

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - LINGÜÍSTICA**

**A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO
- as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná**

*Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Lingüística da Universidade Federal de Santa
Catarina como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Mestre em Lingüística.*

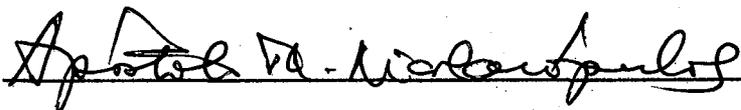
MARIA RAQUEL APARECIDA COELHO GALAN

FLORIANÓPOLIS - 1991

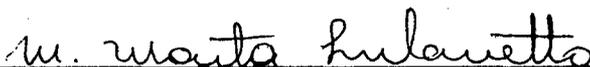
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

Área de Linguística Aplicada ao Ensino de Português e aprovada em sua forma final pelo programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística.

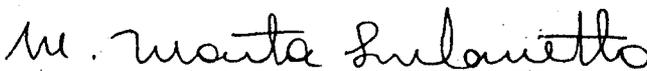


Prof. Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Letras - Linguística



Prof.ª Dra. Maria Marta Furlanetto
Orientadora

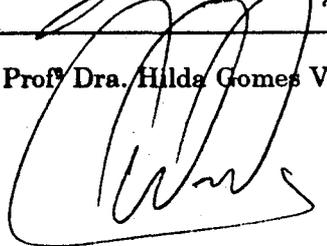
BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dra. Maria Marta Furlanetto



Prof.ª Dra. Hilda Gomes Vieira



Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

AGRADEÇO

aos meus pais, Arcanjo e Flauzina; ao meu companheiro e amigo, Delcídio; aos meus filhos, Gisele, Sibeles, Daniele, Bruno e Petrus, pelo incentivo e pela presença colaboradora;

à professora Dra. Maria Marta Furlanetto pela orientação recebida;

ao professor Dr. João Wanderley Geraldi pelo que representou na minha caminhada profissional e pela valiosa colaboração que prestou para a realização deste trabalho;

à Sibelc pela participação na datilografia dos manuscritos e, principalmente, por ter sido interlocutora paciente.

aos professores e aos funcionários da ASSOESTE pela presteza e competência com que sempre me atenderam;

por fim, aos professores e aos alunos que me ajudaram a construir esta dissertação.

Para aqueles professores que, apesar de tudo, lutam por fazer da Escola um espaço de transformação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. RETOMANDO OS PASSOS DE UM MOVIMENTO	05
1.1 "O coletivo de espiga de milho é ... "	05
1.2 A realidade do professor de Língua Portuguesa	06
1.3 O ensino de Língua Portuguesa: imagem e realidade	08
1.4 O que poderia ser o ensino de Língua Portuguesa	11
1.5 Histórico de uma implantação construída	20
2. ONDE VIVEM, ONDE ATUAM OS SUJEITOS DA PESQUISA	33
2.1 Caracterizando a região	33
2.1.1 As cidades e os distritos	34
2.1.2 As escolas	35
2.2 Os professores: quem são, o que dizem, o que fazem	38
2.2.1 Formação	38
2.2.2 Nas condições de trabalho, a vida que se leva	39
2.2.3 Da fala das professoras	46
2.2.3.1 O que dizem sobre sua experiência de ensino	48
2.2.3.2 Sobre sua prática contemporânea	54
2.3 As aulas observadas	79
3. COM A PALAVRA, OS ALUNOS	89
3.1 O que dizem sobre o estudo da Língua Portuguesa	89
3.2 As atividades de sala de aula	95
3.2.1 Como vêm a produção escrita	108
3.2.2 A representação de linguagem que constroem: o velho que se reveste	118
REFLEXÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	134

RESUMO

Sustentada por uma concepção que vê a linguagem como interação entre sujeitos, como um processo histórico e constitutivo do homem, a Universidade interferiu, através de um projeto de extensão, no ensino de Língua Portuguesa no oeste do Paraná.

Neste trabalho, retomo esse projeto, como ouvinte de professores e alunos, para registrar a sua compreensão de uma proposta de ensino e como fazem a construção cotidiana dessa proposta.

ABSTRACT

The university has interfered in the teaching of Portuguese Language in the West of Paraná State through an extension project. In this work I retake this project as a listener to teachers and students, in order to register their grasp of a teaching proposal and as well how they develop it daily.

This proposal has the language as an interaction between subjects as has a historic and a constitutive process of man.

"Não tenho ensinamentos a transmitir. Tomo aquele que me ouve e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo a um diálogo."

(M. Buber)

INTRODUÇÃO

"(...) mesmo na ciência, o prazer de dizer tudo não chega aos pés do desejo de compreender um pouco. Jogo perigoso entre o dizer e o compreender. Mas que longe da exigência formal eu me dou o direito de jogar".

(Eni Orlandi)

Entre setembro e outubro de 1984, nós, professores do 1º e 2º graus do oeste do Paraná, tivemos contato com uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que desestruturou as concepções que tínhamos sobre língua, linguagem, sobre o conhecimento e que também contribuiu para explicar as frustrações que vínhamos tendo no ensino/aprendizagem da língua materna. Nos anos subseqüentes, especialmente nos dois primeiros (1985,1986), um grupo de professores da UNICAMP, que desenvolvia a proposta no "Projeto "O texto na sala de aula", coordenou muitos outros encontros, cursos, seminários, acompanhando a concretização de uma nova concepção de ensino. E foram as dúvidas e as inquietações partilhadas com colegas que optaram por uma prática diferente da tradicional¹ que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Eu busquei, em 1988, a oportunidade de fazer um curso de pós-graduação em lingüística, a fim de poder estudar, refletir sobre o meu novo projeto de ação, procurando respostas para as indagações que me afligiam experienciando a proposta. Mas, e os meus companheiros, que continuaram nas salas de aula, como estariam atuando? Como estariam seus alunos?

Some-se a estas indagações o fato de ser nesta região que atuo e atuarei como professora universitária e eis mais uma razão para a escolha desta experiência: o retorno às raízes do meu trabalho inspirarão a atividade futura quer na formação de futuros professores, quer no trabalho de extensão.

De um modo geral, as pesquisas em Lingüística: a) definem um fenômeno lingüístico específico e estudam-no em profundidade; b) analisam um tipo específico de discurso ou um conjunto fechado de discursos correlacionando-o a suas condições de produção; c) tematizam

¹ Chamo de ensino tradicional, o ensino baseado essencialmente na metalinguagem. Aquele que considera que o conhecimento memorizado de regras gramaticais leva, automaticamente, o aluno a escrever e a falar bem.

construtos teóricos produzidos na pesquisa e a partir deles constroem propostas de encaminhamento do ensino da língua; d) relatam experiências de trabalho com a linguagem, em estudos de caso, ressaltando ora as atividades desenvolvidas, ora os princípios norteadores de tais atividades.

Face ao grande número de trabalhos já realizados, face ao grande número de propostas de ensino disponíveis e face aos projetos, institucionais ou não, desenvolvidos junto a professores e à rede de ensino, um novo campo de pesquisa se abre: o estudo das conseqüências efetivas das propostas na mudança da atividade concreta de sala de aula.

Afinal, como planos curriculares, propostas de ensino, relatos de experiências (e suas supostas reedições) se concretizam na sala de aula? Qual é efetivamente a compreensão de tais propostas pelos sujeitos (professores e alunos) a que se destinam? Que mudanças efetivas ocorrem, quer a nível de representação, quer a nível de concretização prática nas relações de ensino/aprendizagem?

Esta dissertação é uma contribuição para estudos deste novo campo que historicamente se impõe aos estudiosos da linguagem, quer eles se agrupem sob o rótulo da Educação, quer eles se agrupem sob o rótulo da Lingüística Aplicada. Trata-se de estudar o *ensino da linguagem*, em uma de suas facetas - aquela da produtividade de propostas de ensino geradas nos estudos da linguagem - que não podem esquecer as múltiplas faces envolvidas no próprio tema.

Não se trata de apresentar aqui uma *avaliação* de um projeto específico e da proposta de ensino que o sustenta, para definir em preto e branco seus resultados num veredicto em que só dois valores finais sejam considerados: entre o *positivo* e o *negativo* imiscuem-se outros valores que a totalidade de um *processo* faz emergir.

Ao escolher este tema e lançar-me nesta pesquisa, defini-me pela *escuta*: da compreensão dos professores de uma proposta de ensino trabalhada na região oeste do Paraná; das falas dos alunos e de sua compreensão do processo; das atividades desenvolvidas em sala de aula. Por isso meus instrumentos foram o diálogo com os sujeitos desta pesquisa, questionário

escrito² e a observação/participação de aulas de Língua Portuguesa.

O resultado final deste processo se relata aqui e, no relato, fazem emergir um conjunto de questões que demandam respostas não só da Lingüística, mas também de outras ciências, para compreender como e por que assim se dá o processo de ensino.

A coleta dos dados de professores e alunos abrangeu o período de outubro a dezembro de 1989. Participaram seis professores de Língua Portuguesa de três municípios. A cada dois professores, um atua na cidade - sede e outro no distrito.

A região possui três Núcleos Regionais de Educação e escolhi um município de cada Núcleo, estrategicamente distribuídos: Cascavel, Medianeira, Palotina e os distritos de Juvinópolis, Jardinópolis e Maripá, pertencentes a cada um dos municípios, respectivamente. (ver mapas anexos).

O critério para a escolha dos professores se baseou em que eles estivessem se propondo a uma prática diferenciada no ensino de língua, tendo como subsídio a proposta de Geraldi³, e que tivessem, em 1989, pelo menos uma turma de 8ª série, pois era esses alunos que eu queria ouvir. Muitos deles, em final de 1º grau, poderiam ter tido um contato maior com a proposta em séries anteriores, ou com o professor atual ou com outros, o que possibilitaria contrapor suas falas com as falas de colegas que tivessem tido, até então, um ensino exclusivamente tradicional de língua. Foi atingido um total de 130 alunos de seis oitavas séries.

O levantamento dos fatos relativos ao histórico do projeto de Língua Portuguesa, desenvolvido no oeste do Paraná compreendeu entrevistas e audição de palestras das pessoas envolvidas e pesquisas nos arquivos da ASSOESTE⁴.

O trabalho está assim organizado: no capítulo 1 discorro sobre as representações sociais do professor e de ensino de Língua Portuguesa para em seguida tratar da realidade do professor e do ensino. Apresento a proposta de Geraldi como aquilo que poderia ser o ensino de língua

² O questionário respondido pelos alunos, com algumas alterações, foi extraído da dissertação de mestrado em Lingüística de BURIN, Geraldina. *Leitura e produção textual no 1º grau*. UFSC, 1988.

³ Proposta contida no livro organizado por GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, ASSOESTE, 1984, p.46-69 e 77-88.

⁴ Sobre a ASSOESTE, ver cap. 1

desde que se conceba a linguagem como algo que se constitui na e pela interação humana, resultante de um trabalho histórico, social, coletivo, por isso em permanente processo, através da qual o homem também se constitui. Também neste capítulo é feito o histórico da implantação do "Projeto "O texto na sala de aula".

No capítulo 2, caracterizo social e economicamente a região, desvelando as condições das escolas, dos professores e dos alunos sujeitos da pesquisa. Conhecendo os professores, aqui também registramos a sua realidade cotidiana e as falas sobre sua experiência de ensino. As falas dos alunos, sobre como vêem as atividades de sala de aula, bem como as concepções de linguagem, de texto, de ensino subjacentes às colocações de professores e alunos estão no capítulo 3.

Nas reflexões finais, observo que, apesar das condições adversas que perpassam o cotidiano tanto dos alunos como das professoras, a vontade de alterar as condições de ensino pela ação alterou também, de uma certa maneira, a relação entre as professoras e os alunos e entre essas pessoas e o objeto de ensino: a língua portuguesa.

Aponto para a necessidade de que a formação dos professores nas Universidades seja modificada, no sentido de que lhes seja aguçada a sensibilidade para os fatos lingüísticos, o que lhes dará condições para construir, com segurança, o seu ato pedagógico. Ainda constato que qualquer proposta que pretenda, efetivamente, ser vivida tem de levar em conta outras variáveis que não as somente lingüísticas.

CAPÍTULO 1

RETOMANDO OS PASSOS DE UM MOVIMENTO

*"Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera."
(Adélia Prado)*

1.1 "O coletivo de espiga de milho é..."

Para ilustrar a imagem que a sociedade tem do professor e a que ele tem de si mesmo, contarei um fato que aconteceu comigo, em início de carreira no magistério, do qual nunca me esqueci.

Uma colega, magoada por terem atribuído a mim, no início do ano letivo, algumas aulas a mais do que a ela, chegou um dia e disse:

- Já que você é muito metida a sabida, quero ver se sabe qual é o coletivo de espiga de milho.

Eu não sabia e a minha auto-imagem veio abaixo. Era hora do recreio, muitos outros professores presenciavam a cena. Sentí-me verdadeiramente incompetente como professora de língua portuguesa, a auto-confiança se abalou. Onde já se viu eu não saber o coletivo de espiga de milho!

A primeira preocupação, ao chegar em casa, foi vasculhar dicionários e gramáticas em busca do tal coletivo. Encontrei uma definição que dizia, se bem me lembro, que um punhado de espigas de milho correspondia a um atilho. **Atilho!** De certo, era esse o coletivo.

Fora esse dia, nunca mais li, ouvi, muito menos usei essa palavra na minha vida.

Essa a imagem social que se tem do professor: o "bom" professor de língua portuguesa é aquele que conhece de cor e salteado a gramática normativa do Português nos seus aspectos

sintáticos, morfológicos e semânticos e, principalmente, é aquele que domina as suas particularidades, as suas regras, em especial as de exceção, a que se acrescenta saber coletivos e femininos raros, plural de compostos, ortografia de palavras nunca usadas, etc. E que, de preferência, fale com todos os "erres" e "esses", pois é modelo para os outros. E na ironia também se desvela essa imagem. Cada sociedade, em certo sentido, tem o professor de língua materna que merece. Em *Asa Branca* (Roque Santeiro), por exemplo, ele é o professor Astromar, personagem que bem representa a imagem estereotipada de professor.

O conhecimento de curiosidades da língua, de particularidades gramaticais, bem como o conhecimento de peculiaridades da vida dos autores e de suas obras (que em algumas circunstâncias merecem ser lembradas) não alteram, na verdade, o desempenho profissional, mas reforçam a imagem e a auto-confiança.

No entanto, o professor tem que ter em mente que, ao procurar corresponder a esta imagem social, muitas vezes deixa de buscar conhecimento e conteúdo realmente relevantes para si e para os alunos.

As diversas teorias lingüísticas muito contribuíram no desvelamento de fatos da língua não contemplados tradicionalmente nos estudos sobre a linguagem. E o conhecimento crítico dessas teorias associado a uma prática de ensino que leve em conta o uso efetivo da língua podem alterar a imagem do professor: tanto a que a sociedade tem dele, como a que ele tem de si mesmo.

1.2. A realidade do professor de Língua Portuguesa

A grande maioria dos professores de 1º e 2º graus, que atua hoje em sala de aula, concluiu a sua formação superior a partir da década de setenta. E, historicamente, sabemos qual era (é) a realidade das faculdades surgidas nesse período, da qual farei um rápido resumo.

O nosso modelo desenvolvimentista de industrialização, apesar de dependente, atinge seu auge na década de sessenta. Ocorre um processo de urbanização vertiginoso. Então, para atender, de um lado, à necessidade das indústrias nascentes de uma mão de obra mais qualificada (e barata) e, por outro lado, atender as camadas populares urbanas que exigem o seu

direito à escolarização, surge a Lei 5692/71, que amplia a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Muitas escolas são construídas e o número de vagas é aumentado. Para atender a essa demanda faz-se necessário ampliar, urgentemente, o quadro de professores. E criam-se inúmeras Faculdades no País que vão dar ao professor uma formação apressada e improvisada¹: cursos particulares, noturnos, de fim de semana, de férias e as licenciaturas curtas.

O fato é que muitos dos professores que tiveram facilitado o seu acesso ao curso superior são oriundos da mesma camada emergente de que provinham os alunos. E cria-se o impasse: professores que têm o "dever" de reproduzir um saber tradicional e institucionalizado, não o dominam. E isso acontece, talvez, por serem possuidores de uma cultura diferente daquela a que visa esse tipo de escola e involuntariamente rejeitem as normas cultas (lingüísticas, artísticas, até comportamentais) e/ou porque o tipo de formação superior que tiveram não tenha possibilitado a apreensão dessas normas².

O nosso sistema econômico, social, educacional também cuidou para dificultar a liberdade cultural e pedagógica do professor. O seu cotidiano profissional é perpassado por obstáculos diversos: trabalha com muitas turmas, salas superlotadas, às vezes com disciplinas variadas, quando não, além disso, assume aula em escolas particulares para suprir o baixo salário que recebe³. No seu dia-a-dia, normalmente, não há momentos para estudos, reuniões com colegas, etc., que o atualizem na área. Quando a escola tem biblioteca, o bibliotecário não

¹ Cf. ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo, Contexto, 1988, p.74. Veja-se também MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor x Livro Didático*. Campinas, Papirus, 1987.

² Cf. ZILBERMAN, Regina, op.cit., p.63. CUNHA, Luiz Antônio, já em 1973, defendia o ponto de vista que a expansão do ensino superior, no Brasil, respondeu ao desejo de ascensão social das camadas da população que, tendo apoiado politicamente o Movimento de 1964, acabaram perdendo outras formas de ascensão social face ao modelo econômico altamente concentrador de renda, imposto pelo "milagre brasileiro": "a concentração de capital não se destinava a financiar, pelo menos diretamente, as aspirações das camadas médias, mas garantir, facilitar e subsidiar a expansão das empresas industriais privadas, através da manutenção e elevação da taxa de lucro". O ensino superior e sua expansão canalizaram as insatisfações e produziram a aparente ascensão de camadas da população que anteriormente não freqüentavam cursos superiores. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *"O milagre brasileiro" e a política educacional*. in *Argumento*. Ano 1, nº 2, nov/73, p. 45-54.

³ Quando estávamos fazendo a coleta de material para a presente pesquisa, conversando com professores ouvimos que muitos estavam pensando em abandonar a profissão para se dedicar a outras atividades (principalmente os considerados bons professores). E que muitos, paralelamente ao trabalho de professor, vendem jóias, bijuterias, cosméticos, roupas, fazem e vendem comida congelada, dão cursos de congelamento de alimentos, para o uso de microondas, de ovos de páscoa, de costura, etc. Afirmam que ganham mais nessas atividades do que dando aulas. O ensino é que virou "bico". E a escola virou uma espécie de mercado persa.

tem formação específica, a maioria dos livros serve somente aos alunos (poucos), não existindo, geralmente, livros técnicos para o professor, que, por sua vez, não tem dinheiro para comprá-los.

A solução mais óbvia é a adoção do livro didático que, de adotado, passou a adotar os professores, dirigindo-os mecanicamente nas suas atividades. Mantém-se, através do livro didático, uma aparente qualidade uniforme do ensino e permite-se que o professor, reproduzindo lições, descomprometa-se com o fazer pedagógico, ficando seu "tempo livre" ocupado com a preparação das mercadorias a negociar no espaço escolar.

Na sociedade em geral e, em especial, entre pais e alunos (um pouco mais conscientizados da realidade cotidiana do professor de escola pública) percebe-se que o sentimento de respeito que nutriam pelo professor foi substituído pelo sentimento de pena e comiseração. O fato de que a situação atual do trabalhador de ensino traz conseqüências negativas que atingem a todos nem sempre é percebido pela população diretamente envolvida nos serviços que a escola presta, ou supostamente presta à coletividade.

1.3 - O ensino da Língua Portuguesa: imagem e realidade

Concepções já superadas de linguagem e gramática fundamentam as atividades de sala de aula, levando a um ensino quase que exclusivamente de teoria gramatical. Os maus resultados que os alunos apresentam na produção lingüística, principalmente na escrita, corroboram as críticas que há muito se vem fazendo ao ensino da Língua Portuguesa⁴.

O livro didático é, ainda hoje, quase sempre o único material que orienta os trabalhos de professor e aluno. Como a grande maioria dos professores não tem os conhecimentos necessários para manter uma relação crítica com esses livros (para usá-los de uma maneira útil), obedecem-nos, cegamente, seguindo o programa ditado por eles. A predeterminação dos conteúdos impede que se trabalhem outros assuntos e que se realizem atividades diferentes que surjam no decorrer das aulas. O objetivo aparente de facilitador do trabalho de sala-de-aula faz, na realidade, com que os professores se alienem de planejar e criar suas próprias aulas de

⁴ Um exercício de montagem dessas críticas pode ser lido in GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p.115-131. O autor recolhe num único texto (montagem) falas de mais de cem anos, todas martelando a prática inútil de conteúdos tradicionalmente ensinados em aulas de Língua Portuguesa.

acordo com os interesses e necessidades da turma, o que impede o crescimento de ambos: professor e aluno.

Orientando-se pelas unidades dos livros, as atividades desenvolvidas são, invariavelmente: **leitura do texto** - silenciosa e/ou oral; **exercícios de interpretação do texto** - com questões que, na maioria dos casos, ficam na superfície do texto, levando somente à identificação do que o autor quis dizer, sem que se faça uma leitura compreensiva e crítica que levaria o aluno a concordar com ele (autor/texto), discutir, discordar, etc., relacionando-o a outros textos e à vida; dessa atividade, passa-se para **exercícios gramaticais**, com frases extraídas do texto lido, momento em que o professor expõe **definições, conceitos, regras** de acordo com o conteúdo gramatical determinado; normalmente, na última parte da unidade, constam **sugestões para redação**, quando, então, o aluno escreve sobre um assunto que pode estar ou não relacionado ao tema do texto que iniciou a unidade. Não é raro o professor "pular" essa parte para dar início à unidade seguinte (redação dá muito trabalho para corrigir). E o ritual se repete. Dificilmente se consegue cumprir todo o programa "do livro" durante o ano, para alívio dos alunos.

A organização da grande maioria dos livros didáticos é feita de tal maneira que os temas lidos e os conteúdos gramaticais trabalhados em uma unidade não se articulam com os assuntos das outras unidades. Isso faz com que os professores que os seguem à risca apresentem aos alunos uma visão caótica, fragmentada da língua, com exercícios que têm um fim em si mesmos.

Muitos professores ainda acreditam que o domínio da gramática levará o aluno a "falar e escrever bem" e dedicam ao ensino metalingüístico a maior parte do tempo de aula. No entanto, aprende-se uma língua praticando-a, realmente, e não falando ou ouvindo falar sobre ela.

Trabalhando da maneira acima descrita, são raros os professores que orientam seus alunos para a leitura de outros tipos de textos (romances, novelas, contos). Quando o fazem, indicam um título, que todos devem ler, para facilitar a avaliação que poderá ser feita através do preenchimento de fichas ou de provas escritas.

A avaliação nesse tipo de trabalho é avaliação do produto. Realizam-se testes ou provas de interpretação de textos e de gramática e, pronto: no 1º bimestre do ano letivo, o aluno já

estará condenado ou absolvido para sempre.

Evidentemente alguns professores reagiriam a esta descrição: "Mas eu não ensino mais assim. Eu não adoto livro didático".

É verdade. As críticas aos livros didáticos, ao ensino da gramática pela gramática chegaram até esses professores, de algum modo. Alguns conseguiram se libertar das amarras institucionais e realizam um trabalho construtivo com a linguagem. Mas, infelizmente, muitos, devido à precariedade de sua informação, não adotam o livro didático para os alunos, mas os mantêm como única fonte de consulta para si, extraindo deles textos com os exercícios de interpretação e gramática que, ou passam no quadro para os alunos copiarem, ou xerografam. Há, ainda, os que dizem privilegiar o texto do aluno para o ensino da língua e o que acontece, muitas vezes, é que por não conseguirem superar a visão tradicional do ensino, esses professores realizam atividades que parecem diferentes, mas caem no mesmo dogmatismo do ensino de regras gramaticais.

De maneira geral, o ensino da Língua Portuguesa, tal como foi esboçado aqui, faz com que o professor e alunos somente cumpram seus papéis, sem saber "por que", exatamente, estão fazendo o que estão fazendo. E a sala de aula se transforma num palco onde os professores representam acreditar no e se interessar pelo que estão ensinando a alunos que representam acreditar no e se interessar pelo que estão "aprendendo"⁵.

Isso tudo é consequência de um conjunto de causas que podem ser agrupadas em dois subconjuntos: o das condições histórico-sociais do exercício do magistério e o das condições histórico-culturais. Obviamente tais condições são interdependentes, com influências mútuas, numa cascata cujo ponto de início é muito mais o resultado do interesse do analista do que uma realidade que se impõe de per si. Interessa ressaltar, neste conjunto, a falta de conhecimento de concepções atualizadas de ensino, de educação, de linguagem mais adequadas à nossa realidade contemporânea, quer tomemos como tal a situação da escola, quer tomemos como tal os resultados da reflexão sobre educação e sobre linguagem. Evidentemente, nas discussões

⁵ Os alunos, freqüentemente, não têm interpretado bem o seu papel e se negam a entrar no jogo do "faz de conta", daí termos os "rebelde", os "passivos", os "desinteressados", os evadidos, os reprovados.

sobre a situação caótica em que se encontra o ensino da língua materna, não se pode atribuir exclusivamente ao professor a "culpa" por tal estado de coisas. As interferências várias sofridas no seu trabalho, resultantes da nossa estrutura econômica, social e educacional, fazem com que ele seja, na verdade, mais vítima do que réu. Por outro lado, sempre se põe para o professor a sua responsabilidade no sentido da mudança, devido à possibilidade que o mesmo tem de ocupar, consciente e criticamente, o seu espaço dentro do mundo de contradições de que a escola é palco. No contato direto e cotidiano com os alunos, o professor pode dirigir suas ações para a transformação.

O professor, consciente de que toda metodologia está articulada a uma opção política, poderá atuar em sala-de-aula com o objetivo de construir a si mesmo e a seus alunos como cidadãos críticos e participantes. Para isso, outros terão que ser os conteúdos, afinados a outras concepções de ensino, de educação, de linguagem. Outra a visão de mundo, enfim.

1.4 - O que poderia ser o ensino de Língua Portuguesa

Na situação em que se encontra o ensino, de maneira geral, no Brasil, nós, professores, antes de mais nada, temos que estar cientes de que estamos vivendo uma época em que devemos procurar formar não só nossos alunos como a nós próprios, através do trabalho, revendo nosso percurso, nossa forma de ver o mundo.

Se sabemos quem é nosso aluno e optamos por ele, se temos o genuíno interesse de desenvolver-lhe a aprendizagem, não podemos mais ser meros executores de programas pensados por outros. Não podemos mais ser aquele que transmite conteúdos prontos. Não podemos mais nos ver como únicos detentores de certos conhecimentos que devemos "transmitir" aos alunos. Por sua vez, os alunos não devem ser vistos como seres passivos que devem reproduzir o transmitido para que façamos o "controle" do que "aprenderam".

Se queremos assumir uma proposta de trabalho que permita (a professores e alunos) nos tornarmos sujeitos do processo ensino/aprendizagem temos que, antes de tudo, ter claros alguns conceitos. Este eles o de que o conhecimento é construído socialmente, num processo histórico. Portanto, a linguagem, produto do homem, também está continuamente se constituindo pela

interação humana, ao mesmo tempo que, numa relação dinâmica, constitui a pessoa em sujeito. Através dela o mundo nos é desvelado e também desvelamos a nossa visão de mundo. Benveniste discorrendo sobre a dificuldade de se enumerar todas as funções da linguagem, tal sua imbricação em todas as atividades e realizações humanas, resume-as assim: "... bem antes de servir para comunicar a linguagem serve para viver"⁶ (grifo do autor).

A língua, concretização da linguagem, deve ser vista não como algo uniforme e acabado, mas como uma resultante do trabalho humano. Histórica, portanto. E na dinamicidade da interação verbal, constitui-se um conjunto de variedades lingüísticas.

O fato de uma das variedades ser reconhecida como sendo "a língua portuguesa" deve-se a valores externos ao valor da própria variedade em si: históricos, políticos e econômicos. O prestígio dado a determinado dialeto em detrimento de outros é, na verdade, uma forma de rejeição aos falantes destes últimos, que não deteriam poder no sistema político e econômico. As boas ou más qualidades lingüísticas não estão, portanto, nas variedades em si, mas nos seus usuários⁷.

Temos que estar cientes que às diferentes maneiras de falar correspondem gramáticas também distintas. Nesta maneira de ver a língua, a gramática é tomada no sentido de um conjunto de regras que os falantes realmente sabem (mesmo inconscientemente) e utilizam quando se expressam na sua variedade. Lingüísticamente, portanto, não existe erro, mas diferença.

Temos, então, que ter claro que são as diferentes posições sociais, culturais e econômicas dos usuários que trazem como consequência o preconceito lingüístico em relação aos que não falam o dialeto de prestígio, ou língua culta, ou língua padrão. Quando, na escola, ficamos surdos aos outros falares e elegemos uma variedade como a "língua correta" só estamos reforçando esse preconceito.

Além do mais, de que língua culta estamos falando? Quais suas características?

⁶ BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, Pontes, 1989, p.222.

⁷ GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985, p.4.

Se consideramos como língua culta a falada pelos "jornais nacionais", pelas pessoas com muitos anos de estudo ou mesmo a imprensa nas revistas, jornais e livros atuais, etc., veremos que muito do que chamamos "linguagem popular" está contido na culta e vice-versa⁸. A língua é construída por todos, socialmente, por isso não é possível haver uma separação rígida entre as variedades.

Então, se olharmos o fenômeno lingüístico de uma outra maneira, veremos que a grande maioria das gramáticas que nos servem de consulta, ou os livros didáticos que utilizamos não conseguem abarcar todos os fatos da língua, além de serem artificiais e desatualizados.

Dessa maneira, se os livros didático-pedagógicos de que dispomos (aliás, muitos deles são enviados "de graça" pelas editoras) não são confiáveis, a solução é nos tornarmos donos de nossa prática não permitindo que outros pensem as nossas aulas por nós. Só assim vamos poder produzir conhecimento numa relação interativa com o aluno, através de atividades significativas para ambos. E a avaliação, não podendo mais ser do produto, se tornará um instrumento útil na medida em que servirá para verificar tanto o processo de construção do conhecimento como também a eficiência do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor⁹.

Tendo em mente esses pressupostos podemos, criticamente, assumir uma proposta de ensino tal como a sugerida por Geraldi¹⁰, tomando-a como ponto de partida, como subsídio para um encaminhamento metodológico autônomo e criativo.

Divulgada em todo o Oeste do Paraná no final de 1984, esta proposta não deve ser vista como um "pacote pronto" uma "receita mágica" que solucionará todos os problemas de ensino da Língua Portuguesa. Se, inicialmente, as respostas ao "o que devemos saber" nos ilumina as decisões sobre um "o que fazer" construtivo em sala de aula, por sua vez, é esse próprio fazer

⁸ Apenas a título de exemplo, note-se o uso contemporâneo, na imprensa, do *se* enquanto índice de indeterminação ou enquanto pronomes apassivador. Estudo feito por NUNES, J.M. (1990) mostra que a revista VEJA oscila entre os dois empregos, com uma tendência estatística para um só uso: O *se* como indeterminador. Cf. NUNES, J.M. *O famigerado se: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1990.

⁹ No caso da construção do conhecimento lingüístico, este se dará no sentido do domínio da "instância pública da linguagem", já que, quando chega à escola, a criança já domina uma variedade "no contexto da instância privada do uso da linguagem". (Cf. GERALDI, J.W. *Educação e Linguagem*. In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre, Mercado Aberto, Ano 8, dez.1989, nº 14, p.37-39).

¹⁰ GERALDI, J.W. (org.). *O Texto na Sala de Aula: leitura e produção*. Cascavel, ASSOESTE, 1984, p.49-69 e 77-88.

que favorece o nosso crescimento teórico, num movimento recíproco e contínuo. Essa proposta aposta, então, na **formação pelo trabalho**, o que trará conseqüências positivas para o processo ensino/aprendizagem.

A proposta de Geraldi chegou até nós trazendo em seu bojo concepções de linguagem, língua, gramática e avaliação como as esboçadas anteriormente. Toma o texto, oral e escrito, como unidade básica para o ensino de língua: tanto os produzidos em sala-de-aula como os produzidos fora dela. Tem como objetivo oportunizar ao aluno o domínio da língua culta, nas modalidades oral e escrita, sem que isso signifique o desprestigiamento da variedade falada pelo mesmo. Isso se dará através de atividades significativas em que o professor deverá procurar fugir do artificialismo dos exercícios desenvolvidos em sala-de-aula¹¹.

Centra as suas sugestões em três práticas que devem se concretizar em atividades integradas que satisfaçam às necessidades de integração social dos sujeitos:

1. Prática da leitura de textos

a) a leitura de narrativas longas: romances e novelas;

b) a leitura de textos curtos: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc.

2. Prática de produção de textos orais e escritos

3. Prática de análise lingüística

A prática da leitura de textos

Geraldi vê a leitura como um processo de interlocução entre leitor-autor mediado pelo texto; como uma atividade produtiva, em que o leitor reconstrói o sentido do texto, através de suas outras leituras, de sua visão de mundo.

¹¹ Em artigo recente (op. cit. nota 9) Geraldi reformula sua visão quanto ao papel da escola no ensino da língua: "O contexto da escolaridade não é um contexto de aprendizagem da língua padrão (apropriação de algo que supostamente estaria historicamente pronto), mas um contexto de aprendizagem de instâncias públicas da linguagem".

A presença de textos diversos e o não-silenciamento do aluno propiciarão que surjam na sala-de-aula confrontos de diferentes posições. E no processo interlocutivo que se instala, a re-elaboração do velho fará surgir o novo, construído por professores e alunos, agora sim, cidadãos e sujeitos nesse/desse processo.

- a leitura de narrativas longas

A prática da leitura de textos longos tem como objetivo a formação de um público leitor.

Condições sociais, históricas e políticas impossibilitam essa prática à grande parcela da população. Para esses, a escola se constitui no único espaço em que poderão ter oportunidades de ler, de aprender a ler e de adquirir o gosto pela leitura.

Começando a ler na escola, o aluno poderá tornar-se leitor fora dela. Mas, isso só será possível, se, na sala-de-aula, ao aluno for dado o direito de ler pelo *prazer de ler*, não em função de cobranças escolares.

Aos professores, conscientes da falta de interesse das autoridades na formação de uma população leitora (porque perigosa ao sistema), caberá, junto com seus alunos, criar condições para a formação da biblioteca escolar, de sala, etc.

Nesta atividade (que se sugere ocorra em uma hora-aula por semana) não se terá por finalidade uma análise literária da obra. Numa época em que à população é dificultado o acesso a livros, inicialmente o contato com obras e leitores variados será mais útil do que a leitura profunda de uma só obra. A opinião de GERALDI é que "a quantidade ainda pode gerar qualidade". E, com razão, o mesmo diz "não haver leitura qualitativa no leitor de um livro só". A qualidade das leituras dependerá da seleção dos livros e autores feitas pelo professor (que terá que ser um leitor maduro e atualizado).

Se é considerada obra literária ou literatura aquilo que em determinado contexto histórico foi considerado literatura¹² e se existe a "leitura de prestígio", que determina o que e como deve ser lido¹³, propõe-se que o professor não tenha preconceitos literários. Na sala de aula deve haver todo tipo de livro. A ruptura poderá ocorrer devido à possibilidade que tem o professor de jogar entre os livros escolhidos, obras que levem o aluno a pensar, a refletir, a transformar a sua maneira de ver a si e o mundo.

A variedade de livros e autores facilitará a escolha do aluno, de acordo com a história de leituras de cada um.

¹² LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo, Nova Cultural, Brasiliense, 1986, p.24-27. (Coleção Primeiros Passos).

¹³ ORLANDI, E.P. *As histórias das leituras* In: *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez, 1988, p.41-46.

Neste momento, respeitando a pluralidade de livros e leitores, o professor não deve exercer o papel de censor, tirar a oportunidade ao aluno de negar algumas leituras. Lendo muito e variadamente é que se poderá ter a possibilidade de negar. Neste processo, o importante é que se o leitor, depois de alguns anos de contato com os livros, continuar a gostar de ler *Sabrina*, por exemplo, o faça por opção e não por carência de escolha.

Nesta atividade, a avaliação se restringe ao aspecto quantitativo, já que se pretende, a princípio, o desenvolvimento do gosto pela leitura. Os critérios deverão ser estabelecidos com a turma.

Imagina-se que os alunos envolvidos em um trabalho de leitura desse tipo (constante e variada) estarão aptos a desenvolver um estudo mais profundo de literatura e análise no 2º grau.

- a leitura de textos curtos

A introdução do texto curto na sala-de-aula, com temáticas que atendam aos interesses manifestados pelos alunos, deve ter uma função de ruptura da visão de mundo inculcada na criança, levando-a à reflexão, à compreensão da realidade. Assim, essa leitura deve ser feita num nível mais profundo e "corresponderá ao que comumente tem sido chamado de *interpretação de textos*"¹⁴. (grifo do autor).

Atividade a ser desenvolvida em grande grupo, o texto será lido, discutido, debatido e sua temática poderá servir de pretexto para a produção escrita dos alunos, ou para a retomada, pelo aluno, de textos que produziu.

Esta prática, então, estará ligada à prática de produção de textos.

A prática de produção de textos

Guiado pelo princípio de que se "aprende a escrever escrevendo", Geraldi critica os professores que ainda acreditam que o domínio de regras gramaticais leva, automaticamente, as pessoas a se expressarem bem, tal como critica aqueles que afirmam que "lendo se aprende a escrever"¹⁵.

¹⁴ Cf. nota 10, p.53.

¹⁵ GERALDI, J. W. *Aprende-se a escrever escrevendo*. Signo, FISC, Santa Cruz do Sul, vol. 10, nº 16, 1985.

No primeiro caso, como professores de Língua Portuguesa, sabemos das dificuldades que encontramos para a formação de um texto coeso e coerente, quando num processo de interação, mesmo dominando a metalinguagem. Quanto ao segundo caso, não são somente os professores de 1º e 2º graus que defendem a idéia de que "o ler ensina a escrever". Muitos professores e pesquisadores universitários sustentam esse argumento¹⁶.

Na verdade, não há uma relação mecânica, automática entre ler muito e escrever bem. Segundo Orlandi, a leitura e a escrita têm processos distintos, revelando relações diferentes com a linguagem, e reafirma: "Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor"¹⁷.

Geraldi sustenta esse mesmo ponto de vista e alerta para o fato de que a leitura tem outras funções que não a de ensinar a escrever.

A leitura de um texto, quando bem conduzida pelo professor, propiciará aos alunos uma relação crítica, compreensiva, ativa com a obra e seu autor. Nesse momento, caberá ao professor explicitar que o significado de um texto não é único, que ele pode ter outros sentidos dependendo das condições históricas de sua produção. Essa leitura pode, sim, servir de pretexto para a produção de novos textos, na medida em que a discussão de sua temática oferece aos alunos o sobre o que escrever, mas que isso não signifique "imitar o que os outros escreveram". Há que se possibilitar, então, o rompimento com os modelos de leitura e escrita.

Assim, reconhecendo as diversas leituras que um texto oportuniza, o professor incentivará os alunos a escreverem a sua palavra. E, como diz Geraldi, "é precisamente a produção de novos textos que ensina a escrever".

¹⁶ Luiz Carlos Cagliari assim se posiciona: "Como alguém pode aprender a escrever se é privado desde cedo da leitura de bons escritores? A escola reclama muito de que os alunos escrevem mal, mas o que eles lêem? São alunos subnutridos literariamente e, é claro, em decorrência disso, não vão saber escrever". (grifos meus). (CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1989, p.179). Massaud Moisés, professor da USP, autor de várias obras sobre literatura portuguesa e brasileira, em entrevista recente sobre a crise ensino-aprendizagem da língua portuguesa, assim se manifesta: "A escola serve exatamente para ensinar a língua que não é falada pelos que não têm escola. Ensinar a língua que está nos livros dos maiores de sua literatura - a língua, enfim, que está nos depósitos de cultura. A escola tem de dar ao estudante a chave desses patrimônios da língua. (grifos meus) (DIAFÉRIA, L. "Língua: Os erros do noço portugueses ruim". In: *Revista Sala de Aula*, Ano 2, nº 15, out/89, p.11-6).

¹⁷ ORLANDI, E. P. *Significação, Leitura e Redação*. In: *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1988, p.90.

Na vida, sempre falamos ou escrevemos para sermos ouvidos, para sermos lidos. Dessa forma, a atividade de produção deverá ser realizada com o professor criando com os alunos finalidade, destinação para os textos produzidos. Assim, as situações burocráticas, artificiais que permeiam essa atividade no ensino tradicional, darão lugar a situações reais de interação verbal, fazendo com que os textos escritos pelos alunos não se destinem somente a um "interlocutor", o professor, mas a vários outros possíveis.

Cientes do *para que* e do *para quem* escrever, os alunos se sentirão muito mais motivados para essa atividade e mais atentos na elaboração de seu texto. Nesse momento, o professor terá facilitada a sua tarefa de trabalhar com os alunos as variedades de linguagem, mostrando e analisando as diferenças (lingüísticas e sociais) entre elas, discutindo as possibilidades de uso de uma ou outra dependendo da situação concreta de interação, a alunos realmente interessados em aprender.

Nesta proposta, parte-se da narrativa, do contar histórias, para a dissertação cujo processo de construção se completará na 8ª série.

A produção oral, incentivada em todos os momentos, deverá, aqui, preceder o trabalho com a construção do texto escrito.

Quanto à avaliação, esta será do processo e não do produto. O professor analisará os primeiros textos produzidos pelo aluno e os últimos, comparando-os, oportunidade em que avaliará o progresso de cada um. Os alunos deverão estar cientes do que vai ser considerado como relevante no seu texto.

Para os textos narrativos é sugerido que se observe: *quem, fez o que, com quem, quando, onde, como e por que*. A partir da 6ª série, a presença do porquê dos fatos será cada vez mais exigida nos textos. Na 8ª série, os temas sugeridos para leitura e discussão, sobre economia, política e sociedade, entre outros, requererão, além dos porquês, que o aluno faça uma argumentação coerente e adequada deixando clara a sua posição diante dos fatos e opiniões.

A leitura dos textos produzidos permitirá ao professor levantar os problemas de linguagem apresentados, quando, então, selecionará o(s) conteúdo(s) que irá trabalhar com os alunos na prática de análise lingüística.

A prática de análise lingüística

É comum nós, professores, pensarmos que estamos fazendo análise lingüística quando descrevemos sentenças dadas utilizando a nomenclatura constante nas gramáticas pedagógicas ou nos livros didáticos. Quando pretendemos, dessa maneira, ensinar a gramática aos nossos alunos, na verdade estamos fazendo "apenas uma exemplificação de análises previamente existentes"¹⁸.

Concordamos com Geraldi, quando afirma que o ensino da gramática só tem sentido se for para auxiliar o aluno na construção do seu texto. Assim, a análise lingüística pretendida terá como material os textos produzidos pelos alunos e não o texto "bem escritinho" do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos"¹⁹.

Esse eixo da proposta tem como intenção substituir o trabalho fragmentado de ensino gramatical, essencialmente metalingüístico, que tem um fim em si mesmo, pelo trabalho produtivo de professor e alunos, na correção e auto-correção dos textos produzidos.

Geraldi entende por análise lingüística "a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas lingüísticas (...)"²⁰.

Uma explicação do que seria fazer análise lingüística é dada por Geraldi em um curso realizado em julho de 1986, em Cascavel: o aluno produz um texto no dialeto A; reatualizamos esse texto no dialeto C; levantamos hipóteses para explicar a diferença; formulamos a regra.

Nesse momento, quando refletem sobre a linguagem e a analisam, professores e alunos estarão produzindo conhecimento, buscando construir uma gramática que explique o funcionamento da língua.

¹⁸ GERALDI, J. W. Cf. nota 11.

¹⁹ GERALDI, J. W. *O Texto na Sala de Aula*, p.63.

Em relação à adoção do livro didático, Geraldi, em entrevista a Ezequiel Teodoro da Silva, diz ser totalmente contra "por sua: alienação (na teoria e na prática é tirado do professor o seu direito de elaborar suas aulas); predeterminação (predeterminando os conteúdos de ensino uniformiza e congela possíveis movimentos do processo ensino/aprendizagem. Distribui entre desiguais de forma igual); falsificação das condições de trabalho (falsifica as condições de trabalho de ensino/aprendizagem de um lado, e falsifica as condições de trabalho do professor enquanto trabalhador, de outro)". (*Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?* In: *Leitura: teoria e prática*. Ano 6, Jun/87. n° 9, p.4-7).

²⁰ *O Texto na Sala de Aula*, p.79.

Assim, partindo-se do "erro" (atente-se para as aspas) para a auto-correção, o trabalho de produção e reestruturação do texto deverá ser constante em sala-de-aula.

Respeitando a expressão e o universo do aluno refletidos no texto (sem sacralizá-lo) o professor trabalhará a variedade de recursos expressivos disponíveis na língua a fim de que o mesmo amplie seu repertório lingüístico, podendo criar seu texto de acordo com o efeito desejado. Este momento oportuniza ao aluno perceber as variedades dialetais e oferece ao professor a oportunidade de discutir as discriminações sociais sobre a linguagem e os problemas sociais a elas ligados.

Fechando essa parte, nesta proposta o professor tem de ser: **aberto** (no sentido de se desarmar de preconceitos de toda ordem, tornando-se receptivo a novas questões e conceitos); **criativo** (tornando-se aquele que encaminhará as atividades no processo ensino/aprendizagem, tomando as sugestões somente como subsídios); **crítico** (ter uma visão crítica da realidade, sabendo estabelecer relações entre os fatos); **leitor assíduo** (a fim de que esteja, o mais possível, atualizado dentro de sua área profissional e também atualizado nas informações diárias veiculadas através de jornais, revistas, etc.); e deve ter **sensibilidade lingüística** (olhar para a linguagem sem vê-la como algo dado, pronto, mas com curiosidade, procurando descobrir novas explicações para diferentes fatos, novas porque não aquelas dadas pela gramática tradicional).

1.5. Histórico de uma implantação construída

Nos meados da década de setenta, a população brasileira retomava as manifestações por liberdades democráticas. Estávamos no governo Geisel, época da abertura política e da "democracia relativa".

É nesse contexto histórico que se dão os primeiros contatos de professores da região com pesquisadores universitários envolvidos com uma nova visão de educação e de ensino. Convidados pelo coordenador do Projeto MEC-OEA²¹, em 1977, professores da FIDENE* (atual

²¹ O "Projeto Especial Multinacional de Educação - Brasil - Uruguai - Paraguai", mantido pela OEA em convênio com os três países, foi orientado no sentido de incidir "em locais de empreendimentos econômicos vultuosos com reflexos muito grandes no campo social" (Jornal Hoje - Foz do Iguaçu, 15 a 22 de Fev/1979, p.10). Daí ter sido escolhida a

UNIJUÍ¹⁹) do Rio Grande do Sul vêm ao oeste do Paraná para dar cursos aos professores de 1º grau a fim de se iniciar a busca de soluções para os problemas educacionais decorrentes do repentino aumento da população provocado pela construção de Itaipu²². Os professores não estariam preparados pedagógica, didática e lingüísticamente para trabalhar com uma clientela de cultura tão variada e que trazia também, dos seus lugares de origem, uma linguagem diferenciada - o que seria uma das principais causas da evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau.

Nessa época, a nível internacional, o grande pensador na área de linguagem era Chomsky e a nível nacional, estava ainda em implantação a lei 5692/71. Viviam-se um programa de ensino altamente imposto e os cursos que se deram, abordando assuntos na área de Didática, Sociologia, Metodologia Científica, Comunicação e Expressão (a cargo de Geraldi), partiram de uma perspectiva de mundo numa sociedade democrática, buscando uma linha crítica de ensino, da aceitação da variedade dialetal, etc.

Estava-se num regime militar autoritário, numa "democracia relativa" e, claro, os trabalhos não se desenvolveram tranqüilamente, foram tensos, conflituosos e houve repercussão. A Secretaria de Educação do Paraná oferecia também cursos através do CETEPAR²³, mas eram todos na linha funcionalista, tecnicista e não vinham ao encontro do que se pretendia discutir com os professores da região²⁴. Então, a coordenadoria do CETEPAR denunciou ao SNI que, no oeste do Paraná, estavam ocorrendo cursos subversivos financiados pelo MEC e OEA. E houve a intervenção do Exército: pediram uma via de todo o material dos cursos e cursos

área da Usina Hidroelétrica de Itaipu como uma de suas bases.

¹⁹ Faculdade de Integração e Desenvolvimento do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

²⁰ Universidade de Ijuí

²² Através de um diagnóstico sócio-econômico-educacional constatou-se, entre outros, sérios problemas em relação ao ensino: defasagem aluno-série-idade, elevados índices de evasão, problemas de saúde e alimentação, falta de preparo adequado dos recursos humanos da educação, além de uma considerada rotatividade do professor, tanto na área rural como urbana (ASSOESTE - Plano de Ação de 1983. Cascavel-PR).

²³ Centro de Treinamento dos Professores do Paraná - (CETEPAR).

²⁴ Foi o que nos disse o então coordenador do Projeto MEC-OEA, professor José Kuiava, a quem agradecemos a colaboração para a recuperação histórica do Projeto "O Texto na Sala de Aula".

posteriores, com a FIDENE, ficaram proibidos²⁵.

Desde a fase da implantação do Projeto MEC-OEA, já era preocupação dos responsáveis pelas atividades que essas tivessem continuidade, mesmo após o término do acordo (que ocorreu em 1983). Esse trabalho havia aglutinado, em torno de objetivos comuns, vários setores da sociedade oeste: prefeituras, cooperativas, faculdades, entidades educacionais. Pensou-se, então, na criação de uma instituição capaz de dar continuidade às ações desenvolvidas pelo Projeto Multinacional. Assim, em agosto de 1980, surge a ASSOESTE²⁶, cujo secretário executivo firma a intenção de aproveitar os últimos recursos para trazer novamente professores da FIDENE (pertencentes a diversos setores, esses pesquisadores desenvolveram vários projetos na região).

Para a área de Língua Portuguesa, procurou-se contactar o mesmo grupo de 77, para resgatar a experiência que fora proibida. No entanto, esse grupo já havia se desvinculado da FIDENE e os professores Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi haviam se transferido para a UNICAMP. Foi por isso que o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, representado por um grupo de professores, veio em 1982 para Cascavel dar um curso de especialização em Língua Portuguesa.

No início dos anos 80, a insatisfação popular cresce e amplos setores da sociedade se movimentam a favor de uma mais acelerada redemocratização do país. O presidente da República é o General João Batista Figueiredo, que "concede" a anistia política. A censura torna-se mais liberal e, com a extinção da ARENA e do MDB, há a criação de novos partidos.

E é nesse clima político que o curso de 1982 acontece. Destinado, a princípio, aos professores de Português das Faculdades da região, participaram dele também professores de 1º e 2º graus.

²⁵ À época, a FIDENE tinha fama de ter uma tendência crítica, de ser um reduto de esquerda e de oposição ao regime militar.

²⁶ Associação Educacional do Oeste do Paraná, instituição privada de caráter técnico-educacional e assistencial, constituída à época, por 20 Prefeituras Municipais (hoje são 37), 4 faculdades (que atualmente formam a UNIOESTE), 6 Cooperativas Agropecuárias (são 5, hoje), 1 Central de Cooperativas e diversas pessoas físicas. A partir de 1980, a ASSOESTE começa a desenvolver sua ação juntamente com o Projeto - MEC-OEA e teve neste a sua maior fonte financeira até fins de 1983. O seu primeiro secretário-executivo foi o professor José Kuiava.

Através da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, a cargo de Geraldi, cujo objetivo específico era "refletir a prática pessoal dos alunos, participantes do curso, buscando alternativas de atuação na prática de ensino de língua portuguesa coerentes com as necessidades dos alunos de 1º e 2º graus e com a concepção de linguagem adotada"²⁷, os professores, pela primeira vez, tiveram contato com diferentes concepções de linguagem, de gramática, tiveram noção de variedades lingüísticas e ensino de língua. E conheceram a proposta de Geraldi.

Os resultados desse curso logo se fizeram sentir. Alguns professores, ao voltarem para suas escolas, no ano seguinte, procuraram trabalhar com os seus alunos as práticas de leitura, produção de texto e análise lingüística.

Nesse sentido, são historicamente importantes para o processo das atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa, na região, a atuação das professoras Maria Thereza Abreu de Figueiredo²⁸ e Jeni Capeletto Dalla Valle, entre outros. Essas professoras iniciaram um trabalho de alteração no ensino de língua com todas as pressões que o sistema impunha a uma metodologia inovadora. Alguns colegas resistiam, combatiam o trabalho porque o mesmo vinha embasado em concepções teóricas que abalavam toda crença no ensino tradicional. E isso incomodava.

Animados com os resultados obtidos e com a repercussão das atividades de alguns professores, a ASSOESTE, através do seu secretário executivo e da coordenadoria pedagógica²⁹ busca novamente a UNICAMP e propõe ao grupo de professores do IEL que venha ao Paraná dar um curso de atualização para que a proposta fosse levada a um maior número de professores estaduais e municipais. A intenção era de que o curso fosse realizado em várias cidades ao mesmo tempo.

Nessa época, já se havia constituído um grupo de pesquisa para o ensino de língua, na

²⁷ ASSOESTE, Relatório Final - Curso de especialização em Língua Portuguesa - Cascavel, 1982.

²⁸ A professora Maria Thereza organizou com seus alunos os livros: "Nós escrevemos assim" (2º período de Letras) e "Nossas Histórias" (com uma 8ª série), que foram editados pela ASSOESTE em 1983. A edição dos livros causou um impacto porque a prática da proposta resultara numa produção real, concreta, o que vinha reforçar a validade da mesma.

²⁹ Nessa época, a coordenadora de Língua Portuguesa da ASSOESTE era a professora Emma Gnoatto Pacheco, a quem agradecemos as informações prestadas.

UNICAMP, formado, entre outros, por Denise Bertoldi Braga, Raquel Salek Fiad e João Wanderley Geraldi. E esse grupo, a princípio, não aceitou o convite. Alegou que as experiências que vinham fazendo nas cidades de Campinas, Aracaju e na cidade de São Paulo estavam mostrando que um curso de atualização para professores não significava absolutamente nada. Não estariam interessados em vir ao Paraná dar mais um curso e irem embora, sem estabelecer nenhum compromisso com a região³⁰.

O professor Kuiava, secretário executivo da ASSOESTE, se propõe a discutir essa questão e é marcada uma reunião em Cascavel. A ela compareceram alguns técnicos do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED-CETEPAR³¹, representantes dos Núcleos Regionais de Educação da região e, pela UNICAMP, veio Geraldi. Além do professor Kuiava, pela ASSOESTE, estavam os professores da coordenação pedagógica.

Nessa reunião, foi montado o Projeto "O Texto da Sala de Aula" que acabou sendo o responsável pela edição do livro do mesmo nome.

Foram previstos, neste projeto, não somente os cursos iniciais a serem dados a todos os professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, atuantes em sala de aula, como também as reuniões que deveriam ser feitas com os professores para discussão da proposta de ensino de língua, antes desses cursos; ficou ainda estabelecido o assessoramento pedagógico da ASSOESTE e a realização de seminários e outros encontros de Língua Portuguesa para discussão, críticas à proposta e troca de experiências entre os professores, posteriormente à realização dos primeiros cursos. Tudo isso visava a garantir continuidade aos trabalhos que contariam com a assistência da equipe da UNICAMP.

Era a época da luta pelas "diretas - já" e pensávamos estar às vésperas de "eleger" o nosso primeiro presidente civil, depois de 20 anos de regime militar. Queríamos nos libertar das amarras, falar, discutir, enfim, vislumbrar novas perspectivas. E aqueles professores que viviam

³⁰ Muitas das informações aqui relatadas foram extraídas de uma palestra proferida por Geraldi no dia 27 de outubro de 1989, durante encerramento do Curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, em Foz do Iguaçu.

³¹ As relações entre SEED-CETEPAR e ASSOESTE sempre foram tensas devido, em alguns momentos, a divergências ideológicas e, também, pela concorrência que esta última, instituição privada, fazia à primeira instituição oficial.

esse clima e que sentiam diariamente os maus resultados do seu trabalho receberam bem a notícia da vinda de cursos de atualização.

Antes de serem realizados, a ASSOESTE editou "O Texto na Sala de Aula". Nesse livro, organizado por João Wanderley Geraldi, estão incluídos artigos de vários autores que tratam de questões que envolvem a linguagem e o ensino de língua e, entre eles, está a proposta de Geraldi. Esse livro foi material básico dos cursos e representou um significativo marco teórico na história do ensino de Língua Portuguesa na região oeste e, posteriormente, no Estado do Paraná, como veremos adiante.

Esses primeiros cursos atingiram, aproximadamente, 530 professores de 1º e 2º graus do oeste e sudoeste, originários de 35 cidades e aconteceram em duas etapas: de 13 a 22 de setembro e de 22 a 26 de outubro de 1984.

Um documento redigido pela ASSOESTE com a avaliação dos cursos, datado de outubro de 1984, dá-nos um resumo dos fundamentos teóricos que nortearam a proposta levada aos professores.

A proposta dos docentes da UNICAMP não é a de trazer uma nova técnica de ensino. Antes, trabalham uma Proposta de Educação em que o aluno é respeitado como indivíduo social, inserido numa estrutura social específica, falante de um dos dialetos usados no seu cotidiano. A escola não pode destruir essa linguagem, mas a partir desta, ensinar ao aluno a linguagem padrão. A língua é ensinada pelas práticas básicas: leitura, produção de texto e análise lingüística dos textos produzidos pelo aluno. Trata-se de uma caminhada onde o aluno é respeitado e não tratado como um número anônimo, um ser sem face. A partir dessa concretude é iniciado o esforço pedagógico de sala de aula para atingir a língua padrão. O aprendizado acontece pela interação entre sujeitos. Essa proposta dos professores da UNICAMP devolve ao professor uma postura política que passa a valorizar o texto produzido pelo aluno para, a partir do texto, aplicar a análise lingüística. (...) A proposta está no sentido de provocar o professor a fim de que o mesmo fuja do imobilismo das receitas prontas oferecidas por muitos manuais didáticos.

Situando o trabalho do grupo da UNICAMP, registre-se que, à época dos cursos, a questão do texto, na Lingüística, era ainda iniciante. Na França, teve início no final de 1969 especialmente pelos trabalhos de Michel Pêcheux, com sua Análise do Discurso. As discussões

sobre gramática de texto acontecem também na Alemanha, no final da década de setenta, principalmente através dos pragmáticos. Começou, então, por essa época, o que se chama hoje a corrente da gramática textual e que chega ao Brasil no começo da década de 80.

E diz Gerald: "Nós, em 84, começamos no oeste do Paraná, já no Projeto, implantando aquilo que é uma novidade em matéria de pesquisa de ciência, como atividade de sala de aula: o texto como atividade central - produção do aluno - e aquilo que nós chamamos prática de leitura, prática de produção, prática de análise lingüística, etc."³².

Os resultados desses cursos de atualização não foram homogêneos, tranquilos, entre nós, professores. Muita crítica, muita polêmica se sucedeu a eles. Alguns se mostraram realmente indignados. Pela primeira vez havíamos tido oportunidade de discutir as concepções de linguagem, de língua, as variedades lingüísticas e o seu prestígio social relativo, a questão do "certo" e do "errado", enfim, as mais recentes contribuições da lingüística e sociolingüística. As críticas ao ensino da gramática pela gramática incomodaram a muitos, como também as críticas ao livro didático e ao seu uso. É claro que, em cinco dias, não se aprofundaram as questões, mas serviram para repensarmos as verdades absolutas que tínhamos incutidas a respeito do ensino de língua e para percebermos que, também (ou, principalmente) na educação, tudo é uma questão de opção política.

Daí, não ser difícil compreender que o que indignava algumas pessoas não era a proposta em si, mas os próprios pressupostos teóricos nas quais ela se apoiava. Ao assumir esse tipo de proposta, estar-se-ia assumindo outras concepções, estar-se-ia trabalhando com outros valores, o que significava romper com o estabelecido. E isso, algumas pessoas não querem ou, por opção ideológica, não conseguem.

E no ano letivo de 1985, os professores ficaram assim: muitos assumiram a proposta e não adotaram o livro didático; outros assumiram, mas adotaram o livro didático alegando insegurança para dar aulas sem eles; outros, ainda, não aceitaram mudar o seu trabalho; e temos que citar aqueles que, dizendo atuar na linha da proposta, não faziam nem uma coisa, nem outra.

³² Fala extraída da palestra proferida em Foz do Iguaçu, no dia 27 de outubro de 1989 (ver nota 30).

Através do trabalho de assessoramento pedagógico, a ASSOESTE, no decorrer de 85, coordenou inúmeros encontros municipais, quando, então, os professores falavam sobre suas dificuldades, relatavam experiências, trocavam livros, estudavam algum texto, faziam sugestões de encaminhamento das atividades, etc.

A mudança de postura em sala de aula não foi (não é) fácil. Muita angústia veio à tona, principalmente entre aqueles que mais segurança e competência demonstravam no ensino da maneira tradicional.

Apesar de tudo, uma das atividades sugeridas apresentou efeito imediato: a leitura na sala de aula. Simultaneamente, começa no Estado o projeto "Os livros criam asas" que, associado aos trabalhos dos professores, fez com que, de repente, a região oeste do Paraná tivesse uma das maiores bibliotecas do Brasil **nas mãos do leitor**: cada aluno tinha ou estava lendo um livro de literatura.

Quanto à atividade de produção de textos orais e escritos, os professores diziam também não encontrar muita dificuldade. A dificuldade maior estava na prática de análise lingüística ou, como dizíamos, dar a gramática da língua dita culta de uma outra maneira que não fosse a tradicional. Nos encontros, nas reuniões, a questão era sempre a mesma: "Como fazer a análise lingüística?"

Reconhecíamos que, como professores de língua materna, os nossos conhecimentos lingüísticos eram precários e, na maioria dos casos, ausentes.

Pedíamos mais oportunidades de estudos e cursos. E veio o Seminário Regional de Língua Portuguesa, ocorrido em julho de 1985, tendo como coordenadores os professores Raquel Salek Fiad, João Wanderley Geraldi e Lilian Lopes Martins da Silva.

A repercussão do trabalho que estava se desenvolvendo atraiu para este Seminário professores da equipe de ensino dos Núcleos Regionais de Educação de Londrina, Umuarama, Francisco Beltrão, e a proposta começou a se propagar para a região norte, noroeste e sudoeste do Paraná. E começou a chamar a atenção fora do Estado também, certamente porque não havia no país nenhum projeto de alteração de ensino que envolvesse tantas crianças e tantos professores. Isso fez com que a Secretaria de Educação do Paraná despertasse para o projeto.

Em 1985 (época do governo Richa que tinha como Secretária da Educação Gilda Poli) havia nessa Secretaria um grupo de pessoas que buscava viabilizar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa. Quando, na capital, esse grupo começa a se constituir, no oeste do Paraná, ainda que a alteração não estivesse acontecendo na sala de aula de todos os professores, a maioria deles já conhecia uma prática diferenciada.

Abro e fecho parênteses para dizer que, em 1985, Geraldi é convidado pelo Ministério da Educação para fazer parte da Comissão Nacional que estabeleceria linhas e diretrizes para o ensino da língua materna no País. Dos trabalhos dessa Comissão resulta o documento "Diretrizes para Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa"⁸³. É Geraldi quem diz que nos itens que tangem aos objetivos do ensino, aos conteúdos e à metodologia a ser empregada, esse documento sai baseado no trabalho do oeste do Paraná. O documento tem uma tiragem nacional, é distribuído pelo país inteiro e isso fez com que o livro "O Texto na Sala de Aula", inicialmente produzido com 1.000 exemplares para serem distribuídos gratuitamente aos professores que fizeram os cursos em 84, fosse muito procurado.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação, através do CETEPAR, convida a UNICAMP para ministrar um curso de atualização em Língua Portuguesa, em Curitiba, em julho de 1986. E a proposta de "O Texto na Sala de Aula" fica conhecida por todos os Núcleos Regionais de Educação do Paraná. Os representantes desses Núcleos começam, então, a exigir do CEPEPAR encontros com professores das/nas suas regiões. Assim, muitos docentes do oeste passam a ser convidados por este órgão para dar cursos em várias cidades do Paraná.

Para isso, são importantes, nessa época, as atividades desenvolvidas pelas coordenadoras de Língua Portuguesa do CETEPAR Marilei Doro e Maria Isabel S. Brito, que começam a participar do projeto do oeste a fim de levá-lo para o restante do Estado.

Ainda em julho de 1986, um novo curso acontece em Cascavel para mais de uma centena de professores interessados em conhecer ou aprofundar a proposta.

Era intenção do grupo da UNICAMP criar condições para que a região construísse sua

⁸³ Ministério da Educação - Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*. Brasília, jan/86.

autonomia, quer dizer, criar condições para que a Universidade fosse aos poucos se retirando a fim de que os próprios professores do oeste dessem continuidade ao projeto. Dessa maneira, neste curso, veio como coordenador somente Geraldi. Os docentes foram seis professores de 1º e 2º graus, a partir dos quais começa a se construir a autonomia da região.

Nesse mesmo ano é realizado o "II Seminário Regional de Língua Portuguesa para professores de 5º a 8º séries e 2º grau", em outubro, em Cascavel.

Enquanto isso, o contínuo trabalho de assessoramento pedagógico da ASSOESTE, que contava com o auxílio dos docentes locais, constata que as dificuldades em sala de aula continuam a ser com a prática de análise lingüística aplicada ao texto do aluno.

Mas a perspectiva do Projeto começa a crescer cada vez mais do oeste para o Estado e se define num encontro estadual realizado em Ponta Grossa, em dezembro de 1986. Nesse encontro, é criada uma comissão de coordenação da área de Língua Portuguesa, junto à Secretaria de Educação. Essa comissão fica encarregada de definir o uso de verbas dessa Secretaria no que se refere ao desenvolvimento de programas para o ensino de língua materna no Paraná.

Os trabalhos se encontravam nesse nível quando, sucedendo a José Richa, é eleito Álvaro Dias para o governo estadual, o que, se não abortou de vez o processo, diminuiu bastante o ritmo do que se vinha propondo.

De todo jeito, em maio de 1987, acontecem ainda três grandes encontros de professores de Língua Portuguesa, no oeste, em três municípios diferentes. Marisa Lajolo e Jesus Antonio Durigan se encarregam da literatura. Maria Irma Hadler e Ester Scarpa ficam com a parte de lingüística .

A nível estadual, com os encontros ocorridos em Curitiba e Ponta Grossa, intensifica-se a reivindicação dos professores para a realização de um curso de especialização com a UNICAMP a fim de que pudessem aprofundar-se nas questões de análise da linguagem.

É firmado, então, um convênio entre ASSOESTE, FECIVEL (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel) e UNICAMP que promovem o "Curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa" realizado de julho de 1987 a maio de

1988, com o apoio da CAPES/SEED-CETEPAR.

Esse curso teve uma característica muito específica: formar recursos humanos do Paraná para que os mesmos assumissem o Projeto. Pelo contato que já haviam tido com o grupo da UNICAMP, principalmente com Geraldi, para Cascavel vieram professores de todas as regiões do Estado, além de uma do Pará e duas do Mato Grosso do Sul.

A Secretaria da Educação, no ano de 1987, está bastante integrada ao trabalho desenvolvido no oeste e à UNICAMP (seis professores pertencentes à coordenação de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, dessa Secretaria, participaram do curso de especialização em Cascavel). É distribuído por todo o Paraná um documento contendo os fundamentos filosóficos do ensino de Língua Portuguesa, sob o título de "Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo", escrito pelo grupo da SEED, sob a assessoria da UNICAMP. As críticas feitas pelos professores, em reuniões ocorridas nos diversos Núcleos, constituíram a segunda versão do documento. Essa segunda versão foi discutida no "I Encontro de Professores de Língua Portuguesa de 1º, 2º e 3º graus", ocorrido de 31 de agosto a 2 de setembro de 1987, em Curitiba. Nessa ocasião, também se discutiram as formas de integração entre os três graus, para a renovação do ensino de língua.

Nesse mesmo ano, de setembro a novembro, o CETEPAR realizou encontros em todos os Núcleos de Educação do Paraná, discutindo a 2ª versão do documento e muitos professores do oeste tiveram participação ativa atuando como docentes. Mas, a terceira versão do documento, que constituiria a base do programa a se desenvolver em todo o Estado, nunca saiu.

Quando Álvaro Dias assume em 1987, muda o Secretário de Educação e também o diretor do CETEPAR e é retirada toda e qualquer verba para o programa de alteração no ensino de língua; as duas professoras citadas, que faziam a coordenação de Língua Portuguesa no CETEPAR, são colocadas à disposição de outros órgãos, por discordarem das linhas agora adotadas. Um Congresso, que deveria acontecer no final de 1988 e cuja programação havia sido feita pelos concluintes do curso de especialização realizado em Cascavel, também foi boicotado. Esse congresso, que seria o passo seguinte ao curso, pretendia contar com a participação de professores de várias regiões do Estado e nele seriam discutidas as atividades até aquele momento desenvolvidas. Seriam feitas análises, críticas, avaliações da prática realizada nas

salas de aula para que, a partir dali, se projetassem as atividades futuras. Mas divergências político-ideológicas impediram sua realização.

Em 1989, outro curso de especialização com a UNICAMP foi oferecido aos professores, dessa vez em Foz do Iguaçu.

Pelo que nos foi dado conhecer, toda essa série de atividades constituiu (ou foi consequência de) o que se chamou "Projeto "O texto na Sala de Aula".

Uma das consequências, decorrente dos primeiros contatos dos professores, foi a formação de grupos de estudos em várias cidades quando, não sem muita dificuldade, exigimos e obtivemos dos Núcleos de Educação, Inspetorias de Ensino ou Secretarias Municipais, tempo para os nossos encontros.

Atualmente, muitos desses grupos ainda continuam os seus trabalhos, apesar da mobilização inicial ter diminuído³⁴: o Estado tem investido no ciclo básico e a ASSOESTE, que durante os primeiros anos dinamizou as atividades desses grupos, tem compromissos, principalmente, com as escolas municipais de 1ª a 4ª séries junto às quais procura trabalhar a proposta.

O que não se pode deixar de registrar é que essa "intervenção" inicial da Universidade, tão criticada por alguns, desestruturou o que estava estabelecido. Provocando polêmicas, muitas discussões, desencadeou um processo de mudança na atitude do professor em relação ao ensino de língua portuguesa que, mesmo não estando tão acelerado e abrangente quanto se pretendia, teve seus efeitos.

No que concerne à ASSOESTE, essa entidade, contando com poucos elementos na sua equipe pedagógica, organizou-se de uma maneira que o Estado não fez (e poderia) através de seus Núcleos Regionais de Educação: formou um grupo de professores, oriundos de várias cidades da região, para auxiliá-la nos inúmeros encontros que organiza nos municípios. Esse grupo, constituído por profissionais de diferentes áreas de ensino - a grande maioria professores

³⁴ Os professores do Paraná haviam conseguido, no início do ano letivo de 1990, 15 horas-aula para um coordenador por disciplina (quando a escola comportasse um mínimo de quatro professores na mesma). Depois da greve de 90 dias, ocorrida de abril a junho, entre as várias "punições" e humilhações sofridas, o governador Álvaro Dias retirou também essas horas de coordenação.

estaduais - se reúne, mensalmente, para aprofundamento teórico em Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc. Esses encontros têm por objetivo fazer com que concepções básicas sejam discutidas para fundamentar e orientar as atividades de todos junto aos professores.

Na área de Língua Portuguesa, a ASSOESTE conta com a colaboração de professores originários daqueles primeiros grupos surgidos do contato com professores da UNICAMP. Então, apesar de tudo, houve uma alteração de práticas efetivas de sala de aula no ensino de Língua Portuguesa na região oeste do Paraná. Meu trabalho, reconstituindo esta história, dela participa trazendo alguns elementos que permitam avaliar o movimento ocorrido e, ao mesmo tempo, construir possíveis ações, nesta mesma região, no que tange ao ensino da língua materna.

Obviamente, foi necessário delimitar a pesquisa no interior da região em que o trabalho ocorreu. Os dados aqui analisados procurarão espelhar o global pela seleção prévia de três cidades e três distritos representativos. Por isso, os sujeitos da pesquisa vivem e atuam no meio urbano ou meio rural: uma cidade grande, média ou pequena (em termos de região) e, de cada uma delas, um distrito.

CAPÍTULO 2

ONDE VIVEM, ONDE ATUAM OS SUJEITOS DA PESQUISA

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(C.D. de Andrade)*

2.1 - Caracterizando a região

Atualmente, 36 municípios fazem parte do oeste do Paraná. Com aproximadamente 1,6 milhão de pessoas, 58% delas vivem nas cidades. É considerada uma região rica, cuja base econômica está assentada no setor agrícola, comportando 75 mil estabelecimentos rurais. Dados constantes de um informativo da AMOP¹ demonstram que a estrutura predominante na região é ainda minifundiária. Este mesmo informativo destaca as potencialidades da região e registra que "apesar de todo este potencial em termos econômicos e populacionais, a AMOP vê com crescente e justificada preocupação o delineamento de uma série de impasses cuja tendência é a de se traduzir em frustrações de ordem econômica e graves desequilíbrios sociais"².

Não explicitando quais seriam impasses, inferimos, por se tratar de uma região eminentemente agrícola, que o texto se refere ao descaso do governo em relação à agricultura, o que estaria trazendo como consequência o êxodo rural e, no seu bojo, as previsões pessimistas feitas pela AMOP.

O que claramente se percebe é a presença de um acelerado processo de "abandono" do

¹ AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Informativo regional. Gestão: Álvaro Apolloni Neumann, 1989-1990.

² id. ibid., p.8.

campo ("opção" imposta pela concentração da propriedade) pelos pequenos proprietários os quais muitas vezes se estabelecem nos distritos mais próximos de suas ex-propriedades e se tornam bóias-frias. Uma grande parte deles vem para as cidades um pouco maiores em busca de trabalho, o que é facilmente comprovado se se observar o aumento da população miserável em suas periferias.

Os que permanecem no meio rural são os que tiveram, de alguma maneira, condições econômicas de ainda resistir. Daí se justificarem colocações feitas por alguns informantes pertencentes ao setor educacional das cidades de Medianeira e Palotina:

"A clientela do distrito tal é "diferente", é mais rica".

"O interior é mais rico do que a cidade, as pessoas vivem melhor".

"A clientela da escola tal, de tal distrito, tem menos aluno "carente" do que na sede".

Realmente, as escolas públicas das sedes dos municípios, por motivos variados, recebem um fluxo de alunos bem mais diversificado em relação ao poder aquisitivo, predominando os alunos com família de baixa renda enquanto a clientela dos distritos é mais homogênea neste sentido (dependendo da estrutura fundiária da região que a escola atende: minifúndio ou latifúndio) podendo ser mais "rica" que os alunos da sede, ou muito mais "pobre" (expoliada), como constatamos na pesquisa.

2.1.1. As cidades e os distritos

Estes são alguns dados dos municípios e dos distritos onde se localizam as escolas cujos professores e alunos foram alvo da presente pesquisa³.

As três cidades-sede Cascavel, Medianeira e Palotina aparentam riqueza, prosperidade. Somente a periferia "pobre" destoa do conjunto, principalmente em Cascavel, fato esse menos visível nas outras duas cidades, menores, mas que também já expõem suas periferias.

³ Os dados estatísticos foram retirados do Informativo AMOP citado na nota 1.

	Cascavel	Medianeira	Palotina
Área do município em Km ²	: 2.273	714,853	911,450
População urbana	: 220.000	40.000	20.543
População rural	: 40.000	20.000	12.518
Produção agrícola anual	: 371.356 ton.	85.537 ton.	281.310 ton.

Juvinópolis

Distrito de Cascavel, conta com aproximadamente 1.200 habitantes. É um distrito considerado pobre, cercado pelo latifúndio. "Toda terra que você conseguir ver em volta daqui pertence a uma família só", disse uma professora do local.

Muitos bóias-frias constituem sua população, alguns ex-proprietários de terras.

Este distrito está localizado a 40 km de Cascavel.

Jardinópolis

Distrito de Medianeira, possui aproximadamente 2.000 habitantes e está situado a 10 km da sede do município. Aqui a maioria dos proprietários de terra é constituída por pequenos e médios agricultores.

Vila Maripá

Distrito de Palotina, conta com mais ou menos 10.000 habitantes. É um distrito considerado rico economicamente que, em 1989, época do levantamento desses dados, lutava por sua emancipação política, conseguida em 1990.

Dos três distritos é o que aparenta maior riqueza na sede: belas casas, praças, ruas asfaltadas e um bom comércio.

Pelas informações, aqui também, como no distrito anterior, os pequenos agricultores estão vendendo suas terras.

Está a aproximadamente 10 km da sede do município.

2.1.2 - As escolas

As escolas onde atuam professores e alunos que participam desta pesquisa são:

a) Colégio Polivalente Pedro Boaretto Neto - ensino de 1º e 2º graus - EC1⁴.

Esta escola está localizada em um bairro de Cascavel e atende a uma clientela de classe média-baixa na sua maioria. Conta com um excelente espaço físico e ótimos recursos materiais. Tem sala própria para a biblioteca, projeção, laboratórios, entre outras. Possui telefone, vídeo, televisão, retroprojetor, projetor de slides, máquina para projeção de filmes, máquinas xerox, etc. Das seis escolas é a mais bem aparelhada. É considerada uma escola com bom nível de ensino.

b) Escola Municipal Tereza Périgo Bernardini - ensino de 1º grau - ED1⁵.

Localizada no Distrito de Juvinópolis, a escola tem um nível de ensino tão bom quanto o das escolas municipais da cidade, disse uma das supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Situada em um distrito considerado "pobre", a escola reflete esta situação: pouco espaço físico (falta de salas, quadra esportiva, etc.). Não existe, é claro, biblioteca. Em uma sala, que também é sala de professores, da supervisão e da direção, há uma pequeníssima estante com poucos livros para consulta dos alunos e alguns de literatura de ficção (a professora de Português nos informou que no ano letivo de 1990, esta sala também foi aproveitada como sala-de-aula no turno da tarde). Distante 40 km da sede do município, não possui telefone. O pouco que consegue é obtido através de promoções.

Atendem a alunos da sede do distrito e do interior, sendo a grande maioria pertencente à classe sócio-econômica baixa, muitos deles bóias-frias ou filhos de bóias-frias. Ao concluírem o 1º grau, esses alunos, com raras exceções, não têm perspectivas para continuidade dos estudos, pois não há 2º grau no distrito. No início do segundo semestre de 1989, a prefeitura colocou um ônibus para transportá-los até Cascavel a fim de que pudessem prosseguir a escolarização.

c) Escola Estadual Marechal Arthur da Costa e Silva - ensino de 1º grau- EC2⁶.

Situada na cidade de Medianeira atende a alunos de classe econômica média-baixa,

⁴ EC1: escola da cidade 1.

⁵ ED1: escola do distrito 1.

⁶ EC2: escola da cidade 2.

segundo a professora de português: filhos de operários, de funcionários públicos, de professores, de agricultores. Aproximadamente 30% dos alunos vêm das Linhas, como eles chamam, regiões agrícolas situadas à margem da BR. "Não há muitos alunos carentes".

A escola possui biblioteca considerada boa, vídeo, televisão, projetor de slides, retroprojetor, telefone.

d) Colégio Estadual Pedro Américo - ensino de 1º e 2º graus - ED2⁷.

Jardinópolis é o distrito onde se encontra esta escola. Segundo informações obtidas com o supervisor da mesma, antigamente havia três turnos com muitos alunos à noite. "Agora os pequenos agricultores estão vendendo a terra ou os filhos dos que ficam vão embora trabalhar na cidade".

A sua clientela é de origem sócio-econômica média e média-baixa, sendo a maioria filhos de pequenos e médios agricultores.

A escola conta com aparelho de som, telefone, projetor de slides, retroprojetor. Tem biblioteca com um bom espaço mas faltam livros. "Mal supre as necessidades", diz o supervisor.

Muitos professores moram em outros locais, "estão de passagem", esperando oportunidades para transferência. Assim, todo ano há mudança de professores nas disciplinas não havendo, freqüentemente, continuidade nos trabalhos.

e) Colégio Estadual Santo Agostinho - ensino de 1º e 2º graus - EC3⁸.

Localizada na cidade de Palotina, esta escola atende a uma clientela de vários níveis econômicos prevalecendo o nível médio-baixo. O alunado provém tanto da cidade como de outros distritos e Linhas (localidades agrícolas). Conta com um bom espaço físico e recursos materiais como telefone, vídeo, materiais de laboratório, aparelho de som, etc.

Conta ainda com uma biblioteca boa cujo acervo é ampliado todo ano com livros para professores e alunos, nos informou a secretária da escola.

f) Colégio Estadual Pio XII - ensino de 1º e 2º graus - ED3⁹.

⁷ ED2: escola do distrito 2.

⁸ EC3: escola da cidade 3.

⁹ ED3: escola do distrito 3.

Situado na Vila Maripá, então distrito de Palotina, a sua clientela é constituída por alunos provenientes também de outros distritos e Linhas.

De acordo com a supervisora da escola, os alunos têm nível econômico elevado, mas existem os "necessitados". Diz ela que "já foi melhor". A maioria dos alunos são filhos de pequenos proprietários de terra.

A escola tem televisor, gravador, vídeo-cassete, telefone.

As informações obtidas nos dão conta de que a biblioteca é boa para o 1º grau mas não atende às necessidades do 2º grau.

Com a exceção da ED1, todas as demais possuem espaço para a biblioteca com "bibliotecários", sem formação específica, que dão atendimento aos turnos que as escolas mantêm.

A situação aparentemente boa de cinco das seis escolas visitadas não nos impede de constatar que recursos materiais e espaços físicos não são suficientes para garantir um ensino de boa qualidade. Todos sabemos que as escolas públicas vivem um problema crônico de falta de verbas, com prédios que necessitam constantemente de reformas.

A manutenção, a conservação das escolas, bem como muito dos recursos materiais didático-pedagógicos que as escolas possuem (principalmente o acervo das bibliotecas) são conseguidos através da ajuda das APMs, campanhas, promoções, festas organizadas pela comunidade escolar.

2.2 - Os professores: quem são, o que dizem, o que fazem.

De cada escola anteriormente situada, vamos trabalhar com um professor de Língua Portuguesa. À época da pesquisa (final de 1989), a EC1 contava com oito professores de Língua Portuguesa, a ED1 com um professor, a EC2 com seis, a ED2 com dois, a EC3 com doze e a ED3 contava com quatro professores de Língua Portuguesa.

2.2.1 - Formação

Os seis professores com os quais trabalhamos completaram sua formação superior em

Letras entre os finais da década de 70 e início de 80. Todos, sem exceção, cursaram, como era de se esperar, faculdades particulares, sendo que quatro deles freqüentaram escolas cujo período de aulas era (é) ofertado uma semana por mês e/ou em época de férias. Essas faculdades ficavam a dezenas ou a centenas de quilômetros do local onde cinco dos professores residiam e trabalhavam. Dois deles moravam um em Santa Catarina e outro no Paraná quando fizeram seus cursos no Rio Grande do Sul.

PROFESSOR	FACULDADE	FREQÜÊNCIA	CARÁTER	ANO DE CONCLUSÃO
P - EC1	Fac. de Ijuí - RS Fac. de Pres. Prudente - SP	- Férias - Período de provas	- particular - particular	1977 - LC' 1982 - LP'
P - ED1	Fac. de Cascavel - PR	- Diária (noturno)	- particular	1982 - LP
P - EC2	Fac. de Ijuí - RS	- Férias	- particular	1978 - LC 1979 - LP
P - ED2	Fac. de Palmas - PR	- Período de provas	- particular	1982 - LP
P - EC3	Fac. S. José dos Campos - SP	- Período de provas	- particular	1981 - LP
P - ED3	Fac. de Palmas - PR	- Período de provas	- particular	1976 - LP

LP - Licenciatura plena

LC - Licenciatura curta

2.2.2 - Nas condições de trabalho, a vida que se leva

Em 1989, época do contato com os professores, os mesmos atuavam com uma carga horária semanal que variava de 32 a 40 horas. Se considerarmos o tempo que têm que dedicar ao preparo das aulas, avaliação das atividades, etc., fica evidente que pouco tempo lhes resta para leituras informativas e que possibilitem a ampliação dos conhecimentos específicos dentro da área em que atuam.

Some-se a isto a "coincidência" de que os seis professores são mulheres, casadas, com filhos, e que "naturalmente" têm, na sua vida pessoal, muitas outras (pre)ocupações. Assim, disseram duas professoras: "Sempre que possível, leio. Acompanho os alunos em suas aulas de leitura, lendo"; "Leio, mas não frequentemente, afinal são quarenta aulas semanais que ministro". Além disso as condições econômicas não permitem que mantenham assinaturas de revistas, jornais e a compra constante de livros: "Recebo a revista "Isto é", este ano não tive condições de assinar outras"; "Já tive assinaturas de várias revistas. No momento não assino

nenhuma..." Mas, afirmam que, de uma maneira ou de outra, procuram estar informadas, atualizadas.

Consideramos que a possibilidade de uma formação contínua e mais segura do professor depende tanto de condições sociais e econômicas como das condições específicas de cada escola, incluindo aqui as oportunidades de contato com colegas da área e o grau de envolvimento, de compromisso político da direção, das Secretarias Municipais, das Inspetorias Estaduais de Ensino, dos Núcleos Regionais de Educação para a tão pretendida melhoria da qualidade do ensino. Isto visto num plano mais imediato e em relação às pessoas, aos órgãos que mais próximos estão do professor.

Dentro desse ponto de vista, como a realidade de cada estabelecimento, das condições de vida pessoal e de trabalho dos professores são diferentes, isto vai influenciar no grau de independência e segurança de cada um na condução da sua prática pedagógica junto aos alunos bem como na qualidade dessas atividades, supondo que estes professores estejam pretendendo atuar com concepções de ensino, de conhecimento, de aluno, diferentes das tradicionais.

A professora da EC1 (Cascavel) trabalha há 16 anos e, em 1989, atuava 20 horas na supervisão pedagógica da escola (quer dizer, fazia de tudo um pouco) e estava com 15 horas-aula na disciplina de Língua Portuguesa. Fez o curso de atualização em Língua Portuguesa em 1984 dentro do Projeto "O texto na sala de aula", em que se discutiu a proposta de ensino de língua afinada com as concepções apontadas e descritas em 1.4. Participou de vários outros encontros e seminários realizados entre 1985 e 1986. Teve, ainda, condições de fazer o Curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa ofertado pela Faculdade de Cascavel, entre 1987 e 1988.

Mas, nas instituições que deveriam acompanhar e incentivar o trabalho cotidiano do professor, não viu (não vê) nenhuma iniciativa. "Eu não vejo nenhuma atuação por parte do Núcleo. Não vi nenhuma reunião, nenhum encontro que fizessem que houvesse uma preocupação a nível regional, a nível de Cascavel, principalmente. Só há reuniões de última hora quando é para reestruturar alguma coisa, ou que já está pronta paa reestruturar. Nisso tudo, a gente não tem oportunidade de contribuir. O que se tem feito é a nível de escola mesmo e nem assim...As

coisas são dificultadas porque não há, e deveria haver, um coordenador por área... Isso seria fundamental dentro da escola: que houvesse uma coordenação."

A professora diz que fazem, por iniciativa própria, reunião por área na escola, numa tentativa de discutir os problemas e caminhar o mais possível juntos, com uma concepção de linguagem que ilumine os trabalhos a serem realizados com os alunos. Encontros com colegas de outras escolas nunca foram realizados, para partilharem dificuldades, dúvidas, sucessos, enfim, conhecimentos para, juntos, avançarem.

Numa de minhas visitas ao Núcleo de Cascavel (1989), um dos integrantes do setor pedagógico disse que há três anos o mesmo não contava com um coordenador na área de Língua Portuguesa. Vários professores haviam sido convidados. Ninguém aceitara, pois a chefe do Núcleo não cedia tempo para estudos (havia (há) muitas questões burocráticas importantes a serem feitas).

A professora da ED1 (Juvinoópolis), com doze anos de magistério, ministrava em 1989 as disciplinas de Educação Artística, Inglês e Língua Portuguesa, com uma carga semanal de 32 horas-aula. Ela também teve contato com uma nova proposta de ensino de língua no curso realizado em 1984. Até 1987, participou de vários outros encontros e seminários sobre educação, língua e literatura.

Era (é) a única professora de Língua Portuguesa na escola (em 1989, as séries de 5^a a 8^a eram de responsabilidade do município (Cascavel), em 1990 passaram para o Estado) não tendo, assim, com quem dividir suas dúvidas, trocar idéias. Disse-me que não se sentia completamente sozinha porque contava com o apoio da diretora e da supervisora da escola com as quais se unia para poder encaminhar seus planos e solucionar problemas mais urgentes como compra de materiais, livros, mimeografar textos, etc.

A grande maioria da clientela dessa escola é constituída por bóias-frias (crianças) ou filhos de bóias-frias, como já registramos. Dentre as entrevistadas esta professora é a que encontra condições mais difíceis de trabalho. Seja pela estrutura da escola, seja pela falta de material de toda ordem, distância de cidades maiores e, principalmente, pelo grande número de crianças de famílias "paupérrimas" que freqüentam a escola.

Segundo a professora, até 1988 eram realizados encontros com outros professores da área, em Cascavel. Mas houve eleição; mudou o prefeito; mudou o Secretário Municipal da Educação; alguns elementos da área pedagógica saíram e... acabaram-se os encontros para estudo, as discussões para encaminhamento dos trabalhos em Língua Portuguesa, etc. "Ninguém aparece na escola. Já houve apoio, agora não há mais contato."

Em conversa com a coordenadora geral da Secretaria Municipal de Educação, esta revelou-me que 1989 havia sido um ano de reestruturação na Secretaria e contato com o novo prefeito, mas que os trabalhos seriam dinamizados a partir de 1990.

A professora da EC2 (Medianeira) em 1989 contava com dez anos de profissão e ministrava semanalmente 40 horas-aula de Língua Portuguesa.

Fez o curso de atualização em 1984, mas disse que já havia tido contato com a proposta apresentada quando fizera o curso de Letras no Rio Grande do Sul. Participou de cinco outros encontros e Seminários, com a mesma abordagem e concepção de ensino de língua: dois em Medianeira, um em Cascavel e dois realizados pelo CETEPAR em Curitiba.

Os professores de Língua Portuguesa da escola se encontram freqüentemente, "apesar de terem tirado as horas para a coordenação. O Estado disse que não podia pagar". A Inspeção organiza, ainda, encontros mensais a que chamam Grupos de Estudos, com todos os professores estaduais e municipais de Língua Portuguesa, com projeto aprovado pelo Núcleo Regional (Foz do Iguaçu). Realizado a cada mês num dia da semana, os professores são dispensados deixando atividades para os alunos.

Isso acontece depois da nova proposta, disse a coordenadora da equipe de ensino da Inspeção, e enfatiza: "É feito convite, não convocação. Vem quem está interessado". E continua: "Eu coordeno todas as áreas e nessa os professores dificilmente faltam. Quem dirige os trabalhos são os próprios professores. O meu trabalho é estar ao lado deles, prestigiar, colaborar, estudar com eles para aprender junto, estimular. Essa área é a que os professores mais participam".

A coordenadora conclui: "No início foi uma luta, foi difícil conseguir esses encontros. Convencer o Núcleo e os diretores da necessidade dessas reuniões, que não é perder tempo, mesmo que o aluno fique em casa. Nós insistimos e eles viram que nós estávamos fazendo

mesmo e com sucesso, então, nos apoiaram".

A professora da ED2 (Jardinópolis), há sete anos atuando no magistério, em 1989 contava com 20 horas-aula de Língua Portuguesa e trabalhava também mais 20 horas com uma turma de 1ª a 4ª série. Tomou contato com uma nova proposta de ensino em encontros programados pela Inspeção Estadual e Secretaria Municipal, não tendo participado, portanto, do curso de atualização de 1984, nem de outros coordenados pela UNICAMP. Foram os vários encontros com colegas que fizeram o(s) curso(s), que buscavam praticar a proposta e aprofundá-la através de estudos, e a leitura de "O texto na sala de aula" que levaram a professora a procurar alterar sua prática de ensino.

Apesar de haver mais um professor de português na escola, a mesma diz sentir-se sozinha no seu trabalho porque não há reuniões para discussão, para trocar idéias. Somente se encontra com os colegas na reunião mensal que se realiza em Medianeira, quando então estudam textos, trocam informações e experiências.

É sua opinião que tanto a Secretaria Municipal quanto a Inspeção Estadual "estão caminhando juntos. Estão tentando pelo menos".

Pelo que vimos, no Município de Medianeira, ao contrário do que acontece em Cascavel, os órgãos educacionais mais próximos aos professores procuram facilitar, dar condições para o crescimento desses profissionais.

A professora da EC3 (Palotina) lecionava Língua Portuguesa, Inglês e Educação Artística em 36 horas-aula por semana. Em 1989, completara 11 anos na profissão. Tal como a professora anterior, não participou de nenhum dos cursos, encontros, seminários, coordenados pelos professores da UNICAMP. O seu contato com a proposta se deu nos vários encontros de Língua Portuguesa com professores que procuravam aplicá-la e difundi-la e também pela leitura do livro "O texto na sala de aula".

A professora diz não se sentir desamparada no seu trabalho. Há sempre contatos entre os colegas, buscando juntos encaminhar as atividades e para isso contam, ainda, com um dia de estudo mensal na escola. "E quando tem um curso, um congresso, há um incentivo muito grande para todo mundo ir. Quem vai se responsabiliza por trazer o material para quem não

foi". (Em 1989, a prefeitura cedeu um ônibus para que os professores participassem do COLE, Congresso de Leitura, em Campinas).

As equipes de ensino da Secretaria Municipal e da Inspeção Estadual (Núcleo de Toledo) têm buscado trabalhar juntas. "E estão sempre procurando cursos para nós."

Na Inspeção, uma das integrantes da equipe pedagógica disse que até o ano de 1988 os professores do município tinham uma reunião mensal, mas que em 1989, tais encontros estão sendo feitos nas próprias escolas. Uma das dificuldades apontadas, segundo essa professora, para avançar nos estudos e discussões de uma nova proposta em Língua Portuguesa, é que muitos dos que se encontravam em sala de aula desde 1985, quando iniciaram um trabalho diferenciado, estão hoje em outras funções e os que entram desconhecem a proposta. E isso dificulta e retarda o avanço pela necessidade de sempre se ter que retomar as concepções básicas subjacentes a um novo projeto de ensino.

Dizem que o Núcleo Regional de Toledo sempre deu apoio para o desenvolvimento dos trabalhos.

A professora da ED3 (Vila Maripá), em 1989, atuava em Língua Portuguesa com 40 horas e estava há 20 anos na profissão.

Seu primeiro contato com novas concepções de ensino de língua se deu em 1984. Nos anos subsequentes participou de um seminário de Língua Portuguesa em Cascavel e de vários encontros com professores da área.

Quanto ao contato com outros colegas, a professora confirma o que foi dito anteriormente pela integrante da equipe da Inspeção de Palotina (pertencem ao mesmo Núcleo). Até o ano passado se encontravam mensalmente todos os professores do município, mas neste ano (1989) não havia sido realizado nenhum encontro. A nível de escola, até pouco tempo os professores se reuniam a cada semana uma vez, mas, agora, todos trabalham 40 horas-aula semanais e não têm tido oportunidade para esses encontros sistemáticos. Apesar de tudo, quando sentem necessidade, reúnem-se para discutir. E se não há outra hora, é na hora do recreio, coloca a professora. "O que você está fazendo?"; "Você tem aquele texto?"; "Como é que você fez?"; "O que que você produziu em cima desse texto aqui?". "E assim a gente troca idéias, constantemente."

Ainda mais uma vez, para salientar a necessidade que o professor sente de constante interação, de partilhar com outros colegas o seu cotidiano escolar registramos outra colocação da professora: "E nós percebemos que nós temos tanta coisa pra falar que... Esses dias nós nos reunimos ali pra dividir... era divisão de conteúdos de 2º grau, que veio de cima, pra nós dividirmos. Você sabe que a gente quase não conseguia fazer aquilo lá? Porque a cada vez, cada pouco entrava uma coisa. Eu acabei dizendo: "Olha gente, vocês estão percebendo como a gente precisa se reunir pra discutir? Como tem coisinhas que a gente tem que conversar?" - Então isso a gente tem feito, na medida do possível, se reunir para debater aquelas ... aqueles problemas". As professoras dessa escola trabalham muito unidas.

E quanto à participação da Inspeção e do Núcleo Regional, é opinião da professora, tal como a da anterior, que os seus integrantes têm se empenhado muito, têm se preocupado com a questão do ensino. "Eu acho que nos dão uma força muito grande".

Quando, anteriormente, afirmamos que o grau de liberdade dos professores na condução do seu ato pedagógico é determinado pelas diferentes situações de vida pessoal e de trabalho, estávamos nos referindo à liberdade concreta, entendendo o homem como um ser situado, como um ser de relação, cuja liberdade deve ser conquistada através da superação de muitos obstáculos.

Como um ser de relação, "os homens não estão simplesmente uns ao lado dos outros, mas são feitos uns pelos outros"¹⁰ numa relação de engendramento, não de contigüidade. Daí a necessidade que o professor sente de estar em contato constante com os colegas para discussões, troca de idéias, estudos, o que levaria mais facilmente ao conhecimento de si, dos seus alunos, enfim da realidade do seu cotidiano para poder transcender-se, superar-se a si mesmo na busca da alteração de um real que lhe foi dado e não escolhido. Mas, o ritmo de trabalho exaustivo a que é submetido, a falta de integração entre as áreas, etc., diminui, quando não elimina, toda oportunidade de interação, obrigando-o, muitas vezes, a um trabalho alienado, repetitivo, mecânico que o despersonaliza, subtraindo-lhe a liberdade de escolha na condução dos seus atos.

¹⁰ ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. - *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo, Moderna, 1986, p.321.

"O homem se humaniza pelo trabalho, e esta ação é social"¹¹.

Desse modo, sem descartar as várias outras interferências contidas no micro e no macrocosmo do cotidiano do professor, o envolvimento, a participação, o compromisso político das entidades institucionais mais próximas a ele, contribuem de maneira decisiva como elemento facilitador, dificultador, ou inibidor da/para a formação permanente dos professores e, por conseguinte, dos alunos.

2.2.3. Da fala das professoras

Para a descrição e análise do que vai se colocar aqui, vou lembrar que os dados foram coletados através de "conversas" com os professores e de observação de aulas.

Cinco das seis professoras já haviam tido contato comigo através de cursos ou encontros de Língua Portuguesa. Uma delas me conheceu somente na semana em que fui assistir às suas aulas. Embora eu tivesse, através de contatos telefônicos, dito a todas o que pretendia e que queria "apenas conversar" sobre as suas práticas pedagógicas, sobre como elas as desenvolviam, etc., percebi, na oportunidade desses encontros - que subentendem um diálogo simétrico - que o processo, em alguns momentos, tendeu para uma assimetria¹². Apesar de estarmos de acordo quanto ao tema a ser abordado, eu é que tinha mais claramente definidos os objetivos para essa conversa.

Citando Goffman (1967), Marcuschi¹³ diz que o primeiro "observou que todo indivíduo tem uma auto-imagem pública (face) que gostaria de preservar e ver preservada". Os professores sabiam que estavam dialogando com uma pessoa que estava fazendo uma dissertação para "adquirir" o título de mestre, supostamente, então, com mais conhecimentos dentro do assunto que iriam discutir. Além disso, estamos vivendo um momento dentro do ensino de língua em que se debatem noções de texto/não-texto; redação/produção de texto; gramática/análise linguística;

¹¹ id. ibid.

¹² MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, 1986, p.16.

¹³ _____, *Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições, funções*. In: CASTILHO, A. T. (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1989, p.284.

individualismo/interacionismo; leitura mecânica/leitura ativa, etc. Sem falar das críticas feitas ao livro didático (e por extensão a quem os adota). E, numa interação verbal, as pessoas se expõem, se dão a conhecer através da linguagem que utilizam, mostram com quais visões de mundo estão atuando. Observei que as professoras ficaram muito atentas ao que expunham, parecendo querer corresponder às minhas expectativas, em alguns momentos, o que talvez não me levasse a considerá-las "tradicionais" (termo pejorativo, hoje, no ensino), desatualizadas, ou pior, incompetentes.

Houve, nesse meu contato, dois casos que me chamaram a atenção. Uma professora (EC1), na conversa, procurou usar expressões e conceitos que mostrassem a sua atualização e conhecimento dentro da área do ensino de língua: "... então se desenvolve aquela teoria, né? Primeiro a tese, a antítese que seria como é que fica? Como é que é a nossa sociedade? E depois então a síntese, que é a produção do aluno, né?" (falávamos sobre leitura, debates e produção de texto); "... porque tem as duas gramáticas: aquela que é o conjunto de regras que serve para ditar o bom uso da língua e a outra que seria essa que é o conjunto de regras que estuda o funcionamento de uma determinada variedade". (Falávamos de como a mesma trabalhava gramática com os alunos); "... seria mais importante o quê para o aluno? Estudar os conceitos, aqueles velhos conceitos de gramática, de língua, ou estudar no momento em que eles falam, as relações que se constituem entre sujeitos, né?"; "... quer dizer, é um processo de interação ...". (É a única que havia feito recentemente um curso de especialização em Língua Portuguesa).

Em outro caso, a assimetria do diálogo ficou bem evidente. A professora (ED2) respondia monossilabicamente: "hã, hã"; "sim"; "não"; "é"; o que me fazia retomar várias vezes o assunto para ver se ela retinha por mais tempo seu turno, possibilitando uma progressão do diálogo. Enfim, mais do que com as outras, essa foi uma entrevista e não uma conversa. Além de iniciar o "diálogo", só eu perguntei, orientei, dirigi e concluí a "interação". Em alguns assuntos ela não se expôs, desviava o rumo das questões, não concluía suas colocações, com muitas divagações e reticências. Controlou-se (foi controlada?) para não sair das "verdades" desse momento histórico de ensino de Língua Portuguesa; para, através de sua fala, não se "trair" e revelar que não dominava o discurso da sociedade a que pertence. Além do mais, ela faz parte de um grupo

de professores (Inspetoria de Medianeira) que sistematicamente se encontram para estudos, troca de experiências. A professora, na verdade, falou sobre o que e como realiza suas atividades com os alunos, não procurou omitir as condições de seu trabalho. No primeiro contato (por telefone) já me avisou: "Olha, eu não estou "totalmente" na proposta, tá? Eu não sei se sirvo para sua pesquisa". Com isso procurava arrefecer as minhas expectativas quanto ao seu trabalho. Foi a que mais timidez e insegurança demonstrou com a minha presença. Insegurança manifestada muitas vezes até: "Eu não estou muito segura em algumas atividades. A reestruturação do texto do aluno, principalmente, eu não consigo fazer". E de todas as professoras foi a que menos participou de cursos, seminários (nenhum) tendo seus estudos se limitado aos encontros com os professores de sua região, aos quais nem sempre pôde ir, segundo seu depoimento. Pelo que observei é a que domina uma variedade de linguagem (e de cultura) mais próxima da dos seus alunos.

Com as demais a conversa se aproximou mais de um diálogo.

Enfim, se todas em alguns assuntos se mostraram mais reticentes (especialmente nas questões que envolviam gramática, análise lingüística), no balanço geral, percebi ter havido boa receptividade e disposição para falar dos seus (e dos alunos) sucessos e fracassos, das suas (nossas) angústias, das suas (nossas) dúvidas, aproveitando desse momento de interação, tão poucas vezes possível, até mesmo para um desabafo.

2.2.3.1. O que dizem sobre sua experiência de ensino

Antes de terem tido contato com uma nova proposta, as professoras adotavam o livro didático e seguiam-no à risca tal como descrito no primeiro capítulo, seção 1.3. Somente a professora da EC2 disse que desde quando começou a dar aulas, mesmo adotando-o, já procurava fugir do seu esquema porque se formara em Ijuí-RS e tivera acesso a outras abordagens para o ensino.

A primeira consequência advinda do conhecimento de novas concepções de língua, linguagem, gramática e das críticas ao livro didático foi a imediata não adoção deste livro por algumas delas (ED1, ED3) ou o seu abandono paulatino, com uma utilização mais crítica e

limitada às necessidades de alunos e professores. Mas, isso não foi (não é) fácil. Não trabalhar a gramática como estavam acostumadas e não contar com a presença constante do livro didático em sala foi o que mais amedrontou e trouxe insegurança ao professor.

(EC1) "Continuei com o livro didático por três anos, ao mesmo tempo trazendo textos da realidade, pois via que ele tinha conceitos absolutos, únicos e idealizados. Fui tirando aos poucos e consegui abandonar desde o ano passado (1988). (...) *Eu não peguei essa proposta como um pacote pronto*. Então, eu fui assim fazendo as coisas do modo como eu achava que deveria ser feito. Mas me faltava aquele embasamento prá seguir mais firme ... (...) E tinha uns colegas que criticavam e diziam que não, que não, mas o negócio foi andando. Depois de mais estudos e com esse curso de especialização que a gente fez, aí eu tive um embasamento mais ... Daí eu acho que me firmei mesmo, aí eu comecei a ver a coisa mais clara, né? Daí eu comecei a ler mais e, é lógico, é certeza que isso é o certo". (Essa professora é a única que, realmente, não utiliza o livro didático, nem como apoio).

(ED1) "... tive muitas dificuldades para mimeografar os textos pois a escola era e é muito sem recursos. Também tive dificuldades com colegas de 1ª a 4ª séries que não conheciam a proposta e as novas concepções. (...) No primeiro ano (1985), sem o livro didático, não dei gramática nenhuma isolada. A partir do segundo ano, explicava a gramática esquematizada no quadro, depois procurava fazer a aplicação em frases tiradas dos textos dos alunos. (...) *Só que eu sofri horrores, quase morri maluca, de tentar fazer isso, sabe?* Consegui, eu tenho até caderno lá em casa em que tenho as avaliações todas escritas baseadas nos textos deles". (Em 1988, essa professora voltou a adotar o livro didático (Reflexão e Ação) como material de apoio, devido à extrema precariedade de suas (e dos alunos) condições de trabalho).

(EC2) "*Eu não entrei de cara na proposta, fui com calma, né, ainda a ensinar gramática no sistema tradicional*, com a terminologia e a cobrança das respostas exatas. Mas desde que eu comecei a dar aula, eu sempre fui meio contra o livro didático, *porque ele delimita as respostas*, delimita o espaço, tudo. Então dá a impressão assim: "Não, você tem que responder só até aí, você não vai adiante", que não dá margem prá você discutir, né? Quando eu não podia tirar (o Livro Didático) que os alunos tinham, nós fazíamos discussões ... e eu fugia ... a minha

interpretação, a minha análise do texto ... era diferente do que estava no livro. Utilizava o livro de uma forma crítica".

(ED2) "Eu mudei parcialmente meu modo de dar aula. *Eu ainda estou muito insegura neste projeto por falta de conhecimentos meus.* Não estou trabalhando os textos dos alunos, não faço reestruturação por falta de segurança minha. *Medo* talvez de chegar na sala de aula e o aluno cobrar alguma coisa e eu não saber como sair dessa, né?"

(EC3) "*No início foi difícil pra mim e pros alunos abandonar o ensino da gramática da forma tradicional, não seguir o livro didático.* Para os alunos foi difícil habituar a ler. Não tinham esse hábito. Eu comecei na 7ª, não mudando de uma vez, *com muita dificuldade.* Como todos os professores falavam: a gente não vai mudar da água pro vinho, nós vamos mudar aos poucos, pra ver se dá um resultado melhor do que esse que tem".

(ED3) "Antes de conhecer a proposta eu seguia o livro didático e via que os resultados dos alunos não eram bons. Quando fiz o curso *sentí um susto muito grande* no primeiro dia, mas ao final as coisas já tinham se clareado um pouco. *Eu queria mudar, mas não sabia como e a partir desse curso comecei a me soltar um pouco,* a não ficar tão presa ao livro didático, às gramáticas. A partir de 85 tirei o livro didático e comecei a trabalhar aquilo que o aluno precisava. De acordo com os problemas detectados ia procurando resolvê-los".

Como professora, também vivi esse momento e sei que só um curso de cinco dias ou o conhecimento de uma proposta não seria a causa suficiente para muitos tentarem, desejarem mudar. A insatisfação com nosso trabalho já se encontrava latente em nós e concretizada através dos maus resultados dos alunos no domínio da linguagem. A realização do curso (dos cursos, dos encontros, na verdade) chegou no momento em que muitos ansiavam pela busca de novos caminhos e a apresentação de uma proposta, precedida pelas discussões do presente, da realidade do ensino e seus resultados, levantou-nos o véu do passado abrindo a possibilidade de elaboração de um projeto de ação, num movimento para o futuro. A proposta provocou no professor a consciência ativa de que podia trilhar outros caminhos que não aqueles já abertos e repisados. Caminhos que ele mesmo teria que abrir. E isso "é difícil", "dá medo", "insegurança", pelo que vimos nos depoimentos. Libertar-se do velho, daquilo a que já estávamos

habituaados comodamente, contando com as respostas prontas do livro didático, e buscar construir o novo é angustiante, não temos o controle antecipado do que virá. Dizem Aranha e Martins: "A *angústia* retira o homem do cotidiano e o reconduz ao encontro de si mesmo" e "surge da tensão entre o que o homem é e aquilo que virá a ser, como dono do seu próprio destino"¹⁴.

Houve a dessacralização, a desmistificação da gramática e do livro didático e esses professores viram-se, de repente, em sala de aula, como condutores do seu próprio fazer pedagógico e sentiram-se, inicialmente, "confusos", "assustados", "espantados", enfim, em crise. O que é natural, pois a liberdade, voltamos a frisar, não é algo que se conquista sem dificuldades, mas é uma tarefa, muitas vezes dolorosa, que se consegue através das experiências vividas.

Perguntei aos professores como eles viam o seu trabalho anterior comparado com o de hoje e obtive essas respostas:

(EC1) "Agora se vê que a gente não cansa, não enjoa da cara dos alunos, e me parece, tenho a impressão de que os alunos também não enjoam da cara da gente. Porque era mais cansativo. Pensando bem, era melhor, *era mais fácil, eu digo no sentido de se fazer a mesma coisa, mesma coisa, né?* Então, você chegava lá era mais fácil prá você, estava tudo pronto, mas era mais cansativo. *Agora, é mais cansativo de um lado, é mais trabalhoso, mas não é tão chato. Antes era muito chato ser professora de português, agora não é tão chato, não.*

(ED1) "(...) O aluno tem muito mais coragem para falar também. Porque eu ... agora que eu estou me soltando um pouquinho mais, *mas naquela época eu tinha medo de falar.* Num grande grupo, eu sempre era uma das últimas a falar, eu tinha muito receio de falar besteira. *Aplicando a proposta eu comecei a me soltar. Isso foi muito importante.* A proposta nesse ponto me ajudou bastante e percebo que tem aluno ali que a cabecinha já se abriu, está se abrindo aos poucos. Eu percebo isso. (...) *Apesar de todas as frustrações com alguns resultados, parece que depois que comecei com a proposta, estou mais satisfeita. Os alunos gostam de mim, parece que gostam de como eu trabalho. Dizem que gostavam mais quando eu trabalhava sem o livro didático.* (Essa professora trabalhou três anos sem o livro didático e há dois anos adotou-o

¹⁴ Op.cit.,p.324-325.

novamente devido às péssimas condições de trabalho suas e dos alunos, na maioria bóias-frias ou filhos de bóias-frias, como já vimos).

(EC2) "Em 1979 eu já praticava, né, tentava desenvolver a proposta em sala de aula e a gramática era dada paralela, conforme o sistema tradicional. (...) *Hoje, eu me aperfeiçoei mais e os alunos que vieram transferidos de outras escolas, que não foram meus, que vêm de fora, principalmente, desconheciam essa prática de Língua Portuguesa e dizem, ao menos falam né, que assim é melhor, que aprendem mais, que assim entendem melhor, que assim eles vêem mais objetivo e que assim eles gostam de escrever*".

(ED2) "Do pouco que eu mudei, estou mais satisfeita agora. O livro didático era mais... você tinha aquilo lá, *você chegava a nem preparar aula, né?* Chegava lá na sala, então, terminei aqui, dobrei a página aqui, na próxima aula venho abro aqui, bá, bá, bá, bá. Lia aquilo lá e pronto, né? Muitas vezes o aluno perguntava alguma coisa, eu não sabia dizer por quê. Eu não tinha visto que era isso aqui. *Porque agora a gente tem que procurar e tem que preparar para chegar na sala.*

(EC3) "Agora nem se compara, ichi Maria. A tradicional dava menos trabalho, lógico, porque agora eu estou analisando o aluno todo dia, toda aula. Antes eu analisava, eu queria saber se ele respondeu correto a minha prova. Graças a Deus foi por pouco tempo. Tinha o livro didático que eu corrigia na sala. *Naquele tempo a minha cabeça era outra. Meu Deus do céu, como eu amadureci com esse método, né?*"

(ED3) "Uma vez eu estava satisfeita com o que eu fazia. Porque eu estou lecionando há vinte anos. *Mas se eu fosse fazer hoje o que eu fazia há dez anos, eu ia me sentir nula.* Essa maneira de ensinar dá mais trabalho. Essa aqui exige mais, você tem que penetrar no aluno. *Você fica conhecendo muito mais o aluno. O aluno é gente agora e antes não. Era diferente, né?*"

A fala dos professores nos revela que é muito fácil repetir, reproduzir o que os outros já pensaram por nós: "... chegava e nem preparar aula, né?"; "... era mais fácil, eu digo no sentido de se fazer a mesma coisa, a mesma coisa, né? (...) estava tudo pronto...". Ao mesmo tempo todas se referem ao trabalho que dá fugir do esquema antigo, mas dizem se sentir muito mais satisfeitas agora "apesar de todas as frustrações com alguns resultados". Mas quando se tem

vontade, quando se quer mudar, temos que admitir "que o conhecimento de si e das circunstâncias não se faz sem tentativas e fracassos inevitáveis"¹⁶.

Livres de algumas das amarras (crença fiel nas gramáticas pedagógicas, adoção rígida do livro didático) que cerceiam um trabalho mais produtivo em Língua Portuguesa, as professoras passaram também a ter uma outra postura junto aos alunos, num trabalho mais interativo, participativo, mais humano: "Você fica conhecendo muito mais o aluno, o aluno é gente agora e antes não"; "... agora eu estou analisando o aluno todo dia, toda aula"; "... que assim é melhor, que aprende mais (...) que assim eles vêem mais objetivo e que assim eles gostam de escrever". Há menos autoritarismo e mais descontração: "(...) o aluno tem muito mais coragem para falar também. (...) Aplicando a proposta eu (também) comecei a me soltar". Surge ainda a possibilidade da superação da dicotomia prazer/trabalho através da capacidade de professores e alunos criarem atividades variadas que interessem a todos: "Agora se vê que a gente não cansa, não enjoa da cara dos alunos, e me parece, tenho a impressão de que os alunos também não enjoam da cara da gente. (...) Antes era muito chato ser professora de Português, agora não é tão chato, não".

A necessidade de ter que preparar aulas, de ter que criar as atividades, faz com que o professor seja um ser atuante, tirando-o da passividade, o que provoca também a sua transformação como ser-do-mundo. Daí as colocações: "Naquele tempo a minha cabeça era outra. Meu Deus do céu, como eu amadureci com esse método, né?"; "Uma vez eu estava satisfeita com o que eu fazia. Mas se eu fosse fazer hoje o que eu fazia há dez anos, eu ia me sentir nula"; "... porque eu ... agora que eu estou me soltando um pouquinho mais, mas naquela época, eu tinha medo de falar. Num grande grupo, eu era uma das últimas a falar, eu tinha muito receio de falar besteira. Aplicando a proposta eu comecei a me soltar"; "Hoje, eu me aperfeiçoei mais...".

Enfim, a descoberta de que se pode fazer alguma coisa no espaço limitado da escola, apesar de condições tão adversas, e a visão de alguns resultados positivos, mesmo que ainda não os ideais, faz com que esses professores tentem, procurem alterar o seu fazer pedagógico vendo a si e a seus alunos "como gente".

¹⁶ Idem, p.319.

O sonho pode se concretizar no trabalho do homem como ser consciente e prático¹⁶.

2.2.3.2. Sobre sua prática contemporânea

Das seis professoras somente uma (ED1) admitiu a adoção do livro didático em sala. Outra (EC1) realmente não o utiliza nem como material de apoio, conforme depoimento dos próprios alunos. As demais, apesar de não terem sua presença constante em sala, utilizam-no "de vez em quando", principalmente para leitura e interpretação, segundo também a fala de seus alunos.

O que se constatou é que todos têm o texto como unidade básica para o desenvolvimento das suas atividades, tanto os produzidos fora da sala como os produzidos pelos alunos, orais e escritos.

De modo geral, as atividades são assim conduzidas: parte-se da leitura de um texto (escolhido pelos alunos e/ou pela professora), para fazer interpretações orais e/ou escritas; seguem-se os debates em que os alunos se posicionam quanto ao assunto abordado para, em seguida, proceder-se à produção escrita, tendo como tema o que foi discutido. Cinco das professoras dizem que, recolhidos os textos produzidos, procuram detectar os problemas de linguagem que surgem para fazer a análise lingüística e dar a gramática concentradas nas dificuldades percebidas. É dedicada uma hora-aula semanal para a leitura de literatura.

Para todas, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é possibilitar ao aluno o domínio da língua culta.

A qualidade e a variedade no encaminhamento das atividades bem como o grau de integração entre as várias práticas não se encontram no mesmo nível entre as professoras. Concepções contraditórias de linguagem, de gramática, de língua, ainda se fazem presentes, orientando esta ou aquela atividade.

Isso confirma que, mesmo tendo-se vontade, a superação do velho, enraizado em nós, para a consolidação do novo é muito difícil. Também, como já dissemos, a história de cada professor, as diferentes condições de trabalho e de vida são fatores determinantes para o maior

¹⁶ Idem, p.317.

ou menor aceleração na superação dos obstáculos.

a) O trabalho com o texto curto

Os textos trazidos para as salas (8^{as} séries, nesse caso) são extraídos de livros didáticos, revistas, jornais, trechos de romances, poesias, etc., mimeografados ou passados no quadro, ditados às vezes. Contêm assuntos atuais, polêmicos "com temas sociais que provoquem bastante crítica, que dêem discussão" (EC2). Os temas são diversos: problema da fome, desemprego, falta de moradia, aborto, drogas, etc. Em 1989, época da eleição presidencial, o assunto 'política' foi abordado exaustivamente em todas as seis 8^{as} séries. Textos de humor também são lidos: "Eu gosto muito de trazer textos cômicos porque eles se prendem muito, eles gostam" (EC2). A professora da ED2 foi a única que abertamente se referiu a trazer textos com conteúdo moralista para a sala: "... textos que tragam algum fundo moral para eles ... de vez em quando, né, precisa na sala de aula".

O objetivo da leitura desses textos é fazer com que os alunos tenham acesso a informações variadas, ampliando o conhecimento da realidade. E que através dos debates e discussões que se seguem, eles tomem uma posição crítica em relação ao assunto, possibilitando, pela interação, o aumento do sistema referencial de todos. De posse das diferentes posições, o aluno, como objetivo final, escreverá o seu texto. "A aula de leitura está relacionada à escrita, à exposição da idéia deles" (ED3).

A professora da EC1 resume bem o objetivo da leitura do texto curto: "... então, eu trago esse texto com o objetivo de uma crítica social, mas não pára por aí. Veio, criticou e daí? Então, o texto, nesse caso, serve como pretexto para um debate e sempre para escrever, para uma produção depois".

Todas acreditam que a leitura levará o aluno a se expressar melhor, a escrever bem: (ED1): "Eu falo sempre pra eles: é importante a leitura, vão ler um gibi, ou um jornal, ou revista, qualquer coisa, mas procurem sempre informações. (...) Isso vai ajudar vocês na produção de textos". EC2): "Prá mim um bom leitor, em primeiro lugar é quando ele lê e quando eu percebo que o aluno está levando prá prática escrita, está desenvolvendo melhor a escrita através do hábito de leitura, né? (...) Ele está levando prá prática oral e prá prática escrita o que ele

aprendeu através da leitura". (EC1): "Eu acho que o que está dando mais resultado é a produção de texto. Porque a produção de texto é consequência da leitura. Então, eu sei que a leitura está indo bem, então o resultado mesmo é a produção de texto".

É interessante observarmos que esta última professora, quando lhe perguntei se qualquer aluno pode aprender a escrever um texto, respondeu: "Qualquer. Desde que se dê as condições pra ele desenvolver a consciência do *para que* ele vai escrever, *o que* que ele vai escrever, todo aluno tem condições, de qualquer classe". Não se referindo a ler como condição "sine qua non" para o aprender a redigir, a resposta mostra que quando vamos escrever, em primeiro lugar, temos que ter uma necessidade, um propósito. Tendo-se o "para quê", o "o quê" já estará mais ou menos definido, dependendo ainda do "para quem" que juntos orientarão o "como" escrever. Se a leitura e a escrita são ambos atos comunicativo-interativos, têm, no entanto, processos de uso distintos, exigindo um tratamento diferenciado na condução do ensino aprendizagem de uma e outra.

Há uma interação necessária entre o ler e escrever, contudo isto não é suficiente para que o domínio de uma habilidade, automaticamente, leve ao domínio de outra.

Geraldi propõe que dependendo das relações que o leitor estabelece com o texto/autor, dos seus objetivos ao interagir com o texto, pode-se ter as seguintes possíveis posturas: *ler para buscar informações; ler por fruição* (pelo simples prazer de ler); *ler como pretexto para outras atividades; ler para fazer um estudo do texto*¹⁷. Não significando que estas posturas não possam vir juntas, dependendo dos interesses de quem lê, nem que não haja outras.

Pelo que observamos, o trabalho com o texto curto feito por professores e alunos enfatiza a leitura-informação e a leitura-pretexto (a leitura-prazer é reservada à leitura do texto ficcional). A leitura para estudo do texto, quando feita, é praticada, às vezes, muito superficialmente.

Acredito ser válido e necessário que se tragam textos que aumentem o nível informacional dos alunos, possibilitando uma relação crítica com a realidade, ampliando e/ou alterando sua visão de mundo. Mas como a leitura, nesse caso, também é pretexto para a

¹⁷ GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*, p.81.

produção escrita, o estudo dos textos "prontos", "bem escritos", deveria ser realizado de maneira assídua e consistente. Entendo por estudo do texto a análise da organização macro e microestrutural do mesmo, o reconhecimento dos recursos lingüístico-discursivos de que o autor se utiliza para provocar esse ou aquele efeito no leitor, a observância, enfim, dos elementos que dão coesão e coerência ao texto. Conscientes dessas estratégias discursivas, disponíveis na linguagem, os alunos poderiam utilizá-las na produção dos seus escritos, de acordo com a situação interacional, podendo ainda criar outras formas de expressão. Familiarizar os alunos com os componentes lingüísticos que caracterizam a escrita, através da análise de textos variados, faria com que eles percebessem mais facilmente os seus problemas na produção escrita quando fossem analisá-la com o auxílio do professor.

Constatei que os professores não têm domínio teórico para esse tipo de abordagem textual. O trabalho com o texto se resume a interpretar "o que" o texto/autor quis dizer (com questões às vezes a nível da superfície do texto, às vezes mais profundas, além do texto), a estabelecer comparações com a realidade e a detectar os efeitos que quis provocar no leitor, levando-o a um posicionamento - o que consideramos um avanço, um trabalho muito mais produtivo em relação ao que antigamente se fazia. Porém, o "como", a forma pela qual o texto é organizado para atingir o leitor não é explorado sistematicamente.

Quando perguntamos se, além de trabalharem o conteúdo do texto e de discutirem o assunto por ele provocado, também levantavam os dados formais da sua estrutura, obtivemos respostas não muito seguras e às vezes evasivas. Somente um professora procurou explicar um pouco mais especificamente, dando uma visão de linguagem como interação entre pessoas.

"Os alunos procuram observar os recursos de linguagem do autor e inclusive têm que ver o que está por trás do texto, quer dizer, aprofundar mais. Para quem ele escreveu, qual a intenção, para atingir o quê. Então, é um jogo de imagem que se faz. Para que que se escreve, por que que o autor escreveu, qual é a ideologia que está por detrás do texto, né, e ele quis falar para quem?" (EC1).

b) A produção do texto

Nas oitavas séries os alunos escrevem mais textos dissertativos ou argumentativos.

Integrada à leitura do texto curto, "não tem hora para a redação. Os alunos sabem que depois do debate vão escrever" (EC1).

Perguntados a respeito dos *objetivos de se dar a redação* em sala, a maioria respondeu que vê as atividades de leitura, debates, produção escrita como um todo, observando a importância do ato de escrever para se ter uma *visão social crítica, para ter opinião própria, para não ser enganado, para utilizar o que aprendeu através da leitura, falar melhor, etc.*

(EC1) "Porque ali o maior objetivo da LP: falar e escrever. Então, eles escrevendo da maneira que a gente trabalha, eles ficam ... eles conhecem de uma maneira mais clara a sociedade, suas contradições, né, assim eles têm oportunidade de discutir tudo isso".

(ED1) "(...) Então eu acho que a leitura, a produção de textos vai fazer com que o aluno abra mais a sua cabecinha, com uma visão diferente de vida e vai fazer com que ele tenha coragem de falar, porque ele tem conhecimento de causa."

(EC2) "A gente sempre deixa claro para eles o seguinte: você tem que escrever, em primeiro lugar, porque numa sociedade em que você está vivendo, você precisa da escrita prá tudo. (...) Quando você vai ouvir um discurso de um político, se você lê bastante ou se você escreve bastante, você vai entender melhor se o político está te enrolando ... qual a mensagem que ele está transmitindo. (...) Quanto mais você escreve, menos os outros vão te enrolar, menos vão te iludir e mais opinião própria você vai ter. É nesse sentido que eu deixo claro prá eles quando eu peço prá escrever."

(EC3) "Prá ele usar os vocábulos que ele aprendeu durante as leituras, fazer associar idéias. Esse é o meu objetivo. (...) Se ele for prestar vestibular, a redação vai ser muito importante, a nota de maior valor é a redação, então, ele tem que saber escrever, sim, ele tem que saber escrever, porque sabendo escrever ele vai saber se comunicar, falar melhor."

Uma resposta foi lacônica, reticente e circular: "Ah, eu coloquei, né, que eles devem escrever prá ... escrevendo é que eles vão, né, praticar a escrita, né? (ED2).

Os professores deveriam ter claro para si que, ao criarem algumas pré-condições para o aluno escrever, o objetivo específico é fazer com que ele domine o código escrito, nas várias situações de interação. Que conheça a sua especificidade (a distância do interlocutor, a questão

do tempo, etc.), relacionada às intenções de quem escreve, para quem escreve, se quer informar algo, comunicar, convencer, persuadir, distrair-se, desabafar, o que determinará a seleção dos dados lingüísticos para a argumentação e o tipo de texto conveniente.

Somente a professora da ED3 se aproximou de uma resposta que leva em conta o que se escreve, em relação ao outro a quem se destina o escrito: "(...) para que exista uma comunicação maior, principalmente no aspecto da clareza. Que se diga alguma coisa que o outro entenda, que se escreva para o outro entender. Porque tem gente que escreve, escreve bastante, escreve certo e você vai ler ... não diz nada, né? Que diga alguma coisa."

Muito se tem criticado a situação artificial, falsificadora em que se fazem redações na escola. Salienta-se que, para alcançar êxito nesta atividade, o professor deveria criar condições concretas de interação com o(s) outro(s), criando finalidade, destinação para os textos produzidos, o que levaria o aluno a perceber a função social da escrita. Mas, convenhamos, dentro da realidade de trabalho dos professores, com carga horária excessiva, com muitas turmas e com os alunos produzindo textos semanalmente, quinzenalmente, é muito difícil criar interlocutor(es) e destinação reais sempre.

Três escolas conseguiram fazer um livro com os textos das crianças (ED3, duas vezes em dois anos; a EC2 e a ED1, em um ano). Mas, como disseram, ficou muito caro e o trabalho é enorme. A professora da EC3 organizou uma vez uma apostila com os textos e a EC1 em 1988 organizou jornaizinhos. Algumas têm feito (com exceção da professora da ED2) varal literário, murais, levam os textos de uma sala para outra, de vez em quando. Mais freqüentemente, os alunos lêem os textos um do outro ou para os outros na própria sala.

Elas dizem, no entanto, alertar sempre os alunos para a possibilidade de outros lerem os seus escritos, a fim de que eles não vejam somente a professora, como interlocutora: (EC1) "O aluno escreve sabendo que não é só o professor que vai ler, ele não escreve prá mim, ele escreve porque sabe que terá outros leitores. Ele não escreve agradando a professora porque quer ganhar nota, não escreve só pra nota, então, ele escreve e sabe que terá outros leitores"; (ED1) "... mas eu sempre digo prá eles que não é prá eles que eles estão escrevendo, é prá um leitor. No caso, de primeira mão sou eu..." "Olha, alguma coisa a gente vai fazer"; (ED3) "Eles

acham bom escrever para os outros lerem. Eu sempre digo prá eles: vocês têm que escrever para os outros lerem. Para os outros entenderem o que você quis dizer, tem que ser claro nas idéias, né?"

É oportuno que se transcreva a colocação da professora da EC3 para mostrar quantos equívocos (resquícios da nossa formação) ainda permeiam o sentido do que seja escrever um texto claro, para os outros entenderem: "Para eles perceberem que ao escrever não estão escrevendo só para mim, eu falo prá eles: "faz uma redação agora e você pensa que é *um grande poeta*, que você está escrevendo para uma grande quantidade de pessoas. Eles vão ter que entender o que você está escrevendo." Então, muitos têm até letra horrorosa, falo: "como é que você vai escrever prá outro ler com essa letra? Você tem que começar a se preocupar com tudo: com estética, com vocabulário, *procura não usar sinônimos, procura não colocar pronomes pessoais antes dos verbos*, principalmente no começo das frases." Eu gosto de incentivar o aluno a *usar o verbo corretamente*, sem aquele pronome, né? A maioria usa o "eu": "Eu aprendi que eu lendo..., então, "Aprendi que lendo", né?". Argumentei que nesse último caso não seria "erro", seria um recurso expressivo, discursivo-pragmático do aluno, etc. Ela respondeu: "Não é um erro mas é um meio de economia". Isso sem falar no autor do texto ter que se colocar "como um grande poeta". O aluno não vai se sentir nunca com "inspiração" suficiente para tal responsabilidade. Para o "procurar não usar sinônimos" teríamos que aventar várias hipóteses para conseguir explicar essa afirmação. Talvez a professora tenha se equivocado e em vez de sinônimo estivesse querendo se referir à repetição de palavras, alerta tantas vezes feito aos alunos, em muitos casos sem razão.

Apesar dos equívocos, de algumas atitudes e concepções contraditórias, acredito, dentro das circunstâncias, que se pode criar uma situação "menos artificial" para o ato de redigir na escola. Através de um diálogo franco entre professores e alunos, que fique claro que o objetivo mesmo de se fazerem textos é o de aprender a escrever operando *com e sobre* a linguagem,¹⁸ ainda que, na maioria das vezes, seja preciso "imaginar" as situações e eventuais leitores. E que

¹⁸ Em *Portos de passagem* (1990:15-58), Geraldi trata das ações lingüísticas do sujeito: ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem.

também se ressalte que o aprender dá trabalho, sem que isso signifique, necessariamente, dissociá-lo do prazer.

E parece ser isso o que os professores fazem, pelo que dizem dois dos alunos ao responderem sobre o para que e para quem escrevem: (ED1) "Bom, eu escrevo prá mim, pros meus colegas e prá professora. Porque eu acho que o que eu escrevo tanto a professora passa pros colegas como prá ela. Então, eu acho que eu escrevo prá ... prá isso. *O importante em escrever é que a gente aprende, a gente aprende a escrever ...* Então, o que a professora explica a gente passa pro papel ... Eu guardo comigo." (EC3) "Eu escrevo na maioria das vezes prá mim e pros outros. *Quanto mais a gente escreve, mais a gente aprende.* Eu escrevo também para mostrar o que eu acho pras outras pessoas. Eu acho que a escrita também é uma forma de comunicação, né? Então eu escrevo primeiro prá mim, depois eu penso em ver, achar o lado errado do que eu escrevi que a pessoa não vai entender. Eu entendi, porque eu escrevi. Agora, quando o pessoal lê, eu tento puxar um pouquinho mais para a gramática assim prá pessoa entender o que eu escrevi. Mas, primeiro eu escrevo prá mim, depois pros outros."

Conversando sobre como sabiam quando estavam diante de um bom texto, sobre quais critérios utilizavam, as professoras - cinco delas - apesar de uma certa dificuldade nas explicações, deram a perceber que vêem (sentem?) o texto como um todo semântico, mesmo que mais ou menos intuitivamente: (EC1): "O bom texto é aquele que tendo sido preparado, ele conseguiu passar no papel aquilo que ele realmente viu, né? Ele pegou só um determinado item daquele assunto, ele ficou só naquilo, ou ele procurou atingir o assunto de uma maneira geral. Quer dizer, houve muita circularidade naquele texto, ele não saiu daquilo ou ele é ..."; (ED1): "Ele usa de todos os recursos. À medida que ele vai aprendendo a parte da gramática que a gente vai passando para ele, ele vai fazendo uso dela nas frases, nas orações dele. Ele procura usar corretamente. Já é um texto mais coeso, já é um texto com bastante informação. É um texto que tem começo e tem fim. (...) Tem todas as partes necessárias de um texto completo"; (EC2): "Em primeiro lugar, se o aluno foi coerente com o assunto a que se propôs. Aí se o texto tem clareza. Se as idéias dele são coerentes, são lógicas. Se um parágrafo tem ligação com outro, se as idéias, enfim, estão interligadas, se há sequência. Que ele não faça só afirmações. Se ele

faz uma afirmação, ele apresenta o argumento em cima do que afirmou. No caso do texto dissertativo, né? (EC3): "Se ele tem começo, meio, fim e sequência. Porque às vezes tem aluno que começa bem e enrola no meio e repete no final aquilo que ele já tinha falado lá no início. Então, ele não teve meio e fim, não teve uma sequência. O todo fica enrolado. É aquele que tem parágrafo na hora certa, começo, meio e fim. Tem que ter isso"; (ED3): "Eu vejo nele um texto que me agrada nas idéias, né? Que ele saiba explicar bem aquilo que ele quis dizer. Que saiba expressar aquilo que quis dizer."

Percebe-se que há muito mais um conhecimento intuitivo do que consciente para se referirem aos elementos lingüístico-semântico-argumentativos e discursivos que entram na organização de um texto construído com coesão e coerência. Há uma vagueza na última colocação: "...texto que me agrada nas idéias." a professora da EC2 foi a que mais detalhadamente expôs o que percebe em um texto bem formado. Por outro lado, a professora da ED2 não conseguiu se colocar em relação ao assunto: " Ah, eu comparo com... sei lá... muitas vezes eu fico meio em dúvida, ele poderia ter escrito melhor, poderia ter escrito mais né? Fico meio assim... Mas, geralmente, com o texto que ele produziu antes, né, eu comparo..." (A professora me tinha dito que não fazia reestruturação com os textos dos alunos e que por isso os devolvia corrigidos ou para que eles fizessem alguma correção de ortografia e, ainda, que eles não possuíam cadernos próprios para redação. Não sei, então, como ela poderia fazer alguma comparação).

Instadas a responder sobre o que mais observam na correção dos textos das 8^{as} séries informaram:

(EC1) "Na 8^a série eu trabalho mais com o problema de estruturação do texto, parte de argumentação, paragrafação. E a concordância e a ortografia eu deixo mais para que eles percebam e corrijam o problema."

(ED1) "Como a gente tem trabalhado muito texto argumentativo, mais dissertativo, então, eu olho muito a clareza do texto, se ele não entrou em contradições, se ele não "encheu lingüiça."

(EC2) "A 8^a série já não apresenta mais muitos problemas, né, a gente vem trabalhando

desde a 5ª série. O problema maior que eu percebo é a concordância, né, a pontuação. E um que outro erro ortográfico."

(ED2) "Eu corrijo mais assim a concordância verbal e nominal. Claro que ainda a gente, não sei, a gente não conseguiu desligar ainda, né, a ortografia. A gente sempre ainda continua, né, porque os outros professores também cobram da gente: "O professor de Português não está cobrando." Porque os alunos falam, né se não cobra o erro de ortografia." (Mais uma vez, a professora se mostra confusa. Uma reflexão consciente e coerente sobre o ensino de língua deveria fazer com que o professor optasse por conteúdos e atitudes relevantes, levando em consideração os interesses dos alunos e não a sua imagem social).

(EC3) "Eu analiso o conteúdo. Se ele teve um bom conteúdo."

(ED3) "Inicialmente o conteúdo, né que ele diga alguma coisa, que seja alguma coisa de valor, que não seja "abobrinha". E, é lógico, que tenha correção, eu não vou abandonar. Acho que não devo abandonar as questões de ortografia, pontuação, concordância. Então, sempre que aparece, a gente trabalha com isso aí também, né?"

Fazendo uma comparação entre o que dizem observar para saber quando estão diante de um bom texto e o que dizem trabalhar, observar mais e/ou corrigir nos textos dos alunos, temos:

ESCOLA	BOM TEXTO	TEXTO DOS ALUNOS
EC1	aquele que não apresenta circularidade	estruturação de texto - argumentação - paragrafação - (concordância e ortografia para auto-correção)
ED1	tem coesão - tem bastante informação - usa corretamente as questões gramaticais trabalhadas - tem começo e fim	clareza do texto - se há contradições - se não "enche lingüça"
EC2	tem coerência com o assunto - tem clareza - um parágrafo tem ligação com o outro - as idéias estão interligadas - há seqüência - apresenta argumentos para o que afirma - idéias coerentes e lógicas	as 8ªs. séries já não apresentam muitos problemas - concordância - pontuação - erros ortográficos (quase raros)
ED2	não conseguiu explicitar	concordância verbal e nominal - ortografia
EC3	tem começo, meio e fim - tem seqüência (o assunto não se apresenta "enrolado", nem repetitivo) - parágrafo na hora certa	o conteúdo
ED3	aquele que me agrada nas idéias - sabe explicar, expressar o que quis dizer	o conteúdo (que contenha algo de valor e não "abobrinha") - correção ortográfica - concordância - pontuação

Resumindo e generalizando, diríamos que o que chama a atenção das professoras num texto bem formado é o conteúdo, o assunto (com idéias apresentadas com clareza), cujas partes, citam algumas, devem estar amarradas com coesão, coerência, com lógica e que tenha seqüência, progressão (começo, meio e fim). Isso nos permite vislumbrar que pelo menos cinco das professoras, com maior ou menor consciência, vêem o texto como uma unidade significativa cujas partes devem se integrar para dar sentido ao todo.

Olhando para o que elas dizem trabalhar mais, corrigir nos textos dos alunos, percebemos uma certa coerência com a caracterização que as professoras fazem para um bom texto. Há uma preocupação em se trabalhar com o conteúdo e a clareza do texto, com sua estruturação enquanto tal, com a paragrafação, com a argumentação e não - contradição das idéias. Não demonstraram uma preocupação exagerada com a gramática. A "correção gramatical" foi citada por um professor como critério para um bom texto e se foi anotada por quatro professores como item a ser trabalhado na produção do aluno, apareceu em segundo plano (com exceção da professora da ED2). Não se pretende dizer que essas professoras não dão gramática (não seria verdadeiro, como adiante veremos), mas que naquilo que foi possível verificar, há a tentativa de algumas em procurar aquilo que é relevante, além de o espaço e o tempo reservados a essa atividade terem se reduzido bastante em relação ao que antigamente faziam.

Passemos então ao que falam de gramática e análise lingüística.

c) Gramática e análise lingüística

É nessa parte do trabalho com a linguagem que algumas professoras mais se mostraram cautelosas nas colocações. As críticas levantadas pelos lingüistas ao modo pelo qual a gramática é tradicionalmente ensinada explicam essa postura.

Excetuando a professora da ED2, as outras afirmaram fazer a análise lingüística dos textos dos alunos. O conteúdo gramatical abordado em sala partiria, a princípio, dos problemas detectados em seus escritos, em busca do "aperfeiçoamento" do texto.

O planejamento da aula de análise lingüística é feito através da leitura prévia das redações, quando a professora seleciona o(s) problema(s) que trabalhará com os alunos. Nessa

aula são feitas as correções, auto-correções e reestruturações dos textos. Para essa atividade os professores ou utilizam códigos, ou grifam onde está o "erro", ou fazem observações para que o aluno faça a auto-correção. É comum os alunos trocarem entre si os cadernos "procurando, sempre que necessário, consultar o autor" para uma correção eficiente. Outras vezes, a professora passa uma das redações no quadro para fazer a reestruturação com a ajuda dos alunos. Ou, em pequenos grupos, procuram fazer o trabalho de reestruturação com o auxílio da professora. O dicionário tem presença garantida em sala. E a turma da EC3 conta com o auxílio da gramática de FARACO e MOURA, adotada na escola a partir das 8^{as} séries.

Pelos depoimentos, ao fazerem a análise lingüística dos textos dos alunos, as professoras procuram: restabelecer a "clareza do texto", reorganizando períodos, parágrafos, substituindo palavras ou expressões inadequadas, observando a pontuação, ortografia (incluindo aqui a acentuação gráfica), a concordância, a regência.

Quatro das professoras disseram não ter muitos problemas para a condução dessa prática (EC1 - EC2 - EC3 - ED3). Uma não a realiza (ED2) e outra (ED1) a desenvolve com dificuldades, como diz: "Eu leio, às vezes eu leio, leio todas elas e de tanto ler a minha cabeça vai... sabe, às vezes, eu estou com a cabeça quente já, porque já li outras redações, outras produções. Eu não consigo às vezes... de tanto... eu saio dali com dor de cabeça, mas eu tenho que achar um caminho, né, porque eu quero fazer a reestruturação."

Com maior ou menor grau de dificuldade as professoras, ao fazerem o aluno rever e transformar seu texto, levam-no, de uma certa maneira, a perceber a variedade de construções lingüísticas possíveis, capazes de alterar o sentido do texto e igualmente perceber que existem algumas de maior prestígio social do que outras.

Uma aluna ratifica o acima exposto:

(EC3) "Eu acho que eu aprendo gramática pra mim. É mais prá mim saber escrever de uma maneira mais clara, aprender assim o porquê das coisas. Assim: por que você numa hora escreve dum jeito, tem um significado; outra hora, as mesmas palavras, têm outro significado."

Por outro lado, há uma grande preocupação em fazer com que o aluno "aprenda" a gramática, domine as regras gramaticais da chamada língua padrão, cuja aprendizagem e

domínio, entendem as professoras, levará o aluno a escrever bem um texto.

E é nesse momento que se estabelece a conflito, evidenciando as dificuldades das professoras. Não estão suficientemente seguras de que, trabalhando como trabalham os textos produzidos, conseguirão fazer o aluno escrever de acordo com a norma escrita culta, que é o objetivo de todas.

Esse impasse é revelado quando falam de suas dificuldades:

(EC2) "A dúvida. Até onde estou acertando, o quanto estou errando, o que que eu deveria mudar. Eu teria que ensinar mais isoladamente a gramática, ou não teria? Eu teria que passar mais assuntos gramaticais sem contar com os problemas que o aluno apresenta? Se eu deveria trabalhar outras coisas, outras questões gramaticais, avançar. Se vale a pena isso (dar a gramática pela gramática), se é necessário... prá mim a dúvida maior é isso aí."

(ED3) "(...) A única coisa que às vezes eu me pergunto... eu acho que está ficando muito monótono, sabe? Aquela questão: "reestruture"; "verifique a concordância e faça melhor", "ponte". Às vezes eu me pergunto: "Puxa, será que eles não estão enjoando", né? Daí, eu apelo lá pros meus livrinhos e fico procurando lá se eu acho alguns exercícios que... prá mudar um pouquinho, sabe, prá não tornar muito cansativo, monótono, né? (...) Então, a análise lingüística exige muito da gente, não é fácil, e você tem que cuidar. De repente, você cai naquela velha coisa de... né... né... Então, a gente pensa: "Puxa, agora eu estou indo longe demais, eu estou voltando àquela velha tradição... e a gente não quer ... eu preciso caminhar mais."

Então, o que se constatou é que para resolverem essas contradições as professoras procuram tanto trabalhar a gramática a partir dos problemas apresentados nos textos, através da auto-correção e reconstrução dos mesmos, apresentando as regras da linguagem em funcionamento, como também explicam, expõem conceitos, regras gramaticais isoladamente, fazendo, após, exercícios de fixação para "reforço", como dizem. (ED1) "Eu procuro na reestruturação lembrar os alunos do conteúdo abordado em sala, relacionado ao problema que está sendo visto no texto."

Enfim, quando apresentam as regras gramaticais da variedade padrão, as análises classificatórias (de sujeito, objeto, orações, etc.) separadas do texto do aluno, a intenção das

professoras é fazer com que os alunos as utilizem para a melhoria da produção escrita.

(ED3) "Até nós trabalhamos com gramáticas em grupos para esclarecer problemas, uso da crase, por exemplo, concordância... Depois eu explico, faço esquema e depois eu passo uns exercícios de fixação. E sempre digo isso prá eles: *não vou cobrar em forma de teste, vou cobrar em forma de texto*. A aula de gramática não é só pela gramática porque eles não vão fazer um teste, não vão fazer uma prova. Não é prá nada disso. É prá aplicar dentro do texto, prá escrever bem a partir dali."

A professora da EC1 deu um depoimento interessante sobre como trabalha a gramática, além das atividades lingüísticas feitas com os textos dos alunos. Pretendendo trabalhar substantivo, dividiu a turma em grupos e os alunos foram pesquisar em vários livros de gramática "a opinião que cada autor tem sobre substantivo." E em sala, no grande grupo, a professora fez "uma análise contrastiva com eles." "Diante daqueles conceitos um é "furado", outro é assim mas não está completo, o outro é muito difícil, para que complicar tanto." Comparando os vários conceitos, os alunos, com o auxílio da professora, estabeleceram outro mais abrangente e acessível a eles. Assim fizeram com o conceito de verbo. A professora continua: "Conjunção e preposição nós trabalhamos juntas. Qual a diferença que existe entre elas, para que que servem; qual a importância de uma conjunção dentro de um texto; porque que eu uso uma preposição e não outra, uma conjunção e não outra; qual o valor que elas têm dentro de um texto." E conclui: "A 8ª série já trabalha há bastante tempo com textos e eles já têm maturidade para discernir os conceitos." A nosso ver, esta é uma das maneiras de se proceder a um trabalho crítico e construtivo com as gramáticas que temos disponíveis para consulta.

Ao discorrerem sobre o modo pelo qual conduzem o ensino de gramática, depreendeu-se que o professor:

- 1) trabalha as questões gramaticais a partir do texto do aluno (ou do texto curto lido em sala) para levá-lo ao domínio da norma escrita culta, através da correção e auto-correção dos escritos (EC1 - ED1 - EC2 - EC3 - ED3);
- 2) expõe conceitos e regras gramaticais com exercícios de fixação, operando com uma abordagem de ensino tal como tradicionalmente se faz: regras de pontuação,

concordância nominal e verbal, crase, conjugação de verbos, análise sintática de termos e classificação das orações, etc. (ED1 - EC2 - ED2 - EC3 - ED3);

3) realiza análise crítica das definições das classes gramaticais confrontando vários autores para a partir deles construir com os alunos outros conceitos (EC1);

4) realiza a reestruturação dos textos, fazendo com que o aluno, ao substituir uma expressão lingüística por outra, ao alterar sua posição na frase, ao restabelecer a ligação coerente entre os enunciados, os parágrafos, opere efetivamente com a linguagem em funcionamento (EC1 - ED1 - EC2 - EC3 - ED3).

Notamos que na condução desta última atividade, a maioria ainda age, muitas vezes, intuitivamente, orientando-se pela competência que todo usuário de uma língua natural possui para perceber quando um texto está bem ou mal estruturado. Exceção feita à professora da EC1, as demais não mostraram ter um domínio consciente da complexidade de fatores que contribui para a construção de um texto, que se refere: a) ao conhecimento e uso de elementos lingüísticos; b) ao conhecimento de mundo dos interlocutores; c) aos fatores pragmáticos e interacionais, os quais, por sua vez, se apresentam relacionados a outros fatores¹⁹.

O conhecimento dos vários componentes que afetam a coerência de um texto daria ao professor uma visão mais clara dos problemas que envolvem a escrita, a textualidade e, conseqüentemente, os alunos também receberiam orientações mais seguras e objetivas quando da reescritura dos textos. Assim, esse momento não se tornaria repetitivo e monótono, problema com o qual se preocupa a professora da ED3, como registrado anteriormente.

Detectamos que a professora da ED2 é a única que trabalha, exclusivamente, com uma visão de gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas. E a mesma diz que assim o faz na expectativa de que "depois o aluno aplique nos textos dele aquilo que aprendeu". Perguntamos se os alunos têm aplicado as regras que ela dá: "Eles não têm. Eles não aplicam. Por isso que eu digo se eu tentasse através dos textos deles, quem sabe, né, eu conseguiria, mas eu... eu já te falei, né?" (Ainda o medo do novo, de se superar a si mesma, de arriscar). Numa outra situação, temos a professora da EC1, que é a única que não realiza atividades isoladas

¹⁹ KOCH, I.G.V. e TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo, Cortez, 1989, p.47 ss.

com regras e exercícios gramaticais.

Por tudo o que disseram, fica evidente que as professoras ora orientam o seu fazer com uma concepção de gramática cujas regras são estabelecidas pela linguagem em funcionamento, (quando variam, transformam as construções lingüísticas nos textos dos/com os alunos), ora operam com uma visão de gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas (quando apresentam as normas de uma variedade e as reforçam através de exercícios). Dessa maneira, a língua ora é vista como um processo resultante da interação entre pessoas (nas atividades de leitura, debates, discussões e mesmo na produção escrita), ora é concebida como um fenômeno estático, acabado, sujeito a regras pré-estabelecidas.

Aquelas professoras que disseram trabalhar com conceitos, regras gramaticais e exercícios isolados afirmaram que assim o fazem com a finalidade de levar o aluno a melhorar a expressão oral e escrita. Apesar disso, mostraram não acreditar muito nesse tipo de ensino para a consecução dos seus objetivos. Isto ficou claro quando discorreram sobre como avaliam o conteúdo gramatical e seu peso na média final do bimestre.

A professora da ED3 não realiza provas de gramática: "não vou cobrar em forma de teste, vou cobrar em forma de texto". As professoras da EC1, EC2 e EC3 dizem fazer testes com base em textos curtos "com questões que exigem respostas pessoais, críticas, não tendo nada de coisa pronta, que exija resposta exata". A parte gramatical é, então, elaborada a partir do texto que os alunos primeiro têm que interpretar, compreender. Pelo que observamos, em alguns casos, os exercícios são tais quais os apresentados nos manuais didáticos, ainda que extraídos do texto e elaborados pela professora. Diz a professora da EC3: "Não dou nota prá gramática, não cobro na prova. Na prova eu cobro: "Sublinhe no texto verbos e em que tempo está?" Eu cobro assim, no texto. Eu não mando fazer tal verbo, tal conjugação. Agora eu não dou gramática pura, eu pego frases do texto". Dessas últimas, a professora da EC1 nos pareceu menos contraditória, menos confusa. Ela diz que ao abordar assuntos gramaticais em provas, cria questões do tipo: "Por que o autor escreveu tal palavra, por que não escreveu de outro jeito neste texto?" Ou então: "Qual o sentido de se aplicar aquele tipo de gramática?" As professoras da ED1 e da ED2 admitiram fazer provas com exercícios sobre o assunto gramatical explicado em

sala. Os livros que consultam são as conhecidas gramáticas pedagógicas e os livros didáticos.

De todo modo, a dúvida quanto ao sucesso desse tipo de abordagem tradicional no trabalho com a língua faz com que as professoras procurem minimizar seus efeitos na nota final do aluno. Nas provas, as questões gramaticais, quando dadas, são em número menor que as de interpretação, compreensão do texto e para se fechar a média bimestral, conforme os depoimentos, várias outras atividades são consideradas: a produção de texto (normalmente com maior peso), a leitura de romances, a participação nos debates e em outras atividades criadas por professores e alunos como júris simulados,, jornais falados, entrevistas, dramatizações, paródias, festivais culturais (nos quais os próprios alunos escrevem e apresentam seus poemas, letras de música, textos para dramatização). etc.

Percebe-se uma grande preocupação em não prejudicar o aluno. Neste sentido, é interessante que se coloquem as observações que alguns alunos, entre outros, fizeram sobre como viam as avaliações encaminhadas pela professora:

(EC2) "Eu acho que com a avaliação ela pode observar o aluno melhor, né? Que daí ela vai ter uma visão: se ele está indo bem na aula, se ele participa, se ele está te entendendo, né? Lógico que a nota, você tem que se esforçar, né, mas a nota não é o principal. A nota é mais ou menos tipo uma regra, que você está indo lá e tem que cuidar a nota. Mas ela não está olhando mais a nota. Ela está olhando se você está aprendendo com ela, se você está sabendo receber ela, né, o que ela quer transmitir. Eu acho que é isso, que a avaliação dela conta com a participação, com a fala da pessoa, né?"

(EC1) "Eu acho muito interessante o jeito que ela dá avaliação porque são testes assim que envolvem quase somente respostas pessoais, né, não precisa de decoreba, de ficar se preocupando com gramática, regrinhas que você vai ter que saber tudo decorzinho porque se não, vai errar, vai mal na prova."

(ED2) "... ela dá nota prá tudo que a gente faz..."

(ED1) "... porque tem professor que fica... só a prova. É prova e acabou, é nota da prova e acabou. Ela não. Ela dá nota de prova, ela dá nota de expressão oral, a gente fala, né, de redação. Ela avalia tudo."

(EC3) "Ela avalia, assim, bastante assim, é a participação do aluno na sala de aula. Assim... como um aluno se desenvolve conversando. O hábito da leitura ela olha bastante."

(ED3) "Eu acho certo porque ela avalia a leitura, a produção de texto..."; "... a interpretação também..."; "... os exercícios, né, tudo o que a gente faz."

Corroborando nossas afirmações, os alunos não registraram se ressentir das provas de gramática (apesar de considerarem difíceis e "chatos" os conteúdos gramaticais, como veremos). A única referência explícita a esse assunto foi feita justamente para confirmar o que não é exigido pela professora (cf. resposta do aluno da EC1).

d) O trabalho com o texto longo

Um dos eixos importantes da proposta de Geraldi se assenta na necessidade de a escola recuperar para o espaço da sala de aula a leitura e, mais especificamente, a leitura da literatura.

Levando em conta que por razões sociais, culturais, políticas e econômicas a maioria dos que freqüentam a escola pública só tem acesso a esse tipo de texto dentro da escola e, ainda, considerando a importância da "função humanizadora" atribuída à literatura no sentido de "satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e ainda ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser"²⁰, a escola não pode ignorar o seu dever de propiciar o contato com esse tipo de leitura.

E os professores da região, a partir de 1985, criaram o espaço de uma hora-aula semanal para a leitura da literatura. Mais por uma noção intuitiva dessa necessidade do que por uma consciência da função educativa do texto literário, como algo que "exprime o homem e depois atua na própria formação do homem"²¹.

Segundo as professoras, o objetivo dessa atividade é a formação de um leitor habitual e assíduo, através do estímulo à leitura-prazer, que lhe desperte o gosto pelo ato de ler, sem "cobranças", sem preenchimento de fichas, sem provas.

²⁰ MAGNANI, M. do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo, Martins Fontes, 1989, p.51. (registrando palavras de Antônio Cândido).

²¹ Idem, *ibidem*.

As professoras relataram que, a princípio, foi difícil organizar essa aula, fazer com que os alunos lessem em sala, que acreditassem num trabalho do qual depois não iriam ser cobrados concretamente. Uma das grandes dificuldades iniciais apontadas foi a falta de livros e/ou de bibliotecas nas escolas. Professoras e alunos organizaram as bibliotecas de sala arrecadando dinheiro entre colegas; pedindo auxílio às APMs; fazendo festas, promoções; ou as professoras e os alunos traziam os livros que tinham em casa, etc. Com o passar do tempo, a exigência de professores e alunos por mais livros fez com que as bibliotecas (daquelas escolas que as possuíam) fossem ampliando o seu acervo.

De tudo o que já se escreveu sobre a "crise de leitura" entre os jovens brasileiros, um dos motivos, várias vezes apontado, se refere ao fato de os professores, autoritariamente, imporem a leitura dos livros "bons", dos clássicos da literatura, o que não corresponderia aos interesses dos alunos por sua distância lingüística e temática. Atentas a isso (mesmo que no 1º grau, de maneira geral, nem mesmo esses fossem indicados) e também tomando conhecimento das discussões e controvérsias entre críticos e especialistas sobre o que é literatura, o que não é literatura, as professoras abriram as portas da sala de aula para todo tipo de livro e autor. Assim, dentro do que dispunham, os alunos poderiam conduzir sua leitura de forma livre, espontânea, auto-selecionada.

Como a finalidade inicial era levar o aluno ao contato com o maior número de obras possível, a quantidade foi o critério adotado para a avaliação desse tipo de atividade. As professoras estabeleciam com a turma quantos livros cada um leria naquele bimestre. O sistema de rodízio facilitava o acesso às obras e o professor (ou o aluno) anotava em um caderno os livros lidos.

Em 1989, pelo depoimento das professoras, o encaminhamento da leitura de textos longos (ficcionais ou não) ainda é feito assim: o aluno lê o livro pelo qual se interessa. Somente o critério quantitativo foi "alterado": não há mais um mínimo de leituras estabelecido; os alunos lêem quantos livros querem. O que interessa é que leiam sempre. Dessa maneira, o critério para a avaliação (o dar nota) se baseia mais na observação feita pelo professor, que em alguns casos nem registra mais o(s) livro(s) lido(s): EC1, EC2, ED2. Refletindo o espírito da proposta de

Geraldi para essa atividade e, também, a opinião de suas colegas, diz a professora da EC2:

"Eles escolhem o livro que querem, que gostam de ler. Se não gostam, trocam. Se ele acha o livro que ele gosta de ler, você estimula ele, você não está tirando a chance de ele descobrir o caminho, o gosto pela leitura. Se você começa a impor: tem que ler esse ou aquele, esse é bom para a 8ª, esse não é, você, eu acho, está criando barreira prá ele. Então, melhor é deixar o caminho aberto e fazer de tudo prá que ele leia, né?"

É oportuno e importante que se registre que a professora da ED1, em 1989, deixou de trabalhar com obras diversificadas (quando os alunos escolhiam o que queriam ler) para trabalhar com os livros ofertados pelo "Programa Salas de Leitura" da FAE e distribuídos pela Secretaria Municipal às escolas. Esses livros chegaram divididos em caixas para cada série e a turma tinha que ler a mesma obra (do que os alunos não gostaram, segundo a professora). Junto aos livros foi enviada uma apostila com sugestões de atividades pós-leitura "algumas das quais os alunos detestaram." Além disso, os livros teriam que ser devolvidos para se fazer um rodízio entre as escolas e, com receio de que os alunos os desviassem ou estragassem, a professora e a diretora acharam por bem não permitir que os alunos os levassem para casa, o que veio a prejudicar a leitura e compreensão contínua da obra, porque a cada semana tinham que retomá-la para lembrar a história.

Cansada de todo ano ter de arrecadar dinheiro para renovar o acervo de livros (a escola tem um armário na sala dos professores, o distrito é "pobre", os alunos são "pobres") a professora disse "dar graças a Deus de ter pelo menos isso". Em contato com ela em dezembro do mesmo ano, confessou-me que no último bimestre voltara a realizar leituras escolhidas pelos alunos porque estes reclamaram que as histórias dos livros das "caixas" estavam muito repetitivas.

Neste ponto, cabem aqui duas perguntas interdependentes:

- a) Por quais critérios se orientam as professoras para a seleção dos livros?
- b) Que tipo de livros os alunos têm ao seu dispor para a educação do seu gosto?

A resposta para a primeira questão nos esclarece diretamente a segunda. As professoras disseram que, ao indicar livros para os alunos ou para a ampliação do acervo da biblioteca, contam, principalmente, com o "auxílio" dos catálogos enviados pelas editoras. Algumas também

têm listas de livros elaboradas pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Outras, além disso, visitam as livrarias para ver o que há de novo para os seus alunos. Percebe-se, de todo modo, que o critério utilizado freqüentemente não é fruto de uma reflexão e de uma análise crítica do professor, conseguidas pela sua própria experiência de leitura dos livros selecionados. Dessa maneira, não fica difícil saber quais livros transitam pelas mãos dos alunos: os determinados pela indústria cultural (associada ou não às instituições governamentais), pelas editoras que têm mais poder de acesso junto aos professores.

Analisando as respostas dadas pelos alunos sobre quais os livros que mais gostaram de ler (questão 34 do questionário) percebemos a predominância expressiva dos *best-sellers estrangeiros, dos sucessos de bilheteria* ("Se Houver Amanhã", "A Mulher Só", "Eu, Christiane F...", "A Outra Face", "Pássaros Feridos", "Comando Para Matar", "A Profecia", "O Tubarão", "O Exorcista", "Lagoa Azul", "Love Story", etc.); dos conhecidos livros da *Coleção Vagalume*, da editora Ática; e de outros *best-sellers*, estrangeiros ou brasileiros, da literatura infanto-juvenil contemporânea ("Poliana Menina", "Poliana Moça", "Meu Pé de Laranja Lima", "Feliz Ano Velho", "Fernão Capelo Gaiivota", "O Gênio do Crime", etc.). Dos chamados "clássicos" da literatura brasileira, somente são citados sete títulos dentre os duzentos indicados por cento e treze alunos. E são os que a tradição literária ou a crítica consagraram: "A Moreninha", "Vidas Secas", "O Matuto", "O Seminarista", "O Cortiço", "Iaiá Garcia", "Helena". Apenas um aluno cita "poemas de C. D. Andrade".

Pelo gênero de leitura que esses jovens disseram privilegiar podemos aferir que se trata de obras de leitura fácil, prontas para serem digeridas e mais rapidamente expelidas pelo leitor, que editores e autores dizem procurar atender. O *best-seller* - "narrativa da redundância" - normalmente romances policiais ou sentimentais do tipo água com açúcar, "que produzidos segundo as regras do mercado consumidor, são livros que, geralmente, seguem esquemas provados e aprovados, com certa dose de erotismo, retratando o submundo do crime, da política, da espionagem, da violência, apresentando personagens estereotipados, num maniqueísmo discutível, onde a pseudo-reflexão sobre problemas existenciais se faz, diríamos até, de maneira

superficial, nem sempre pertinente"²².

Sobre os livros de literatura infanto-juvenil que circulam nas escolas de 1º grau, Magnani²³ investigando as relações entre "leitura, literatura e escola do ponto de vista da formação do gosto" conclui que os mesmos se caracterizam pela "trivialidade literária" em seu "funcionamento conforme". A repetição de modelos lingüísticos, temáticos, estéticos que procura funcionar conforme "a produção, edição, circulação, seleção, utilização e recepção" serve antes de tudo para cristalizar "um gosto" que atende mais aos interesses de um determinado grupo do que aos leitores/alunos. E a escola, ao aceitar acriticamente a presença desses textos, fomenta a produção e o consumo desse tipo de literatura infanto-juvenil, confirmando a sua função conservadora em relação à literatura.

Fazendo uma análise dos livros mais freqüentemente indicados por professores de escolas da rede pública da região de Campinas a alunos de 5ª a 8ª séries, Magnani constatou que entre os vinte primeiros colocados, "coincidentemente" dezoito faziam parte da Coleção Vagalume²⁴. Ao analisar três das obras mais lidas²⁵, ratifica o "funcionamento conforme" desses textos cuja função educativa evidente visa antes à conservação de comportamentos, à homogeneização de visões de mundo, do que ao crescimento do jovem leitor no seu processo de amadurecimento. Fischer afirma que "*a arte, ela própria é uma realidade social*" e que "numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar o mundo como possível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo"²⁶.

Em vista do que foi colocado, os nossos professores deveriam se perguntar: Por que os meus alunos lêem (e dizem gostar de) o que estão lendo? Será que o gosto é inato? Ou, quando

²² VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura*. São Paulo, EPU, 1989, p.44.

²³ Op.cit.

²⁴ Idem, p.121.

²⁵ Idem, p.61-89.

²⁶ Trechos extraídos do texto complementar "Arte e Sociedade" de Ernst Fischer, incluído no livro já citado de ARANHA e MARTINS, p.390.

chegam à escola, os alunos já trazem seu gosto em leitura condicionado pelas influências recebidas desde muito cedo pelos meios de comunicação de massa?

Queremos deixar claro que consideramos um avanço o fato de essas escolas terem se aberto para todo e qualquer tipo de texto num momento em que a grande maioria dos alunos das escolas públicas, principalmente, só tinha (muitos, ainda, só têm) oportunidade de fazer a leitura única (muitas vezes de fragmentos de textos) contida no livro didático. Por outro lado, se os professores responderem afirmativamente à terceira indagação feita anteriormente, darão resposta negativa à segunda. E conseguirão explicar a primeira se fizerem uma reflexão sobre as condições de emergência e utilização (leitura) dos textos que circulam na escola. Neste sentido, são esclarecedoras as palavras de Magnani:

Sob a desculpa de se adequar a esse público, os interesses do capital o moldam, e a "democratização da leitura" escamoteia as diferenças sociais reproduzidas na questão do gosto. A indústria cultural, pela produção em larga escala, apresenta produtos baratos e mais acessíveis a um consumidor "pobre" (através da iniciativa pessoal de compra ou do Estado enquanto intermediário) e produtos mais elaborados para um público mais exigente e intelectualizado²⁷.

Se concordamos com a autora, concluiremos ser urgentemente necessária a "interferência crítica" do professor na formação do gosto dos alunos. Interferência essa que só será possível se o professor, em primeiro lugar, conquistar o ato de ler para si, a fim de poder "distinguir entre uma leitura de fruição (comprometida com a vida) e uma leitura de consumo barato (preocupada apenas com a comercialização do livro)"²⁸.

Sabemos que os professores, ao trabalharem a leitura quantitativa, esperam que os alunos cheguem à leitura qualitativa. Mas temos que ter claro que esse processo não se realiza espontânea e automaticamente. A passagem do "prazer emocional" para o "prazer estético" exige que aprendamos a reconhecer a especificidade da linguagem literária para podermos atingir a compreensão estética de um texto ou sua função poética. É preciso, então, que os alunos tenham contato com obras literárias que rompam com códigos e normas lingüísticas, temáticas e

²⁷ Op.cit.,p.27.

²⁸ SILVA, E.T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo, Martins Fontes, 1988,p.72. (nota de rodapé).

estéticas, que transgridam padrões de comportamento, que evitem a linearidade narrativa em todos os níveis, tornando mais complexa (não mais difícil) a sua relação com o aluno/leitor. A obra assim caracterizada tira o leitor da passividade, do ócio, provocando-o a interagir com ela na busca da compreensão do(s) seu(s) significado(s), fazendo com que ele saia dessa leitura transformado.

Não pretendemos dizer, por tudo o que expusemos, que "os livros de que os alunos gostam" devam ser retirados da sala de aula, mas que o professor, partindo de suas leituras, encaminhe-os, gradualmente, para textos literários mais elaborados através de um trabalho de comparação e análise que pode ser feito também com os textos dos alunos.

Das seis professoras com que trabalhamos somente uma (EC1) faz uma tentativa de análise da obra em si, constantemente. Com as outras, ou a leitura se encerra nela mesma (EC2, ED2, ED3) ou serve para realizar atividades esporádicas, exteriores à obra, numa visão utilitarista de leitura (ED1, EC3).

A professora da EC1 diz que a cada bimestre um aluno é escolhido para apresentar o livro que leu ao grande grupo "vendo os aspectos sociais, econômicos, culturais" e "eles procuram relacionar, fazer uma análise, fazer um contraste entre o que existe no livro e o que existe na sociedade, não se limitando ao resumo, claro, mas incluindo citações do livro e complementando com comentários deles." Como começou esse trabalho em 1989, ela diz que tem muito que aprimorar, mas que já considera um avanço o que realiza. Concordamos com a professora, pois somente buscando novos procedimentos é que conseguiremos, paulatinamente, superar os obstáculos, rompendo com a nossa própria história e alterando seu rumo.

Dentre as várias caracterizações que deram quando perguntamos: "Para você, o que é ser um bom leitor?", destacamos: "Bom leitor é aquele que interpreta realmente o que está lendo"; "... é aquele que lê e entende o que está lendo e ele sabe contar sobre o livro que leu"; "...é você saber dizer depois o que você leu. Dizer do que trata esse texto, esse livro"; "... é aquele que sabe fazer uma avaliação em cima do que ele leu, sabe criticar o livro que leu, sabe aproveitar coisa boa e jogar o que não presta"; "...é aquele que consegue interpretar o que está lendo e ir além".

Estas respostas, somadas ao como a professora da EC1 diz explorar o texto literário com os alunos, evidenciam a valorização dada à interpretação, ao entendimento do texto, ao que ele diz, mostrando que as professoras vêem o fenômeno literário como algo a-histórico, fechado, cujo significado está contido nele mesmo. Portanto, é só ler, entender, criticar o que está ali. Há uma super-valorização do conteúdo da obra (ideológicos, sociais, culturais) que devem ser explicados e postos em confronto com a realidade. Não é que não se deva procurar entender o conteúdo da obra confrontando-o com o real social, mas a função referencial não deve prevalecer aos seus valores estéticos.

Duas professoras afirmaram ainda que bom leitor é aquele que, além de entender, "sabe contar sobre o livro que leu", "sabe dizer depois o que leu". Pode ser, mas ficar nisso é entender a leitura como desenvolvimento da capacidade de fazer paráfrase. Dizer do que trata um texto, fazer o seu resumo não reflete tudo o que uma obra pode deixar marcado em nós. O prazer, a emoção, o sentimento, o conhecimento provocados pela combinação entre os vários ingredientes que a compõem e pela minha disposição e comunhão com esse universo, não são traduzíveis. Às vezes, por exemplo, assistimos a uma peça de teatro e saímos leves, satisfeitos, felizes ou com um nó na garganta, com o peito apertado. E se queremos incentivar alguém a ir assisti-la, falamos do que trata a peça, qual seu tema, seu assunto. Mas o efeito provocado pelo cenário, pelas cores, coreografia, jogo de luzes, roupas, gestos, pela interpretação dos atores, pela linguagem, etc., não dá para ser dito, tem que ser vivido.

O resumo, o falar sobre a obra tem sua hora e vez, mas só isso não deve servir de parâmetro para avaliarmos um bom leitor ou uma boa leitura.

Emoção/conhecimento, prazer/saber, prazer/trabalho não são pares inconciliáveis, pelo contrário, devem estar sempre ligados no trato com o texto, o que propiciará a formação integral do aluno.

Assim, somente quando os professores souberem reconhecer e analisar os vários elementos constitutivos de uma obra (sua organização interna, sua estrutura, recursos lingüísticos e estéticos, seu contexto histórico, etc.) os quais contribuem como um todo para a descoberta do seu significado, é que poderão levar seus alunos a também ampliarem a

compreensão do fenômeno literário.

Na conclusão desse assunto, vamos registrar que foi um querer-fazer, um querer-mudar que levaram os professores da presente pesquisa (e tantos outros do Brasil afora) a trazer para a sala de aula todo tipo de livro de ficção, sem preconceitos (e com sacrifício). Num momento em que até hoje, a grande maioria dos professores brasileiros só trabalha com textos do livro didático ou permite que seus alunos leiam apenas os "bons livros", os "clássicos" da literatura, o trabalho dos primeiros representa não só uma dessacralização dos textos ditos literários mas, principalmente, uma caminhada em busca de sua autoformação e da formação dos seus alunos.

Mas o aperfeiçoamento, o conhecimento, o crescimento se conquista num processo contínuo e os professores, agora, não podem ficar parados e, numa atitude imobilista e conformista, dar só "o de que os alunos gostam"(?) ou indicar e selecionar apenas os livros que "nos são permitidos" ler e conhecer. Para conseguir essa ultrapassagem, dando vazão ao processo, os professores têm de construir o seu trajeto de leitura (junto ao dos alunos) e se armar do aparato teórico necessário para poder criar metodologias adequadas tanto às leituras dos textos a trabalhar quanto ao nível de conhecimento dos seus alunos.

2.3. As aulas observadas

O meu objetivo ao assistir às aulas das professoras era fazer um paralelo entre o que elas diziam fazer e o que realmente faziam em sala, bem como anotar adequações, equívocos, dificuldades na condução das atividades, dentro de uma concepção de linguagem como interação. Para tanto, me propus a assistir a uma semana de aulas de cada professora, ou seja, cinco horas-aula.

Para iniciar essa parte da pesquisa, no segundo semestre de 1989, tive de esperar que acabasse uma greve branca (redução da hora-aula de 50 para 25 minutos) dos professores estaduais que durou, aproximadamente, vinte dias entre agosto e setembro e uma greve de trinta dias, ocorrida em setembro, dos professores municipais de Cascavel, a que pertencia um dos sujeitos da pesquisa.

Ao terminar essa etapa (que ocorreu de outubro a dezembro) e ao refletir sobre como

ela se desenvolvera, cheguei à conclusão de que o tempo dispendido fora muito pouco para uma coleta de dados que possibilitasse uma análise mais consistente do trabalho que realizam professores e alunos em sala de aula. Esse período curto que com eles convivi não permitiu que eles vissem a minha presença de uma maneira menos tensa. Além disso, não gravei as aulas e tinha de escrever sobre elas. A cada vez que pegava o lápis e anotava algo, percebia que chamava a atenção tanto dos alunos como da professora. Sentia-me como um fiscal e eles, certamente, também me viam assim. Para criar maior proximidade, pedi para participar das aulas, principalmente dos debates, e o clima ficou menos tenso. Passei a fazer meus registros após as atividades.

Também estamos sujeitos a interferências várias nesse tipo de trabalho. Uma das professoras me passou, por engano, o horário errado de uma aula. Com outra, durante uma das aulas choveu e apagou a luz, o que prejudicou o seu andamento. Com essa mesma, em um dia em que eu deveria assistir a duas aulas geminadas, a professora só deu uma porque o diretor adiantara o horário do conselho de classe. Com outra ainda, metade da sala faltou em um dia que chovera muito, porque os alunos eram aconselhados a não vir à escola em dias assim devido às más condições do prédio.

Então, a meu ver, eu teria de assistir a um mês de aulas dos professores, no mínimo, para ter dados mais "fiéis", a fim de que a análise refletisse o mais eficientemente possível a realidade, embora não se possa dizer que as semanas de aulas a que assisti não sejam reais. Como todo o estudo de casos, as generalizações é que seriam falaciosas.

Por isso, procurarei descrever o que todas fizeram me detendo em um ou outro aspecto que tenha me chamado a atenção. Além do que, muito do que aqui será colocado já foi apresentado em seções anteriores.

Durante a semana que estive com cada turma, houve uma hora-aula para a leitura de narrativas longas. Nesse momento, alguns alunos continuaram a ler o livro que já tinham em mãos, outros trocaram livros entre os colegas ou foram retirá-los na biblioteca.

Para encaminhar as outras atividades, as professoras partiram da leitura de textos curtos extraídos de revista, de livros ou de manuais didáticos. Cinco delas trouxeram textos

mimeografados ou xerocopiados com assuntos atuais, polêmicos que tratavam: *da relação patrão/trabalhador*: EC2: "A grande homenagem" - Pedro Bloch - sem referência bibliográfica; ED1: "O Operário em Construção" - V. de Moraes - sem referência bibliográfica; *do aborto*: EC1: "As manigâncias dos abortistas" - Ruy Nunes - "O Estado de São Paulo", 15.06.85, p.2, sem referência do livro de que foi extraído (nessa turma, foram lidos e não distribuídos mais dois textos sobre o assunto); *da influência dos meios de comunicação* (rádio e televisão) na padronização da linguagem: EC3: "Vai na onda"- extraído de "O Estado de São Paulo" e contido na Coleção Didática Texto e Contexto da Ed. do Brasil; *de vários acontecimentos nacionais e internacionais* que afetam a vida do homem: ED3: "Help". Jô Soares - Revista "Veja", 27.09.89. Uma professora (ED2) trouxe um texto que falava sobre a liberdade: "Liberdade: grande valor da vida" - Hália Pauliv de Souza, sem referência.

A professora da EC1 trouxe três textos diferentes que falavam sobre o aborto (o assunto fora escolhido pelos alunos). Um dos textos apelava para o emocional e apresenta a fala de um feto que se dirige à mãe: "Mamãe, por que o aborto?" Outro apontava argumentos a favor da legalização do aborto e o terceiro argumentava contra. Esta foi uma maneira de mostrar aos alunos pontos de vista diferentes sobre um mesmo assunto.

A professora da ED1 ao trazer "O Operário em Construção" havia trabalhado, em aulas imediatamente anteriores, o texto "Construção" de C. B. de Hollanda. Ela procurou fazer uma integração temática entre esses textos.

Quando dessa atividade, nos chamou a atenção o fato de quatro das seis professoras não terem feito a leitura silenciosa. Partiram da leitura oral para as demais tarefas e essa foi assim conduzida:

- cada aluno leu uma estrofe do texto (ED1);
- trechos do texto foram lidos pelo aluno que a professora ia apontando. Aconteceu de alunos diferentes lerem período diversos dentro do mesmo parágrafo, favorecendo o truncamento da leitura (EC2);
- a professora leu o texto todo e a seguir solicitou que um aluno fizesse o mesmo (ED2);
- dois alunos leram, integralmente, textos diferentes sobre o mesmo assunto. Outro texto,

com o mesmo tema foi lido parágrafo a parágrafo, por alunos diversos (EC1).

Mesmo as duas que solicitaram aos alunos primeiramente a leitura silenciosa realizaram depois, seguindo o esquema tradicional, a leitura fragmentada do texto, aluno por aluno. Quando perguntei por que elas faziam esse tipo de leitura, uma respondeu que era "prá ver se o aluno estava prestando atenção" (EC3) e a outra me disse que era "prá ver se eles pronunciavam corretamente as palavras desconhecidas" (ED3). Esta última já havia lido oralmente o texto para os alunos, com ênfase.

Quando me refiro ao privilégio que as professoras deram à leitura em voz alta em detrimento da silenciosa, não pretendo dizer que essa atividade não deva ser realizada. Pelo contrário, um dos objetivos da escola é fazer com que o aluno aprenda a ouvir com discernimento e isso só será alcançado mediante o exercício contínuo da audição. Para esse exercício, "a utilização da leitura expressiva, com o leitor explorando o maior número possível de inflexões, a fim de atingir até o virtuosismo das intenções mais diversas, puras e/ou combinadas entre si, que devem ser detectadas pelo ouvinte"²⁹, constitui um dos meios mais eficientes para se atingir aquele objetivo. Desse modo, a crítica que faço se atém às finalidades a que os professores se propõem ao levarem os alunos a praticar esse tipo de leitura e ao como isso é conduzido.

Se se percebe a leitura oral como uma das manifestações da linguagem e esta como resultante da necessidade de interação entre as pessoas, então, quando lemos em voz alta, só o fazemos para sermos ouvidos e compreendidos pelo(s) outro(s). Isso significa que há um emaranhado de distorções (lingüísticas, didáticas, pedagógicas, etc.) quando o professor se utiliza da leitura oral para "pegar alunos desatentos" ou para "ensinar a pronúncia de palavras".

Para aqueles que vêem a leitura oral como o exposto no início do parágrafo anterior gostaria de alertar:

1º - para que se possa ler com fluência, ritmo, entonação, dando inflexões específicas a cada palavra, a cada sílaba, observando sinais de pontuação, pausa, etc. - que reflitam o estado de espírito do texto - é preciso, primeiramente, que aqueles que vão ler para os outros conheçam

²⁹ ALMEIDA, Guido. *Algumas reflexões a partir de uma experiência (frustrada) de leitura oral*. In: *Leitura: teoria e prática*, nº 16, jun/1990, p.36.

previamente o texto. A ausência desse contato anterior traz como consequência as leituras arrastadas, truncadas, o salto de palavras, as repetições de finais de sentenças, por perceberem depois o tipo de pontuação, e a chamada leitura "branca", isenta de interpretação. Isso tudo dificulta aos ouvintes a compreensão do que é lido;

2º - a leitura fragmentada feita por alunos diferentes também traz prejuízo para a compreensão global do texto. Cada aluno tem um ritmo próprio, tom de voz diferente, entre outros aspectos, o que dificulta o acompanhamento auditivo da leitura.

Nas aulas de leitura observadas eu me percebi como aluna, sentada entre eles. E senti falta de uma leitura silenciosa (nos casos em que não houve) que me permitisse enxergar o texto todo, que me permitisse o envolvimento com ele, individualmente, antes de outras leituras. Na leitura de "O Operário em Construção", em que cada aluno leu um trecho, para depois ver a temática de cada parte e discuti-la, fiquei aflita por perceber que os alunos não iriam sentir, viver, primeiro o texto integralmente.

Assim, para que a leitura seja produtiva, os professores podem e devem escolher entre a oral, de que muitos alunos gostam, ou silenciosa, de acordo com os seus propósitos. Podendo, inclusive, serem feitos os dois tipos de leitura para o mesmo texto. Mas essa atividade tem que ser conduzida e planejada de maneira a que seja significativa para todos.

Após a leitura, além dos comentários, dos debates (para os quais os professores incentivavam os alunos a participar) algumas professoras procuraram encaminhar outras atividades com o texto lido.

(ED1) - divididos em pequenos grupos, cada um ficou com um trecho do texto (ou uma estrofe) para levantar e discutir o seu tema que depois apresentaram ao grande grupo.

(EC2) - a professora discutiu com os grupos formados a atividade que cada um organizaria a partir do texto. E assim ficou: grupo a) produção de um texto; b) explicar cada parágrafo, procurando compreendê-lo; c) organizar questões sobre o texto; d) estabelecer a relação do texto com a realidade.

O grupo responsável pela atividade c), em uma outra aula, passou as questões no quadro, as quais foram discutidas no grande grupo.

Para as questões de interpretação não havia respostas explícitas no texto. Os alunos tinham que apelar para o seu conhecimento de mundo e saber ler o texto para descobrir o que estava implícito. O grupo também "criou" exercícios gramaticais "a partir do texto" do tipo: "Justifique o acento gráfico"; "Reescreva as frases empregando os verbos no passado (pret.-perf.)"; "Reescreva as frases substituindo as palavras grifadas por sinônimos", etc. Nesse último havia a frase: "O voto de *louvor* foi aprovado por unanimidade". Eu não consegui achar um sinônimo para *louvor*. Essa é uma expressão cristalizada (voto de louvor) e não é possível trocar a palavra *louvor* por outra sem alterar o significado do todo. Aliás, sempre que substituímos uma palavra por outra, a que chamamos sinônimas, o significado nunca continua o mesmo. E isso não foi discutido. As questões gramaticais organizadas seguiram o modelo dos livros didáticos tradicionais e nos levam a crer que é assim que a professora também aborda o assunto gramatical "a partir do texto curto".

(ED2) - a professora ditou questões para serem respondidas por escrito para a seguir os alunos lerem suas respostas a fim de serem comentadas e discutidas. Percebeu-se, claramente, que a atividade não fora organizada pela professora, mas copiada de livro didático.

(EC3) - as questões sobre o texto foram mimeografadas junto com o mesmo e também não partiu de um trabalho de leitura da própria professora.

(ED3) - a professora ditou questões sobre o texto para cujas respostas os alunos teriam que fazer a leitura dos implícitos e apelar para o seu conhecimento de mundo. Foram questões criadas pela professora. Em grupos de três, os alunos responderam por escrito e a seguir levaram para o grande grupo. As respostas foram comentadas por todos.

Faltou em todos os casos, um estudo mais atento do texto em si. Faltou uma análise que refletisse a sua organização interna, sua estrutura; que observasse os mecanismos lingüísticos e discursivos presentes; não se fez um levantamento dos argumentos do autor em defesa de sua tese para que se discutisse a validade dos mesmos e os possíveis contra-argumentos; por fim, os textos não foram contextualizados historicamente.

Para uma leitura mais abrangente, os textos, que não são críticos nem alienantes por si mesmos, exigem que os leitores - aluno/professor - se detenham um pouco mais em todos esses

aspectos para que não se fique somente "no que ele quis dizer" e "no que eu acho" sobre o assunto.

As atividades desenvolvidas com o texto curto serviram para aumentar o referencial do aluno para os debates, para a interpretação e, finalmente, para a produção escrita de outro texto.

Quanto ao trabalho com o texto produzido pelo aluno, somente três professoras o realizaram durante esse período.

Na turma da EC1, os alunos divididos em grupos de dois trabalharam o texto um do outro. A professora escreveu no quadro o que eles deveriam observar no texto do colega:

"1) unidade temática - frases amarradas no mesmo assunto

2) unidade estrutural - organização - interligação entre as partes (observar a ligação entre os parágrafos: um remete ao quê do outro)".

A seguir, a professora deu uma explicação mais detalhada do esquema. Os alunos teriam que ler o texto procurando a coesão, a coerência, as lacunas, o que não entendeu, fazendo observações a lápis. A professora demonstrou se preocupar em fazer com que o aluno percebesse a organização estrutural do texto como um todo significativo.

A professora da EC2 solicitou que dois alunos passassem no quadro dois textos produzidos na aula anterior. Um era narrativo, outro dissertativo. Foi feita a reestruturação dos textos com a ajuda da turma. Os textos não ofereceram grandes problemas estruturais. Foram corrigidos alguns "erros" de concordância, de acentuação, de ortografia (como sempre) e observados alguns problemas de pontuação.

Na ED3, a professora decidiu-se por trabalhar a concordância verbal. E a atividade organizada "com frases tiradas dos textos produzidos pelos alunos" teve a seguinte orientação: "Observe a concordância verbal e escreva as frases de *forma correta*" (grifo meu). A professora atendeu individualmente os alunos com dificuldade para encontrar os "erros", que depois foram corrigidos no quadro.

O objetivo das professoras, como já se disse, é fazer com que o aluno atinja a língua padrão. No discurso todos dizem que "em linguagem não há erro mas diferença", contudo, na

prática, algumas não conseguiram se desvencilhar dos ranços do ensino que tiveram e passam aos alunos que existe uma variedade "correta" e outra(s) "errada(s)".

As outras três professoras não realizaram atividades gramaticais ou de análise lingüística dos textos dos alunos enquanto estive com elas. Será que foi por falta de tempo? Certamente esse foi um dos motivos, mas acredito que tenha havido muitos outros.

Na conclusão gostaria de acrescentar que apesar das falhas, das contradições que as professoras, em maior ou menor grau, apresentaram na condução do seu fazer pedagógico, percebi que há maior consciência do compromisso político do professor em relação ao aluno, principalmente com o da escola pública. A fala da professora da ED1 (a escola mais "pobre" de todas) ilustra o que eu disse: "Eu acho que é um compromisso da gente, do professor, levar o aluno a se questionar e tomar uma posição diante dos fatos, diante de tudo o que está acontecendo no mundo. (...) Pode não sair líderes, grandes líderes daqui, mas pode sair alguém consciente de que ele vai ter que contribuir com uma boa parte prá mudanças no lugar onde ele vive".

Em algum momento, despertadas para o fato da alienação imposta por tantos anos de autoritarismo, opressão, censura, essas professoras (como alguns outros) descobriram, ao mesmo tempo, que reproduziam na sala de aula o que sofriam. E a devolução da palavra ao aluno foi mais rápida e facilmente consumada. E se instalaram as atividades orais, as leituras e a escrita de textos.

Percebi muita confiança e certa cumplicidade entre essas professoras e seus alunos, conseguidas, certamente, pelo espaço aberto em sala para o riso, para a conversa, para o diálogo, para o debate. Os professores falam, os alunos falam.

Há muito ainda a ser feito? Muito a ser superado? Há. Mas o fantasma do medo não paira nessas turmas. Foi o que vi e, principalmente, ouvi.

Além do mais, essas professoras não se sentem prontas, ao contrário dos conservadores e reacionários. Elas têm consciência de que tudo muda constantemente e de que precisam acompanhar essa mudança. Esses dois depoimentos são representativos:

(EC1) "Dentro daquilo que eu me proponho a desenvolver, eu me considero uma boa

professora. Mas não me considero uma boa professora e pronto. Acho que sempre tem alguma coisa que eu devo aperfeiçoar. Então, é uma constante luta da gente. Eu me considero uma boa professora dentro das circunstâncias, mas eu acho que falta, sempre falta, sempre falta..."

(EC2) "(...). Então, eu sempre fico naquela angústia. Meu Deus, será que eu estou acertando? De que maneira eu poderia ser mais clara para os alunos aprenderem mais? Eu vivo nessa angústia, então, eu não me considero boa professora ainda não. Eu não estou contente..."

As professoras falam da luta constante que a conquista do conhecimento exige e da angústia provocada pela busca da mudança. Retome-se aqui que a angústia é sinal de crescimento. Ela "retira o homem do cotidiano e o reconduz ao encontro de si mesmo. A angústia surge da tensão entre o que o homem é e aquilo que virá a ser, como dono do seu próprio destino"³⁰.

Sobre o que elas achavam ser necessário a fim de acelerar o processo de alteração no ensino da língua materna, as professoras (não se referindo ao baixíssimo salário) responderam:

- que precisam de tempo para leitura e estudo;
- de um coordenador de área, a nível de escola, para auxiliar no planejamento e encaminhamento das atividades, integrando áreas e professores;
- de constantes reuniões com colegas da própria escola e de fora dela, a fim de partilharem experiências, conhecimentos;
- que as pessoas responsáveis pelos setores pedagógicos das escolas, Inspetorias, Núcleos, Secretarias sejam competentes e assumam, verdadeiramente, compromissos pedagógicos e políticos com os professores, com o ensino, com a educação;
- que as instituições educacionais promovam contato com professores e pesquisadores universitários, mediante realização contínua de cursos, seminários, congressos;
- que se oportunize a todos a participação nesses encontros.

Encerro essa parte, com um texto escrito por uma professora participante de um encontro de Língua Portuguesa. O texto reflete a crise, as inquietações, as incertezas que nos assaltam quando entramos em contato com o novo, quando sentimos estar diante da iminência

³⁰ ARANHA e MARTINS, op. cit., p. 325-326.

de uma mudança.

Aposentada - Estagiária

Ó Raquel, minha cabeça está a mil!
Parece que tudo, tudo sumiu.
Lá se foram os artigos, os pronomes...
Verbos, advérbios, até os nomes...

Concordância?!!
Regência?!!
Há seqüência?!!
Ah, sim, eloqüência!

Sei que quero acertar,
para isso, peço esclarecimentos,
não importa que eu tenha de estudar,
mas, por favor, alinhe meus pensamentos.

Por que assim faço? Digo-lhe então:
Se confusa estou,
meus alunos pensarão
que louca sou.
Meus colegas que aqui não estão,
quando idéias trocarmos na coordenação:
"Carmo, realmente, pifou".
Será que até então, tudo foi em vão??!!
Dentro de mim, sei que não.

CAPÍTULO 3

COM A PALAVRA, OS ALUNOS

"O vento é o mesmo; mas sua resposta é diferente em cada folha"

(Cecília Meireles)

Para levantar os dados que vão ser descritos e analisados, 130 alunos, concluintes do 1º grau, foram solicitados a preencher um questionário que aborda vários tópicos sobre o ensino da língua, o qual foi, efetivamente, respondido por 113 estudantes. Também conversamos com três alunos de cada turma (num total de 18) sobre como viam e desenvolviam os trabalhos em sala de aula. Dos três, dois eram alunos antigos da professora e/ou da escola e um era aluno mais recente. Ao estabelecer esse critério, o objetivo era procurar registrar pela fala dos alunos (principalmente dos transferidos) as possíveis diferenças entre a prática pedagógica que estavam tendo com outras que tiveram.

Os participantes da pesquisa têm idade que varia dos 13 aos 18 anos (70,7% estão na faixa de 13 a 15 anos) e freqüentam a 8ª série do diurno. De maneira geral, provêm de família de renda média-baixa para menos. De um total de 113 alunos, 42,4 % informaram que, além de estudar, trabalham e, entre estes, 50% trabalham na lavoura. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, constatamos que 60% estão entre os que não estudaram ou freqüentaram entre 1ª a 4ª séries. Sete têm curso superior sendo que, desses, seis são professores.

72,4% dos alunos estudam na mesma escola, no mínimo, desde a 5ª série.

3.1. O que dizem sobre o estudo da Língua Portuguesa

Por tudo o que dizem e fazem os professores, vimos que a sua modificação não é linear.

A alteração da postura e do fazer pedagógicos se dá, em maior ou menor grau, de diferentes formas em diferentes situações, dependendo das condições concretas do seu cotidiano. Vimos também que a história pessoal, diferente de cada professor, faz com que estejam em pontos também diferentes nesta caminhada em busca de mudança, na construção do ensino de língua.

Mas o que constatamos é que, por menor que tenha sido esta alteração, ela foi captada pelos alunos.

Quando falavam sobre o ensino que tiveram em relação ao que estavam tendo, alguns assim se colocaram:

(EC1) "Ah, eu estranhei muito porque o ano passado com a outra professora, ela dava bastante gramática, coisas prá gente decorar prá prova, né, e isso não acontece agora. Então, eu acho que do jeito que a professora agora dá aula, é melhor. A gente coloca as idéias, vê a dos outros, é mais fácil de aprender."

(ED1) "Eu aprendi mais com a professora atual porque ela está diminuindo ... Como é que é? ... Ela fala pouco dessa gramática que a maioria das professoras gostam, né? Ela dá mais redações... é ... textos, tudo ..."

(EC2) Aluno 1 : "Agora eu já leio bem melhor. Uma vez assim, você não interpretava, não dizia, ficava calado, a professora ficava só ela falando, falando, todo mundo ficava olhando, olhando, olhando..."

Aluno 2 : Concordava, né"

Aluno 1 : "Agora a gente participa mais das aulas, é bem melhor a interpretação."

(ED2) "Lá tinha, assim, muito trabalho pra fazer do livro, né. E o livro assim... era um livro bom, mas a professora não era uma professora boa, né. Porque ela dava prá nós fazer, né, mandava nós copiar e saía da sala. Depois ela chegava, o que nós não sabia fazer ela ditava prá nós, né. Então pra nós não foi vantagem, né, porque ninguém saiu aprendendo nada. Porque eu fui uma que... eu não aprendi nada, não. Eu prefiro o jeito que é dada aqui a aula, sem o livro didático, porque é mais explicado."

(EC3) " Que nem lá a professora chegava, abria o livro, mandava: tal matéria e dava.

Aqui já é diferente. Lá a gente não debatia tanto o texto, aqui já é mais assim.(...) Lá onde eu estudava dificilmente fazia redação. Fazia de vez em quando, quando tinha uma data especial daí mandava fazer. Aqui eu escrevo mais e estou progredindo mais na redação, principalmente. Aqui já tô começando a pegar, assim, porque quando eu cheguei aqui não dava prá fazer redação, mal conseguia, agora já estou conseguindo, já estou perdendo o receio."

(EC3) "A gente lê o texto - estou aprendendo a ler eles de uma forma diferente - analisando ele. Uma vez eu lia e só a professora mandava: comente a frase que a pessoa falou. Eu copiava do texto que ela mandava porque eu não sabia o que era comentar. Hoje eu sei. Hoje eu consigo puxar pro lado esquerdo das coisas também. Acho que isso é mais importante prá mim do que gramática."

(ED3) "Em relação ao ensino de lá, eu prefiro como nós estamos aqui, sem o livro didático, porque lá a professora não tinha muito tempo prá explicar, né, ela dava mais as coisas prá gente fazer né. O livro lá, você abre, isso aqui você estuda, isso aqui você tem que fazer em casa, né? Se você não entendia, daí no outro dia só corrigia, ela não tinha muito tempo prá explicar, né? E aqui não. A professora explica mais as coisas e a gente faz na sala de aula e conversa sobre o assunto, né. Eu acho melhor assim..."

Percebe-se, através de suas palavras, alunos críticos nas colocações que fazem em relação ao ensino: criticam a relação mecânica e superficial que se estabelece com a linguagem quando o seu ensino se baseia na obediência irrefletida ao esquema dos manuais didáticos; a gramática estudada com o único objetivo de decorar regras para a prova; as redações com datas marcadas; o ensino autoritário que não permite a colocação de idéias discordantes na interpretação de um texto, que sedimenta a passividade do aluno; a sacramentação da leitura única e linear e que, portanto, ler e colocar-se "puxando pro lado esquerdo das coisas é mais importante do que estudar gramática". O oposto a tudo isso é que estaria ocorrendo, hoje, nas suas aulas de Língua Portuguesa.

Confirmando o que já tínhamos registrado pela conversa com as professoras e pela observação das aulas, os alunos falam muito de debate, de participação, de comentários, enfim, de conversa, de diálogo, resultado de uma relação diferente da que estavam acostumados. Os

alunos deixam bem clara a sua visão de que quando "a gente coloca as idéias, vê a dos outros, é mais fácil de aprender". É a construção do conhecimento pela troca, pela interação através da linguagem, com os alunos não mais passivos, mas atuantes, críticos e com aulas mais atrativas e interessantes.

O resultado de algumas pesquisas demonstram e a nossa experiência confirma que o ensino de língua, quando enfatiza o ensino da gramática, a memorização de regras, a análise de frases pré-fabricadas, em que o professor mantém uma postura autoritária, em todos os sentidos, em relação ao conhecimento e ao aluno, faz com que este último deteste as aulas de língua portuguesa, "por ser difícil", "por ser chata", "por ser monótona". Extensivamente, o professor também é visto como um chato: "professor de português ninguém gosta"¹.

Diferentemente, a grande maioria dos nossos informantes declaram ter um relacionamento de bom a ótimo com as suas professoras de português, as quais são tidas como profissionalmente competentes. Manifestam também o gosto pelas aulas. Pelas suas falas percebemos que para o bom clima reinante em sala é levado muito em consideração o lado afetivo da relação. Para considerarem-nas como boas professoras, o conhecimento do conteúdo, a maneira como este é conduzido e a exigência são caracteres também levados em conta.

(EC1): "O meu relacionamento com a professora é bom porque ela é mais moderna e atual."; "... ela nos dá muitas oportunidades em relação à matéria: se como ela dá as aulas está bom ou se queremos mudar algo. E opinamos."; "...ela escuta as minhas opiniões, comenta, faz perguntas e eu sinto-me bem em suas aulas."

(ED1): "... gosto do modo que ela explica a matéria: tenta ser clara e objetiva, do melhor modo possível"; "... somos amigas: eu gosto dela e acho que ela também gosta de mim."

(EC2): "... acho ela uma ótima professora."; "... é a melhor professora que eu já tive.";

¹ A afirmação aspeada foi feita por um aluno da 5ª série e está registrada em NEVES, M.H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo, Contexto, 1990, p.45. Também BURIN, Geraldina confirma em sua dissertação de mestrado (*Leitura e produção textual no 1º grau*, UFSC, 1988, p.47-48) que os alunos submetidos a um ensino de língua centrado na gramática da variedade padrão e na memorização de suas regras, não gostam da disciplina de Língua Portuguesa "porque as aulas são "chatas", "monótonas", com professores também "chatos". É interessante contrapor as falas dos alunos entrevistados nesta pesquisa e as falas registradas por BELTRAN, José Luiz. *O ensino de português - intenção ou realidade*. SP, Editora Moraes, 1989. Enquanto os alunos entrevistados por nós conseguem relatar as aulas que estão assistindo, percebendo inclusive seus objetivos, os alunos entrevistados por BELTRAN não lembram, seguidamente, o que estavam estudando no momento da própria pesquisa.

"... me dou super bem com ela. É a professora que mais admiro."

(ED2): "... somos todos amigos, ela exige bastante."; "... a professora de português é a que eu considero a melhor, legal nas horas certas e enérgica nas horas certas. Todos nos entendemos bem com ela."; "... eu adoro a professora de português."; "... acho que ela é uma boa professora, apesar de ter suas falhas, mas suas aulas são bem descontraídas."

(EC3): "... ela é uma professora espetacular. Ela é legal como professora e como amiga."; "... acho ela a única que se preocupa com os alunos."; "... adoro ela: ela é compreensiva, inteligente e me entende bem."

(ED3): "... ela é uma ótima professora e ensina muito bem."; "... no começo do ano eu estava preocupado porque a turma dizia que ela era muito rigorosa, mas agora sei que ela será uma das melhores professoras que tive."; "... a professora compreende as dificuldades da gente."; "... ela é sincera, sabe o problema de cada aluno e ensina bem."

As relações positivas presentes em sala ficam evidenciadas pelas colocações acima e caracterizam professoras receptivas para o diálogo, para o falar e para o ouvir, que buscam recuperar a participação, a prontidão do aluno, contrapondo-se a um ensino que cultiva a passividade, a obediência, a memória. Esse comportamento das professoras vem ao encontro das necessidades dos jovens, historicamente situados, que vivem uma época de denúncia ao autoritarismo e à opressão. Como são, infelizmente, ainda poucos os professores que atentaram para as novas exigências, devido a uma formação obtida sob a ditadura, a censura, o silenciamento, aqueles que se postam diferentemente são reconhecidos como bons professores. Os alunos exigem diálogo, principalmente, e isto é satisfeito por essas professoras que querem alterar seu modo de ser e de agir.

Já vimos que as atitudes das professoras na condução do seu fazer pedagógico, no que se refere ao trato com os conteúdos específicos da língua portuguesa, nem sempre se apresentam de forma linear e totalmente coerente com uma concepção de linguagem e de conhecimento. Essas atitudes, frutos da contradição social, refletem a relação dialética entre o transformar e o conservar.

No questionário, o último tópico solicitava: "Eu ainda gostaria de falar o seguinte: ..."

e metade dos alunos deixou em branco esta questão. Entre os que responderam, a grande maioria se refere ao gosto, ao interesse que o aluno sente pelas aulas de Língua Portuguesa ou reflete a visão crítica do seu ensino. O querer-ser, o querer-fazer das professoras levam-nas a atuar de maneira a valorizar a sua disciplina, o seu campo de conhecimento e isto repercute nos alunos.

(EC1): "... que tem professores que dão muita gramática e, na verdade, o aluno não aprende é nada. Pois se o aluno tiver que decorar regras de gramática - e além de tudo a maioria é furada - ele não vai aprender é nada, só na hora da prova e depois não sabe nada."; "... não nos adianta decorar determinada matéria e não aprender, temos que colocar em prática, usando-a, escrevendo, debatendo e etc."; "... que todas as escolas fizessem como a nossa para que melhore o português que falamos."

(ED1): "... a única coisa que quero dizer é que Português é super interessante."; "... gostaria que todas as escolas seguissem esse trabalho, pois além de ser bom de estudar, é construtivo."; "... eu gosto muito das aulas da nossa professora pois é uma aula de debates e idéias, sobre textos, poesias, poemas, etc."; "... Português é a matéria mais importante."

(EC2): "... eu adoro Português."

(ED2): "... que tivesse mais aulas de Português por semana."

(EC3): "... que estou gostando desse novo método de dar aulas. Pois é um dos meus melhores anos."; "... que adoro as aulas de Português, principalmente a professora."; "... apesar das coisas que não foram ensinadas, eu gosto de Português."

(ED3): "... Língua Portuguesa é uma das matérias mais importantes."; "... me interesso pela Língua Portuguesa."; "... que estamos aprendendo bem a matéria, porque a professora sabe explicar muito bem."

Pelo exposto, fica claro que o modo pelo qual o professor encaminha o processo pedagógico, o interesse que demonstra pelas suas aulas e, principalmente, pelos alunos são fatores decisivos para a instalação de um ambiente positivo em sala de aula.

3.2. As atividades de sala de aula

Ao analisarmos as questões que dizem respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula (cujos resultados estão representados nos quadros a seguir) verificamos que os alunos ratificam aquilo que já havíamos constatado junto aos professores. A gramática, aqui, já não representa o núcleo das atividades, já não ocupa a maior parte do tempo dedicado ao ensino de língua, como sempre se critica quando se faz referência ao ensino conservador.

Para fazermos a síntese das respostas, nos quadros, os tópicos foram isoladamente considerados. Mas muitos alunos articularam vários itens ao responder as questões, parecendo-nos que trabalham com uma visão integrada dos conteúdos, com o "porquê" das atividades um pouco mais claramente percebidos. Uns mais, outros menos, dependendo da turma e da professora. Por exemplo, para a questão: "Nessas aulas, eu gosto muito de... porque...", surgiram: "... literatura, produção de texto e gramática, porque é o essencial da Língua Portuguesa"; "... ler e debater porque a gente fica mais por dentro dos acontecimentos"; "... leitura e produção de textos porque é assim que aprendemos a Língua Portuguesa"; "... gosto de redação e interpretação de texto porque é através delas que eu vou poder expressar, falar, escrever o que estou sentindo."

Chamou-nos a atenção, além da gradação de idéias contida no dizer de um aluno, a sua percepção de leitura: "... gosto muito de ler, fazer redações porque fazendo redações aprendo a escrever, lendo aprendo a ver a vida, aprendemos o sentido da vida, aprendemos a dar um sentido humano na vida."

QUADRO Nº 1

ATIVIDADES QUE OS ALUNOS MAIS FAZEM

QUESTÃO 25 - Responderam 112 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	17	11	22	14	28	20	Nº DE		
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS		
a. Redação, produção de texto	14	07	08	02	21	10	62		
b. Interpretação de texto	03	04	15	12	19	06	59		
c. Gramática: exercícios, verbos, conjunção	06	10	08	07	15	10	56		
d. Leitura	08	04	02	02	15	03	34		
e. Comentários, debates, expressão oral	12	03	01	-	02	01	19		
f. Reestruturação de texto, análise lgta.	-	-	03	-	-	02	05		
g. Outros: cópia, pesquisa, jornal falado, atividades dos textos dos livros, etc.	-	-	-	-	-	-	17		
TOTAL GERAL							252		

OBS: Nos quadros, o total de respostas ultrapassa o número de alunos que responderam porque muitos assinalaram mais de um tópico.

QUADRO Nº 2

ATIVIDADES QUE OS ALUNOS MENOS FAZEM

QUESTÃO 25 - Responderam 102 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	16	09	19	13	28	17	Nº DE		
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS		
a. Ditado	04	-	04	03	08	03			22
b. Exercícios gramaticais, verbos	11	-	01	03	06	01			22
c. Leitura (silenciosa, de livros)	-	01	05	06	03	04			19
d. Redação, produção de texto	-	02	05	02	04	02			15
e. Cópia	05	01	01	-	05	01			13
f. Interpretação de texto	01	01	-	-	01	03			06
g. Leitura oral	02	-	01	01	-	02			06
h. Exercícios ortográficos	-	-	02	01	-	02			05
i. Fazemos todas, de tudo um pouco	01	01	-	-	01	01			04
j. Dramatização, teatro, música	-	03	-	01	-	-			04
k. Outros: entrevistas, trabalhos em grupo pesquisas, jornal falado, etc.	-	-	-	-	-	-			27
TOTAL GERAL									143

QUADRO Nº 3

ATIVIDADES QUE MAIS GOSTARIAM DE FAZER

QUESTÃO 25 - Responderam 97 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	14	06	20	13	28	16	Nº DE		
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS		
a. Leitura (+ leitura, + dias de leitura)	04	-	10	05	10	10	39		
b. Redação (+ redação)	04	03	08	-	06	04	25		
c. Debates (+ debates, assuntos atuais, assuntos de interesse de todos)	04	02	03	-	05	01	15		
d. Gramática, exercícios gramaticais	02	-	01	04	01	-	08		
e. Interpretação de textos	-	02	-	01	03	01	07		
f. Cópia	-	-	01	02	02	01	06		
g. Outros: expressão oral, exercícios ortográficos, assistir vídeos, leitura oral, fazer tudo que gosto na sala de Port., continuar com o método adotado, etc.	-	-	-	-	-	-	38		
TOTAL GERAL							138		

QUADRO Nº 4

O QUE MAIS APRENDERAM

QUESTÃO 26 - Responderam 106 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	17	11	21	14	25	18	Nº DE		
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS		
a. Interpretação de texto	04	02	17	07	11	05			46
b. Redação, produção de texto	09	04	05	03	09	08			38
c. Leitura (leitura silenciosa)	03	01	05	03	07	02			21
d. Gramática (exercícios, verbo)	03	05	02	03	05	03			21
e. Expressão oral, debater texto, dialogar	03	02	-	01	05	01			12
f. Leitura oral	04	-	02	-	04	-			10
g. Escrever (certo, corretamente)	02	-	-	01	02	03			08
h. Ler bem, corretamente	02	-	-	01	01	03			07
i. Cópia	-	01	01	04	01	-			07
j. Exercícios ortográficos	01	01	02	-	-	02			06
k. Expressar melhor, expressar as idéias	-	01	-	-	04	-			05
l. Outros: criticar a sociedade; ter amado a leitura, a poesia; falar a língua padrão; conviver com os outros; um contato melhor com os outros; um contato melhor com as coisas que nos cercam, etc.	-	-	-	-	-	-			14
TOTAL GERAL									195

QUADRO Nº 5

O QUE MENOS APRENDERAM

QUESTÃO 26 - Responderam 97 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	15	08	21	13	25	15	Nº DE		
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS		
a. Gramática (exercícios, verbos)	11	03	14	08	13	08			57
b. Exercícios ortográficos	04	01	04	-	04	03			16
c. Expressão oral	01	01	01	03	01	03			10
d. Redação, produção de texto	-	02	01	03	02	01			09
e. Cópia	02	-	01	-	03	01			07
f. Ditado	01	-	02	-	02	01			06
g. Interpretação de texto	02	01	-	01	01	-			05
h. Leitura oral	02	01	-	-	-	01			04
i. Outros: escrever melhor, leitura silenciosa, análise sintática, etc.	-	-	-	-	-	-			11
TOTAL GERAL									125

O QUE ACHAM FÁCIL

QUESTÃO 21 - Responderam 103 alunos											
Total de alunos que responderam por turma											
ESCOLAS	17	09	19	13	26	19	Nº DE		RESPOSTAS		
	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3					
a. Redação	08	02	10	04	10	10			44		
b. Interpretação de texto	01	04	03	08	12	03			31		
c. Leitura (ler livros, literatura)	06	02	02	01	03	03			17		
d. Exercícios gramaticais, verbo	-	-	04	02	-	03			09		
e. Nada	-	01	-	-	04	-			05		
f. Debate	03	01	-	-	-	-			04		
g. Refazer texto	-	-	-	-	-	03			03		
h. Outros: pesquisa, fazer testes, acentuação gráfica, exerc. ortograf., as aulas com livro-texto, etc.	-	-	-	-	-	-			09		
TOTAL GERAL											122

QUADRO Nº 7

O QUE ACHAM DIFÍCIL

QUESTÃO 21 - Responderam 81 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	11	05	12	13	27	13	13	Nº DE	
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	ED3	RESPOSTAS	
a. Gramática (verbo, preposição, conjunção)	07	05	11	06	17	07	07	53	
b. Interpretação de texto	01	-	-	01	04	03	03	09	
c. Análise sintática (vocativo, aposto, suj., pred., or. subordinada)	-	-	-	06	01	-	-	07	
d. Ortografia	-	01	-	-	03	-	-	04	
e. Redação, produção de texto	01	02	-	-	01	-	-	04	
f. Nada	01	-	-	-	-	02	02	03	
g. Outros: figuras de linguagem, passar minhas idéias, entender a matéria, etc.	-	-	-	-	-	-	-	07	
TOTAL GERAL								87	

QUADRO Nº 8

DE QUE GOSTAM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÃO 20 - Responderam 113 alunos										
ESCOLAS	17	11	23	14	28	20		Nº DE		
						ED3	RESPOSTAS			
Total de alunos que responderam por turma										
a. Leitura, literatura	12	04	08	10	11	11	11	56		
b. Redação, escrever	04	02	06	02	11	09	09	34		
c. Interpretação de texto	-	02	07	03	08	-	-	20		
d. Debater, discutir textos	05	03	01	-	05	-	-	14		
e. Gramática, verbos	01	01	02	02	-	01	01	07		
f. Falar, participar delas	-	-	-	-	03	01	01	04		
g. Fazer exercícios	-	-	-	-	-	04	04	04		
h. Outros: estudar fatos da vida, trabalhos em grupo, reestruturar textos, aprender a escrever corretamente, etc.	-	-	-	-	-	-	-	16		
TOTAL GERAL								155		

QUADRO Nº 9

DE QUE NÃO GOSTAM

QUESTÃO 20 - Responderam 93 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	15	09	19	12	24	14	Nº DE		
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS		
a. Gramática (exercício, verbo)	04	06	07	04	07	05			33
b. Interpretação de texto	01	01	01	03	03	04			13
c. Redação	-	01	02	04	04	01			12
d. Debate	03	01	01	-	-	-			05
e. Bagunça, conversas paralelas	02	-	-	-	02	-			04
f. Ler, literatura	-	-	01	-	01	02			04
g. Trabalhos	-	-	03	-	-	-			03
h. Gosto de tudo	-	-	01	-	02	-			03
i. Outros: figuras de linguagem, ler textos do livro que a professora traz; continuar um texto já começado; a prática da decoreba; ditado; cópia; leituras sem sentido, etc.	-	-	-	-	-	-			20
TOTAL GERAL									97

Ao descrever e analisar os dados queremos frisar que a abordagem dos conteúdos não é feita com a mesma intensidade, nem da mesma maneira pelas professoras. Na construção do seu percurso histórico, observamos que, muitas vezes, a mesma professora altera o seu papel de diferentes formas em diferentes situações dentro das condições concretas do seu cotidiano.

Para o que **mais fazem** em sala de aula (quadro nº 1) aproximadamente 70% do total de itens assinalados pelos alunos se referem à redação, leitura, interpretação de texto, debates, comentários, expressão oral, com a redação aparecendo em primeiro lugar. A gramática recebeu 22% das respostas.

Coerentemente, para os tópicos que **mais aprenderam**, (quadro nº 4), de 195 itens assinalados, aproximadamente 65% correspondem à leitura oral e silenciosa, interpretação de textos, redação, expressão oral e debates. Nesta questão, é interessante anotar que houve registro de respostas como: "aprendi a criticar a sociedade"; "... a conviver com os outros"; "... a ter um contato melhor com as coisas que nos cercam"; etc., que mostram que o professor busca através de um trabalho interativo levar os alunos a enxergar a sua realidade, a se situar criticamente no contexto social.

Dentro do que dizem **menos fazer** (quadro nº 2), o ditado, os exercícios gramaticais e ortográficos, a cópia (que pela maneira por que são normalmente conduzidos sedimentam a norma, a alienação, a memorização) receberam mais ou menos 43% das respostas. Para essa questão, os itens referentes à leitura silenciosa e oral, à interpretação de textos, à redação obtiveram 32%, não ficando muito distantes dos anteriores. E ao analisar os dados, sobre o que **mais gostariam de fazer** nas aulas de Língua Portuguesa (quadro nº 3), o alto índice de respostas dado à leitura, à redação, a debates (57%) pode passar a impressão de que essas atividades não estariam sendo realizadas (ou muito pouco), o que seria contraditório ao que foi constatado nos quadros nº1 e nº 4. Na verdade,, muitas vezes esses tópicos vieram acompanhados de "mais": **mais** leitura, **mais** dias de leitura, **mais** redação. Isso significa que os alunos reivindicam maior espaço de tempo para essas atividades, além do que já é dedicado a elas.

Não são poucos os pesquisadores que se referem (e nossa experiência pedagógica corrobora) ao desgosto e à angústia que assaltam os alunos quando se lhes pede para fazer uma

redação, nos moldes em que essa atividade sempre foi conduzida: sem finalidade, com assuntos desinteressantes, a cobrança absoluta das normas prescritivas da língua, etc. No caso dos alunos participantes desta pesquisa, chamou-nos a atenção a posição de destaque que deram ao item **redação nas questões referentes ao que acham fácil e ao de que gostam em Língua Portuguesa** (quadro nº 6 e nº 8, respectivamente).

Vimos que a gramática, que as regras gramaticais em busca da norma culta da língua, que a análise sintática de orações e de seus termos são trabalhadas com os alunos (variando de professora para professora, e na mesma professora em diferentes oportunidades, o modo de trabalhar esse conteúdo, como já foi registrado em capítulo anterior).

O que se confirma é que mesmo aquelas que apresentam os conteúdos gramaticais da forma tradicional o fazem de modo a não massacrar os alunos, a não amedrontá-los para o ato de escrever. Dizem eles: "... eu não tenho medo de cometer erros na hora de escrever, né. Se estiver errado vou tentar corrigir"; "... o erro é humano, né? A gente está aprendendo"; "... eu acho que errando você vai tentar fazer o certo."

De todo modo, mesmo aceitando que essas professoras procurem atenuar o efeito inibidor que o ensino prescritivo da língua causa ao aluno, pelo distanciamento de sua realidade lingüística (baseado na noção do "certo" e do "errado"), a maioria esmagadora das respostas para **o de que não gostam em língua portuguesa** (quadro nº 9) incide sobre a gramática ou exercícios gramaticais. O estudo dos verbos foi muitas vezes citado.

As justificativas são sempre as mesmas: a monotonia, a complicação, a memorização.

(EC1): "... acho difícil a gramática (um pouco) porque não conseguimos gravar todas as regras e porque não são muito usadas"; "... muitas vezes é difícil de compreender"; "não gosto nessas aulas da prática da decoração: eu decoro, tiro uma nota, mas não aprendo nada, esqueci tudo após a prova".

(ED1): "... é sempre a mesma coisa, não muda nada"; "... acho difícil estudos gramaticais e ortográficos porque é muito chato e nos confunde"; "... verbos são complicados e difíceis de fixar na mente"; "... na minha opinião não nos atualiza muito na verdadeira Língua Portuguesa".

(EC2): "... verbos, acho muito difícil e não consigo guardar"; "... não consigo guardar as

fórmulas de cabeça"; "... acho chato"; "... quase nunca acertamos eles nas redações e textos".
(Essa turma se referiu exclusivamente a verbos).

(ED2): "... não interessa e nunca vou precisar"; "... é muito difícil e complicado"; "... é muito chato"; "... as conjugações são difíceis de gravar".

(EC3): "... é complicado, não consigo me interessar"; "... não consigo entender"; "... tem assuntos enjoativos e cansativos".

(ED3): "... são complicados"; "... não sou acostumado a falar assim e se torna difícil"; "... não compreendo"; "... prá escrever, assim, não é difícil mas na hora de conjugar eles tem pretérito perfeito, imperfeito ... mas nós não fazemos provas, só exercícios".

Como era de se prever, esse tipo de conteúdo obteve o maior índice de respostas na questão sobre o que menos aprenderam: 45% (quadro nº 5). Em compensação, para felicidade geral, exercícios gramaticais, verbos estão entre as atividades que menos fazem em sala de aula (quadro nº 2), conforme inicialmente observamos.

A crítica que se faz ou que os alunos fazem não se refere ao conteúdo em si, mas ao tipo de abordagem, à sistemática adotada em alguns momentos. É o que percebemos pelas colocações abaixo, quando conversávamos sobre como achavam melhor estudar a gramática:

"Prá escrever, eu acho mais fácil aprender gramática no texto. A gente está fazendo e ao mesmo tempo está corrigindo. Porque tem regras que não tem nada a ver com a gente e a gente está estudando elas sabendo que não vai usar". "Eu aprendia mais quando ele dava a gramática só a partir do texto do aluno" (aluno cuja professora voltou a utilizar o livro didático).

Assim, quando os professores tiverem conhecimento e segurança suficientes para terem a convicção de que somente a língua em funcionamento deve se constituir em objeto de análise, sem compartimentar o ensino da gramática como disciplina desvinculada do uso da linguagem, é que esse ensino se tornará legítimo e eficaz para o domínio da língua materna. Nesse dia, talvez, o aluno não encontre mais motivo para dizer: "O difícil é ter que aturar a gramática. Não tem nenhum futuro".

De qualquer maneira, pelos dados obtidos na pesquisa, as professoras procuram não enfatizar exageradamente a normatividade (certo x errado) em detrimento de outras

especificidades da modalidade escrita, quando orientam os alunos para a produção de textos e quando os corrigem. Essa atitude explicaria o fato de a redação constar entre as atividades que mais acham fácil e de que mais gostam (quadros nº 6 e nº 8).

3.2.1. Como vêm a produção escrita

Examinemos os quadros seguintes:

QUADRO Nº 10

QUANDO A PROFESSORA CORRIGE OU AVALIA A SUA REDAÇÃO, O QUE ELA OLHA MAIS?

QUESTÃO 44 - Responderam 112 alunos									
Total de alunos que responderam por turma									
ESCOLAS	17	11	23	14	28	19	19	ED3	Nº DE RESPOSTAS
	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	EC3	ED3	RESPOSTAS
a. Erros gramaticais (concordância, conj. verbal), ortografia, acentuação	09	07	07	08	20	11	20	11	62
b. Assunto, idéias, conteúdo (ausência de informação; com a opinião; com o sentido)	17	03	07	02	19	11	19	11	59
c. Pontuação	02	04	15	03	02	06	02	06	32
d. Organização, estrutura do texto (modo de colocar o assunto; começo, meio e fim; com a forma e a apresentação do texto; se o assunto combina com o que está logo em seguida; etc.)	02	01	02	03	08	01	08	01	17
e. Letra, caligrafia	.	.	.	03	02	.	02	.	05
f. Outros: com todoo contexto; com a qualidade do texto; com a criatividade; não sei; etc.	12
TOTAL GERAL	187								

QUADRO Nº 11

E VOCÊ, QUANDO ESCRIVE, COM QUE SE PREOCUPA MAIS?

QUESTÃO 45 - Responderam 111 alunos									
Total de alunos que responderam por turma	17	11	22	14	28	19	Nº DE	RESPOSTAS	
								EC1	ED1
ESCOLAS									
a. Erros gramaticais (concordância, conj. verbal) ortografia, acentuação	09	03	10	05	07	18	52		
b. Assunto, conteúdo, idéias (com a clareza; não fugir do assunto; com a lógica; com o sentido; com a compreensão)	09	05	09	05	16	07	51		
c. Pontuação	02	07	05	04	01	03	22		
d. Organização, estrutura do texto (com o desenvolvimento; com a ordem das idéias; introd., desenvolv., conclusão; com a coordenação das palavras; parágrafos; etc.	01	01	-	-	12	01	15		
e. Letra, caligrafia	01	01	01	02	03	01	09		
f. Palavras (colocação certa; não repetir; sérias e maduras; empregar bem)	-	01	-	03	02	01	07		
g. Outros: escrever um bom texto; escrever texto que agrade à professora; com as mesmas coisas que a professora; com tudo; etc.	-	-	-	-	-	-	12		
TOTAL GERAL							168		

QUADRO Nº 12

DIGA O QUE É MAIS IMPORTANTE QUANDO A GENTE EXAMINA UMA REDAÇÃO
(FAÇA DE CONTA QUE VOCÊ É O PROFESSOR)

QUESTÃO 46 - Responderam 108 alunos										
Total de alunos que responderam por turma	17	11	21	13	28	18	Nº DE			
ESCOLAS	EC1	ED1	EC2	ED2	EC3	ED3	RESPOSTAS			
a. Conteúdo, assunto, idéias (apresentados com clareza, unidade temática, lógica, com sentido)	15	07	18	11	20	13	84			
b. Erros de gramática (concordância), acentuação, ortografia	04	01	05	08	12	13	43			
c. Pontuação	02	04	06	07	03	05	27			
d. Organização, estrutura do texto (se está bem montada; se tem nexos; com a coerência no desenvolvimento; com a organização dos parágrafos; se tem começo, meio e fim, etc.	02	01	03	06	10	02	24			
e. Letra, caligrafia	-	-	-	05	-	01	06			
f. Criatividade (se o aluno tem capacidade de criar seu próprio texto; criatividade da opinião)	-	01	01	01	-	-	03			
g. O senso crítico do aluno	02	-	-	-	-	-	02			
h. Outros: todo o contexto; a redação em si, não os erros de português; a inspiração do aluno; o mesmo que a professora corrige ou avalia; tudo; etc.	-	-	-	-	-	-	16			
TOTAL GERAL										205

Vê-se que os tópicos que os alunos registraram serem os mais relevantes para a professora correspondem totalmente com os que eles mais se preocupam ao redigir (quadros nº 10 e nº 11, itens a-até e). Isso confirma que o aluno procura escrever conforme a imagem de escrita passada pelo professor. Os quadros ainda mostram que há uma preocupação, equilibrada, entre os erros gramaticais, ortografia, acentuação e o conteúdo, o assunto, as idéias do texto, tanto por parte das professoras quanto dos alunos. Somente as turmas da ED1 e da ED2 (ver quadro nº 10) revelam que as suas professoras têm uma preocupação maior com os aspectos normativos da língua padrão, ocorrendo o oposto com os alunos da EC1. Mas, de maneira geral, os alunos registram que esses aspectos não são os privilegiados pela professora quando da correção e/ou avaliação dos textos.

Dizem eles:

EC1: "... olha o conteúdo, se você desenvolveu e não os erros de gramática"; "... o conteúdo depois os erros".

ED1: "... o conteúdo e a pontuação"; "... a opinião sobre determinado assunto e os erros de português".

EC2: "... o assunto, o conteúdo depois os erros"; "... os erros gráficos e principalmente as idéias expostas pelo redator".

ED2: "... o modo de expressar as coisas e os erros"; "... com o conhecimento e jeito de colocar as idéias".

EC3: "... o assunto e os erros"; "... o que eu escrevo, como me expresso"; "... conteúdo e se tem começo, meio e fim".

ED3: "... os erros de escrita, as combinações verbais e o que é mais importante com a qualidade do texto"; "... os erros de ortografia e o contexto do texto".

Estas respostas vão ao encontro do que as professoras disseram observar quando estão diante de um bom texto ou do texto do aluno, como vimos no capítulo anterior. Confirmando esta congruência, os alunos assinalam que ao redigir se preocupam:

(EC1): "... em expressar bem e um pouco com os erros"; "... com os erros e que a professora entenda meu texto"; "... se a pessoa que ler meu texto compreenderá o que quero

dizer"; "... com o conteúdo se ele está bom, se eu consegui pegar o importante de um determinado assunto".

(ED1): "... em deixar o assunto bem claro"; "... com o que vou escrever e com as mesmas coisas que a professora".

(EC2): "... com o conteúdo e se o texto tem lógica"; "... expor minhas idéias e tentar corrigir no máximo os erros".

(ED2): "... em achar as palavras certas, que a professora entenda o máximo o que eu quero dizer"; "... não sair fora do assunto".

(EC3): "... clareza nas idéias e conteúdo"; "... se estou dentro do assunto, se expliquei direito o que queria passar para o papel e se fiz um bom desenvolvimento"; "... saber colocar o assunto, que ele seja bem desenvolvido com: introdução, desenvolvimento, conclusão"; "... com a coordenação das palavras, com o começo, meio e fim..."

(ED3): "... me expressar claramente e escrever um bom texto"; "... colocar as idéias em ordem"; "... fazer frases com sentido".

Quando propusemos a questão 46 (quadro nº 12), o nosso objetivo era ver se o aluno observaria os textos diferentemente do professor. Os tópicos, no entanto, são os mesmos até o item e. A diferença é que os contidos em a e b dos quadros 10 e 11 aparecem invertidos no quadro 12. Ou seja, os alunos consideram mais relevantes num texto o conteúdo, o assunto, as idéias apresentadas, do que os aspectos superficiais como ortografia, acentuação e erros gramaticais. Quer dizer que mesmo que tenham apontado que as professoras não enfatizam tanto estas questões, para eles esses aspectos deveriam ser considerados menos ainda. E muitos foram, aqui, mais prolixos, mais explícitos nas respostas, apesar de percebermos que há muito de influência da visão da professora nas colocações. Por exemplo:

(EC1): "... olhar o conteúdo, não adianta escrever certo e o conteúdo ser fraco"; "... o conteúdo, o tipo de análise e a crítica"; "... o conteúdo, o pensamento do aluno, o seu senso crítico"; "... que o aluno consiga expressar o conteúdo e que ele se controle nos erros gramaticais".

(ED1): "... examinar as idéias do aluno, o que ele pensa sobre os fatos que acontecem";

"... conteúdo, pontuação e organização dos parágrafos".

(EC2): "... o conteúdo da redação, ou seja, a idéia de quem escreveu a redação e a forma que se expressou"; "... ler toda a redação primeiro para depois colocar a pontuação correta se acaso faltar, ver se está falando do mesmo assunto, etc."; "... ver se o aluno tem capacidade de criar seu próprio texto".

(ED2): "... se sabe colocar bem claramente o que deseja explicar, ou falar, etc."; "... se tem um começo, um meio e um fim".

(EC3): "... eu não ligo muito para o tamanho da redação, mas sim para o seu conteúdo, olho também se tem princípio, meio e fim"; "... se tem coerência, alguma lógica, se seu desenvolvimento segue a linha de pensamento que foi iniciada no começo"; "... o conteúdo, que seja uma redação a nível de 8ª série e não aquela coisa de criança tipo: domingo fui na casa da tia e brinquei com o Totó".

(ED3): "... ver todo o contexto e a maneira de se colocar as idéias e se os erros não são demais"; "... o conteúdo é o mais importante, depois vem a pontuação e por último as palavras erradas e mal acentuadas".

Todas estas colocações permitem-nos detectar a noção de texto que estes alunos, de um modo geral, sustentam: o texto é algo que tem de ter conteúdo, assunto - cujas idéias devem ser expressas com clareza, lógica, coerência, sentido - com unidade temática (não fugir do assunto), com organização, progressão (dos parágrafos, introdução, desenvolvimento, conclusão) e que, por último, obedeça, o quanto possível, às normas da língua escrita padrão.

Numa concepção que vê o texto como unidade formal, acabada, como produto da atividade lingüística, os alunos arrolaram todos os elementos que o constituem. Como já registramos, são também estes os aspectos que as professoras disseram observar.

É oportuno, nesse momento, que se coloquem os esclarecimentos feitos por Orlandi sobre a relação do sujeito com o texto que ele produz².

Ao produzir um texto, o sujeito nele se inscreve de múltiplas formas, que correspondem a diferentes representações, resultando nas diversas funções enunciativo-discursivas do sujeito.

² ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988, p.75-82.

Partindo do que diz Ducrot (1985) sobre as funções enunciativas, Orlandi acrescenta a função discursiva de *autor*, de acordo com o "princípio da autoria" de Foucault (1971). Assim, temos hierarquicamente: *locutor*, *enunciador* e *autor*. A função de *locutor* é aquela pela qual o sujeito se representa com *eu* no discurso; a de *enunciador* são as perspectivas que esse *eu* constrói; a de *autor* é a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem, sendo a dimensão do sujeito mais afetada pelo contato com o social e suas coerções.

Se o enunciador pode ocupar várias posições num mesmo texto, assumir várias vozes, apresentar diversos pontos de vista, sem que isso resulte em incoerência textual, é da representação do sujeito enquanto autor que é cobrada a *responsabilidade* pela unidade, coesão e coerência do texto. É do sujeito - autor que se exige respeito às normas gramaticais; "conteúdo relevante"; "lógica", "clareza" e "ordem" das idéias. É dele, enfim, que mais se cobra a ilusão de ser origem e fonte do seu discurso. Estas exigências têm como objetivo identificar o sujeito quanto às suas intenções, suas estratégias, seus argumentos tendo em vista o interlocutor.

Desse modo, é preciso que a escola possibilite ao aluno experimentar práticas que façam com que ele perceba os vários papéis que o sujeito assume dentro de um texto e que também façam com que ele domine os mecanismos da produção escrita, para que, distinguindo o seu papel de autor, possa assumi-lo, construindo sua identidade.

Vamos registrar mais algumas falas dos alunos para sentirmos a coerência nas suas colocações no tocante à produção textual.

Foi perguntado aos alunos se achavam a redação importante e o que ela ajudaria a melhorar (questão 42). Dos 108 alunos que responderam, 107 a consideraram importante e somente um respondeu "não sei".

Os 172 tópicos levantados ficaram assim distribuídos:

- a. desenvolve o raciocínio, a imaginação, as idéias, a inteligência: 41 respostas
- b. melhora a expressão, a exposição de idéias, de sentimentos, do pensamento, das opiniões: 36
- c. melhora a ortografia, o vocabulário, a gramática, a acentuação: 35
- d. desenvolve a inventividade, a criatividade, a inspiração: 12

e. aumenta o conhecimento, o saber: 10

f. melhora a expressão escrita, o modo de escrever: 7

g. melhora a comunicação, o diálogo: 6

h. outras: ajuda a analisar a vida; ajuda a refletir mais sobre a vida; melhora o gosto pela leitura; melhora a pontuação; o espírito crítico; a saber se interpretar; etc.: 25

Vejam-se os exemplos:

"... ela ajuda em muitas coisas, principalmente no raciocínio"; "... aperfeiçoa mais a mente humana"; "... ajuda a melhorar a escrita e a memória"; "... melhora a nossa capacidade de expressar"; "... porque nela você pode expor suas idéias; o que você pensa, além dela ajudar a escrever corretamente"; "... a redação é um tipo de exercício para a criatividade e o conhecimento do aluno"; "... melhora tudo: a ortografia, o espírito crítico, a maneira de pensar, ver os lados negativos e positivos"; "... com a redação nós sabemos de assuntos que nem imaginamos saber".

Pelas respostas, vê-se que os alunos consideram que através da atividade de linguagem escrita, haveria, equilibradamente, tanto o desenvolvimento das capacidades cognitivas quanto da capacidade de expressão do pensamento, dos sentimentos, das opiniões, como também a redação possibilitaria a melhoria dos aspectos normativos, gramaticais da língua.

Na questão 43, pedimos aos alunos para responderem: "Eu gosto de fazer redação porque..."; "Eu não gosto de fazer redação porque...". De 112 alunos que participaram, 72 disseram gostar, 20 disseram não gostar e outros 20 colocaram motivos para não gostar e para gostar.

Comparando as respostas por escolas, vimos que somente na ED2 os alunos que não gostam de redação (08 alunos) superam o número dos que gostam (06 alunos), de um total de 14. É interessante que se observe que esta turma é a única cujos alunos registraram que os exercícios gramaticais superam significativamente as atividades com a produção de texto em sala de aula (quadro nº 1) e que o que a professora mais corrige nas suas redações são os problemas com a norma gramatical (quadro nº 10). E a professora disse-nos, ainda, não conseguir fazer a reestruturação de textos dos/com os alunos. Além do mais, pedimos aos alunos

que indicassem os últimos temas sobre os quais haviam escrito e, nesta turma, temas como o amor, a amizade, a liberdade, o estudo, a felicidade foram bastante repetidos entre eles. O título "Segredo" foi apontado por dez alunos entre treze. A professora se orienta muito pelas sugestões do livro "Reflexão e Ação" e isso talvez limite a escolha dos assunto que poderiam interessar mais aos alunos. Tudo isso parece justificar o não-gostar de redação da maioria, nessa turma.

Para o gostar de redação, as explicações se referem, predominantemente, à oportunidade que o texto oferece ao aluno de poder expressar o que pensa, sente, as idéias, as opiniões sobre determinado assunto. Foi mencionado 64 vezes, em 102 tópicos anotados.

Interessante que as justificativas para o gostar de escrever que incluem tanto "o desenvolvimento das capacidades cognitivas: da mente, das idéias", quanto as que incluem "o aprender a norma da língua escrita", foram mencionados apenas 4 vezes, respectivamente, diferentemente do que os alunos estabeleceram para o que a redação ajudaria a melhorar (questão 42).

Assim se manifestam:

"Eu gosto de fazer redação porque..."

"... expresso no papel a minha opinião ou comento sobre certo assunto"; "... me expresso com franqueza e posso colocar o que eu realmente penso a respeito de tudo"; "... exponho os meus pensamentos e crio outros"; "... posso expressar-me escrevendo tudo aquilo que eu sei"; "... eu expresso o que eu penso sobre o assunto"; "... eu desabafo, tiro para fora tudo o que eu estou sentindo na hora, transmito minha vida no papel".

Os motivos apontados por aqueles que dizem não gostar de redação, na sua maioria, se referem justamente à ausência de idéias, assunto, por não saber se expressar por escrito. Foi assinalado 15 vezes em 40 respostas. Outras 13 respostas relacionaram, de maneira crítica, o não gostar ao fato de "às vezes os assuntos não interessarem", "serem estranhos", "sem sentido" ou a "quando a professora escolhe o título", "o tema", "o assunto". "Por faltar inspiração" ou "por não ser criativo" obtiveram 3 respostas.

Dizem eles:

"... às vezes a professora pede redação sobre assuntos estranhos"; "... só não gosto quando

a professora dá o título"; "... às vezes não posso escolher o tema"; "... às vezes o assunto é muito vago, sem sentido"; "... às vezes não estou muito inspirado"; "... muitas vezes não tenho idéias para tal coisa"; "...muitas vezes eu não consigo achar algo sobre o assunto"; "...não sei me expressar bem, não sei começar"; "... não sou muito criativa"; "... eu escrevo um pouco e não tenho mais assunto"; etc.

3.2.2. A representação de linguagem que constroem: o velho que se reveste.

Chamou-nos a atenção o fato de as observações feitas para o não gostar virem, constantemente, precedidas das expressões "às vezes", "muitas vezes", "quando". Isto significa que não é sempre que estas situações acontecem e que, em outros momentos, esses alunos podem gostar de escrever textos.

De todo modo, a importância dada ao conteúdo, ao assunto, à clareza, à lógica das idéias, que devem estar contidos no texto (como vimos pela análise dos quadros nº 10, 11 e 12), a consideração da redação como meio de desenvolver o raciocínio, a inteligência, bem como a ênfase dada à palavra "expressão" (do pensamento das idéias, das opiniões, os quais seriam, exclusivamente, dele (aluno) o qual pode não tê-los, como vimos), trazem no seu bojo uma concepção que vê a linguagem como expressão do pensamento individual. Esta maneira romântica, idealista de perceber a atividade lingüística considera que a função básica da linguagem é a de representação do pensamento ou de conhecimento do mundo.

Esta concepção tem suas origens nas gramáticas filosóficas do século XVIII, que entendem a construção das frases como imitação da ordem necessária do pensamento e que, em nossa época, têm como representantes as gramáticas gerativas transformacionais de Noam Chomsky e seus seguidores, entre outros³. Chomsky, pregando o inatismo da linguagem, considera a atividade lingüística como o momento ideal para o indivíduo (abstrato, racional) usar de sua liberdade na produção infinita de frases.

Quando, então, alunos e professores enfatizam o conteúdo, o assunto, a clareza e a lógica das idéias, acreditam haver uma identidade estrutural entre a frase, o enunciado e o fato a que

³ VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo, HUCITEC/FUNCAMP, 1980, p.65-66.

se refere ou as idéias que representa, havendo, portanto, necessidade de se considerar o valor de verdade da frase, a sua "forma lógica". Assim, é a função representativa, referencial, cognitiva da língua que se privilegia.

Bakhtin (Volochinov), em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*⁴ faz duras críticas a duas correntes lingüístico-filosóficas às quais ele denomina "subjativismo idealista" e "objetivismo abstrato" e que estariam na base de tais reflexões sobre a linguagem.

Para o subjativismo idealista, o motor da língua, a sua realidade essencial é o ato de criação individual da fala, sendo o psiquismo individual a sua fonte. Assim, desde que tivesse "gosto lingüístico", o indivíduo poderia romper as amarras do sistema normativo gramatical, considerando-se este sistema como o responsável pela inércia da língua. Dá-se, assim, a primazia do estilístico sobre o gramatical e são as variações estilísticas individuais - que permitem a evolução ininterrupta da língua - que interessam ao lingüista. Tem-se, então, a língua como fenômeno estético cuja base de concepção é a palavra "expressão", de natureza artística.

Bakhtin afirmando ser a *interação verbal* a realidade fundamental da língua critica o subjativismo individualista por tomar a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão. Essa corrente, como vimos, toma a atividade lingüística "como um ato puramente individual, como a expressão da consciência individual, dos seus desejos, intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc."⁵ E a expressão, assim, seria "tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores", com primazia absoluta do conteúdo interior⁶.

E é essa sensação de liberdade individual, solitária, que não se vê imerso no social, que não percebe o outro a quem se dirige como integrante de sua palavra, que perpassa o que muitos alunos afirmam quando explicam por que gostam de escrever: "...na redação nós colocamos o que

⁴ BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3ª ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.

⁵ Id. ibid., p.110-111.

⁶ Idem, p.111.

nós gostamos e o que não"; "... é uma maneira de se expressar democraticamente"; "... a gente pode expressar as coisas como a gente pensa"; "... expresso as minhas idéias e não as idéias dos outros"; "... porque ela nos dá a liberdade de nos expressar livremente"; "... a gente pode escrever o que a gente quer".

Essa sensação de poder expressar livremente o pensamento, as idéias, as opiniões, como se fossem só nossos, é ilusória. Para Bakhtin, a nossa consciência, o que pensamos, sentimos, é um fato sócio-ideológico. A maneira pela qual vemos o mundo está determinada pela visão da época e do grupo social a que pertencemos. E como é através da linguagem que o homem organiza suas experiências (interiores e exteriores) temos que tanto a atividade mental do sujeito (o conteúdo a exprimir) quanto a sua expressão exterior circulam num espaço social definido, não individual.

Tomando a linguagem como produto da interação verbal dos interlocutores, temos que considerar que a sua função é, principalmente, social (não só cognitiva, representativa). Ao tomar a palavra, sempre nos dirigimos a alguém e é (são) este(s) interlocutor(es) real(is) ou aquele(s) de quem formamos uma imagem, relacionado(s) à situação social imediata e ao contexto mais amplo, que determinarão a estrutura, quer dizer, a forma e o estilo da enunciação.

Para Bakhtin (Volochinov) "(...) toda palavra comporta **duas** faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede **de** alguém, como pelo fato de que se dirige **para** alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor⁷.

Houve, na verdade, alguns alunos que tiveram uma preocupação com o **outro** quando falaram sobre o que a redação ajudaria a melhorar. Disseram:

"... ajuda a gente a se expressar e transmitir aos outros o que somos e sentimos"; "... ajuda a melhorar a minha comunicação oral e escrita com as outras pessoas"; "...ajuda a

⁷ Op.Cit., p.113.

melhorar a comunicação"; "... ajuda na comunicação"; "...ajuda a nos comunicar e a expor nossas idéias"; "...melhora escrever redação que interessem ao leitor"; "... porque uma pessoa que não gosta, ou seja, tem vergonha de falar sua idéia, pode fazer por escrito e ter a oportunidade de expressar (dividir)" (parênteses do aluno).

Interessante que não houve nenhuma referência à "comunicação" ou uma preocupação com "o outro" nos motivos que deram para o gostar de escrever. Para o não gostar, houve um aluno que disse: "Não gosto de produção de texto porque tem que mudar a opinião dos outros".

Esta última colocação leva a entender que a professora provavelmente alerta para a necessidade de se ter argumentos para dar sustentação ao que se afirma a fim de se persuadir, convencer o leitor. E o hábito da prática da reprodução, da interpretação parafrástica dos textos, somado à ausência, na maioria das vezes, de necessidade real, concreta para o ato de escrever, talvez expliquem a observação do aluno. Das seis professoras, duas se referiram à argumentação como item a ser considerado para um bom texto ou para o que observam no texto do aluno.

Voltando às colocações precedentes, quando os alunos se referem à comunicação, a impressão que se tem é a de que a linguagem deslizaria de um interlocutor para o outro tranqüilamente, transparente em relação ao mundo representado, sem confronto ideológico.

As caracterizações que tanto alunos como professoras nos fizeram para o texto, evidenciam, com toda razão, o que ele é na **sua concretude**: uma unidade formal, fechada, completa, com introdução, desenvolvimento, conclusão. A preocupação com a norma gramatical (mesmo eles dizendo não ser excessiva), com a clareza do texto, com sua coerência interna, significa que ele deve ser construído de tal maneira que corresponda à realidade dos fatos tendo em vista alcançar-se a compreensão do outro que, passivamente, deve decodificá-lo. Aqui, o que se privilegia é função comunicativa, informacional, da linguagem.

A concepção de língua como um conjunto de regras que devem ser seguidas é uma visão estruturalista que, desde Saussure, abandona a visão do individualismo subjetivista e idealista e focaliza a sua atenção no social e "passa a privilegiar a função comunicativa como a principal função da linguagem"⁸. Só que o social considerado pelo estruturalismo (colocado por Bakhtin

⁸ VOGT, C. op.cit.,p.95.

dentro do objetivismo abstrato) não é constitutivo do indivíduo, está situado fora dele. Assim, "se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo"⁹.

Para o objetivismo abstrato o centro organizador para todos os fatos da língua é o sistema lingüístico, fato social, abstrato (extensivamente a competência lingüística de um indivíduo também abstrato), o qual deve ser incorporado passivamente pelo sujeito (histórico, concreto). Qualquer ruptura à norma é considerada transgressão, desvio. Daí o critério do "certo" e do "errado" (extensivamente o do gramatical/agramatical).

Tal como o subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato toma a enunciação monológica como ponto de partida para a sua reflexão sobre a língua retirando, além disso, toda influência ideológica que a palavra possui.

Desse modo, quando privilegiamos a função representativa, fazemos o percurso psíquico da linguagem (relação pensamento/linguagem) sob o aspecto formal e fazemos o percurso social, do ponto de vista funcional, vendo a comunicação como informação, simplesmente, em detrimento de outro percurso (linguagem/sociedade) e de outras funções (fática, conativa, poética, etc.).

Enfatizando ser a interação verbal, realizada através da enunciação, a verdadeira substância da língua, diz BAKHTIN (VOLOCHINOV):

*A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*¹⁰.

Se entendemos a linguagem como signo histórico-social, produto (em processo contínuo) das relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens, temos que também considerá-la como um "fenômeno ideológico por excelência"¹¹. Assim, na interação verbal concreta, o sujeito não obedece, passivamente, ao sistema formal normativo da língua, mas também não é

⁹ BAKHTIN (VOLOCHINOV), op.cit.,p.79.

¹⁰ Op.cit.,p.124.

¹¹ Idem, p.36.

livre totalmente para escrever, ler, compreender o que quer, do jeito que quer, em qualquer situação, devido justamente às determinações sociais, históricas, ideológicas do grupo e da época em que vive (o que determinará o que Foucault chama de formações discursivas).

Seguindo a teoria da Análise de Discurso¹², temos que a linguagem é **trabalho** realizado com e pelos homens. E como ato social, tomar a palavra implica se expor a "conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc."¹³. Desse modo a linguagem não pode ser vista somente como suporte do pensamento ou como instrumento de comunicação e, ao percurso psíquico e social estrito, se acrescenta o percurso ideológico, o que faz com que outras funções além da referencial sejam importantes.

Para a Análise de Discurso, a unidade empírica de análise é o texto, sendo o discurso o conceito teórico (processamento sócio-institucional da linguagem). O texto é definido como unidade pragmática, complexa de significação, consideradas as condições de sua produção e que se constitui no processo de interação. Tomando o texto como estado de um processo discursivo, texto e discurso se equivalem. Assim, é somente pelo efeito da ideologia, que poderemos vê-lo (o texto) como unidade formal, acabada, com estabilidade referencial em que o sujeito tem autonomia, é livre para dizer o que quer, pensa, sente. A transparência do(s) sentido(s) e a impressão de que se é fonte do dizer constituem o que Orlandi, baseada em Pêcheux & Fuchs (1975), denomina de "ilusão discursiva do sujeito", provocada pela ideologia¹⁴.

Diz-nos ainda, Bakhtin (Volochinov) que toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, tem o princípio da dialogia como fundamento: "... o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc."¹⁵. Assim, se o texto "se constitui na interação, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores

¹² Os conceitos de Análise de Discurso, com os quais trabalharemos daqui para frente, seguem a perspectiva de Eni Orlandi e constam nos livros: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas, SP, Pontes, 1987 e *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1988.

¹³ ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. p.17.

¹⁴ Idem, p.19.

¹⁵ BAKHTIN, op.cit., p.123.

separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelos (nos) dois interlocutores"¹⁶.

Entre os fatores que constituem a unidade do texto e de sua significação temos a **antecipação** (em que o locutor, colocando-se no lugar do outro, prevê as suas objeções) e a **intertextualidade** (a relação do texto com outros textos que lhe serviram de fonte ou que lhe serão resposta e a relação do texto com suas paráfrases, o que não foi dito mas que poderia ter sido dito na mesma situação, e que também significam). Conseqüentemente, a relação da linguagem com o contexto, com a exterioridade, faz com que ela não seja precisa, completa. A sua condição de existência se caracteriza pela **incompletude**.

Vendo o texto como produto da interação verbal, resulta que o sentido do texto não é único nem dado. Os sentidos podem ser múltiplos e são criados no confronto de relações.

Dáí, na perspectiva da Análise de Discurso, se criticar tanto as teorias que privilegiam a perspectiva do "outro" na produção lingüística, quanto aquelas que estabelecem a predominância do "eu". Situam-se neste último caso as teorias de enunciação que, tendo como um dos principais representantes Benveniste, vêem o sujeito como aquele que se apropria individualmente da linguagem e percebem o discurso como provocando a emergência da subjetividade, a qual pode ser reconhecida através das marcas lingüísticas. Mas, se há marcas que definem a presença do sujeito-falante também há as que atestam a presença do outro, do ouvinte, que devem também ser buscadas para se revelar o seu papel. A forma de apropriação da linguagem é social.

Se concordamos que a função primeira da linguagem não é a informação, a referência e que o contexto e a interlocução são constitutivos do sentido, não há um sentido literal e derivados, há polissemia. Ocorre que, em certas condições de produção, um sentido pode se tornar dominante, legitimado pelas instituições, ou seja, a sedimentação do sentido é historicamente determinada.

Por isso, são as condições de produção que constituem a significação do texto. Dentro destas condições temos que considerar o contexto imediato, da enunciação e o contexto mais amplo, histórico-social, ideológico. Assim, as relações entre os interlocutores, os lugares sociais de que falam, as posições que mutuamente se representam, constituindo formações imaginárias, regulam o que se diz ou se compreende e o modo pelo qual se diz ou se compreende.

¹⁶ ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*, p.22.

Como sujeito concreto, histórico, não se fala ou se compreende o que se quer, como se quer, em qualquer situação. Inserido em uma formação social, o sujeito sofre coerções determinadas pela ideologia de sua própria época e grupo social. Quer dizer, "o meu discurso", "as minhas idéias" fazem parte de uma formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada, em determinada conjuntura¹⁷. Assim, é pela formação discursiva, inserida em uma formação ideológica que lhe corresponde¹⁸ que eu me identifico na relação comigo mesmo e na relação com os outros. Orlandi diz que a "formação discursiva é caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção e que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica"¹⁹.

Quando se pensa a forma do discurso, ou seja, em como organizar estilisticamente o texto, o tipo de relações que se pretende estabelecer com o interlocutor e com o referente determinam as escolhas dos recursos lingüísticos disponíveis na língua. Isto significa que o lingüístico (produto, condições materiais de base) e o discursivo (processo) estão intimamente relacionados. Significa também que quando falamos ou escrevemos um texto damos-lhe uma "feição" (configuração, diz Orlandi) dependendo do modo com que nos situamos e ao(s) nosso(s) interlocutor(es).

Tomando por base a relação entre os interlocutores, a relação entre formação discursiva e formação ideológica, enfim, relacionando a linguagem com suas condições de produção, Orlandi nos dá a noção de funcionamento discursivo. Funcionamento é "a atividade estruturante de um discurso determinado, por um locutor determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas"²⁰. E é a partir do modo de ação, da forma de interação, enfim, do funcionamento discursivo, que resulta sua tipologia de discurso: autoritário, lúdico ou polêmico. É preciso frisar que, enquanto atividade, o tipo é negociado na própria interlocução mas que enquanto produtos os tipos são cristalizações sócio-históricas de diferentes funcionamentos (processos)

¹⁷ Idem. *Discurso e leitura*, p.18.

¹⁸ Orlandi, em *Discurso e leitura*, p.18 (nota de rodapé), nos dá a definição para formações ideológicas, extraída de Haroche et all. (1975): "conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras".

¹⁹ ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*, p.132.

²⁰ Idem, *ibidem*, p.153.

discursivos, podendo retornar como modelos na interlocução. O produto se repõe como processo num movimento contínuo.

Tendo em conta que nas construções, nas escolhas lingüísticas estão as marcas com que o sujeito se representa e ao seu interlocutor bem como as relações que os mesmos mantêm com a ideologia, Orlandi considera que o conceito de funcionamento (que elaborou a partir dos princípios teóricos de Pêcheux) é importante para se poder fazer uma análise das marcas formais que remetam à formação ideológica. E a tipologia discursiva que propõe, por incorporar a relação da linguagem com o contexto, permite ao analista perceber aspectos da linguagem não perceptíveis em teorias que não relacionam o conceito de enunciação à formação social. É essa noção de funcionamento, de que resultam tipos de discursos (alertando-se que os tipos não existem de forma pura, são tendências), que permite ao analista a sistematização, o encontro de regularidades discursivas.

Orlandi toma como critérios a *interação* e a *relação entre polissemia e paráfrase* para a tipologia que estabelece²¹. No primeiro critério inclui-se a *reversibilidade* (maior ou menor troca de papéis entre os interlocutores no discurso); no segundo, leva-se em conta a relação dos interlocutores com o referente (a possibilidade ou não de múltiplos sentidos). Assim, temos:

O *discurso autoritário* é aquele em que a reversibilidade tende a zero, há um agente único do discurso. A relação com a referência é determinada pelo locutor, ficando o objeto do discurso oculto pelo dizer, a polissemia é contida (procura-se impor um único sentido), tendendo para a paráfrase (o mesmo).

O *discurso polêmico* é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições, a palavra é disputada pelos interlocutores, em que o objeto do discurso (o referente) não está obscurecido pelo dizer mas é direcionado pelas perspectivas particularizantes dadas pelos interlocutores, apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, a polissemia, então, é controlada.

O *discurso lúdico* é aquele em que há total reversibilidade e em que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, tendendo para a total polissemia. A polissemia é aberta.

Analisando a proposta dos três tipos de discurso, e os princípios que lhe dão suporte,

²¹ Idem, p. 152-157 e em *Discurso e leitura*, p. 24-26.

podemos concordar com Orlandi quando ela diz que a reflexão lingüística feita a partir do locutor e que vê a linguagem sob a dominância do eu, da produção, da intenção, do percurso psíquico, da representação, generaliza para a natureza da linguagem algo que é um dos modos de funcionamento dela: o discurso autoritário. Assim, esse tipo de lingüística tende a privilegiar a função referencial, a informação, a paráfrase²².

Pelo que os alunos e professoras revelaram, podemos dizer que os três tipos de discursos estão presentes em sala de aula, em menor ou maior grau.

Quando a professora passa para os alunos as regras normativas da gramática, as análises sintáticas, acriticamente, ou quando, durante a leitura dos textos, exige a interpretação parafrástica, é o discurso autoritário que predomina. Não há reversibilidade. O aluno tem que aceitar o que é dito ou pelo professor ou pelo autor. É o "é porque é" do discurso pedagógico ou é "o que o autor quis dizer" no texto.

Quando são analisados criticamente as regras, os conceitos gramaticais e a professora procura, *com os alunos*, discutir diferenças, falhas, lacunas; quando se abre o espaço da sala de aula para o diálogo, o debate, (muitas vezes provocado pelas leituras de textos curtos), os alunos têm a oportunidade de sair de sua posição de ouvinte e de discordar, não aceitar passivamente o que o texto propõe ou o que o professor propõe. É o discurso polêmico que predomina. Há uma reversibilidade disputada.

O discurso lúdico, o uso da linguagem pelo prazer, é menos evidente. Podemos dizer, das salas de aula que visitamos, que esse tipo de relação se estabelece quando os alunos fazem a leitura (uma hora-aula por semana) de narrativas longas. A leitura de poesias, sem outros fins práticos, é pouco (pouquíssimo?) realizada. Foi citada por dois alunos somente. Podemos dizer também que esse discurso se constitui quando os alunos fazem paródia de textos, de letras de música, quando compõem poesias, pequenas peças ou também letra e música para apresentação na escola. Mas, não é freqüente este tipo de relação lúdica na instituição escolar.

Orlandi retrata bem esta situação quando afirma que "o uso da linguagem pelo prazer (o lúdico), em relação às práticas sociais em geral, no tipo de sociedade em que vivemos, contrasta

²² ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*, p. 157.

fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos, etc., como acontece nos discursos autoritário e polêmico". Nesse sentido, diz Orlandi, "não há lugar para o lúdico em nossa formação social. O lúdico é o que "vaza", é ruptura"²³.

Daí, então, ser bem colocado o que diz a professora da EC1: "... o professor tem que ter uma certa irreverência perante os alunos e não massacrar, sempre levar a sério. Porque o aluno não está aprendendo certas exigências. Eu acho que o professor tem que ter essa irreverência de levar um pouquinho na brincadeira as coisas..."

E é nesse sentido que um aluno (ED3), falando sobre seus professores em geral, diz: "...eles ensinam bem, mas poderiam alegrar mais as salas. Eles são muito sérios".

Sentimos, de todo modo, que há nessas salas, muitas oportunidades para o debate, para o confronto de pontos de vista. E que, de uma certa maneira, professores e alunos percebem que não nos comunicamos por palavras, por frases soltas, e tomam o texto como unidade significativa (independente de sua extensão). Nesse passo, o que propomos é que o professor torne mais explícitas, torne conscientes as condições de produção do que se diz, ou seja, quais são as fontes das "nossas idéias", das "nossas opiniões", do "conteúdo" do que falamos, ouvimos, escrevemos. Enfim, do que compreendemos em determinada época. E que os recursos lingüísticos utilizados num texto, as suas marcas estilísticas (os quais devem ser detidamente observados e analisados) não estão ali por estar, buscam efeitos de sentido, dependentes do tipo de interação e das condições históricas de sua produção. Assim fazendo os alunos poderão perceber que a linguagem não é só expressão, nem só comunicação e que a sua função não é principalmente, a de informar, mas a de interagir pela palavra e estarão, desse modo, desvelando o seu funcionamento ideológico.

²³ Idem, p. 154-155.

REFLEXÕES FINAIS

Pelos depoimentos e pelas nossas observações podemos considerar que:

- a relação do professor com o livro didático, com as gramáticas tradicionais é mais crítica ou, pelo menos, mais cautelosa;
- por ter tido acesso a concepções que vêem o conhecimento como um processo, um trabalho social constantemente renovado, o professor não se percebe mais como o detentor soberano da verdade, o "sabe-tudo", sentindo-se mesmo inseguro em muitas situações;
- por isso, a relação autoritária se afrouxou, cedendo vez a uma relação mais aberta o que possibilitou, a nosso ver, o estabelecimento de um clima de confiança mútua entre professores e alunos; creditamos também essa maior abertura a um certo grau de consciência política do professor;
- sente-se que os alunos, por sua vez, são mais críticos, procuram se posicionar mais em relação aos assuntos que os envolvem.

E foi o contato com a proposta de "O texto na sala de aula", juntamente com as concepções que lhe dão suporte, que fez emergir o processo desestabilizador. Processo que, sabemos, poderia estar em outro estágio não fossem os entraves cotidianos que o professor sofre, principalmente, pela falta de uma política educacional e pedagógica consistente e contínua que atenda, verdadeiramente, os interesses dos que freqüentam a escola pública.

Temos de considerar ainda que o professor, além de ter que lutar com suas próprias contradições, está em constante conflito com a escola, em cujo espaço, atravessado por diferentes formações ideológicas, há total predomínio da visão conservadora, autoritária, reacionária. Daí, então, as imensas dificuldades encontradas pelo professor quando sozinho (ou em grupo de dois

ou três) busca criar condições para si e para seus alunos se transformarem.

No entanto, nesse jogo dialético entre ser o mesmo e ser diferente, professores e alunos não são somente um pouco tradicionais e um pouco inovadores, ao mesmo tempo, *eles já são outros*, nesta caminhada.

Uma outra questão a ser considerada é a de que na formação de professores se deve dar mais atenção ao desenvolvimento da capacidade de analisar fenômenos lingüísticos. A dificuldade, tantas vezes manifestada pelos professores, em produzir análise lingüística, se deve ao fato de nas Universidades só conhecerem e reproduzirem análises feitas por outros. Quase sempre, só estudam as gramáticas tradicionais e, mesmo quando estudam lingüística, só trabalham com análises prontas. Desse modo, quando, como professores, vão ler a redação do aluno não conseguem ver a não ser aquilo que é tradicional. A se seguir um projeto de ensino da perspectiva que foi apresentada neste trabalho, a formação do professor na Universidade tem que ser modificada a fim de que ele recupere a intuição lingüística e consiga ver as questões da linguagem de um outro modo, o que lhe facilitará a construção de uma análise adequada às variedades da língua.

O presente estudo também nos mostrou que qualquer proposta de ensino de língua materna, quer venha da área da Educação, quer venha da Lingüística Aplicada, que queira ser efetivamente experienciada em situação normal de sala de aula; que não pretenda ser um mero teste para dar conta da própria proposta em situações especiais, tem de levar em consideração variáveis de outra ordem que não sejam meramente lingüísticas. Não adianta oferecerem-se cursos para professores, ter-se uma boa proposta, se não se levar em conta outras questões que interferem na sua execução como a formação do professor; condições de vida do professor e dos alunos; acesso a livros e a textos; inexistência de material de pesquisa; tempo para estudo, etc., que não são fenômenos lingüísticos mas sócio-econômicos.

Este trabalho representa um campo novo de pesquisa, no sentido de que retoma uma proposta em andamento. Há uma história que não pode ser desconsiderada. Isto significa que não basta se fazer uma proposta e depois ficar esperando o resultado. É preciso que se a analise, que se a estude ao mesmo tempo em que está sendo realizada a fim de que, detectando os

sucessos e as dificuldades, se possa avançar no processo.

Nesta dissertação, não analisei produções escritas dos alunos porque este é um projeto de pesquisa que pretendo desenvolver na seqüência. Pretendo acompanhar, longitudinalmente, a progressão, no domínio da produção de textos escritos, de alunos que estejam envolvidos numa proposta que tenha o texto como unidade de trabalho. Este é o meu projeto como professora universitária.

"Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que eu a minha verdade. Fim que foi."

(Guimarães Rosa)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 ALMEIDA, Guido. "Algumas Reflexões a partir de uma experiência (frustrada) de leitura oral". In: **Leitura: teoria e prática**, nº 15, Jun/1990.
- 02 AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Informativo regional**. Gestão: Álvaro Apolloni Neumann, 1989-1990.
- 03 ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Intrudução à Filosofia**. São Paulo, Moderna, 1986.
- 04 ASSOESTE. **Plano de ação de 1983**. Cascavel, PR.
- 05 _____. **Relatório final - Curso de Especialização em Língua Portuguesa**. Cascavel, 1982.
- 06 BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
- 07 BELTRAN, José Luis. **O ensino de português - intenção ou realidade**. São Paulo, Editora Moraes, 1989.
- 08 BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral II**. trad. Eduardo Guimarães et. al. Campinas, Pontes, 1989.
- 09 BURIN, Geraldina. **Leitura e produção textual no 1º grau**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 1988.
- 10 CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo, Scipione, 1989.
- 11 CUNHA, Luiz Antônio. "O milagre brasileiro" e a política educacional". In: **Argumento**. Ano 1, nº 2, nov/73.
- 12 GERALDI, João Wanderley. "Aprende-se a escrever escrevendo". **Signo**. FISC, Santa Cruz do Sul, vol.10, nº 16, 1985.
- 13 _____. "Educação e linguagem". In: **Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre, Mercado Aberto, Ano 8, dez/89, nº 14.
- 14 _____. "Livro didático de leitura portuguesa: a favor ou contra?" In: **Leitura: teoria e prática**. Ano 6, jun/87, nº 9.
- 15 _____ (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, Assoeste, 1984.
- 16 _____. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- 17 GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- 18 JORNAL "HOJE". Foz do Iguaçu, 15 a 22 de fev/1979.

- 19 KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.
- 20 LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo, Nova Cultural/Brasiliense, 1986.
- 21 MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- 22 MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo, Ática, 1986.
- 23 _____. "Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições, funções." In: CASTILHO, A. T. (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1989.
- 24 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa**. Brasília, jan/86.
- 25 MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor x Livro Didático**. Campinas, Papyrus, 1987.
- 26 NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo, Contexto, 1990.
- 27 NUNES, J. M. **O famigerado se: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador**. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1990.
- 28 ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas, Pontes, 1987.
- 29 _____. **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez; Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.
- 30 SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- 31 VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo, EPU, 1989.
- 32 VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo, HUCITEC, 1980.
- 33 ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo, Contexto, 1988.

ANEXOS

1. Nome:
2. Formação:
3. Tempo de serviço Municipal ()
 Estadual: efetiva () contratada ()
4. Escola(s) em que atua:

5. Nº de turmas por série:
6. Total de alunos:
 Total de aulas:
7. Você reside no local onde está situada esta escola?
 Local:
 Distrito () Sede ()
8. Participou do curso para professores de Língua Portuguesa, em 1984, com a equipe da UNICAMP coordenada por João W. Geraldi?

 Qual foi sua reação?
9. Se a resposta for não, como você tomou conhecimento da proposta para o ensino da Língua Portuguesa?

10. Participou de outros encontros, cursos, seminários de Língua Portuguesa? Quantos?
 Onde?
11. Você tem assinatura de revistas, jornais, etc.? Qual(uais)?
12. Lê, freqüentemente, artigos, livros, que a auxiliem na sua prática profissional?
13. Quais suas últimas leituras:

Por favor, complete as lacunas e responda as perguntas deste questionário:

1. Meu nome é:
2. Sou do sexo () Masculino () feminino
3. Tenho anos.
4. Moro na rua bairro
5. Meu pai chama-se
Minha mãe
6. Meu pai trabalha de
Minha mãe trabalha de
7. Meu pai estudou até e ganha
- Minha mãe estudou até e ganha
8. Tenho irmãos.
9. Eu trabalho (trabalho ou não trabalho).
Eu faço e seguinte:
10. Nas horas de folga eu
11. Eu estudo na Escola
Bairro no período da
12. Você gosta de sua escola? Fale sobre ela.
.....
.....
.....
13. Como deveria ser sua escola para ser melhor?
.....
.....
14. Quais séries você cursou nesta Escola?
.....
15. Seus professores ensinam bem? Fale sobre eles.
.....
.....
.....
16. Eles poderiam ser melhores? Como?
.....
.....
.....

17. Como é o seu relacionamento com o(a) professor(a) de Português?
-
-
18. Ele(a) já deu aula de Português para você em outras séries? Qual (quais)?
-
-
19. a) Para mim, a matéria de Língua Portuguesa é importante porque
-
- b) Não é muito importante porque
-
20. a) Nessas aulas de Língua Portuguesa eu gosto de
-
-
- b) O que eu não gosto muito nessas aulas é
- porque
-
21. a) O que eu acho fácil nessa matéria é
- porque
-
- b) O que acho difícil é
- porque
-
22. a) Eu tenho muito interesse por estas aulas porque
-
- b) Eu não tenho lá muito interesse porque
-
-
23. Vocês utilizam o livro didático de Português?
- Todos os dias () De vez em quando ()
24. Vocês utilizam o livro didático para realizar quais atividades?
-
-
25. As atividades que mais fazemos em sala de aula são:
-
- As que menos fazemos são:
-
- O que mais gostaria de fazer é:

.....
 (Leia abaixo e complete)

(Leitura oral, leitura silenciosa, interpretação de textos, redação ou produção de textos, exercícios de gramática, cópia, ditado, expressão oral, exercícios ortográficos, outros - diga quais)

26. O que mais aprendi nas aulas de Língua Portuguesa foi:

.....
 O que menos aprendi foi:

27. Na sua opinião, alguma coisa deveria ser feita para melhorar as aulas de Português? O quê?

.....

28. Para você é mais fácil ler ou escrever? Por quê?

.....

29. Para que a gente aprende a ler e a escrever?

.....

30. a) Eu tenho prazer em ler porque

.....
 b) Eu não tenho muito prazer em ler porque

.....

31. O que é mais importante: ler em voz alta ou silenciosamente? Por quê?

.....

32. Como você acha que a professora avalia a sua leitura, quer dizer, o que ela acha mais importante em sua leitura, o que exige mais?

.....

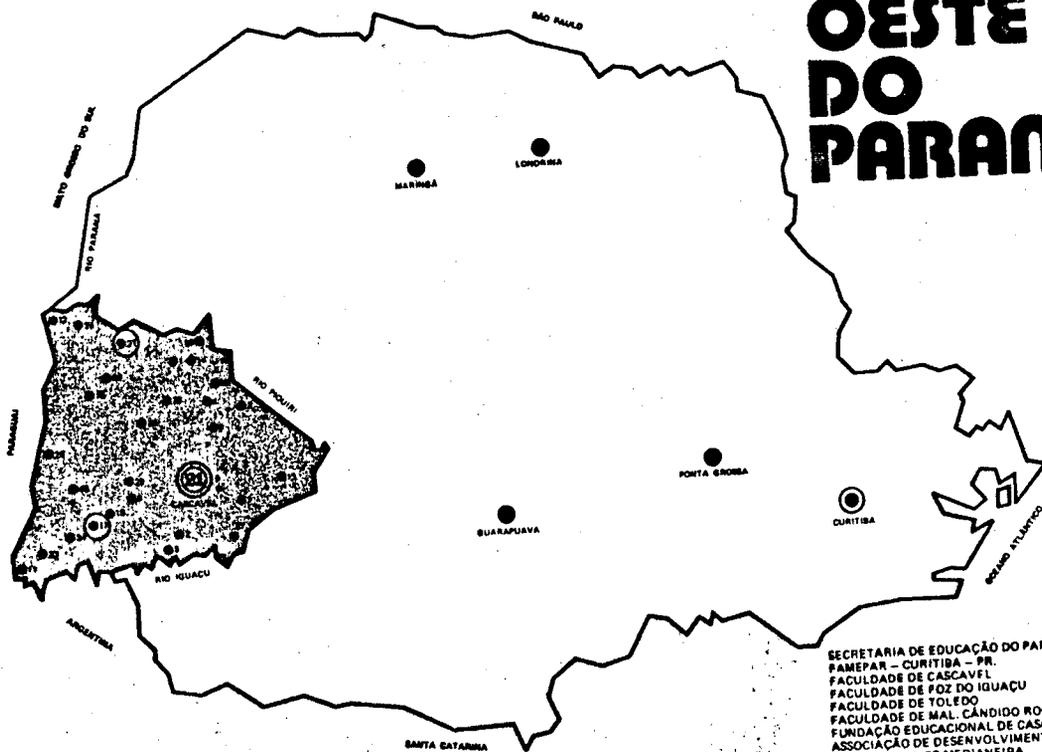
33. Para você, o que é ser um bom leitor?

.....

-
34. Os livros que eu gostei de ler foram:
-
- Os que eu não gostei foram:
-
- Eu gostaria de ler livros sobre:
-
35. a) Os textos, as leituras que estão sendo lidos e estudados em sala são interessantes porque
-
- b) Não são muito interessantes porque
-
36. Vocês fazem leituras na biblioteca da escola? Ou na própria sala, com os livros da biblioteca? Quantas vezes por semana ou por mês?
-
- Quem escolhe os livros: vocês ou a professora?
37. Fora da escola você lê? O quê?
-
38. Você acha importante a expressão oral (falar)? Por que?
-
-
39. Sua professora lhe dá oportunidade para você se expressar oralmente?
-
40. a) Eu gosto de me expressar oralmente, de falar, explicar, de dar respostas quando sou chamado, porque
-
- b) Eu não gosto muito de me expressar oralmente porque
-
41. Você acha que fala bem ou mal a sua Língua? Por quê
-
-
42. Você acha a redação importante? Por quê? O que ela ajuda a melhorar?
-
-

43. a) Eu gosto de fazer redação porque
-
- b) Eu não gosto de fazer redação porque
-
44. Quando a professora corrige ou avalia sua redação, o que ela olha mais?
-
-
45. E você, quando escreve, com que se preocupa mais?
-
-
46. Diga o que é mais importante quando a gente examina uma redação. (Faça de conta que você é o professor).
-
-
47. Escreva o título das redações que você fez ultimamente
-
-
48. Os assuntos destas redações foram de seu interesse ou você gostaria de ter escrito sobre outras coisas? Quais?
-
-
49. Você se interessa pelos assuntos que são tratados em aula de Língua Portuguesa? Ou não? Dê sugestões de assuntos que poderiam ser tratados
-
-
-
50. Eu ainda gostaria de falar o seguinte:
-
-
-
-
-
-

OESTE DO PARANÁ - 1984



- 1 - ASSIS CHATEAUBRIAND
- 2 - BOA VISTA DA APARECIDA
- 3 - BRAGANEY
- 4 - CAPELÂNDIA
- 5 - CAPITÃO LEONIDAS MARQUES
- 6 - CASCAVEL
- 7 - CATANDUVAS
- 8 - CÉU AZUL
- 9 - CORBÉLIA
- 10 - FORMOSA DO OESTE

- 11 - FOZ DO IGUAÇU
- 12 - GUATIRA
- 13 - GUARANIÇU
- 14 - JESUITAS
- 15 - MAL. CÂNDIDO RONDON
- 16 - MATELÂNDIA
- 17 - MEDIANEIRA
- 18 - MISSAL
- 19 - NOVA AURORA
- 20 - NOVA SANTA ROSA

- 21 - PALOTINA
- 22 - SANTA HELENA
- 23 - SANTA TEREZINHA DE ITAIPU
- 24 - SÃO MIGUEL DO IGUAÇU
- 25 - TERRA ROXA
- 26 - TOLEDO
- 27 - TRÊS BARRAS DO PARANÁ
- 28 - TUPÁSSI
- 29 - VERA CRUZ DO OESTE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
 FAMEPAR - CURITIBA - PR.
 FACULDADE DE CASCAVEL
 FACULDADE DE FOZ DO IGUAÇU
 FACULDADE DE TOLEDO
 FACULDADE DE MAL. CÂNDIDO RONDON
 FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CASCAVEL
 ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO
 EDUCACIONAL DE MEDIANEIRA
 ESCOLA PARIGOT DE SOUZA
 COLÉGIO ANGLO AMERICANO

COTRIGUAÇU - COOP. CENTRAL REGIONAL IGUAÇU LTDA.
 COOPAVEL - COOP. AGROP. CASCAVEL LTDA. - CASCAVEL
 COOPAGRO - COOP. AGROP. MISTA DO OESTE LTDA. - TOLEDO
 COOPERVALE - COOP. AGRICOLA VALE DO PIQUIRI LTDA. - PALOTINA
 COPAGRIL - COOP. AGRICOLA MISTA RONDON LTDA. - MAL. C. RONDON
 COTREFAL - COOP. AGROP. TRÊS FRONTEIRAS LTDA. - MEDIANEIRA
 COPACOL - COOP. AGRICOLA CONSOLATA LTDA. - CAPELÂNDIA

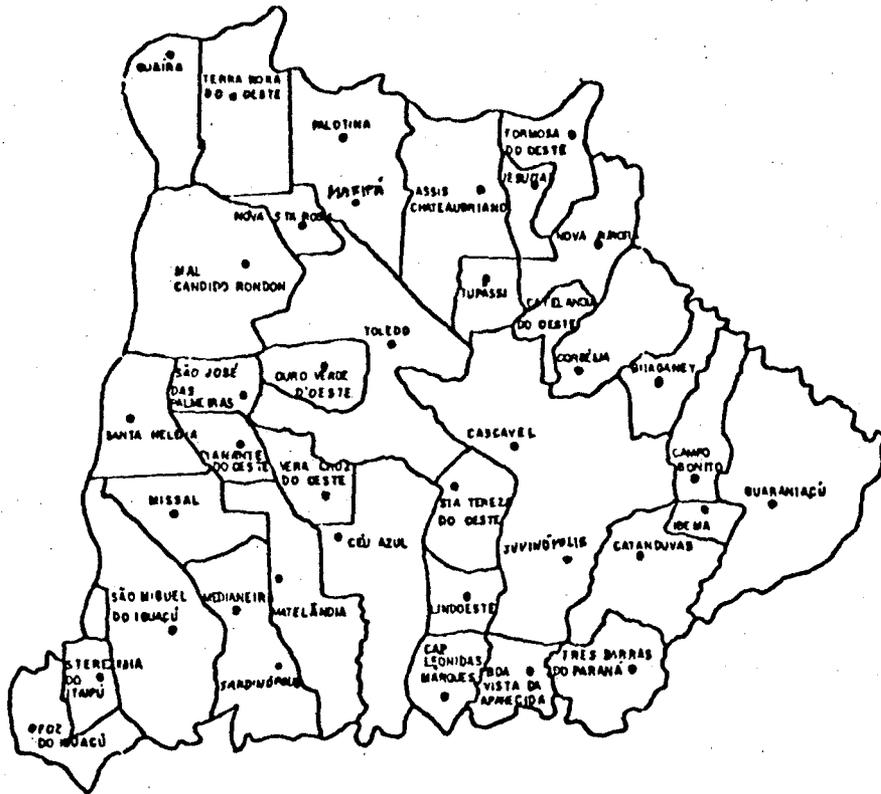
DR. ARMANDO HILDEBRAND - BRASÍLIA
 DRA. HELENA MASCARENHAS FALLUH - BRASÍLIA
 DR. WILSON DE SOUZA AGUIAR

ASSOESTE ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DO OESTE DO PARANÁ

MICRO-REGIÃO 13

AMOP

Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
Cidade Polo - Cascavel



MUNICÍPIOS FILIADOS:

- | | | |
|---|--|--|
| 01 - ASSIS CHATEAUBRIAND
Sr. Koite Dodo | 13 - FOZ DO IGUAÇÚ
Sr. Alvaro Apoloni Neumann | 26 - OURO VERDE D'OESTE
Sr. Lázaro Gonies da Silva |
| 02 - BOA VISTA OA APARECIDA
Sr. Noel João de Lima | 14 - GUAÍRA
Sr. Mário Barbosa Rodrigues | 26 - PALOTINA
Sr. Márcio José da Silva |
| 03 - BRAGANEY
Sr. Rui Figueiredo Paraira | 15 - GUARANIÁÇÚ
Sr. Nildo Nascimento | 27 - SANTA HELENA
Sr. Antonio Aparecido de Ol |
| 04 - CAFELÂNDIA
Sr. Benjamin Antonio Motter | 16 - IBEMA
Sr. José Roberto da Fonte | 28 - SANTA TEREZA D'OESTE
Sr. Wilson Redivo |
| 05 - CAMPO BONITO
Sr. Darcísio Roberto Grazi | 17 - JESUITAS
Sr. Aparecido José Weller | 29 - SANTA TEREZINHA DE ITAIPU
Sr. José Carlos Montemazzo |
| 06 - CAPITÃO LEONIDAS MARQUES
Sr. Henrique João Dó Cás | 18 - LINDOESTE
Sr. Valdir Odoni | 30 - SÃO JOSÉ DAS PALMEIRAS
Sr. João Surian |
| 07 - CASCAVEL
Sr. Salazar Barreiros | 19 - MARECHAL CÂNDIDO RONDON
Sr. Dieter Leonhardi Seyboth | 31 - SÃO MIGUEL DO IGUAÇÚ
Sr. Albino Bissoloti |
| 08 - CATANDUVAS
Sr. Abraão Percival Vial | 20 - MATELÂNDIA
Sr. Valdir José Smaniotto | 32 - TERRA ROXA
Sr. Luiz Carlos Tortato |
| 09 - CÉU AZUL
Sr. Ivar Ranzí | 21 - MEDIANEIRA
Sr. Elias Carrer | 33 - TOLEDO
Sr. Luiz Alberto Araújo |
| 10 - CORBÉLIA
Sr. Laudemir Turra | 22 - MISSAL
Sr. Laci Dionísio Ghel | 34 - TRÊS BARRAS DO PARANÁ
Sr. Ercílio Orben |
| 11 - DIAMANTE DO OESTE
Sr. Alberti Hamerski Pinheiro | 23 - NOVA AURORA
Sr. Waldemar Walter Dal'Mollin | 35 - TUPÁSSI
Sr. Altair Muchado |
| 12 - FORMOSA DO OESTE
Sr. Shiguemi Kiara | 24 - NOVA SANTA ROSA
Sr. João Estílio Hodes | 36 - VERA CRUZ DO OESTE
Sr. Alfeu José Conzatto |