexões, verificamos que a professora trazia consigo noções sobre as teorias sociolinguísticas, visto que, em momento algum, ela desvalorizou a linguagem das personagens do texto e nem a do aluno. Procurou deixar claro para os alunos que, em nossa sociedade, há diversas maneiras de se expressar, mas que, em algumas situações, é necessário que dominemos também o dialeto de prestígio em nossa sociedade.

Um outro aspecto a ser salientado foi a presença do dicionário em sala de aula. Nas aulas da professora (D), os alunos levavam o dicionário diariamente e sempre que aparecia uma palavra diferente para eles, ela solicitava que fossem ao dicionário.

Sabemos que o conhecimento do vocabulário é um dos fatores mais significativos para uma boa leitura, pois a compreensão textual, exige familiaridade com uma forma de contexto independente daquela criada pelo autor, ou seja, no momento da leitura, o domínio que o aluno possui do vocabulário é muito importante para a compreensão do texto. Existe a necessidade de se conhecer a significação das palavras, distinguir as informações que são inerentes a elas e que independem do contexto de uso.

Segundo Ilari (2002, p. 169), a escolha entre dois ou mais sinônimos obedece a vários fatores: fidelidade às características regionais da fala; preocupação de ressaltar diferenças de sentido, que podem assumir grande importância num discurso mais técnico; preocupação de ressaltar diferenças entre objetos de que se fala; o grau de formalismo da fala; a preocupação de se destacar, no objeto descrito, certos aspectos de forma e de função.

Levar o aluno a refletir sobre a significação das palavras, a usá-las de acordo com a situação sócio-comunicativa, é levá-los a praticar uma atividade epilingüística, pois envolve a exploração de recursos da língua que não são mobilizados em sua comunicação diária. Segundo Pisciotta (2000, p.94), essas atividades são aquelas em que “o aluno exercita a reflexão sobre fatos textuais e lingüísticos. Ele observa as particularidades das ocorrências, faz

comparações, transforma as frases e explora criativamente os recursos gramaticais a fim de melhorar a expressividade no discurso”.

Nesse mesmo sentido, após a leitura de um texto, a professora (D) leva os alunos a fazerem uma reflexão sobre o emprego das aspas. A professora solicitou que eles destacassem todas as partes do texto que estavam entre aspas e tentassem chegar à conclusão do porquê do uso daquelas aspas. Dessa forma, a professora partiu do uso lingüístico para a sistematização gramatical. Consideramos que o trabalho prático com a linguagem deve anteceder o estudo de regras e nomenclaturas. As atividades metalingüísticas

sistematizam e descrevem a gramática da língua e resultam de um processo dinâmico de abordagem das frases e palavras de que se compõem os textos. Pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem caminha do lingüístico (uso da língua) para o metalingüístico (conceitos e classificações), e da evidência prática (interação com textos orais e escritos) para a construção da teoria (reflexão sobre os fatos gramaticais). Dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar em definições e classificações, e desenvolveria o uso das regras gramaticais como parte da competência comunicativa dos alunos. (PISCIOTTA, 2000, p. 95).

Antes de encerrarmos nossas visitas, chegamos à sala da professora (C). Nesse dia, enquanto os alunos faziam a leitura silenciosa de um texto, ela nos mostrou as produções de textos da aula anterior (sobre um filme a que assistiram). Os alunos escreveram bastante. Eles tinham o *quê* dizer, mas tiveram muitos problemas de paragrafação, especialmente, no uso dos travessões, pontuação e concordância. Então, sugerimos-lhe que escolhesse um texto com esses problemas para ser trabalhado. Assim foi feito. Na aula seguinte, a professora trouxe o texto em um papel pardo, afixou-o na parede, elogiou o autor do texto, salientou os aspectos positivos do texto e afirmou que a maioria da classe estava com problema de pontuação e paragrafação; por isso, naquele dia, eles iriam trabalhar esses problemas. Logo em seguida, pediu que eles fizessem uma leitura do texto afixado na lousa, observando onde estavam os problemas de pontuação e paragrafação.

Tal atividade trouxe à tona a questão da importância da refacção coletiva, em que os alunos dão sugestões para a reestruturação em conjunto. Essa prática leva os alunos a interagirem, concordarem, discordarem das idéias do outro e refletirem sobre a sua própria prática de produção textual.

Uma outra atividade sugerida ocorreu após a leitura e discussão de um texto de gibi. A professora (C) solicitou que os alunos prestassem atenção à construção do diálogo da narrativa, que eles observassem se havia apresentação do narrador ou não. Eles foram observando quadrinho por quadrinho, dizendo se havia ou não a presença do narrador no discurso direto.

Logo em seguida, a professora pediu que eles reescrevessem os diálogos presentes no texto, retirando as poucas presenças do narrador que ainda restavam. Os alunos concluíram que a história havia ficado mais dinâmica. No dia seguinte, a professora volta à história em quadrinhos e solicita que reescrevam aquela mesma história no discurso indireto.

Os alunos demonstraram dificuldades na realização da atividade, mas a professora tentava ajudá-los, passava de carteira em carteira. Mesmo assim, eles não demonstraram desinteresse, queriam vencer o desafio, passaram a aula toda desenvolvendo a atividade e tiveram que terminar em casa. Com certeza, a exploração desse texto não pararia por aí, pois, como mencionamos no capítulo anterior, as histórias em quadrinhos podem oferecer atividades para serem desenvolvidas durante várias aulas.

Relacionamos, neste sub-item, algumas atividades de análise lingüística desenvolvidas pelas professoras de nossa pesquisa-ação durante a nossa segunda etapa de observação de aulas. O trabalho de análise lingüística não se esgota com a apresentação dos itens analisados, pois o professor, por meio de sua criatividade, pode criar inúmeras outras situações de trabalho *com e sobre* a língua. Procuramos deixar apenas uma amostra do que essas professoras,

após três anos de atividade profissional, mais amadurecimento e reflexão sobre a própria prática, estão desenvolvendo em suas aulas de língua materna.

Portanto, durante o tempo em que acompanhamos essas professoras, observamos um crescer gradativo no que se refere às atividades de língua materna desenvolvidas em sala de aula. Isso não as isenta, todavia, de ainda “caírem” em algumas práticas tradicionais, mas os momentos analisados foram bastante significativos para que afirmemos que essas professoras, no momento, estão primando pelo trabalho com o texto em sala de aula, têm realizado um trabalho sócio-interacionista; portanto, as atuais teorias de ensino de língua materna estão começando a ser colocadas em prática.

Apesar de nos sentirmos intrusas durante nossas observações, chegamos à conclusão de que não há necessidade de esconder nossos trabalhos, dado que, de uma forma ou de outra, estamos sempre expostos diante de nossos alunos, da direção da escola, dos pais, da sociedade em geral. Estamos sempre deixando rastros, e esses rastros, geralmente, só são divulgados quando a sociedade nos julga “errados”, para nos depreciar. Então indagamos por que não deixar que nossos rastros se tornem visíveis quando estamos caminhando rumo às incertezas, rumo a um caminho desconhecido, a um tecer mais significativo de um amanhã cheio de utopias e transformações?!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa pesquisa objetivando entender como o professor iniciante chegaria à escola, como ele iniciaria suas atividades de sala de aula. Acreditávamos que ele chegaria com garra, sonhos, vontade de inovar, de trabalhar diferente e de colocar as teorias vistas na universidade em prática. No entanto, ao mesmo tempo, teria medos, dúvidas, inquietações e inseguranças ao realizar seu trabalho. Posto isso, decidimos realizar esta pesquisa-ação, pois, assim, poderíamos estar mais presentes, mais próxima desse professor, podendo oferecer-lhe apoio e subsídios teóricos que o levassem a refletir sobre sua prática, e, em razão disso, desencadear uma ação pedagógica em sala de aula com maior segurança e convicção teórica.

Nossa pretensão maior foi a de contribuir para a formação de professores iniciantes no ensino de língua materna, levando em consideração o ensino de leitura e o trabalho com o texto em sala de aula como principais requisitos não só para a aquisição da escrita, mas também como instrumentos de transformação social. Com isso, pudemos também deixar reflexões científicas atuais tanto sobre o ensino de língua materna como também sobre a pesquisa-ação, o que consideramos de suma importância, uma vez que advogamos a necessidade de que uma pesquisa ofereça um retorno direto ao mundo pesquisado. Não adianta somente diagnosticarmos os males; precisamos interferir na realidade encontrada. Essa interferência, entretanto, não significa solução milagrosa dos problemas detectados, como se pudéssemos oferecer o remédio para a cura do mal, mas indica que é possível alterar a realidade encontrada, é possível discutir saídas, oferecer uma injeção de ânimo.

Assim, começamos nossa pesquisa com um questionário que visava a um conhecimento sobre a formação universitária das professoras iniciantes. Da análise de seus relatos, verificamos que, apesar de terem feito um curso superior numa universidade pública, de terem adquirido teorias que contribuíram para a sua formação geral e as alicerçaram para iniciarem sua carreira, afirmaram ter tido muitos exemplos de professores tradicionais, que primavam mais pela teoria, não a relacionando com a prática, além de enfrentarem biblioteca e laboratório um tanto quanto precários.

Em razão disso, consideramos que nós, professores de curso superior, deveríamos, também, rever nossa prática, rever a questão dos estágios supervisionados, estendê-los para outras séries do curso, enfim, não trabalharmos a teoria completamente desvinculada da prática. No entanto, é certo que essas lacunas poderiam explicar muitas de suas atitudes e inseguranças no fazer pedagógico inicial; todavia, isso não justificaria uma eterna prática de repetição do que está estabelecido. Afinal, quando terminamos um curso não estamos formados, estamos habilitados apenas para dar início à nossa prática, pois a busca de conhecimentos e embasamentos sobre o nosso fazer não cessa jamais. A nossa formação se efetiva em serviço, no fazer-refazer de nossa prática; a reflexão sobre as falhas e acertos e a nossa experiência são decisivas na construção de nosso fazer pedagógico, que será reavaliado e refeito em todo o percurso de nossa história de professor(a) de língua materna.

Num segundo relato das professoras, notamos que seu discurso era perpassado por garra, sonhos e vontade de inovar, mas também pelo temor de tornarem acomodadas e retrógradas como alguns dos colegas de profissão. Conseqüentemente, consideramos que a etapa inicial do professor é a etapa dos sonhos, do desejo de saber fazer: desejo de se realizar profissionalmente, de acertar, de mudar, de aprender a aprender e de investir em seu fazer pedagógico. É uma etapa repleta de possibilidades de alterar a formação inicial. Etapa em que

todos nós que somos professores e amantes dessa profissão deveríamos nos enquadrar, pois será que há uma época em que não precisamos mais investir em nós mesmos? Será que alcançaremos, um dia, o tão sonhado pelo poeta e compositor Raul Seixas na música “O dia em que a Terra parou”?

Esta noite eu tive um sonho de sonhador e
 Maluco que sou, eu sonhei
 com o dia em que a Terra parou
 com o dia em que a Terra parou
 Foi assim
 No dia em que todas as pessoas
 Do planeta inteiro
 Resolveram que ninguém ia sair de casa
 (...)
 O empregado não saiu pro seu trabalho
 pois sabia que o patrão também não tava lá
 (...)
 E o aluno não saiu para estudar
 Pois sabia que o professor também num tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada para ensinar
 (...)

Se o professor da música não tinha mais nada para ensinar, com certeza, todos já haviam alcançado o seu grau máximo de conhecimento; as pessoas não tinham mais nada para aprender. A educação teria alcançado os seus objetivos. Seria bom. No entanto, será que já podemos cruzar nossos braços e não sair mais de casa? Será que os nossos sonhos e ideais já foram alcançados? Será que, um dia, os problemas educacionais serão solucionados? Ou não temos sonhos e ideais?

No decorrer desta pesquisa, pudemos verificar que essas professoras trazem consigo os seus sonhos e ideais e, de uma forma ou de outra, estão batalhando por eles. Mesmo essas professoras estando em início de carreira, tiveram experiências consideradas positivas a serem relatadas. O mais importante é que, por meio de seus relatos, elas puderam parar para refletir sobre o seu fazer pedagógico, reativar na memória suas experiências sobre como estão construindo suas aulas de língua materna.

Ao reativarmos as experiências consideradas negativas, poderemos refletir sobre nossas falhas, aparar arestas, melhorar aquela experiência ou excluí-la de nossa prática. Da mesma forma, quando reativamos as experiências que consideramos ‘exitosas’, estamos também reavaliando nossa ação. Esses momentos também são de grande valia, uma vez que poderemos refletir sobre uma possível aplicação de tal experiência a outra situação; poderemos repassá-las aos colegas e multiplicar aquela ação que será reconstruída a cada nova situação empregada.

Ao analisar o discurso dessas professoras, concernente a seu estilo pedagógico, percebemos que, apesar de elas terem os mesmos sonhos, anseios e formação acadêmica, são sujeitos singulares e, por isso, com concepções diferenciadas sobre *o quê, como e para quem* ensinar língua materna. Algumas demonstraram ser mais tradicionais, trabalhando com atividades metalingüísticas. Outras com uma certa propensão a trabalhar o texto em sala de aula. Além disso, por serem professoras iniciantes, sem muita maturidade e convicção teórica (em processo de formação de identidades), seu discurso oscilava entre um fazer e outro, entre uma maneira de ser e outra.

Após nossas reflexões sobre o seu discurso, passamos a observar sua prática, não com o intuito de chegar a um diagnóstico, mas especialmente para entender melhor o seu fazer pedagógico, a sua realidade, os seus alunos e o seu cotidiano, compreender o porquê de agirem dessa ou daquela forma e, assim, encaminhar sugestões de leituras e/ou atividades que pudessem melhor subsidiar a sua prática com o texto em sala de aula.

Iniciamos as nossas visitas às aulas das professoras, adentrando o seu cotidiano e invadindo a sua privacidade. Durante essas observações, não encontramos seres humanos perfeitos (como era de ser), com os saberes conclusos; encontramos seres em constituição de identidades que, ora se apresentavam inseguros, ora em busca de alternativas, ora realizando um trabalho inovador, ora priorizando o trabalho com o texto, ora o tradicional. Apesar das

singularidades inerentes a cada uma, uma prática as unia: o uso do livro didático. Embora, em alguns casos, os alunos não o possuíssem, a professora seguia-o sistematicamente em seu cotidiano escolar; parecia estar presa àquele manual.

Com esses dados, partimos para nossa pesquisa-ação, nossas reuniões de estudos, oportunidade em que lemos, refletimos, trocamos experiências, interagimos. Pelos relatos das professoras, nas reuniões, notamos que elas, após alguns estudos e trocas de experiência já demonstravam vontade de inovar, demonstravam já estar trabalhando o texto em sala de aula com maior frequência.

Nossos encontros foram muito ricos, momentos em que aprendemos com o outro, com as novas teorias, com as sugestões mais criativas, com os mais inovadores. Aprendemos a buscar soluções para os problemas enfrentados, a buscar conhecimentos, ou seja, aprendemos a aprender. Fizemos uso do discurso do outro e o reenviamos a outro. Por meio dessas trocas, fomos revendo o nosso discurso e (re)formando o outro, que será reformulado a cada situação sócio/comunicativa.

Em razão disso, não podemos afirmar que as professoras sejam meras portadoras da hegemonia discursiva de seu tempo, pois ocupam um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Professor e alunos – quando engajados num ensino transformador – podem e devem reagir criticamente ao discurso do poder que toma as decisões sobre a educação. Podem não só criticar metas educacionais como também exigir sua participação e inclusão nesse discurso educacional.

Por fim, retornamos, mais uma vez, à sala das professoras. Esse retorno aconteceu, entretanto, com outro olhar, pois voltamos ao seu cotidiano não com o olhar da denúncia, o olhar de quem busca o que está ou não está dando certo, mas o olhar de quem quer valorizar novas experiências, o olhar de quem quer valorizar as mudanças e, sobretudo, o

professor – ser humano histórico e social –, que trabalha e enfrenta a sua profissão cheio de ideais e consciente de sua importância para a transformação de cidadãos também em constituição.

Dessa forma, ao buscarmos as experiências que representavam mudanças de postura e concepção do ensino de língua materna, não estávamos objetivando apenas registrar novas perspectivas desse ensino, mas, especialmente, dar voz a alguém que precisa muito recuperar a sua voz: o professor.

Acompanhando essas professoras, percebemos que é possível romper com o discurso instucionalizado, é possível recuperar a nossa voz. Mas como? Organizando um trabalho coletivo, buscando a reflexão em conjunto, tomando atitudes conjuntas, estudando, sendo acessíveis ao novo, buscando o melhor para a nossa escola, para o nosso aluno e, conseqüentemente, para a nossa sociedade. É um trabalho árduo, mas a batalha vale a pena. É preciso conquistar nosso espaço.

As conquistas não nos são oferecidas; a nossa autonomia será construída e conquistada no cotidiano, a partir de nossa experiência, da nossa luta e de muito esforço. Para isso, ninguém melhor que o professor iniciante para dar a largada, uma vez que possui uma carreira inteira pela frente, muitos ideais a serem conquistados e muita energia para investir. Podemos afirmar que o professor iniciante é a argamassa do ensino, é a cultura docente em ação, em movimento. Nele estão as esperanças da melhoria do ensino.

Por conseguinte, todos nós deveríamos ser eternos iniciantes, estar sempre em ponto de partida, em fase inicial, especialmente, se levarmos em consideração que temos a arma mais poderosa nas mãos: a linguagem. Ela não é apenas o nosso instrumento de trabalho ou de comunicação; é, sobretudo, instrumento de transformação de consciências e de ação no mundo. As palavras, segundo Cecília Meireles, são muito fortes e poderosas:

Ai, palavras, ai, palavras,
 que estranha potência, a vossa!
 Ai, palavras, ai, palavras,
 sois de vento, ides no vento,
 no vento que não retorna,
 e, em tão rápida existência,
 tudo se forma e transforma.

Ai, palavras, ai, palavras,
 que estranha potência, a vossa!
 Todo o sentido da vida
 principia à vossa porta;
 o mel do amor cristaliza
 seu perfume em vossa rosa;
 sois o sonho e sois a audácia,
 calúnia, fúria e derrota...

(..)
 frágil como o vidro
 e mais que o aço poderosa!
 Reis, impérios, povos, tempos,
 Pelo vosso impulso rodam...

(...)
 Pareceis de tênue seda,
 sem peso de aço nem de hora...
 ___ e estais no bico das penas,
 ___ e estais na tinta que as molha,
 ___ e estais nas mãos dos juízes,
 ___ e sois o ferro que arrocha (...)
 (Cecília Meirelles)

Se temos uma arma tão poderosa nas mãos, se o nosso objetivo enquanto professores de língua materna é aumentar a competência discursiva de nosso aluno, por que não lhes mostrarmos o poder das palavras?! Por que não o levamos a trabalhar e a burilar a língua para que ele possa contar a sua e a nossa história, dizer o que pensa e refutar o que está posto? Talvez, devamos, primeiramente, investir mais em nossa formação geral; ser mais leitores para que ampliemos nossa consciência crítico-social e, conseqüentemente, possamos recuperar a nossa voz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B.M. et alii. **Projeto Integrado de Pesquisa** - A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita. Campinas: IEL – UNICAMP, 1994. (mimeo). 54 p.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. 174 p.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. (Trad. J. J. de Moura Ramos) Lisboa, Presença, 1974. 256 p.

ANDRADE, L. T. de. Imagens do professor-leitor no discurso da produção universitária lingüística. In: _____. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.157-174

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneida(s) Enunciativas(s). **Caderno de Estudos Lingüísticos** nº 19, p. 25-42, jul/dez, 1990.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 148 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem** (Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira). 6. ed. São Paulo (SP): HUCITEC, 1992a. 196 p.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b. 421 p.

BARROS, D. P. de. Dialogia, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de e FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 1-10

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral**. Vol. 1. São Paulo: Ed. Nacional, 1974. 386 p.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand, 1989. 311 p.

BRANDÃO, H.H.N. & MICHELETTI, G. Teoria e Prática da Leitura. In: **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-30. (Coleção aprender ensinar com textos, vol. 2).

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas (SP): editora da UNICAMP, 1995. 99 p.

_____. (Org.). Textos, gêneros do discurso e ensino. In: **Gênero do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-46.(Coleção Aprender e Ensinar com Textos, vol.5).

_____. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001. p. 59-70.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998a. 106 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas Transversais. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998b. 436 p.

_____. **Parâmetros em ação:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Vol. I. Brasília (DF): MEC/SEF, 2000. 258 p.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a. p. 117-126.

_____. **A sombra do caos:** ensino da língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997b. 287 p.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Lingüística**. 10ª ed. São Paulo (SP): Scipione, 2000. 191 p.

CAMACHO, R. G. **Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Unesp, 1984. 325 f. (Tese de Doutorado em Ciências sociais e Educação). Universidade Estadual Paulista, 1984.

_____. Sociolingüística: Parte II. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A.C.(org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo (SP): Cortez, vol. 1, 2001. p. 49-76.

CANDAU, V, M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 139-152.

CARBONARI, R & SILVA, A. C. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, v.2, 1997. p. 95-116

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 166 p.

CARMAGNANI, A.M.G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, M.J. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995. p. 123-132.

CARVALHO, J. A. **Por uma política do ensino de língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 79 p.

CASTORINA, J. A. O debate de Piaget e Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: Castorina et alii. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995. p. 7-52.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.º 17, p. 133-144, 1991.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: **O texto: leitura & escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.

CHIZZOTTO, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 85-98.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Pensamento**. (Trad. Francisco M. Guimarães). Petrópolis: Vozes, 1977. 127 p.

CITELLI, A. Escola e meios de massa. In: CITELLI, A. (Org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17–28. (Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 3)

_____. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1998. 77 p.

CITELLI, B (Org.). **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001. 184 p. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos, vol. 7).

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo**. Campinas: Pontes, 1991. 216 p.

_____. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995. 142 p.

_____. (Org.). **Interpretação, autoria e livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. 175 p.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes. 1994. 133 p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. Formação permanente de professores básicos. In: Rojas, J. **O ser professor**. Campo Grande (MS): Editora da UFMS, 2000. p. 13–29.

DUCROT, O. **Princípios de semântica lingüística**. Trad. brasileira: São Paulo: Cultrix, 1976. 331 p.

_____. **O dizer e o dito**. Trad. brasileira: Campinas: Pontes, 1987. 222 p.

EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 117-142 (Coleção Ensinar e Aprender com Textos, vol. 2).

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 17-24.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996. 128 p.

_____. Leitura crítica do jornal na escola: o fato e a versão. In: GREGOLIN, M.R.V. & LEONEL, M.C.M. **O que quer o que pode esta língua?** Araraquara (SP): Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997. p. 85-94.

FIAD, R. S. (Re)Escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M. (et al). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 71-78.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1990. 87 p.

_____. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 1992. 93 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: E. Loyolas, 1996. 79 p.

_____. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 239 p.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Nº 9, p.5-45, 1987.

FRANCHI, E. A norma escolar e a linguagem da criança. In: **O ensino de língua portuguesa**. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, 1985. p. 05-15.

_____. **A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 244 p.

FREGONEZI, D. E. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999. 112 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986. 184 p.

_____. **A importância do ato de ler**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 80 p.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997. 224 p.

FREITAS, A. F. **O Diálogo em Sala de Aula**. Curitiba: HD Livros, 1999. 159 p.

GARCIA, M. O. **Comunicação em prosa moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 522 p.

GERALDI, J. W., SILVA, L. L. M. da, & FIAD, R. S. Lingüística , ensino de língua materna e formação de professores. **Delta**. Vol. 12, pp. 307-326, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Curitiba: Assoeste, 1984. 125 p.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 252 p.

_____. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996a. 148 p.

_____. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e da escrita. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, 31. Campinas, p. 71–78. 1996b.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. (reed.) São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-24. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 1).

_____. Para tecer um amanhã. In: CITELLI, A. & CHIAPPINI, L. (Coord.). **O Ensino de Língua Materna: Interações em Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-18. (Coleção aprender ensinar com textos, vol. 9).

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. Trad. Federico Carotti. (1989). Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1986. p. 143-179.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1985. 115 p.

GÓES, M. C. R. de. A elaboração conceitual: a criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: **A linguagem e o Outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 101-120

GRAFF, J. H. **Os labirintos da alfabetização**. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 332 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 258 p.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995. p. 85-92.

_____. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-78.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**. Campinas: Pontes, 1987. 200 p.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1971. 243 p.

ILARI, R. **A Lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1986a. 88 p.

_____. Mesa redonda: o que significa ensinar língua materna? In: **Anais do xiii seminário do GEL**. Araraquara: UNESP/IBILCE, 1986b. p. 207-226.

_____. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002. 202 p.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 99-118. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 1).

JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S (Orgs.). Experiência humana, história e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. **História de professores**. São Paulo: Ática, 1996. p. 14-52.

KLEIMAN, A. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 191 p.

KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989. 214 p.

_____. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993. 102 p.

_____. *O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate*. In: Signorini, I. E Cavalcanti, M. **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998. p. 51-80.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 115 p.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: armas e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993. 213 p.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001. 213 p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989. 257 p. (Série Debates/Ciência).

LEMOES, C. Redações no vestibular: algumas estratégias. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nº 23, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p.61-71, dez./1977.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. 201 p.

LÜDKE, M. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, A . M. DE M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 25-166.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Qualitativa em educação**: abordagens qualitativas. 4. ed. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

MAGNANI, M. R. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 121 p.

_____. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. 333 p.

MAIMONE, C. F. **A interação e o processo de construção da linguagem**: estudo sobre a proposta curricular de língua portuguesa – 1º grau SE/CENP. Marília: Universidade Estadual Paulista, UNESP, 1998. 262 f. Tese (Doutorado e educação). Unesp/Marília. 1998.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. (Trad. Freda Indursky). 2. ed. Campinas: Pontes, 1993. 198 p.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de Professores**. São Carlos (SP): Editora da UFSCar, 1996. 153-166.

MARTINS, S. A. F. **Análise textual e intertextual de produções escritas de alunos de 3º grau**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/IEL. UNICAMP. 1997. 108 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - IEL/Unicamp, Campinas. 1997.

_____. Como o outro perpassa o discurso do aluno/professor. **Estudos Lingüísticos**, XXIX, p. 651-656, 2000.

_____. O ensino de leitura via livro didático. **Estudos Lingüísticos**, XXX, 2001. (CD-Rom)

_____. O professor iniciante: uma visão discursiva de sua prática. **Estudos Lingüísticos**, XXXI, 2002. (CD-Rom)

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1994. 116 p.

_____. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/IEL. UNICAMP. 1999, 215 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – IEL/UNICAMP, Campinas. 1999.

MELO NETO, J. C. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. 385 p.

MEIRELES, Cecília. **Literatura comentada**. São Paulo: Editora Abril, 1982. 112 p.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, vol. 2. 2001. p. 213-264.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: Coracini, M.J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995. p. 21-26.

_____. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 57-66.

MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1998. 174 p.

MIRANDA, J. L. Jogos interativos e cotidiano escolar. In: CITELLI, A. (org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 169-188. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 3).

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Org.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

_____. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, Vol. 10, N.º 2, p.320-338, 1994.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001. p. 303-332.

MORICONI, I. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 350 p.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: **A linguagem e o Outro no espaço escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, A. (Org.) Os professores e as histórias de suas vidas. In: _____. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, M. K. Pensar educação - contribuições de Vygotsky. In: **Piaget –Vygotsky - novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995b. p. 51-84.

ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988. 280 p.

_____. **As formas de silêncio** – um movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1991. 189 p.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996. 280 p.

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso.** Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 1993. 319 p.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983. 122 p.

PENNAC, D. **Como um romance.** (Trad. de L. Werneck) Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 267 p.

PISCIOTA, H. Análise lingüística: do uso para a reflexão. In: Brito, E. B. (org.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: Arte & Ciência, 2001. 128 p.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p. 47-56.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado de Letras, 2000. 95 p.

_____. O que significa “o sentido depende da enunciação?” In: BRAIT, B. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas.** Campinas: Pontes, 2001. p. 187-199.

ROCCO, M. T. **Crise na linguagem-A redação no vestibular.** São Paulo: Mestre Jou, 1981. 276p.

RODARI, G. **Gramática da fantasia.** São Paulo: Summus, 1982. 160 p.

ROJAS, J. O Sujeito. O Estilo. O registro. In: **O ser professor.** Campo Grande (MS): Editora da UFMS, 2000. p. 29-20.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.27-40.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística geral.** São Paulo: Cortez, 1995. (1ª ed.1916). 279 p.

SCHWANDT, T. A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: DENZI, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The landscape of qualitative research.** Housands Oaks, Ca: Sage Publications, 1998. p. 221-259.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 224 p.

SILVA JR. C. A. **A escola pública como local de trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 159 p.

SOARES, M. **Linguagem e escola.** São Paulo (SP): Ática, 1986. 95 p.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998. p. 18-29.

SOMMERVILLE, M. A transdisciplinaridade - onda do futuro: como preparar nossas praias. **Revista Tempo Brasileiro** 113, p. 75-96, 1993.

SOUZA, D. M. de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995. p. 113-118.

_____. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 57-66.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds.) **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1998. p. 86- 109.

_____. Pesquisa qualitativa/naturalística – problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, 7, p. 19-27, jan/jun. 1983.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva pragmática**. Campinas: Papirus, 2000. 240 p.

TARDELLI, M. C. **O Ensino de língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1999. 200 p. (Coleção aprender e ensinar com textos, v. 9.).

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995. 165 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1995. 107 p.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 245 p.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992. 207 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191 p.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 193 p.

YASSUDA, A. M. B. G. & TEIXEIRA, M. J. C. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 167-196. (Coleção aprender ensinar com textos, vol. 2).

ANEXO A – Questionário “EU-PROFESSOR”

O PROFESSOR QUE SOU Liste as características que você percebe em você enquanto professor neste momento	O PROFESSOR QUE DESEJO ME TORNAR Liste as características importantes de seu ideal de professor	O PROFESSOR QUE TEMO ME TORNAR Liste características de um professor que você acha que devem ser postas de lado, eliminadas ou até esquecidas

- Nas listas anteriores você descreveu três diferentes aspectos de seu “eu-professor”. Ao refletir sobre tais caracterizações, você estará especificando as qualidades de sua pedagogia que você deseja afirmar ou transformar.
- Após refletir sobre o professor que você é e o professor que você deseja e teme se tornar, descreva como dois destes aspectos de seu “eu-professor” são importantes para sua pedagogia e, ao mesmo tempo, diferentes do terceiro aspecto que sobrou.
- A bipolaridade ou preocupação atual que você encontrar poderá lhe ajudar a ter uma idéia da maneira como você está delineando sua pedagogia no presente momento.

Fonte: Diamond, C.T.P. & Mullen, C. A. (1997). On the Post Modern Side: Self-Directed Teacher Education. In review.

ANEXO B: Questionário “Identificando seu estilo pedagógico”.

1. Selecione uma experiência pedagógica recente – algo que você descobriu e experimentou em sala de aula, uma experiência pedagógica onde você conseguiu ensinar o que pretendia ensinar. Dentro do oval abaixo, escreva os elementos que fizeram com que essa experiência fosse positiva.
2. Selecione uma experiência pedagógica recente e negativa, uma experiência onde você não conseguiu ensinar o que desejava.
No espaço abaixo, identifique os elementos que contribuíram para que tal experiência fosse negativa.
3. Considere as duas experiências, agora. Qual a diferença mais marcante entre ambas? O que as distingue uma da outra?
4. Consigo ensinar língua materna quando...
5. Tenho problemas para ensinar língua materna quando...
6. Minha maneira de ensinar língua materna se assemelha a dos outros, mas é distinta no sentido que...
7. Dentre as práticas de língua materna (Leitura, Produção de Texto, Estudos Gramaticais), a que eu mais gosto de colocar em prática é....., pois.....
8. Resuma, de maneira breve, seu estilo pedagógico para ensinar língua materna.

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Assis, 04 de novembro de 2002.

SILVANE APARECIDA DE FREITAS MARTINS.

ⁱ O termo “obrigativo” é definido por Orlandi (1996, p.17) como “parente das perguntas retóricas”.