

CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UFSC / UNIPLAC

**CONSTRUINDO CONHECIMENTOS DE LINGUAGEM: UMA
EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DE
“CAUSOS”**

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

Orientadora: Profa. Dra. Nilcéa L. Pelandré



03351914

Lages/SC

2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“Construindo conhecimentos de linguagem: uma experiência de ensino a partir de ‘causos’ ”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/11/2000

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré - UFSC (Orientadora)

Nilcéa Lemos Pelandré

Dra. Maria Marta Furlanetto - UNISUL (Examinadora)

M. Marta Furlanetto

Dra. Terezinha Kuhn Junkes - UFSC (Examinadora)

Terezinha Kuhn Junkes

Dra. Diana Carvalho de Carvalho - UFSC (Suplente)

Diana Carvalho de Carvalho

Msc. Nelita Bortolotto – UFSC (Suplente)

Nelita Bortolotto

Lucídio Bianchetti

**Dr Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC**

Maria Cândida Melo Pereira

Florianópolis, Santa Catarina, Novembro de 2000.

À minha mãe, Hilda W. Melo, que já se foi e, mesmo ausente, continua entre nós, pela lembrança, pelo amor dedicado e pelo incentivo para que eu freqüentasse o mestrado.

Ao Manoel, ao Christiano e ao Fabiano, pela compreensão, incentivo, carinho e companheirismo nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não se constituiu um processo isolado, mas, sim, uma troca de saberes entre as pessoas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa. É com essa compreensão que pretendo agradecer:

À minha orientadora, Dr^a Nilcéa Lemos Pelandré, que com toda sua competência soube guiar-me de forma adequada na orientação do trabalho de pesquisa, tendo também colaborado para a superação das minhas dificuldades e dos meus anseios no processo de construção do conhecimento que resultou nesta dissertação.

Ao meu esposo, Manoel, companheiro fiel de todas as horas, que soube suportar as minhas angústias e compreender com serenidade as mais diversas situações decorrentes da consecução do meu trabalho.

Aos meus filhos, Christiano e Fabiano, que sempre me deram estímulo e compreenderam a importância desta pesquisa, prestando-me assessoria técnica de informática, inclusive orientando em como fazer pesquisas via Internet.

Aos meus irmãos, que souberam entender a minha ausência em reuniões e encontros familiares, e depositaram confiança no meu trabalho de pesquisa.

Às amigas, Janete Vanone, Rosa Donato, Juliane Belli e Zilá Bonin da Silva, que leram meus escritos e colaboraram para que este trabalho obtivesse êxito.

À direção do colégio onde realizei a pesquisa e, em especial, à professora e aos alunos da sala de aula pela compreensão, interesse e disponibilidade.

Aos meus companheiros e professores de curso, à direção da escola, aos meus alunos e a todos que de uma forma ou de outra demonstraram solidariedade constante.

À UNIPLAC, por ter viabilizado a realização do Mestrado, oferecendo condições necessárias para que o curso acontecesse nas dependências da universidade.

E, em especial, à minha querida mãe, que nos últimos momentos de sua vida, numa cama de hospital, incentivou-me a fazer o curso de mestrado. Que Deus a tenha!

RESUMO

É objeto de análise deste estudo o ensino da Língua Portuguesa como meio de apropriação e construção de conhecimento, através da linguagem oral e escrita, das práticas de leitura, de produção e reestruturação de texto. A opção por realizar a pesquisa no contexto de uma sala de aula, permitiu a análise dos processos de interação verbal entre professora/alunos e entre alunos, revelando os diferentes elementos que constituem o trabalho pedagógico.

No sentido de elaborar um planejamento de intervenção, fez-se necessário realizar a observação da prática pedagógica da professora, como também dos desejos dos alunos, para a partir daí estabelecer uma metodologia embasada nos construtos-teóricos da psicologia histórico-cultural e dos estudos da linguagem, particularmente a teoria da enunciação de Bakhtin. Conforme esses referenciais, os processos de interação social desencadeiam a elaboração do conhecimento pela mediação do outro e da linguagem.

A aplicação, portanto, da metodologia proposta pela pesquisadora, em conjunto com a professora, em uma 5ª série do Ensino Fundamental, da rede particular de ensino do município de Lages/SC, propiciou um rápido retorno por parte dos alunos e da professora com conseqüentes mudanças de atitudes em relação ao trabalho escolar. Espera-se, com a elaboração deste trabalho, oferecer elementos que venham a contribuir positivamente na ação pedagógica de professores de Língua Portuguesa, no contexto de sala de aula.

ABSTRACT

This study analyses the teaching of Língua Portuguesa as a means of knowledge appropriation and construction through the oral and written language, the reading practice, as well as the textual production and reorganization. The option for the classroom environment, to carry the present study, out made it possible to investigate the verbal interaction processes, involving teacher/student, students/students, revealing the different elements constituting the pedagogical work.

In order to elaborate an interventionist planning, it was necessary to observe the teacher's pedagogical practice and the interest of the students, to then, propose another methodology based on the theoretical constructors of the Historical Cultural-Psychology and language studies, specially on the Enunciation Theory of Bakhtin. According to these references the social interaction processes lead to knowledge elaboration through the mediation of the other and the language.

Accordingly, the application of the methodology proposed by the researcher, along with the teacher, in a 5th grade of a private school, in Lages, resulted in an immediate change of attitude, on the part of both, teacher and students, in relation to the school work. The aim of the present study is to present some elements that may contribute positively to the pedagogical action of Língua Portuguesa teachers in the classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A ORIGEM DO PROBLEMA.....	17
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	20
2.1 REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO DA LINGUAGEM	23
2.1.1 A linguagem como constitutiva das relações sociais.....	23
2.1.2. O papel do outro no processo de internalização	28
2.1.3. O conhecimento através da interação na sala de aula.....	31
2.1.4 Alguns tópicos de aquisição da língua oral e escrita	36
2.2 FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM	43
2.2.1 A dimensão ideológica da linguagem	43
2.2.2 O ensino da língua pensado “à luz da própria linguagem”	47
2.2.3 O saber gramatical e o discursivo	49
3. METODOLOGIA	55
3.1 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA E DA PREPARAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	57
3.1.1. A escola.....	59
3.1.2 A professora	60
3.1.3 Os alunos	62
3.1.4. A sala de aula.....	63

3.1.5. Interação pesquisadora, alunos e professora.....	63
4. A PESQUISA	65
4.1. A interação em sala de aula.....	66
4.2 Dos sentimentos e desejos dos alunos	70
4.3. Do ensino da leitura.....	73
4.4 Do ensino da Gramática.....	77
5. OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	79
5.1 DA TEORIA A PRÁTICA.....	79
5.2 O REGISTRO.....	85
5.3 ROTEIROS DE TRABALHO.....	86
6. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	90
6.1 A SELEÇÃO DAS ATIVIDADES PARA ANÁLISE.....	92
6.2 ATIVIDADE 1: CORREÇÃO COLETIVA DO TEXTO DE ALURINDO.....	94
6.2.1 Contextualização.....	94
6.2.2. A atividade.....	96
6.2.3. Uma possibilidade de análise.....	103
6.2.4 A escolha do texto e a apresentação da metodologia.....	104
6.2.5. A explicitação dos papéis de cada um no desenvolvimento de cada trabalho.....	105
6.2.6. O desenvolvimento do trabalho.....	106
6. 3 ATIVIDADE 2: REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO DE LUANA.....	109
6.3.1 Contextualização.....	109
6.3.2 A ATIVIDADE	115
6.3.2.1 Organização e estruturação da tarefa.....	115
6.3.2.2 Uma possibilidade de análise.....	119

3.1.5. Interação pesquisadora, alunos e professora.....	63
4. A PESQUISA	65
4.1. A interação em sala de aula	66
4.2 Dos sentimentos e desejos dos alunos	70
4.3. Do ensino da leitura.....	73
4.4 Do ensino da Gramática.....	77
5. OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	79
5.1 DA TEORIA A PRÁTICA	79
5.2 O REGISTRO	85
5.3 ROTEIROS DE TRABALHO.....	86
6. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	90
6.1 A SELEÇÃO DAS ATIVIDADES PARA ANÁLISE.....	92
6.2 ATIVIDADE 1: CORREÇÃO COLETIVA DO TEXTO DE ALURINDO.....	94
6.2.1 Contextualização.....	94
6.2.2. A atividade.....	96
6.2.3. Uma possibilidade de análise.....	103
6.2.4 A escolha do texto e a apresentação da metodologia.....	104
6.2.5. A explicitação dos papéis de cada um no desenvolvimento de cada trabalho.....	105
6.2.6. O desenvolvimento do trabalho.....	106
6. 3 ATIVIDADE 2: REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO DE LUANA.....	109
6.3.1 Contextualização.....	109
6.3.2 A ATIVIDADE	115
6.3.2.1 Organização e estruturação da tarefa	115
6.3.2.2 Uma possibilidade de análise.....	119

6.3.2.3 A realização da tarefa de reestruturação em um grupo.....	123
6.3.2.4 Uma possibilidade de análise.....	127
6.3.2.5. Socialização dos trabalhos dos grupos	130
6.3.2.6 Uma possibilidade de análise.....	135
6.4. ATIVIDADE 3: ADAPTAÇÃO DE UM TEXTO NARRATIVO A UMA PEÇA DE TEATRO.....	138
6.4.1 Contextualização.....	138
6.4.2 Organização e estruturação da tarefa	142
7. RESULTADOS FINAIS	147
REFLEXÕES FINAIS	154
BIBLIOGRAFIA.....	160
ANEXOS	166
ANEXO 1 – A Escola Exitus	167
ANEXO 2 – Questionário aplicado aos alunos	168
ANEXO 3 – Atividades na Biblioteca.....	176
ANEXO 4 – Atividade de reestruturação de textos no coletivo.....	177
ANEXO 5 – Atividade de reestruturação de texto, em grupo	178
ANEXO 6 – Roteiro para adaptação a uma peça de teatro.....	179
ANEXO 7 – Dramatização de peça teatral no local de origem	182
ANEXO 8 – Algumas lendas da Região Serrana, pesquisadas pelos alunos	183

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

P	Professor
Al	Aluno não identificado
Ala	Aluna não identificada
Als	Alunos em coro
Grs	Grupos em coro
Alur	Alurindo
Lu	Lúcio
Lua	Luana
Ack	Ackson
(...)	Pausa breve
----	Supressão de turnos

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo pesquisar o ensino da língua portuguesa considerando-a não como objeto de estudo em si mesma, mas como meio de apropriação e construção de conhecimentos, por meio da interação verbal nas modalidades: oral e escrita, através das práticas de leitura, de produção e reestruturação de textos. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de sala de aula, numa 5ª série de uma escola particular, onde foi possível analisar o processo de interação verbal entre a professora e os alunos e entre os alunos, e desvelar diferentes elementos que constituem o trabalho pedagógico, em dois momentos distintos: no período de observação de aulas e no desenvolvimento de uma proposta alternativa ao trabalho que vinha sendo realizado.

Pretende-se, também, contribuir para o desenvolvimento de um ensino com melhores resultados, uma vez que os sistemas educacionais públicos vêm, ao longo dos tempos, envolvendo professores e estudiosos na problemática da avaliação e procurando, através de cursos de capacitação, encontrar alternativas que levem a minorar as dificuldades com que se deparam os professores em sala de aula, tentando criar o hábito da reflexão e, conseqüentemente, formar agentes transformadores através do ensino da linguagem oral e escrita, sem que no entanto se observem resultados mais aparentes.

Constata-se, ainda, que professores de língua portuguesa, em muitas escolas, partem do pressuposto de que para o aluno expressar-se bem, na língua oral e escrita, é preciso, primeiramente, memorizar as regras gramaticais da

língua escrita, tal como apresentadas nas gramáticas escolares. Esta concepção de ensino de língua tem resultado numa prática que leva o aluno a se sentir desmotivado pelas aulas de Português e, ao mesmo tempo, levado os professores à angústia por não saberem como motivar os alunos e atraí-los para as suas aulas. Isso, no entanto, não significa que o ensino da gramática não deva acontecer ou ser desprezado, mas, sim, que se faz necessário encontrar uma maneira interessante e significativa de trabalhar a norma considerada culta que garanta a socialização dessa vertente da língua socialmente de prestígio.

Esta proposta de trabalho, no momento da intervenção, do desenvolvimento de uma metodologia alternativa à que vinha sendo realizada, contempla a gramática internalizada por respeitar o conjunto de regras que os falantes já conhecem antes mesmo de entrar para a escola. Os alunos são levados a compreender os processos de articulação do pensamento pela linguagem verbal, para depois descrevê-los e sistematizá-los. São estimulados a ter consciência das “próprias” regras, pensar sobre elas e sobre as que constituem diferentes gêneros, como: o literário, o jornalístico, o científico e outros, o que reforça e incentiva o pensar sobre si e sobre o mundo. Assim, os alunos assumem a condição de sujeitos pensantes, analíticos, críticos e criativos.

Nesta ótica, são necessárias orientações didático-pedagógicas para trabalhar os conteúdos teóricos e metodológicos indispensáveis ao desenvolvimento da reflexão sobre a língua e ao conhecimento de como produzir adequadamente textos orais e escritos demandados pela sociedade.

Com relação aos alunos, sente-se que eles necessitam desenvolver, em todos os níveis de escolaridade, habilidades de leitura e escrita que os auxiliem a levar a bom termo a sua vida escolar e a preparar-se para responder adequadamente às exigências de letramento do meio social, cultural em que vivem, por sua inserção na sociedade letrada.

A reflexão que se faz sobre o ensino da língua portuguesa na sala de aula parte dos seguintes pressupostos: (1) os conhecimentos do aluno devem servir de

base para a aquisição de novos conhecimentos; (2) o ensino da gramática dissociado das práticas sociais de linguagem inibe o processo de produção de textos, levando em muitas situações ao fracasso escolar e até mesmo à evasão escolar; e (3) é possível, a partir do conhecimento internalizado da gramática para a língua oral, ampliar o domínio das normas gramaticais da língua escrita e chegar ao domínio da língua considerada de prestígio, ou seja, a língua padrão.

Para esta reflexão, são destacados, para análise, episódios de ensino-aprendizagem de sala de aula, gravados em vídeo e fita cassete que apontam indícios da atividade intermental (entre alunos) e intramental (no interior do aluno) elaboradas pelos sujeitos no processo de interlocução com os alunos e com a professora, ao problematizarem questões relativas à língua oral e escrita presentes nas atividades desenvolvidas.

Ao analisar os dados coletados, foram considerados os construtos teóricos da psicologia histórico-cultural e dos estudos da linguagem, particularmente a teoria da enunciação de Bakhtin. Segundo esses referenciais, os processos de interação social desencadeiam a elaboração do conhecimento pela mediação do outro e da linguagem.

No primeiro capítulo, apresenta-se a origem do problema investigado, que decorreu do trabalho desenvolvido em sala de aula, no exercício da docência, enquanto professora de 2º e 3º graus, nos cursos voltados para a formação de professores nas disciplinas Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português e Fundamentos Metodológicos da Alfabetização, segundo denominação nos currículos dos cursos: Magistério (Ensino Médio) e Pedagogia Séries Iniciais (Ensino Superior).

No segundo capítulo, "Considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental", apresenta-se uma síntese de algumas das abordagens sobre a aquisição da linguagem oral e escrita, em que se destacam as contribuições de diferentes estudos lingüísticos e da área da psicologia, elaborados a partir de referenciais teóricos distintos. Ao problematizar alguns aspectos desses estudos, estar-se-á situando o ponto de

vista assumido nesta pesquisa sobre os processos de apropriação da língua oral e escrita que tem a prática pedagógica como o principal foco de análise.

Kato (1998) argumenta que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção das condições de uso da linguagem a partir do mesmo sistema gramatical e podem expressar as mesmas intenções. Cada modalidade apresenta, contudo, variações internas, determinadas principalmente pelo gênero, ou objetivo retórico. Se as duas modalidades apresentarem produtos dentro do mesmo gênero, as similaridades formais serão maiores, havendo, porém, uma tendência de maior tensão estilístico-gramatical para a modalidade escrita, dentro da escala que vai do casual até o formal.

Abordam-se, também, nesse capítulo, os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e da Teoria da Enunciação de Bakhtin com o objetivo de apresentar o “posto de observação” de onde se fixou a atenção nas relações de aquisição e de elaboração da escrita. Ao explicitar as relações intersubjetivas e discursivas na constituição do conhecimento, selecionaram-se as seguintes questões: a linguagem como constitutiva das relações, o papel do outro no processo de internalização; a relação entre instrução formal e desenvolvimento; o processo de conhecimento compartilhado na sala de aula.

Da teoria da Enunciação de Bakhtin, serão discutidos os conceitos de dialogia, polifonia, enunciação/enunciado e gênero do discurso. Foram incorporadas, à discussão desses referenciais, a compreensão de “pedagogia culturalmente sensível” de Erickson e a discussão que Edwards e Mercer (1988) fazem da construção do conhecimento no interior da escola e da sala de aula. Acrescentam-se, também, as contribuições de Geraldi (1998) sobre as atividades que o sujeito realiza com e sobre a linguagem e as ações da própria linguagem sobre o sujeito.

No terceiro capítulo, “Metodologia”, discorre-se sobre a necessidade de compreender os problemas pesquisados nessa área como constituídos de múltiplos fatores e, no quarto capítulo “A Pesquisa”, descreve-se, então, o

período de observação de aulas, em uma turma de quinta série do ensino fundamental e a elaboração do planejamento de intervenção em uma 5ª série da rede particular de ensino de Lages, o qual contempla as seis etapas pesquisadas, visando-se a ir ao encontro das dificuldades dos alunos e da professora.

A alternativa metodológica proposta teve, então, por eixo condutor a dinâmica discursiva na sala de aula, no contexto do processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita pelo aluno, como resultado de uma reflexão sobre o uso da própria língua nas diferentes modalidades, oral e escrita.

A partir do acompanhamento das aulas, são apresentadas as implicações de como se compreende a escola e os processos educativos que ocorrem em seu interior. Com as observações, tem-se a intenção de buscar uma forma de retratar o que ocorre no cotidiano da prática pedagógica da professora no ensino da língua portuguesa, isto é, busca-se revelar a complexa rede de interação que constitui a experiência escolar cotidiana, mostrando como se estrutura o processo de produção do conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da ação pedagógica. Para tanto, estar-se-á trabalhando, também, com os dados coletados através de entrevistas realizadas com a professora e de um questionário respondido pelos alunos.

No quarto capítulo "Operacionalização da proposta de intervenção", descreve-se a experiência realizada em sala de aula. Os alunos foram motivados a produzir textos a partir de narrativas referentes às Lendas Regionais do Planalto Serrano /SC que, além de despertarem o interesse desses sujeitos, possibilitaram a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação. Através desse tema procurou-se mapear o contexto sócio/regional numa linguagem que envolva a sintaxe e o vocabulário específico, pois a linguagem depende de cada momento e das condições em que ela se realiza e do modo pelo qual os interlocutores são trabalhadores desse processo de construção da própria linguagem.

No quinto capítulo "O Trabalho Pedagógico e o Desenvolvimento da Língua Oral e Escrita", são descritas as análises dos dados coletados em fita cassete e

em vídeo, no sentido de apresentar a interpretação das interações verbais na sala de aula no contexto dos processos de aquisição da linguagem escrita e do desenvolvimento da linguagem oral. Nesta análise, destacaram-se a emergência e o desenvolvimento dos processos inter e intramental, na constituição do conhecimento dos aspectos lexicais, gramaticais e coesivos da linguagem escrita e oral pelo aluno. Para tanto, fez-se a análise de três atividades selecionadas dentre as desenvolvidas em sala de aula, consideradas as mais significativas na evidência desses processos. Cada episódio foi dividido em três partes seqüenciais, considerando o desenvolvimento de cada um deles no contexto da aula da qual foram destacados. As transcrições foram feitas na ortografia convencional do português, registrando-se também algumas variações fonológicas.

A opção por realizar a pesquisa no contexto da sala de aula permitiu, então, analisar os processos de interação verbal da professora com os alunos e dos próprios alunos entre si, revelando os diferentes elementos que constituem o trabalho pedagógico.

No sexto capítulo são apresentados os resultados das atividades desenvolvidas em oito etapas, contemplando a fala e a escuta, e a leitura e escritura. A ênfase ao uso social da linguagem, em todas as situações vivenciadas, comprovou que é possível a aquisição de conhecimentos novos relativos às práticas de linguagem de forma mais significativa e prazerosa.

O último capítulo apresenta as reflexões finais, construídas a partir da análise do material coletado, sem a pretensão, no entanto, de apresentar conclusões. Discutiram-se apenas alguns elementos que foram considerados significativos e que podem contribuir para a elaboração de futuras pesquisas que tenham como meta descrever e interpretar os processos de apropriação do conhecimento no contexto da sala de aula.

1. A ORIGEM DO PROBLEMA

O que motivou a elaboração deste trabalho foi a necessidade de compreender os processos de sistematização do conhecimento formal na escola, mais especificamente os que dizem respeito à linguagem oral e escrita.

O interesse por essa questão veio crescendo a partir da experiência como professora de Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português e Alfabetização, no curso de Magistério, de nível médio, na rede estadual do município de Lages e no curso de Pedagogia Séries Iniciais, no ensino superior da Universidade do Planalto Catarinense, (UNIPLAC).

A princípio, a intuição, nesse processo, foi a fonte de orientação. A falta de experiência com esse tipo de trabalho, no entanto, impunha limitações, pois as dificuldades eram imensas e, por muitas vezes, sentia-me “perdida” diante daqueles futuros professores que esperavam encontrar uma solução para os problemas encontrados nas escolas.

Sentindo a necessidade de construir novos conhecimentos e conhecer novas metodologias de trabalho em sala de aula que atendessem às necessidades tanto pessoais como as dos alunos é que busquei fazer cursos de capacitação, nos quais pudesse discutir e trocar experiências com outros professores. Esses cursos constituíram momentos bastante ricos e provocaram, através dos relatos, conflitos e divergências entre os participantes, a apropriação de conhecimentos e de práticas pedagógicas diferenciadas.

Percebia-se, porém, nesses cursos, que uma boa parte de professores continuava orientando-se basicamente por princípios “tradicionais” de ensino da língua, em que se priorizam as sínteses, as definições, as regras gramaticais e ortográficas. Para esses educadores, as estratégias básicas utilizadas são o treino, a cópia, a memorização desses aspectos (ortográficos e gramaticais), e as atividades de sala de aula são desenvolvidas individualmente pelos alunos. As tradicionais aulas expositivas continuavam a predominar no espaço escolar.

Por outro lado, os professores que apresentavam mudanças em suas práticas demonstravam não trabalhar com a diversidade textual e, quando o faziam, pareciam desconsiderar os diferentes usos e funções dos textos que circulam na sociedade. Muitos, por sua vez, tomavam como referência de análise apenas o texto elaborado pelo aluno, o que deixava transparecer uma concepção de ensino-aprendizagem de caráter “espontaneísta”. Organizavam o trabalho com a leitura e escrita em torno dos conhecimentos que o aluno trazia para a escola, mas não propiciavam avanços sistemáticos no conhecimento da língua.

Essa experiência com a formação de professores tem suscitado, então, algumas questões, dentre as quais destaco as que considero mais significativas: como se configuram as interações entre professor e alunos nos processos de ensino-aprendizagem da língua oral e escrita na escola? Que estratégias pedagógicas podem ser mais adequadas a um processo de ensino-aprendizagem da língua oral e escrita, que incluam a participação do “outro” como elemento fundamental nesse processo? Como trabalhar o Português não priorizando o ensino artificial da gramática, mas buscando a constituição do sujeito leitor e escritor/autor? Como ensinar o Português visando à formação de escritores independentes, capazes de produzir textos coerentes e com idéias claras e que atendam aos objetivos a que se destinam, através do uso da linguagem verbal?

Tais questões relacionam-se, portanto, à problematização da escola e, mais especificamente, às interações verbais que ocorrem na sala de aula nos processos de apropriação do conhecimento escolar, o que conduziu à delimitação de um objeto de pesquisa que contemplasse essa dimensão, ou seja, que

enfocasse a dinâmica discursiva constitutiva do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, essa pesquisa visa a investigar as interações verbais orais entre alunos e professores e entre os próprios alunos na sala de aula, no contexto do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, da produção de textos quer orais quer escritos.

Para concretização deste estudo, optou-se pela sala de aula como o “locus” da pesquisa, por se considerar que a dimensão pedagógica é fundamental na compreensão dos processos de construção do conhecimento e uma das possibilidades de análise dessa dimensão dá-se no contexto das interações em sala de aula. Esta escolha justifica-se, por conseguinte, pelo fato de nesse espaço se concretizarem relações de ensino centradas na apropriação e elaboração do conhecimento escolar. É lá que o processo de interlocução professor-aluno e aluno-aluno, voltado deliberada e explicitamente para a apropriação do conhecimento, acontece. A sala de aula é o local fértil para a constituição de significados e sentidos quando da problematização do conhecimento, à medida que os alunos possam expressar-se, discutir suas dúvidas, as questões apresentadas pelo colega e pelo próprio professor, posicionando-se como sujeitos interativos no processo de aprendizagem.

Estas são, portanto, as razões que motivaram o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que propiciasse a construção de uma proposta pedagógica alternativa ao ensino tradicional da língua portuguesa.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A língua, como fenômeno de cultura, tem os seus encantos, a sua liberdade, os seus mistérios que ultrapassam de muito o seu domínio gramatical (Gonçalves, 1990, p. 101).

Saber uma língua é saber dominar as situações de uso em circunstâncias determinadas de interação; é entender, é produzir enunciados; é perceber as diferenças entre uma forma e outra; é agir como ação sobre a língua constituindo-a e se constituindo por meio dela, ou seja, poder dizer dela, fazer uso e de muitas maneiras.

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao ser humano significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Segundo Geraldi (1998, p.28), a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo; de um lado porque sua "apreensão" demanda a apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - é hoje condição do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Fundamentando-se principalmente em Bakhtin (1997), Geraldi (1997a) propõe considerar a linguagem como “posto de observação” para questões de seu ensino, argumentando que ela é elemento fundamental no desenvolvimento humano. É um “instrumento” determinante no processo de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade que permite aos sujeitos compreenderem e agirem sobre a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, torna-se fundamental pensar o ensino da língua “à luz da própria linguagem”, como se expressa Geraldi (1997a). E o lugar privilegiado para isso é o da interlocução, entendida como o espaço de produção e de construção de sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino da língua deverá considerar que:

- a) A língua não é um sistema pronto e acabado, de que o sujeito apropriase para usá-lo unicamente segundo suas necessidades. Ele é reconstruído, continuamente, pelo próprio processo interlocutivo na atividade de linguagem.
- b) O sujeito constitui-se como tal à medida que interage com o outro e com a linguagem. Dessa forma, o sujeito é social, já que a linguagem não é apenas trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e “é para os outros e com os outros que ela se constitui”.
- c) As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Geraldi (1997a) indica-nos que, *no processo de aprendizagem*, o sujeito exerce diferentes formas de ação sobre a língua, ao mesmo tempo constituindo-a e sendo constituído por ela. Possenti (1988, p.57) discute o conceito de constituição da língua e esclarece que a opção pelo conceito de constituição significa

ressaltar que as línguas são resultado do trabalho dos falantes. Se foi o trabalho de todos que falaram uma língua

que a levou a um determinado estágio, seria incongruente imaginar que, neste estágio, os falantes não trabalham mais, apenas se apropriam do produto. Por outro lado, como nem todos os que trabalham por uma língua são iguais, é de se esperar que o produto apresente irregularidades, desigualdades, traços, enfim, da trajetória de cada um dos elementos constituidores de uma língua (...) produzir um discurso é continuar agindo com essa língua não só em relação a um interlocutor, mas também sobre a própria língua.

Para estes autores, são importantes, portanto, as ações que os sujeitos fazem com a linguagem e, ainda, a ação da linguagem sobre os sujeitos. Segundo Geraldi (1997a), esses tipos de ações entrecruzam-se e concretizam-se nos recursos expressivos que, materialmente, os revelam. Para o autor, a linguagem permite tais ações em função de uma de suas características essenciais: a reflexividade, ou seja, o poder de remeter a si mesma.

Com base nessa discussão, toma-se como ponto de partida o pressuposto de que os sujeitos constroem conhecimento na relação com o outro mediada pela linguagem. Isso significa que os processos psicológicos emergem das relações entre os indivíduos, o que implica assumir a natureza sócio-semiótica da atividade mental.

Nesse sentido, procura-se analisar o objeto da pesquisa: a construção dos conhecimentos de Língua Portuguesa pela interação verbal nas diferentes modalidades: oral e escrita, prática de leitura, prática de produção e reestruturação de texto, considerando-se os seguintes construtos teóricos:

- 1) Da psicologia histórico-cultural, a reflexão sobre: a linguagem como constitutiva das relações sociais; o papel do outro no processo de internalização de conhecimentos; o processo de construção do conhecimento através da interação na sala de aula e, ainda, os processos de aquisição da língua oral e escrita pelo aluno.

2) Dos estudos da linguagem, os aspectos constitutivos da teoria de Bakhtin, tomando como reflexão o processo de interação verbal, através dos conceitos de: dialogia e de polifonia. A reflexão feita por Geraldi, sobre as atividades que os sujeitos realizam com a linguagem, sobre a linguagem e a atividade da linguagem sobre o sujeito.

2.1 REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO DA LINGUAGEM

2.1.1 A linguagem como constitutiva das relações sociais

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo marcado por um jogo de intenções e representações. Segundo Suassuna (1995, p.118), a linguagem é uma forma de conhecimento e deve ser entendida na sua relação dialética com o saber; ela é saber, é produzida pelo/com o saber e me faz entender e recriar o saber, e assim por diante numa cadeia ininterrupta.

Concordando com a autora, constata-se que os alunos, desde quando chegam aos bancos escolares, já dominam muito bem a linguagem, mas esta linguagem nunca foi explicitada e tomada como saber. O que falta, ainda, na sala de aula, é considerar o saber do próprio aluno e criar condições para que desperte a sua curiosidade e a sua imaginação, oferecendo, assim, mais condições favoráveis no exercício da língua.

Vygotsky (1988), em seus estudos sobre o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem, afirma que a linguagem atua como principal fator para que esse desenvolvimento ocorra. Analisando a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social, enfatiza

a importância da informação e da interação lingüística para a construção do conhecimento. Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças distinguindo-as dos animais (Vygotsky, 1991, p. 31).

Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. (Rego 1995, p. 63-64)

Vygotsky, ao rever as concepções de Engels de que o uso de instrumentos e o trabalho humano são cruciais para a criação da consciência humana, discorreu sobre essa noção de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumento ao uso de signos (Souza & Jobim, 1996, p. 125). O instrumento simboliza a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem que, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistemas numéricos e todo tipo de signos convencionais), assim como o sistema de instrumentos, são meios que o homem emprega para modificar a situação a que responde, como também um meio de intervenção na realidade. Vygotsky assinala, ainda, que existe uma diferença sensível entre eles, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação: o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento e, o segundo é destinado a

obter uma mudança no objeto em si, por se constituir também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo.

O desenvolvimento cultural da criança, conforme Vygotsky, evidencia-se em dois momentos: primeiro, em nível social e, mais tarde, em nível individual. O social, neste caso, entendido pelo ser produzido historicamente. Nesse sentido, o signo é utilizado pela criança com fins sociais e por ela incorporado como um instrumento para influir sobre si mesma. De modo semelhante, a linguagem aparece na criança e no adulto como função de comunicação ou de sinalização e como função de significação ou de regulação. Esta linguagem (signo social) é considerada, por Vygotsky, como a ferramenta mais importante no processo de transformação das funções elementares (de origem natural) em superiores (de origem sócio-cultural), que ocorre quando os signos são incorporados à ação prática.

A apropriação dos signos pela criança acontece, segundo esse autor, no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores (memória, atenção voluntária, percepção, pensamento), tornando-se um processo em que, aos poucos, o indivíduo vai se incorporando à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um sujeito social/humanizado. Nesse processo, “a natureza do próprio desenvolvimento humano transforma-se do biológico para o sócio-histórico” (Vygotsky, 1994, p.51). Trata-se de um processo de “individuação” de alguém fundamentalmente social e não de transformação de um “autista” em um sujeito socializado. Nessa perspectiva, “não sealaria apenas numa “subjetividade constituidora” (no sentido piagetiano), mas sealaria também e, sobretudo, numa *intersubjetividade constitutiva*, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico” (Smolka, 1996, p.57).

Na teoria de Vygotsky, à linguagem são atribuídas duas funções, a da comunicação externa com os seres humanos e a da manifestação interna dos pensamentos; ela é facilitadora dos processos do pensamento e, assim, a “linguagem social” interfere na atividade mental. Como diz Vygotsky (1991a), “uma criança, desse ponto de vista, desenvolve concomitantemente linguagem e

pensamento". Nesta concepção, o autor deu ênfase especial à linguagem como formadora do pensamento, destacando aí o papel desempenhado pela fala interior. Ele considera que a abordagem de fenômenos particulares, como a aprendizagem da fala e da escrita, deve ser vista como aspecto de construção do conhecimento do indivíduo na sociedade

Concebendo a linguagem como "atividade criadora e constitutiva do conhecimento e por isso mesmo transformadora", Vygotsky aponta para a aquisição e o domínio da escrita como provocadores de mudanças significativas em todo o desenvolvimento cultural da criança. Para o autor, os processos de conceitualização pelo aluno são de natureza simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente histórico-cultural. Isso implica a compreensão da interação como um elemento fundamental dos processos de construção do conhecimento e do desenvolvimento das funções mentais superiores, nos quais a participação do outro é determinante.

O conhecimento, então, na perspectiva de Vygotsky e Bakhtin, é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem que, para estes autores, é central em suas teorias, pois o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem, e através da qual o sujeito e o outro encontram-se a todo momento.

Assim, através da linguagem, a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo homem no decurso da história social e, a partir da interação social, ela constrói sua própria individualidade.

Por conseguinte, a linguagem do aluno, nas dimensões, social, cultural e lingüística, dependerá naturalmente do meio em que ele vive, dos modelos a que é exposto e, por mais distante que este modelo esteja da variedade considerada padrão, essa linguagem será carregada de conteúdos significativos, mesmo antes de a criança entrar na escola. Segundo Possenti (1996, p.83), o papel da escola

não é o de ensinar uma variedade lingüística no lugar da outra, mas o de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem.

Por meio da linguagem o aluno é capaz de construir novos sistemas de mediação para estruturar e compreender a realidade. É a função constitutiva, como adverte Franchi (1993), que permite não somente compreender a realidade tal como os outros a “vêem”, mas alterar essa visão e predispor o sujeito à mudança. É a linguagem, a mediadora para a construção dos sistemas de referências próprias às outras áreas do conhecimento humano.

Ainda, para Franchi (1977,p.18), a linguagem não é somente um instrumento pelo qual se vê o mundo através de um certo conjunto de categorias fixas e imanentes; a linguagem é também o instrumento de revisão e “subversão” dessas categorias pressupostamente imutáveis, possibilitando passar de um universo de representação a inúmeros outros universos possíveis.

Travaglia (2000, p.21-23), apresenta três concepções de linguagem que tem perpassado o desenvolvimento do ensino da língua. A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Segundo esta concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento determinará a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. A língua é um código que possibilita transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Para que haja comunicação, esse código deve ser dominado pelos falantes. O falante tem em sua mente informações que quer que cheguem ao outro, mas, para isso, ele precisa colocá-las em código (codificação) e remetê-las para o outro através de um canal. O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É o processo de decodificação.

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua; os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com a formação lingüística (imagens) que a sociedade estabeleceu. A linguagem é um lugar de comunicação interativa entre as pessoas. Incluem-se, nesta concepção, algumas correntes e teorias como: a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise da Conversação e outras. Nesta terceira concepção, portanto, inclui-se este trabalho de pesquisa cujo objeto de análise serão as formas de interação verbal em sala de aula.

2.1.2. O Papel do outro no processo de internalização

É fundamental o papel que a linguagem exerce na mediação entre o "eu", um lugar de locutor e de sujeito que assume uma posição, o "outro", um lugar de interlocutor/sujeito com uma posição imaginária, e um quadro de referências/conhecimento de objetos do mundo, o referente aqui configurado por práticas discursivas e sociais. " A linguagem deve ser vista como ação entre e sobre o "eu" e o "outro". Ser sujeito, nesses termos, é também monitorar a aquisição dos conhecimentos que lhes sejam significativos" (Matêncio, 1994, p.95).

Nessa relação entre o “eu” e o “outro”, a internalização das formas culturais de comportamento apresenta uma função muito importante, pois envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos. As funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano da ação entre os sujeitos tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Dessa forma, os processos intramentais¹ não são cópias simples e diretas dos processos intermentais². Ao contrário, a relação entre esses dois processos é a da “transformação genética e da formação de um

¹ Entende-se como processo intramental, a relação individual, no interior do indivíduo (intrapsicológico), que reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados. (Vygotsky)

² Entende-se como processo intermental, a relação social entre pessoas (interpsicológico), que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem. (Vygotsky)

plano interno da consciência” (Smolka, 1994), num movimento de reconstrução e de ressignificação da cultura pela ação do sujeito.

Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios utilizados pelo sujeito para regular a ação do outro transformam-se em meios para regular a própria ação. Esse processo é constituído pela função reguladora da linguagem, que possibilita a auto-regulação das funções psicológicas, pelo sujeito, fundamento das ações voluntárias.

Quando se refere aos processos de desenvolvimento da fala na criança, Vygotsky (1991a) possibilita-nos uma melhor compreensão das questões sobre o papel do outro como mediador no processo de internalização. E é, justamente na internalização, segundo Fontana (1996) que o processo interpessoal inicial transforma-se em intrapessoal. Ao se internalizarem, os modos de ação, papéis e funções sociais (na interação) passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir o próprio comportamento. Ainda, com relação à fala, Vygotsky afirma que ela tem seu desenvolvimento enraizado entre o social e o individual. Inicialmente, a fala do outro dirige a atenção da criança e aos poucos ela utiliza a fala para alterar a ação do outro, utilizando, assim, a fala para si. Dessa utilização multifuncional da fala surge a chamada fala egocêntrica que acompanha as atividades da criança, está a serviço de sua orientação mental e ajuda-a a superar suas dificuldades. A criança ao internalizar-se constituirá a fala interna e o pensamento verbal, que é o pensamento ligado por palavras, portanto de natureza social.

Vygotsky atribui à fala interna três peculiaridades semânticas principais. A primeira refere-se ao predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado, pois palavras sem significado são apenas sons vazios. O significado é fenômeno do pensamento apenas quando o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é fenômeno da fala na medida em que a palavra está ligada ao pensamento e é iluminada por ele. A segunda peculiaridade é muito semelhante à aglutinação, ou seja, ao processo de combinação de palavras para expressar idéias complexas, e a terceira consiste no modo pelo qual os sentidos das palavras unificam-se e

combinam-se. Isso ocorre quando "uma única palavra está tão saturada de sentido, que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior" (1991a, p.126).

Ao estudar os mecanismos pelos quais se dá o processo de internalização na relação com o outro, Vygotsky elabora o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com o objetivo de discutir as relações entre o aprendizado e o desenvolvimento. Esse conceito refere-se às funções emergentes no sujeito e às capacidades manifestadas com o apoio do outro mais competente e dos recursos mediacionais por ele utilizados.

Em seus estudos sobre a relação aprendizado e desenvolvimento, que desencadearam a elaboração do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas já consolidadas na criança, as funções ou capacidades já aprendidas e dominadas por ela; e o nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes), realizando tarefas e solucionando problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Assim, o aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, uma vez que, em interação com outras pessoas, ele é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer (Rego, 1997).

Para melhor analisar e compreender os dados coletados nesta pesquisa, além das referências já explicitadas, serviram de apoio, também, os construtos teóricos de Erickson (1987) e de Edwards e Mercer (1988), cujas pesquisas focalizam situações de interação verbal em sala de aula.

2.1.3. O conhecimento através da interação na sala de aula

Ancorado em diferentes autores que sistematizaram reflexões sobre o insucesso e o sucesso escolar, Erickson (1987), numa preocupação com o baixo rendimento escolar em escolas de determinadas comunidades dos Estados Unidos, elegeu como objeto de investigação o insucesso escolar que, segundo ele, concretiza-se devido às diferenças culturais no estilo de comunicação de alunos e professores em sala de aula. Aponta a linguagem como um lugar de interação pela produção de efeitos de sentido entre falantes e ouvintes, em situação de conversação na sala de aula, num contexto sócio-histórico e ideológico. O autor apresenta a Pedagogia Culturalmente Sensível como possibilidade de transformação, contrapondo-se à teoria da resistência e à cultura de oposição.

Para Erickson, o insucesso escolar, ao contrário do que se possa pensar, é reforçado na escola. Refere-se aos modos reflexivos com os quais as escolas e os alunos contribuem para que o insucesso aconteça, argumentando ser necessário que os professores transformem a sua prática em sala de aula, bem como trabalhem para que haja mudanças na sociedade, no sentido de se fazer um trabalho coletivo, ou seja, de realizar ações, agir, atuar sobre o aluno e o outro através da linguagem, de forma que se realize uma real interação aluno/professor, aluno/aluno e comunidade.

Este autor aponta, também, a necessidade de encontrar formas efetivas de levar os alunos à conscientização das diferenças culturais, no estilo de comunicação do lar e da escola, para que possam modular o seu próprio estilo, sem que isso cause prejuízo ao processo de ensino/aprendizagem, ou seja, sem provocar interrupções inoportunas. Muitas vezes, argumenta ele, uma intervenção do aluno terá que ser adiada, para que uma idéia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa.

Erickson enfatiza que as diferenças culturais relacionam-se aos meios pelos quais os alunos deveriam interagir enquanto sujeitos na sala de aula, e aos modos de como falar e ouvir entre as redes lingüísticas dos alunos e as redes discursivas dos professores, o que causa, assim, dificuldades de interação entre

professor e aluno na sala de aula, pois os professores pouco fazem para que a interação de sala de aula se assemelhe aos modelos de interação encontrados nos lares e nas comunidades dos alunos. E, também, não fazem uso desses conhecimentos para fins de instrução, de orientação, de ampliação e de elaboração das colocações feitas pelos alunos. Os professores acabam, sim, desrespeitando as características culturais e psicológicas dos educandos.

Na tentativa de entender o insucesso escolar em algumas escolas de ensino público americano que atendiam a minorias étnicas e a estrangeiras, Erickson observou dois modos culturalmente diferentes de ensinar. No primeiro modo, os professores seguiam determinados modelos de instrução, quando tentavam ensinar em ambientes totalmente alheios aos de origem dos alunos, onde existiam regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem articulada e organizada, isto é, o espaço era cedido, quando muito, para que somente um aluno falasse e os outros ouvissem, não acontecendo, dessa forma, a interação aluno/professor e aluno/aluno.

No segundo modo de ensinar, os professores faziam com que os alunos se sentissem livres para manifestar seu ponto de vista em relação ao assunto que estava sendo trabalhado na sala de aula, independentemente do código empregado (variedade padrão ou variedade não-padrão) e qualquer aluno era visto como participante legítimo da interação, demonstrando mais interesse em aprender e depositando maior confiança no seu professor. O espaço de sala de aula era cedido a todos os alunos, um podendo interferir na fala do outro, através de comentários, de elaborações e de reelaborações de seus conhecimentos. O professor, nesse caso, contribuía dando continuidade às colocações dos alunos, elaborando-as e ampliando-as e, quando necessário, tecendo comentários sobre as diferenças entre as duas variantes (padrão e não-padrão), permitindo, assim, que se desenvolvesse a consciência dos alunos sobre variedades lingüísticas utilizadas por uma sociedade em função do que é requerido pela situação de interação comunicativa em que seus membros estejam inseridos.

Dos dois modos de ensinar mencionado acima, o segundo é o que, conforme Erickson, se denomina de uma pedagogia culturalmente sensível. Esse conhecimento, como já mencionado, serviu também de apoio ao planejamento das atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa, em conjunto com a professora de classe, de uma quinta série do colégio Exitus, pois se acreditava que a aprendizagem produzida nas interações dos alunos com o outro mais experiente poderia despertar maior participação na sala de aula e desencadear vários processos de aquisição e elaboração do conhecimento, evidenciando-se, principalmente, a importância do professor, na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem.

Também, como já se disse, esta pesquisa ancorou-se – mais especificamente o trabalho de reestruturação de textos com os alunos – em Edwards e Mercer (1988, p.14) por enfatizarem que toda a educação está relacionada ao desenvolvimento de uma compreensão compartilhada e que a linguagem, como instrumento psicológico e cultural, encontra-se no centro do processo de ensino e aprendizagem, já que é o principal meio de comunicação entre alunos e professores. Estes autores, da mesma forma, elegeram como objeto de investigação os modos como o conhecimento é apresentado, recebido, compartilhado, controlado, discutido, compreendido ou mal compreendido por professores e alunos em classe.

Edwards e Mercer, ao entenderem a linguagem não como uma mera representação mas como um “modo social de pensar”, trataram a educação na sala de aula como um processo discursivo sócio-histórico em que os resultados são determinados conjuntamente pelos “esforços de alunos e professores”. A contextualização contínua e acumulativa de sucessos e a criação de um “conhecimento comum, compartilhado” na mediação pelo discurso, constitui a essência da educação como um processo psicológico e cultural.

Na tentativa de compreender como o conhecimento compartilhado vai sendo construído na sala de aula, Edwards e Mercer trabalharam com as noções de continuidade e contexto. O termo contexto refere-se “a tudo que os

participantes em uma conversação conheciam e compreendiam. (...) a continuidade se referia ao desenvolvimento de tais contextos através do tempo". Ou seja, "tudo o que ocorria no presente se convertia em passado, informando e reformando o presente, enquanto que os acontecimentos futuros informavam o sentido do presente" (1988, p.78).

Tendo como foco principal a análise da estrutura conversacional na sala de aula, os autores identificaram, nos seus estudos, uma estrutura de intercâmbio básico nas conversas entre professores e alunos que é o padrão IRF (Informação, Resposta e Feedback), definida como uma iniciação por parte do professor, que provoca uma resposta por parte do aluno, seguida de um comentário avaliativo ou *feedback* do professor.

Edwards e Mercer apontaram que a importância do padrão IRF no estabelecimento da compreensão conjunta está no modo como se expressa a complementariedade do conhecimento do professor e do aluno. As perguntas do professor são, segundo os autores, de um tipo especial, no sentido de que ele prevê respostas para tais questionamentos. Nas palavras dos autores,

a maioria das perguntas do professor são perguntas cujas respostas são por ele conhecidas, o status de qualquer resposta que um aluno dá se vê também afetado pelo caráter desse intercâmbio. Entende-se que o professor está em situação de avaliar qualquer resposta desse tipo... o movimento seguinte do professor se considerará como avaliativo (1988, p.62).

Dessa forma, o professor pode manter um controle constante sobre a compreensão dos alunos e pode assegurar se as informações e os diferentes conceitos ou termos de referência estão sendo compreendidos de maneira conjunta. Além disso, as estruturas IRFs podem ter a função de proporcionar ao professor uma oportunidade não só de confirmar ou não o que dizem os alunos,

mas de redimensionar o que eles dizem em uma forma mais aceitável ou talvez mais explícita, de acordo com as previsões do currículo.

Ao analisar empiricamente os dados coletados através de filmagens de alguns episódios de ensino em escolas inglesas, em áreas diferentes de conhecimento (artes, física, matemática, etc.), os autores identificaram três estratégias discursivas que eram utilizadas pelo professor para garantir a continuidade da compreensão comum dos alunos sobre o objeto de conhecimento que estavam construindo.

A primeira estratégia normalmente era utilizada no início das aulas, quando o professor procurava recuperar com os alunos informações discutidas em aulas anteriores. A segunda estratégia referia-se aos comentários sobre algum conceito já discutido que poderia estar relacionado a um objeto de conhecimento que estava sendo introduzido.

Por último, o professor normalmente tecia comentários metacognitivos e metadiscursivos quando alguma dificuldade de compreensão por parte de um ou de alguns alunos surgia no curso de aprendizagem de algum conceito. Ou seja, os comentários sobre processos mentais como a memorização, a atenção, a observação eram utilizados quando os alunos demonstravam não ter compreendido algum princípio, procedimento ou instrução importantes. A função dessas recapitulações explícitas observadas nas aulas *"era assegurar que os alunos haviam desenvolvido com a professora uma compreensão conjunta dos aspectos importantes do que já se havia dito e feito e como conceituá-los e descrevê-los"* (Edwards e Mercer, 1988, p.102).

Estes autores estabelecem uma relação com a noção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) elaborada por Vygotsky (1991) uma vez que, na assimetria entre professor e alunos, essas desigualdades constituem um fator importante no processo de aprendizagem. Os autores acreditam que a idéia de ZDP é um dispositivo que requer a participação ativa do aluno na criação do conhecimento em comum, no lugar de sentar e ouvir o discurso do professor. O processo de "explicitação através de pistas", que inclui a iniciação do professor,

resposta do aluno e *feedback* do professor é, conforme os autores, o padrão discursivo pelo qual a ZDP desenvolve-se em sala de aula.

A pesquisa de Edwards e Mercer toma o discurso como foco principal de análise, concebendo-o como um elemento determinante na construção do conhecimento compartilhado na sala de aula. Outro elemento importante, a constatação do padrão discursivo IRF (Informação, Resposta e Feedback) como predominante na interação na sala de aula, está relacionado às três estratégias discursivas apresentadas acima, entre as quais destacaram-se os comentários metacognitivos feitos pelo professor durante a condução do processo de construção do conhecimento pelos alunos.

Esses elementos, mencionados por Edwards e Mercer, foram averiguados, também, na análise dos dados desta pesquisa, em termos de sua ocorrência ou não nas situações observadas. As pesquisas desses autores forneceram alguns parâmetros para a caracterização e a compreensão das interações verbais que foram investigadas.

2.1.4 Alguns tópicos de aquisição da língua oral e escrita

Ao analisar as relações entre a linguagem oral e a escrita, a pesquisadora pode perceber que as formas orais dos falantes variam com o tempo, o espaço, o grupo sociocultural e as situações comunicativas, enquanto que as formas escritas se cristalizam, ajudando a aumentar a consciência da variabilidade do que é falado (ou lido).

Silva (1984, p.63) argumenta que “a oralidade é o universo de referência da escrita, porém não se pode pensar a escrita como sendo uma simples transposição desse universo. Isto é: a escrita não fixa a linguagem oral, mas a transforma profundamente”.

No entanto, ainda hoje encontram-se profissionais da educação que não têm clareza das especificidades da fala em contraposição à escrita, pois acreditam que se fala tal como se escreve. Por outro lado, não é menor o número

de falantes que assume que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral e irrestrito, é sempre mais coloquial que a escrita.

A língua escrita constitui um sistema à parte, com características próprias que marcam um estilo da língua falada, de tal modo que alguns autores acham que a dificuldade que os alunos têm para escrever não advém do desconhecimento da norma culta padrão, mas antes do desconhecimento dessas características próprias do escrito (Perini, 1980).

Ao encontro do que afirma Perine (1980), vem a atitude da instituição escolar que, de maneira geral, tem realizado um trabalho de preparo do educando para ler e escrever narrações, descrições e cartas. O aluno é treinado para reproduzir textos modelares, com regras escritas fixas e preestabelecidas e numa linguagem "escolar", distante daquela que o estudante utiliza em situações reais, o que o leva a decodificar sem compreender, e a escrever sem expressividade.

A língua escrita e a oral apresentam cada uma um conjunto próprio de variedades de grau de formalidade. As variedades de grau de formalismo da língua escrita apresentam uma tendência para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as da língua falada, mas a distinção que é feita por alguns professores de que a língua falada é informal por apresentar uma estrutura simples ou desestruturada e dependente do contexto, e a escrita, formal por ter uma estrutura mais complexa, não se deve considerar como totalmente verdadeira, pois se pode ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita.

Portanto, as relações entre linguagem oral e escrita não são tão evidentes, por se tratar de dois níveis diferentes: um nível em que os locutores se fazem presentes no momento da enunciação, e o outro em que o interlocutor potencial está ausente no tempo e no espaço.

Para se compreender melhor o processo de aprendizagem da língua escrita, pode-se fazer uma analogia com a história da própria escrita. Fazendo uma comparação com a evolução histórica da língua escrita, Vygotsky (1991a,

p.119-134) lembra que o ensino desse objeto cultural exige treinamento específico, diferentemente do que ocorre na fala, a qual a criança desenvolve em situações cotidianas, não deliberadas e assistemáticas.

Para o autor, a linguagem escrita é *“sistema particular de signos e símbolos cujo domínio pronuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural”*. Um aspecto relevante desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto, de primeira ordem.

Vygotsky afirma que a história da escrita na criança começa com o aparecimento do gesto como um signo visual, constituindo-se numa primeira representação de significados. O primeiro indício de que os gestos estão ligados à origem dos signos escritos é o dos rabiscos da criança. Os traços escritos constituíram apenas um suplemento à apresentação gestual. Essa fase do desenvolvimento coincide com todo o aparato motriz que caracteriza as crianças pequenas.

Uma atividade que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças, em que o mais importante no processo é a utilização de alguns objetos como o brinquedo e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Para Vygotsky (1991a), esse elemento é fundante de toda a função simbólica do brinquedo nas crianças. Nesse sentido o brinquedo pode ser compreendido como um *“sistema muito complexo de ‘fala’, através dos gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”*(p.123). Com o tempo, diminui a quantidade de ações gestuais na brincadeira e a fala passa a predominar no processo de desenvolvimento da escrita. O desenho aparece como outro componente importante nesse processo, pois começa *“quando a linguagem falada já alcançou grande processo e já se tornou habitual na criança”* (p.124). Após essa fase, a criança chega à compreensão da escrita como um simbolismo de segunda ordem e descobre que se pode desenhar a fala.

Mesmo reconhecendo que a relação entre os gestos, brincadeiras do faz-de-conta, o desenho e a linguagem escrita não são explícitos e evidentes, em razão das descontinuidades e dos saltos qualitativos entre uma etapa e outra, o autor acima compreende que *“há uma linha unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita”* e que se completa quando *“a linguagem falada desaparece como elo intermediário e a escrita passa a se constituir para a criança como um simbolismo de primeira ordem”* (p.124).

Neste caso o processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado de modo que a fala, a escrita e a leitura sejam desenvolvidas por intermédio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada. O aluno precisa sentir a necessidade da linguagem e o seu uso no dia-a-dia. Assim, a assimilação do código lingüístico não será uma atividade de mãos e dedos, mas sim uma atividade de pensamento, que propicia o aprender a pensar e a dialogar sobre a linguagem, e uma forma complexa de construção de relações sobre as características da linguagem presentes ao seu redor.

No estudo das relações entre a fala e a escrita, Matêncio (1994, p.24) trabalha com diferenças físicas situacionais e funcionais que determinam a natureza estrutural das duas modalidades. Segundo ela (1994, p.26), a fala, com relação ao aspecto físico, acontece por meio de representação sonora ao longo de um período de tempo e é percebida pelo ouvido. Os interlocutores podem fundamentar suas informações em todo contexto interativo que se constrói durante a interlocução, utilizando-se de elementos extralingüísticos.

Portanto, a integração do aluno com seus colegas, nos trabalhos de sala de aula, é essencial para a reflexão sobre seu “sistema particular” de reconstrução da língua escrita. Para isso, o professor mediador e organizador do processo de reconstrução do conhecimento na sala de aula precisa conviver com o “quando” e “como” intervir. Por meio de sondagens é possível que a intervenção seja adequada e contínua. Pode acontecer de o aluno não perceber um conflito no modo como escreve. Porém, cabe ao professor respeitar os níveis reais de desenvolvimento/aprendizagem.

Ao investigar os processos de desenvolvimento da fala na criança, Vygotsky (1991a) possibilita uma melhor compreensão das questões sobre o papel do outro como mediador no processo de internalização. Para o autor, a fala tem o seu desenvolvimento enraizado entre o social e o individual. Inicialmente, a fala do outro dirige a atenção da criança e aos poucos a criança utiliza a fala para alterar a ação do outro. Com isso ela começa a utilizar a fala para si.

Nos estudos da língua falada torna-se fundamental, de acordo com Fávero (1999, p.15-16), analisar como se instaura a conversação, que é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico.

Com relação ao simétrico, entende-se a conversação em que ambos os interlocutores têm o mesmo direito não só de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo ("aquilo acerca do que se está falando"), direcioná-lo, estabelecer o tempo de participação. Quanto ao assimétrico, ocorre um privilégio no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e ainda mudar o tópico. Nesse sentido, é possível detectar-se um caráter interativo em toda a atividade conversacional, visto que ocorre um envolvimento entre os participantes numa dada situação.

Já a escrita, por sua vez, é representada por marcas em um espaço como uma atividade percebida pela visão, possuindo, ainda, maior durabilidade e exigindo maior precisão que a fala, pois há a necessidade de que as indicações para a boa compreensão do texto baseiem-se também na expressão escrita. No aspecto situacional, a fala é considerada como uma construção conjunta e a escrita como uma atividade solitária, proporcionando um tempo maior para elaboração; e no aspecto funcional a fala é utilizada mais em contatos sociais enquanto que a escrita serve ao trabalho intelectual, tanto para registros quanto para o estoque de informações.

A relação entre a fala e a escrita, pode-se dizer, que é uma atribuição cultural e que depende da função e do impacto de uma ou outra modalidade para uma dada comunidade. Vygotsky define a fala como um signo de entidades reais, e a escrita, apenas em um primeiro momento, como mediadora da fala, isto porque os signos escritos estão inicialmente representando sons e palavras da oralidade, sendo considerados, portanto, como já mencionado, em uma representação de segunda ordem.

Além dos estudos apontados, destacam-se, ainda, as contribuições das pesquisas no campo da sociolingüística. São estudos voltados para a questão da variação lingüística, em que se investigam os usos que os falantes de uma determinada língua fazem nos diferentes contextos, principalmente os regionais, sociais e estilísticos. Tais contribuições instrumentalizam-se ao investigarem a postura "tradicional" da escola:

que reforçava o estigma social associado a pronúncias ou formas desprestigiadas ao classificá-las simplesmente de "erradas", sem a preocupação em reconhecer o direito à existência das próprias variedades. Aprendemos, já, que as variedades lingüísticas em uso numa mesma sociedade não são intrinsecamente "boas" ou "ruins", "melhores" ou "piores", mas simplesmente diferentes em seu modo de organização interna, nos vários níveis e que as avaliações sobre sua adequação, bem como os categóricos juízos de valor atribuídos a determinadas variedades ... baseiam-se em critérios usados pela própria sociedade para julgar e classificar seus membros, e não em critérios exclusivamente lingüísticos (Abaurre, 1997, p.22).

De acordo com Abaurre (1997), alguns conhecimentos produzidos pela sociolingüística podem auxiliar enormemente o professor na análise que deve fazer das produções escritas de seus alunos, no sentido de dimensionar, com

segurança, os rumos do planejamento e do seu trabalho em sala de aula. Dessa forma o professor poderá identificar, nas produções dos alunos, aquelas ocorrências que constituem indícios importantes de que alguns alunos são falantes de modalidades socialmente estigmatizadas e que deverão ter um percurso diferenciado, na construção da escrita, daquele trilhado pelos alunos falantes da modalidade socialmente prestigiada.

Smolka (1996, p.61) afirma que *“a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; ela é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e da interação verbal”*. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

É preciso frisar, o que já se disse, que há diferenças entre textos orais e escritos. Nos textos orais, o falante conta com o interlocutor para ajudá-lo na construção do seu próprio discurso e, também, para completar o seu próprio pensamento. O não-cumprimento de normas gramaticais é mascarado pela situação comunicativa oral. Já nos textos escritos, o escritor precisa ampliar as normas da lingüística textual (a que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, que se tornou oficial, regulando o uso em uma sociedade) e, ainda, se adiantar ao seu leitor na formulação de eventuais dúvidas, revisando, reescrevendo seu texto quantas vezes for necessário e possível, o mais próximo entre aquilo que escreveu e o que pretende que o leitor leia.

Conforme Gnerre (1994, p.46), “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais. A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos que eram e são ‘usuários’ de uma certa variedade”.

Kato (1998) vê a origem da oposição oral x escrito nas próprias condições de produção e uso da linguagem. Sobre a escrita, ela põe em evidência um aspecto importante: o de que a escrita forma “parece representar o mais alto grau

de autonomia contextual que as línguas humanas podem atingir". Além do que, a escrita permitiria um "planejamento mais cuidadoso" e é mais "sujeita a convenções prescritivas". Esse último aspecto, aliás, é básico na problematização dos conceitos de certo e errado na escola.

2.2 FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM

2.2.1 A dimensão ideológica da linguagem

Na concepção de Bakhtin, evidencia-se a linguagem como um fenômeno que se apreende dialogicamente no decorrer do processo histórico e só pode ser analisado no contexto concreto de sua produção e na busca de uma síntese dialética de todas as vozes.

Criticando as duas linhas teóricas do pensamento filosófico e lingüístico vigente, até então, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, Bakhtin via no subjetivismo idealista, a linguagem como sendo um ato significativo de criação individual, em que a língua é considerada um produto acabado. "A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energia") que se materializa sob a forma de atos individuais de fala" (Bakhtin, 1997, p.72).

Na crítica ao objetivismo abstrato, Bakhtin considerou que essa linha teórica dicotomizava língua e fala, separando a língua (aspecto social) da fala (aspecto individual). Nessa perspectiva, a língua era tomada como objeto externo, como objeto da lingüística, enquanto que a fala, ato individual, não poderia sê-lo. Para o objetivismo abstrato, a língua é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações. Dessa forma é considerado independentemente das significações ideológicas que a ela se ligam. No entanto, cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não repetido, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações, que são assim normativos para todas as enunciações, garantindo assim a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os usuários (Bakhtin, 1997).

Voltando às teorias subjetivistas, mais especificamente às postulações sobre a atividade mental, percebe-se que essas postulações são profundamente significativas para se repensar a questão da cognição e dos processos de conceitualização do aluno na relação pedagógica. A atividade pedagógica deveria possibilitar ao aluno representar a realidade em relação à exterioridade que a constitui, pois ela não depende somente dos indivíduos e de suas ações, mas das condições sociais de produção das interações, condições estas que circunscrevem as possibilidades de interlocução.

A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico, pois, para ele, toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: o enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

Bakhtin, centrando suas análises na natureza do enunciado, "*a verdadeira unidade da comunicação verbal*", propõe o diálogo como traço fundamental do enunciado e da enunciação. "*A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados*" (1997, p.112). Ela se dá sempre numa interação, pois Bakhtin via o homem não como um ser biológico abstrato, mas histórico e social. Ainda, segundo o autor, "*a 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 entre locutor e ouvinte" (1997, p.113). Com relação à direcionalidade do enunciado e da palavra, o autor argumenta que "os enunciados não são indiferentes uns aos outros, e não são auto-suficientes; são conscientes uns dos outros e se refletem mutuamente". Nesse sentido, a compreensão implica um processo de produção de contrapalavras vinculadas às palavras do interlocutor. Quanto maior seja seu número e sua importância, mais profunda e substancial deverá ser a compreensão, como apregoa o autor:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor (Bakhtin, 1997, p.113).

A palavra, como um fenômeno ideológico por excelência, de acordo com Bakhtin, realiza-se na enunciação e, através da mediação, exerce no âmbito da atividade prática humana, objetiva, as relações do homem com o mundo social organizado, ou seja, a relação que cada eu (individual) estabelece com o outro.

Dessa forma, ela exerce a função de signo, constituindo-se no modo mais puro e sensível de relação social. Nesse processo, o sujeito constitui-se pela internalização dos signos que circulam nas interações verbais e extraverbais de que participa. Ensina-nos Bakhtin

que a experiência individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Esta experiência pode ser caracterizada, em certa medida, como processo de assimilação, de diferentes graus de conscientização e de manifestação. As palavras alheias trazem sua própria expressividade, seu tom apreciativo que assimilamos, elaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 1997).

De acordo com Bakhtin, o processo de monologização da consciência resulta do esquecimento das origens das palavras dos outros, inicialmente palavras alheias para o sujeito, depois palavras próprias-alheias e, somente no esquecimento das origens, transformam-se em palavras próprias. Estas são o resultado das diferentes articulações que o sujeito produziu na interpretação da fala dos outros (Bakhtin, 1997). Assim, um enunciado está cheio de matizes dialógicos e nosso próprio pensamento é constituído nessa interação dialógica com pensamentos alheios.

Os sentidos de uma palavra não são dados a priori. Ao argumentar sobre a questão do significado das palavras, Bakhtin concebia-o como um processo ativo e não como uma unidade estática. A cada palavra do outro faz-se corresponder uma série de palavras novas, formando uma réplica. O significado, portanto, somente pode chegar a existir quando duas ou mais vozes entram em contato, ou seja, nenhum enunciado é isolado e, portanto, só pode ser entendido no interior da cadeia de interação verbal, mesmo que tenha acabamento monológico:

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa perceptível (Bakhtin, 1997, p.317).

A significação produzida no interior das vozes presentes no contexto da interlocução, no fluxo da consciência, se constitui e constitui o outro. O sujeito ao enunciar-se, não fala só a sua voz, mas a multiplicidade das “vozes alheias” falam nele e por ele (polifonia). A voz é o efeito da interação entre os interlocutores. Nelas ecoam, falam, confrontam-se vozes¹ as quais a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente determinadas (Fontana, 1996).

De acordo com Werscht (1991), Bakhtin estabeleceu uma distinção entre discurso de “autoridade²” e discurso “internamente persuasivo”. Além da univocidade e da dialogicidade, o autor teria caracterizado essa diferença em termos de “grau”, em que uma voz tem autoridade para se colocar em contato

¹ A noção de voz para Bakhtin não pode ser reduzida a uma explicação de sinais auditivos-vocais. Essa noção aplica-se tanto à comunidade oral quanto à escrita e abrange questões mais amplas da perspectiva do falante, seu horizonte conceitual, sua intenção e sua visão de mundo. (Werscht, 1991).

² O uso do termo autoridade não implica, para o autor, nenhuma classe de força direta ou potencialmente punitiva. Ao contrário, este termo refere-se à forma em que se desempenha a dinâmica entre as vozes quando estas se põem em contato (Werscht, 1991)

com outra e interanimá-la. Desse ponto de vista, o discurso de autoridade parte do pressuposto de que os enunciados e seus significados são fixos e não se modificam quando estabelecem contato com outras vozes. Assim, no lugar de funcionar como um gerador de significados ou um dispositivo para pensar, um texto de autoridade demanda uma “lealdade incondicional”.

Contrastando com o discurso de autoridade, “a palavra internamente persuasiva é parte nossa e parte do outro” e permite a interanimação dialógica. Sua estrutura não é finita, é aberta e pode revelar em cada contexto novas formas de significar.

Parte-se do princípio, então, na presente pesquisa, de que os discursos produzidos na sala de aula deveriam evidenciar uma “tensão irreduzível” entre dialogia e univocidade. Ao buscar um nível de homogeneização no produto a ser apresentado por todos os alunos ao final de um determinado tempo, a escola encaminha o processo de ensino aprendizagem na direção da univocidade. Entretanto, considera-se que, para um professor que tenha como objetivo possibilitar a geração de novos significados em relação ao conhecimento que seus alunos estão produzindo, é necessário que se estabeleça uma relação eminentemente dialógica, permitindo as contrapalavras dos alunos, a “interanimação” de diferentes vozes no processo de interação.

2.2.2 O ensino da língua pensado “à luz da própria linguagem”

A linguagem, segundo Geraldi (1997a), é uma atividade interacional que, ao mesmo tempo em que constitui os sujeitos que a praticam, é constituída por esses sujeitos e por essa prática, ou seja, a linguagem é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo, e essa ação é marcada por um jogo de intenções e representações. O autor destaca que a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre ela. Isso porque as ações lingüísticas que praticamos no processo de interlocução demandam esta reflexão, pois

compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (1997a).

Para entender as ações de que fala este autor, é necessário estabelecer uma distinção entre atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Todas elas ocorrem em qualquer tipo de ação, mas representam níveis distintos de reflexão sobre a linguagem.

As atividades lingüísticas referem-se ao assunto em pauta e estão ligadas ao agenciamento dos recursos expressivos pelos interlocutores nos processos de produção e interpretação dos discursos e demandam um certo tipo de reflexão “quase automática”.

As atividades epilingüísticas também ocorrem nos processos interacionais e resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto. Caracterizam-se pela suspensão do tema a que se dedicam os interlocutores para se voltarem para a reflexão dos recursos expressivos que estão utilizando. São atividades que se manifestam em negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc.

As atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto, descolada dos processos interativos e conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se da análise de conceitos, classificações, etc. A função metalingüística intervém essencialmente nos textos explicativos ou didáticos. Todavia, ela se revela não só nas linguagens científicas, mas sempre que uma linguagem “fala” das significações da linguagem ou mesmo de um outro código. Ainda, segundo Geraldi (1997a, p.26), “esses três tipos de atividades estão a mostrar que a reflexão sobre a linguagem não é ocupação exclusiva de especialistas”.

Na análise do processo de aprendizagem da língua escrita e do desenvolvimento da língua oral pelos alunos, no contexto das interações verbais, encontrar-se-ão esses três tipos de atividades. Entretanto, para efeitos de análise na presente pesquisa, procurar-se-á deter mais nas atividades metalingüísticas realizadas, já que os dados coletados remetem-se à aquisição de conceitos como: reestruturação de textos dos alunos, tratados pela pesquisadora em conjunto com a professora da classe pesquisada, no projeto desenvolvido em sala de aula. A aquisição de diferentes conhecimentos da língua oral e escrita pelos alunos envolveu, necessariamente, atividades que exigiam um distanciamento da língua tomada em seu funcionamento para que eles pudessem, através do exercício da "atenção voluntária", perceber e compreender as especificidades do sistema de escrita.

2.2.3 O saber gramatical e o discursivo

Na aprendizagem de uma língua, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), dois planos estão em constante relação dialética: a língua-estrutura e a língua-acontecimento. A língua-estrutura é aquela que engloba a gramática no sentido mais amplo e o aspecto notacional (alfabeto, sílabas, sons, prosódia, pontuação, ortografia). Trata-se do arcabouço já disponível numa sociedade e que não pode ser ignorado pelos usuários. A língua-acontecimento – ou o discurso – está inevitavelmente atada às circunstâncias de produção: a língua em uso, a língua na perspectiva de seu funcionamento. Seu objetivo principal é a eficácia discursiva.

Estas duas "línguas" estão em constante relação (dialética): na medida do uso, vão se consagrando formas e construções, vão se alterando pouco a pouco e sendo registradas pela história de cada comunidade. Existe, portanto, uma memória lingüística, que se torna a matéria-prima para a construção dos discursos. É uma espécie de jogo novo-velho: o que está disponível é velho e cada acontecimento de língua é uma novidade, porque as circunstâncias de uso variam enormemente.

No entanto, ainda hoje a escola prioriza o ensino gramatical, ou seja, o ensino de regras que devem ser seguidas, sem críticas, sem reflexões. Precisam-se, portanto, adotar, no ensino da Língua Portuguesa, novos caminhos que partam do conhecimento que o aluno já tem internalizado para propiciar-lhe o desenvolvimento de um falar e escrever claros, de modo eficiente, sem bloqueios. Neste contexto, o aluno precisa dominar e internalizar, gradativamente, um maior número de regras para que possa se expressar nas mais diversas situações e ter acesso aos bens culturais da sociedade em que vive.

...será preciso chegar a um acordo sobre em que moldes é necessário iniciar o trabalho para descrever a língua (...) Isto significa dizer que se trata de preparar uma "gramática pedagógica", e uma das tarefas (primeiras) a enfrentar é a de selecionar (ou, mais provavelmente, inventar) uma linguagem para transmitir os resultados da investigação lingüística das últimas décadas sem, por um lado, falsificá-los, nem, por outro, tornar o texto inacessível a quem não seja um lingüista profissional (Perini, 1985, p.9).

De acordo com Luft (1995, p.19), "... o talento de bem falar e escrever tem tudo a ver com a gramática. Mas com a gramática natural, o sistema de regras que os falantes internalizam ouvindo e falando. No manejo pessoal de tais regras é que se revelará o talento maior ou menor de cada um, determinando toda a escala, tão variada, de artistas de palavras." Sendo assim, as questões gramaticais não devem ser encaradas como pertencentes a uma regra artificial³ externa a ser aprendida, como um conjunto de regras para memorizar, mas devem ser ensinadas de forma natural, a partir dos conhecimentos que o aluno já tem internalizados. É preciso que a escola veja a "gramática" como o

conhecimento que o aluno tem da língua, ou seja, o sistema de regras por ele internalizado e que determina conexões de sons – sentido.

A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática no sentido 3 compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. Trocando em miúdo, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc), (Possenti, 1996, p.83).

É importante verificar que a aprendizagem da língua materna não se dá através de simples repetições, pois um falante nativo é capaz de entender e produzir frases que ele nunca ouviu antes. O aprendizado da língua consiste na interiorização (inconsciente) de regras básicas que permitem ao indivíduo compreender e produzir os tipos de frases aceitáveis em sua língua. Conforme a realidade lingüística, só será gramatical aquilo que tiver construído segundo as regras que os falantes realmente seguem quando fazem uso da língua em suas múltiplas modalidades.

Porém, o conhecimento mais sistematizado da língua escrita passa, necessariamente, pelo conhecimento das normas gramaticais. Esta gramática formal não deve ser reduzida à aprendizagem da metalinguagem. O aprendiz da língua escrita deve ser conscientizado de que o processo de produção de textos escritos requer o domínio de recursos lingüísticos convencionalizados que permitam tornar possível a comunicação naquela modalidade de discurso oral e escrito. Os textos não estão prontos, é preciso construí-los a partir de um planejamento prévio, de uma linearização das idéias, de uma organização de frases e períodos coesos e coerentes e, conseqüentemente, é necessária uma monitoração constante desse registro escrito.

³ Referência à gramática internalizada, caracterizada como um conjunto de regras que o falante domina.

Fica claro, portanto, que o trabalho com o texto não pode ser encarado apenas como uma construção gramatical, mas sim como uma organização do pensamento, permitindo a generalização. O que leva o aluno a produzir textos são as necessidades e as motivações da vida em sociedade. O trabalho com o texto envolve, antes de tudo, uma atitude de se debruçar sobre o tema, pois envolve etapa de organização e estruturação das idéias, da construção do próprio texto e ainda a de reestruturação e refacção, pois o texto deve ser construído pelo próprio autor. Em situação de sala de aula, o professor cumpre a função de mediar o processo de reestruturação e refacção, propiciando a reflexão sobre o que o aluno escreveu e apontando alternativas do trabalho de reestruturação⁴. Este trabalho pedagógico é um processo de ir e vir professor/aluno, aluno/aluno, até que ambos considerem o texto pronto.

Cabe ao professor trabalhar o desenvolvimento da capacidade de expressão do aluno, dando oportunidade para que ele se “coloque” e traga à tona o seu contexto, suas experiências, seu sistema de valores, a representação que faz da realidade. A partir desta representação do real é que o locutor se colocará diante de um ouvinte e produzirá o seu texto, adequando, assim, a expressão desta imagem às características do interlocutor a quem se dirige.

Santos (1991, p.168) diz que é preciso permitir que o aluno se conscientize, pela própria vivência, de que raríssimas vezes um texto sai “prontinho” da cabeça de alguém para o papel e que, portanto, o hábito de rever, reformular, reestruturar seus escritos é extremamente útil e necessário.

Falta à escola propiciar ao aluno oportunidades para desenvolver hábitos de reestruturação do texto, para que o aluno possa descobrir aspectos significativos do conteúdo trabalhado, para adquirir habilidades que possibilitem o seu crescimento dentro e fora da escola, e torná-lo capaz de ler o mundo com discernimento e clareza e, principalmente, raciocinando, refletindo e aprendendo a pensar para adquirir conhecimento.

⁴ *Na análise do processo de apropriação de textos escritos e orais pelos alunos encontrar-se-á o trabalho de reestruturação e refacção de texto dos alunos.*

Ensinar o aluno a pensar e refletir é possibilitar-lhe condições de solucionar problemas de sua vida particular e social, para garantir o domínio de certas normas básicas facilitando, assim, a manipulação do escrito, quer como leitor quer como produtor de textos.

É importante destacar, também, que a gramática artificial faz parte do discursivo, portanto deve ser objeto de estudo ao ser utilizada pelos próprios alunos a partir de sua própria prática e da adequação ao estilo que querem caracterizar e desde que não seja ensinada como fim, mas como meio de o aluno usar os recursos lingüísticos de forma compatível não só com suas necessidades imediatas de comunicação, como também com o grau crescente de especialização e complexidade exigido pelo próprio processo de interação verbal.

Nesta ótica, sente-se que os professores de Língua Portuguesa têm muito de estudar e refletir sobre a própria língua para que se tornem aptos a trabalhar com os alunos, a partir dessa concepção de língua e de gramática de forma a contemplar as regras e a funcionalidade da língua, bem como o hábito de reestruturar o texto tanto oral quanto escrito, sempre que necessário.

Segundo Geraldi (1998) esta forma de trabalhar a língua pode levar à formação de uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos, através da qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

Há, portanto, necessidade de atentar ao ensino da língua, evitando rupturas entre a oralidade, a leitura, a interpretação, a produção textual e a sistematização gramatical, visto que tais enfoques da língua têm sido ensinados, tradicional e historicamente, dissociados do uso funcional da linguagem. A linguagem oral e a escrita devem ser privilegiadas, mas nem por isso se deve descuidar do conhecimento das normas gramaticais que possibilitam domínio maior das estruturas lingüísticas.

Considerando as reflexões feitas pelos autores citados, procurou-se articular contribuições do campo da lingüística e da psicologia cognitiva com o

objetivo de focalizar a dinâmica interativa e discursiva do processo de aquisição da linguagem escrita e do desenvolvimento da linguagem oral, mais especificamente dos aspectos de produção textual, o que fez com que se optasse pela atividade de produção de texto em sala de aula, como objeto de investigação. Dessa forma, está-se concebendo o professor como mediador explícito dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita pelo aluno e não apenas informante dos aspectos gramaticais do sistema. Isso não significa ignorar a dimensão individual do processo vivenciado pelo aluno ao se deparar com novas situações de construção do conhecimento. Basicamente, a escrita estará sendo considerada, nesta pesquisa, no sentido atribuído por Vygotsky e Luria: um objeto cultural que requer sistematicidade para que seja apropriado pelos sujeitos.

Com essa proposta alternativa, espera-se contribuir, no ensino da língua Portuguesa, para a formação do leitor/escritor crítico, capaz de dar conta das demandas de letramento do seu cotidiano.

3. METODOLOGIA

Concebe-se a educação como um fenômeno social, historicamente contextualizado, o que implica necessariamente em compreender os problemas pesquisados nesta área como constituídos de múltiplos fatores. Neste trabalho, optou-se por realizar uma investigação através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo etnográfico, denominada pesquisa-ação (André, 1995, p. 31), o que nos possibilitaria uma compreensão mais adequada dos processos de apropriação da língua escrita e o desenvolvimento da língua oral no contexto das interações verbais na sala de aula. A pesquisa do tipo etnográfica envolve a observação participante, a entrevista, a análise de documentos, nas palavras de André (1995, p.28),

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

A pesquisa-ação envolve um planejamento de intervenção como método de abordagem do real que se presta a ações integradoras, levando à autorregulação do objeto de estudo. Envolve também a coleta sistemática de dados, a análise fundamentada na literatura pertinente e ao relato dos dados. A pesquisa-ação vem sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados.

Os dados da pesquisa foram selecionados para análise na forma de atividades de ensino, extraídos das aulas gravadas em áudio. Entretanto, considera-se importante não perder de vista o contexto geral no qual estão inseridas essas atividades. Antes da apresentação das atividades, foi feito um mapeamento dos aspectos importantes que revelaram a estrutura organizacional e interacional da aula de que as atividades foram retiradas.

Ao tratar-se do contexto no qual a pesquisa foi realizada, considerou-se não somente abordar os dados da escola como também os dados da professora, da turma e da sala de aula e os elementos do contexto mais amplo.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, foram feitos contatos com a professora da classe escolhida, de uma escola da rede particular de Lages, para a observação de aulas a fim de garantir a adesão comprometida da professora ao trabalho. A ela foram explicitados os objetivos do estudo, como também a importância desse trabalho.

Nesta etapa, o período de observação das aulas constituiu-se, então, em oportunidade de aprendizagem para a elaboração, posteriormente, de uma proposta de ensino que tivesse por base as referências teóricas constantes do projeto a ser desenvolvido. Durante a observação das aulas, foram registradas as ocorrências de sala de aula, ressaltando-se as práticas pedagógicas da professora, nas formas de intervenção, avaliação e tipos de atividades desenvolvidas. Nesta fase buscou-se ter compreensão das concepções pedagógicas e da linguagem subjacente à prática pedagógica de sala de aula.

No segundo momento, foi elaborado um planejamento de intervenção nessa mesma classe. Deu-se preferência a essa quinta série do ensino fundamental, por esses alunos terem sido iniciados no processo de ensino da língua portuguesa através de metodologia que enfatiza o estudo da gramática de forma tradicional. Os dados foram coletados de forma sistemática, durante todo o processo, conforme previsto nas etapas discriminadas a seguir. A análise desses dados, por sua vez, foi fundamentada na bibliografia de referência, assim como o planejamento da intervenção que foi realizado. Por fim, foram analisados os resultados.

As etapas da pesquisa foram, por conseguinte, as que seguem:

1º Momento – Etapa de assistência de aulas ministradas pela professora da classe para observação e registro do desenvolvimento das atividades, do desempenho dos alunos (atitudes de satisfação pelas aulas e atitudes de trabalho) e das concepções de ensino de língua que subjazem à metodologia adotada pela professora.

2º Momento – Etapa de construção, em conjunto, com a professora da 5ª Série – alvo de pesquisa - da proposta metodológica a ser desenvolvida.

A esta etapa, seguiu-se o desenvolvimento da proposta, com registro documentado (relatórios, escritos, gravações em áudio, vídeo, fotografias, arquivo de exemplares de trabalhos de produção de textos dos alunos e de depoimentos da professora envolvida), concomitante a todo o processo.

Simultaneamente, foi feita a observação do desempenho da professora e dos alunos e a avaliação dos resultados, sendo cotejada, em seguida, com as observações da primeira etapa.

Seguiram-se, então, a sistematização e análise dos dados, a avaliação dos resultados e a elaboração deste relatório para a posterior defesa pública do trabalho.

3. 1 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA E DA PREPARAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Na prática cotidiana de sala de aula, observam-se alunos que apresentam dificuldades em seu processo de produção de textos, quer orais ou escritos. Há aqueles que: 1) redigem mal; 2) revelam pobreza de idéias; 3) cometem erros de ortografia, de concordância e de regência e 4) não gostam de escrever e falar. Estas constatações levaram à realização deste trabalho, cujo objetivo principal é pesquisar o ensino da língua portuguesa como meio de apropriação e construção de conhecimentos, por meio da interação verbal. A metodologia previu um período de observação de aulas em uma turma de 5ª série do ensino fundamental como vistas à certificação das ocorrências mencionadas para melhor fundamentar o trabalho, a partir da análise das diferentes formas de interação em sala de aula.

A pesquisa tem também como objetivo contribuir com a construção de uma proposta alternativa de ensino visando a amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos nas questões já referidas.

As observações realizadas resultaram neste relato de como o ensino da Língua Portuguesa vem sendo trabalhado na turma pesquisada, a receptividade dos alunos em relação ao agir pedagógico da professora e as concepções de ensino e de linguagem que permeiam o trabalho da professora e seus objetivos com relação aos alunos.

Para a realização desta etapa da pesquisa foram consultados, previamente, quatro estabelecimentos da rede pública estadual de ensino, envolvendo seis professores. Em todos os estabelecimentos os professores deram resposta negativa e não demonstraram interesse em participar de uma pesquisa desta natureza, o que levou à realização em uma 5ª série da rede particular de ensino.

Houve, portanto, dificuldade para encontrar um professor que estivesse disposto a aceitar que suas aulas fossem observadas por um período de tempo.

Isso, talvez, advenha do fato de que os professores não se sentem seguros quanto ao que eles estão realizando e, assim, não se sentem à vontade para se exporem e se submeterem a críticas que poderiam colocar em cheque o trabalho que realizam.

Como não se conseguiu a aceitação de um professor de escola pública, a observação foi realizada em uma das classes de 5ª série do ensino fundamental do colégio Exitus, da rede particular de ensino, do município de Lages/SC.

Essas observações foram realizadas no período de quinze dias, contemplando doze horas aulas, oito no período matutino e quatro no período vespertino. As aulas ministradas no período vespertino eram dedicadas aos aspectos comunicativos da língua, já as do matutino, ao trabalho com a gramática, à leitura e à interpretação de texto.

3.1.1. A Escola

A pesquisa aconteceu numa escola de primeiro grau, pertencente à rede particular de ensino, localizada no bairro São Cristóvão, região periférica de Lages (anexo 1). Exitus é o seu nome e atende a alunos de classe média. É uma escola de porte médio, funciona em três turnos regulares e atende a 515 alunos, distribuídos em 14 turmas, nos três ciclos de formação. No período matutino e vespertino, a escola atende a 189 alunos de pré à oitava série do ensino fundamental e, no período noturno, atende ao ensino médio e supletivo. O espaço físico da escola é composto por salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, sala de professores, almoxarifado, sala de coordenação, sala da direção, secretaria, cantina e quadra de esportes. O quadro de profissionais é constituído por professores, coordenadores pedagógicos, diretor e vice-diretor.

Este educandário vem enfrentando, atualmente, muitas dificuldades em decorrência de problemas econômicos, má administração, evasão escolar, ações trabalhistas na Justiça, dívidas bancárias com protestos inerentes e a concorrência de outros estabelecimentos de ensino. Tais dificuldades vêm

exigindo, por parte da escola, mais empenho e dedicação do corpo administrativo e docente no desempenho de suas funções pedagógicas e sociais.

A escolha dessa escola, como mencionado anteriormente, deveu-se às dificuldades de encontrar, na rede pública estadual, professores dispostos a colaborar na pesquisa. Por outro lado, a referida escola propaga uma atuação segundo os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina, e tem na sua direção um membro integrante do grupo de elaboração da primeira versão desta proposta de ensino.

Apesar das dificuldades pelas quais vêm passando, há na escola um ambiente agradável e harmonioso e subjaz a vontade de assumir o papel de mediadora entre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e o conhecimento que se propõe a oferecer aos seus educandos. Além disso, havia a tentativa por parte de alguns professores de utilizarem o trabalho em grupo, ainda que timidamente, como uma estratégia metodológica. Ou seja, percebia-se que os professores já estavam atentos, de alguma maneira, para a importância da integração no processo de construção do conhecimento a partir da cultura do aluno, um dos princípios fundamentais apresentados na Proposta Curricular de Santa Catarina.

3.1.2 A professora

Os professores de Língua Portuguesa dessa escola, que procuram seguir as diretrizes da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, mostraram à pesquisadora, quando explanava os objetivos de sua pesquisa, um grande interesse pela proposta apresentada, o que facilitou a escolha de um dos professores para o trabalho.

Suelen, a professora convidada, mostrou-se dinâmica, responsável e compromissada com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que vem desenvolvendo nas escolas particulares em que tem trabalhado. A professora é graduada em Letras, pela Universidade do Planalto Catarinense, e tem oito anos

de experiência de sala de aula ministrando a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Numa primeira aproximação com a professora, foram discutidos o projeto de pesquisa e a forma de coleta de dados. Os dados seriam coletados basicamente no período de observação de aulas, através de filmagens de algumas aulas, gravações em áudio, fotografias, entrevistas com alunos e professores, ao longo do segundo semestre do ano de 1999.

Desde o primeiro encontro com a pesquisadora, Suelen demonstrou boa receptividade ao projeto e, também, entusiasmo e disponibilidade em contribuir para a efetivação de uma proposta de intervenção, a partir dos pressupostos elencados pela pesquisadora. Deixou transparecer, ainda, durante a entrevista, na sala dos professores desse estabelecimento, estar disposta a se apropriar de conhecimentos de formas diferenciadas de trabalho. Demonstrou, então, estar preparada para desenvolver junto com a pesquisadora um trabalho experimental, construindo e discutindo novas ações. Na ocasião, a professora fez um breve relato da sua experiência profissional, por meio do qual foi possível inferir que adotava alguns princípios da Proposta Curricular do Estado, e com alguns princípios afins aos apontados pelo projeto de pesquisa que se pretendia desenvolver. Entre eles, destacamos a questão da interação e da dialogia como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem.

Ao final do contato inicial, apontou-se a possibilidade de a professora e os alunos assistirem aos vídeos produzidos no decorrer de cada atividade. Dessa forma se estaria possibilitando aos sujeitos pesquisados terem acesso aos dados da pesquisa no momento mesmo da coleta e não posteriormente, como normalmente ocorre. Caso a professora desejasse, seriam discutidas as questões levantadas por ela e pelos alunos ao assistirem às aulas gravadas. Essa atitude de procurar estabelecer uma relação de parceria com a escola está orientada, principalmente, pelas discussões elaboradas por Soares (1992) sobre a relação pesquisa/escola.

Nessas discussões, Soares aponta que a pesquisa é um processo de descoberta que se dá numa situação discursiva, ou seja, dá-se num processo de construção de sentidos e significados mediados pela linguagem. Nesse processo estão em jogo, entre outros fatores, a imagem que a escola tem da pesquisa e a imagem que a pesquisa tem da escola; a imagem que o professor tem de si mesmo e do pesquisador, a imagem que o pesquisador tem de si mesmo e do professor, o que evidencia a impossibilidade da neutralidade da pesquisa.

O pesquisador é um elemento “estranho” que força uma familiaridade. Ele trabalha com determinados objetivos, estabelece um certo recorte da realidade e utiliza um certo quadro de referências para interpretar essa realidade. O professor, é alguém que tem como tarefa desenvolver ações, e o pesquisador tem como objetivo “descobrir” elementos constitutivos da prática desse professor, porém o que sucedeu foi uma parceria, pois as ações previstas possibilitaram que a professora e a pesquisadora fossem além do que se previa em relação às atividades.

3.1.3 Os alunos

Os alunos desta turma de investigação eram, no início do semestre, trinta e três, quinze meninos e dezoito meninas, matriculados e cursando pela primeira vez a quinta série do ensino fundamental no Colégio Exitus. Eles freqüentavam o turno matutino e em dois dias (segunda-feira e terça-feira), também o turno vespertino. Na segunda quinzena do mês de agosto, houve três desistências – o motivo apresentado pelos pais, ao tirarem os seus filhos da escola, foi a crise que ela vinha passando nos últimos momentos, pois temiam a queda da qualidade e o não funcionamento normal da escola até o final do ano.

Vinte desses alunos já freqüentavam essa escola desde o Pré-Escolar e os demais vieram de outros estabelecimentos, tanto de escolas públicas estaduais como particulares. Sua idade variava entre dez e doze anos. Na sua grande maioria, são oriundos de famílias com poder aquisitivo médio/alto.

Os alunos mostraram-se pouco participativos, com idéias não muito claras, pouco determinados e críticos (dados coletados na entrevista), e apresentavam muitas dificuldades com relação ao domínio da língua escrita. Essas dificuldades se evidenciavam na construção dos textos, na ortografia, na concordância e na pontuação, tanto nos textos orais como nos textos escritos.

3.1.4. A sala de aula

A sala de aula possuía um espaço físico que comportava, de forma satisfatória, os alunos freqüentes. Era bastante ventilada e havia, além do quadro negro, dois murais, um armário para cada professor e material de uso coletivo dos alunos: lápis de cor, lápis comum, giz-de-cera, etc. As paredes eram ocupadas por cartazes confeccionados pelos alunos, textos escritos por eles e um calendário. Estavam também guardados no armário uma pequena quantidade de livros de literatura infantil e juvenil, revistas e jornais. À medida que os alunos iam terminando as atividades, eles utilizam esse material de leitura.

Com relação à posição das carteiras, elas eram organizadas de frente para o quadro-de-giz, exceto nos dias em que se desenvolviam trabalhos em grupos. Um dado importante observado diz respeito ao fato de que, no dia-a-dia, mesmo com as carteiras organizadas dessa forma, os alunos podiam sentar ou interagir, espontaneamente, com o colega mais próximo.

3.1.5. Interação pesquisadora, alunos e professora

Durante o período de observação, minha presença na sala de aula não prejudicou o andamento das aulas, tudo transcorreu de forma natural. Isso se deveu ao fato de a professora preparar bem os alunos para a pesquisa a ser desenvolvida e efetivada na turma.

No primeiro dia, fui apresentada pela professora da sala de aula que expôs os objetivos da pesquisa e qual seria o papel (participação, contribuição) dos alunos durante as aulas.

Os alunos, por sua vez, demonstraram interesse e aceitaram prontamente a minha presença e senti-me muito à vontade e acolhida pelos olhares carinhosos e sorridentes de cada um deles.

O relacionamento pessoal direto com os alunos, durante a fase de observação, restringiu-se aos períodos de curto recesso das atividades didático-pedagógicas, aos intervalos de aulas, às visitas à feira de livros e à biblioteca. Nesses momentos acontecia uma relação amigável, pois os alunos aproximavam-se e falavam de fatos relacionados a sua vida cotidiana tanto na escola como fora dela.

A boa relação que tive com os alunos, aliada à atitude receptiva da professora, criou um clima favorável para o desenvolvimento da observação.

4. A PESQUISA

4.1. A Observação das aulas

O período de observação iniciou no dia doze de maio, perfazendo um total de quinze dias; tempo suficiente para que fossem colhidos dados importantes e necessários para planejar as atividades de intervenção ao ensino da língua que se praticava naquela turma, com vistas à compreensão das formas de apreensão dos conhecimentos de língua escrita.

A rotina de iniciação das aulas permaneceu quase sempre a mesma, exceto nos dias em que as atividades foram desenvolvidas em grupos. Alunos chegando, acomodando-se nas carteiras, uns sentando sozinhos, outros procurando uma dupla. Esse ritual de iniciação das aulas evidenciava um conhecimento, internalizado pelos alunos, relativo aos processos de organização e de apropriação da cultura escolar, próprios daquela sala de aula.

Ao que parecia, mesmo as carteiras estando organizadas de frente para o quadro, a interação não ocorria somente entre a professora e os alunos, pois estes podiam fazer alterações e buscar interagir com outros colegas durante a aula. Não ficou claro, de início, quais eram os critérios utilizados no agrupamento dos alunos, pois a professora normalmente indicava os alunos que iriam ficar juntos e geralmente eles eram organizados em cinco pequenos grupos.

O que se percebia, como indicava a própria professora, era que realmente alguns alunos se dispersavam muito mais quando as atividades eram realizadas em pequenos grupos.

“Eu gosto de fazer trabalho em grupo, sabe. Mas o que acontece quando dou trabalho em grupo, qualquer trabalho, por exemplo, de pesquisa, de produção textual, eles, hãã... há grupos que fica muito disperso, pouco trabalham, sabe. Eu preciso ficar sempre incentivando a trabalharem. Para certos alunos, eles produzem muito mais sozinhos, entende”. (Professora Suelen)

A dispersão é um elemento que constitui a dinâmica de uma sala de aula e ela vai ocorrer sempre, em maior ou menor grau, dependendo do tipo de estratégia que está sendo utilizada, pois os alunos não conseguem se envolver da mesma forma em todas as atividades e durante toda a aula.

Os dados coletados evidenciaram que a maior parte da turma ainda não havia internalizado a forma como deveria proceder e atuar para que o processo e o produto do trabalho em grupo fosse uma elaboração de natureza coletiva, em que a participação de cada um é importante.

4.2. A interação em sala de aula

Durante o período de observação de aula, a professora da classe mostrou-se dinâmica e competente naquilo que se propunha a realizar. Sua atitude, no desenvolvimento das diferentes atividades com todos os alunos e no trabalho em pequenos grupos, era a de buscar o diálogo com eles durante quase todo o tempo da aula. Após as explicações das instruções, ela circulava percorrendo as carteiras, reafirmando as instruções, discutindo as dúvidas, dialogando com os alunos individualmente ou com os pequenos grupos. Entretanto um dos aspectos da atividade pedagógica que mais a incomodava era o fato de ela não poder dar atenção individualmente a todos os alunos da mesma forma, todos os dias.

Na primeira aula observada, as atividades giraram em torno do tema trânsito. A professora pediu aos alunos que lessem um texto sobre trânsito, constante da apostila Terceiro Milênio, adotada pela escola. Os alunos fizeram a leitura oral e individual, cada um lia um parágrafo e os outros prestavam atenção.

Terminada a leitura desse texto, a professora solicitou a uma das alunas (Carolina) que lesse a reportagem sobre o trânsito, trazida por ela como tarefa de casa. Enquanto Carolina lia, todos a olhavam, prestando bastante atenção. Ao término da leitura, a professora da classe fez os seguintes questionamentos: “Qual foi a causa do acidente ? O que aconteceu ?” E todos os alunos responderam que o acidente havia acontecido por excesso de velocidade, o que provocou o descontrole do carro pelo motorista”.

Outras reportagens sobre o trânsito foram lidas e comentadas pelos alunos. Pôde-se observar que, nessa aula, eles ficaram atentos, participaram e deram opiniões sobre o assunto lido. A professora reportou-se novamente ao texto, propiciando aos alunos o entendimento a partir dos comentários das outras reportagens.

Finalizada a apresentação e discussão do tema, os alunos fizeram uma série de perguntas à pesquisadora. Paulo Henrique e Jamile, manifestaram-se dizendo que queriam apenas conversar, fizeram perguntas do tipo: “Que nota você me deu ?”, “Você gostou do que eu falei ?”, “Olha, professora, eu não participei porque a Dona Suelen não deixou, não me dê zero, viu ?”

Estas perguntas dos alunos demonstraram a concepção que eles têm de escola e de atividades da sala de aula, embora eu houvesse falado que a minha presença nas aulas acontecia devido à pesquisa. A preocupação maior dos alunos é com a questão da avaliação, o que gerou uma certa insegurança de minha parte ao responder às perguntas feitas pelo medo de desapontá-los, uma vez que as crianças haviam se esforçado tanto para serem bem avaliadas.

A professora da turma interveio, pedindo aos alunos que sentassem, e continuou a sua aula. Após a explanação sobre o Código Brasileiro de Trânsito, teceu comentários sobre as possibilidades de aplicação de multas, chamando a atenção dos alunos para os cuidados que devem ter ao sair - usar o cinto de segurança, atravessar as ruas na faixa de segurança, usar as passarelas e obedecer aos sinais luminosos (semáforo).

Logo em seguida a professora permitiu àqueles que não haviam ainda falado que relatassem casos de acidentes de trânsito presenciados em sua casa ou com sua família. Pelos relatos apresentados, os alunos chegaram à conclusão de que os acidentes acontecem por atitudes negligentes e pelo uso demasiado de bebida alcoólica. Esse fato do uso do álcool suscitou perguntas dos alunos, tais como: “Qual é a multa para quem dirige alcoolizado?”; “Um motorista alcoolizado depois de multado deve voltar a dirigir?”

A professora respondeu que não sabia bem ao certo quais os valores da multa e perguntou aos alunos quem deles poderia ajudá-la. Alguns alunos mencionaram valores que não condiziam com a realidade. A discussão em torno do assunto levou os alunos a relacionarem os valores com a gravidade do acontecimento, assim cogitaram: R\$ 164,00, foi o valor atribuído a uma multa gravíssima, R\$ 109,00 a uma multa grave e R\$ 73,00 a uma multa de porte médio, o que gerou um certo tumulto. A professora comprometeu-se a trazer na aula seguinte os valores corretos e pediu que os alunos formassem grupos compostos de três elementos para montar painéis sobre o trânsito.

Estes painéis foram elaborados a partir da utilização de jornais expostos pelo chão da sala. A professora pediu aos alunos que pesquisassem e recortassem reportagens sobre acidentes de trânsito. Após quinze minutos, tempo suficiente para a pesquisa e a leitura, alguns preferiram comentar sobre outras reportagens (que não eram de trânsito) pois as acharam mais interessantes. Isso desapontou a professora, que reagiu e pediu a esses alunos que tecessem comentários apenas ao que havia sido pedido, para não fugir do tema proposto.

Observou-se, então, que a professora centralizava o domínio do conhecimento na sua pessoa. Mesmo já tendo exposto sobre o novo Código de Trânsito, transcrito por ela no quadro, e sendo as crianças conhecedoras dos sinais luminosos com os quais se defrontam nas ruas da cidade a todo o momento, não aproveitou os conhecimentos prévios da criança e nem utilizou esses recursos para extrair mais informações dos alunos, sobre assuntos com os quais havia trabalhado para a tarefa que estava sendo executada; ao contrário,

ela os impedia de refletir ao dar informações sem questioná-los. Como bem colocam Melo e Rego (1998, p. 120), "*o ponto de vista conceitual da criança deve ser tomado como ponto de partida para a construção de outros conhecimentos*", o que não era feito pela professora.

Segundo Smolka (1996, p. 43), quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo; nessa relação o conhecimento se constrói.

Há, portanto, necessidade de oferecer espaço ao aluno para que ele possa construir o conhecimento em seus textos e se colocar como autor, expressando a sua subjetividade que deve estar presente, e o ensino precisa estar centrado no aluno e não no professor, pois este cumpre a função de ser mediador ou instaurador de conhecimentos, quando se trabalha numa perspectiva interacionista.

A professora da classe, na tentativa de ajudar seus alunos, no caso dos valores dados às multas para motoristas alcoolizados, acabou trazendo para si a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, quando esses valores poderiam ter sido buscados, descobertos pelos educandos. O papel do professor é o de orientá-los, conduzir o processo, apontar pistas fazendo perguntas que motivem a pesquisa, como: "*Onde poderiam ser procurados os valores dessa multa? Por que meios podemos encontrar esses valores?*"

O professor precisa criar condições para que os alunos descubram aspectos significativos do conteúdo trabalhado em vez de dizê-los. Agindo dessa forma, ele possibilitará ao aluno que construa conhecimentos e desenvolva habilidades que crescerão dentro e fora do ambiente escolar. Quando o professor centra o processo na sua pessoa, ele anula uma oportunidade de as próprias crianças buscarem a informação, o que lhes propiciaria o desenvolvimento de outros roteiros e esquemas mentais.

Esta situação caracteriza a tarefa de ensinar segundo SMOLKA (1992, p. 31), pois nela as características de linearidade, de unilateralidade, de estaticidade

do processo ficam evidentes, porque o lugar em que o professor se coloca (e é colocado) é aquele em que ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente a de dar o conhecimento à criança.

4.3. Dos sentimentos e desejos dos alunos

Durante o período de observação e entrevistas na escola, percebi que na escola, embora tenha como objetivo situar a linguagem como o lugar de constituição das relações sociais, onde o aluno, mais do que se preparar para o futuro, assume seu papel de sujeito, na interação com o outro e com o mundo, esse objetivo não se retrata na prática, pois o que se observou é que o conhecimento é doado pela professora, que o aluno está na escola apenas para adquirir conhecimentos preestabelecidos nos currículos.

No contato com os alunos da classe, evidenciou-se que eles estavam insatisfeitos com alguns pontos do andamento das aulas, que nem tudo o que desejavam e/ou preferiam era atendido pela professora. Ficou claro esse sentimento dos alunos quando a professora da classe precisou se ausentar por alguns minutos por motivos pessoais e pediu-me que atendesse à turma. Aproveitando a oportunidade, abri um espaço para uma conversa informal com os alunos. Iniciei solicitando a eles que respondessem a perguntas como: "O que vocês acham das aulas de Língua Portuguesa?" "Vocês gostam de estudar Português?" As respostas dadas pelas crianças foram que as aulas eram as vezes boas, outras vezes ruins, outras vezes interessantes, chatas, cansativas, que dependia da aula. A pergunta sobre quando as aulas eram boas e interessantes possibilitou pelas respostas que eu observasse o senso crítico dos alunos com relação às aulas ministradas até aquele momento.

Ao solicitar aos alunos que indicassem o momento ou as atividades que lhes davam prazer, as crianças caracterizaram como prazerosas aquelas em que eram levadas a confeccionar materiais, durante as quais cabia ao professor apenas o papel de mediador, ou seja, de auxiliá-las na condução desse processo.

Perguntados sobre o que era para eles uma aula diferente, responderam: *“Uma aula diferente é ter jogos, brincadeiras, teatro, troca de idéias, gravação em vídeo”*. Estas respostas dos alunos reforçavam a posição de que quando o professor chamava só para si a responsabilidade do andamento da aula, fazia com que esta se tornasse cansativa e pouco produtiva, já que os alunos apontavam jogos, trocas de idéias, etc., como exemplo de aula prazerosa. Nestas atividades, observava-se que a professora exercia o papel de coordenadora, ficando para os alunos o esforço maior no desenvolvimento da tarefa.

Com relação às aulas, quando perguntados se eram ruins e cansativas, obtiveram-se as seguintes respostas dos alunos: *“Quando temos que copiar a matéria do quadro, quando temos que continuar uma história, quando não podemos conversar, quando temos que ficar ouvindo a explicação da professora ... isso é muito chato”* – falou um deles. Mais uma vez comprovou-se, pelas respostas, que o aluno quer mudança, quer métodos e formas diferentes de aula; ele não se satisfaz mais com o ensino tradicional em que o professor é o transmissor de conteúdos, quando só ele fala e o aluno escuta, só ele escreve no quadro e o aluno copia.

Quando inquiridos sobre o fato de não gostarem de continuar histórias, perguntei sobre os motivos e a razão de não apreciarem esse tipo de atividade. Os alunos responderam que era chato porque já estavam enjoados de fazer esse tipo de produção textual, alegando que a Apostila do Terceiro Milênio, adotada pela escola, só trazia esse tipo de atividade e que a professora sempre dizia que precisavam ser feitas todas as atividades que constavam na apostila.

Cabe salientar que talvez a insistência no exercício de continuar um texto pode não estar acontecendo única e exclusivamente por vontade da professora, mas pelo uso exclusivo da “apostila” e do desejo dos pais de cumprimento das atividades sugeridas por esse material, associado ao desejo deles de que as escolas propiciem aos filhos o mesmo processo de ensino-aprendizagem pelo qual passaram.

Ainda sobre a questão Apostila, Geraldi (1997, p. 5) argumenta que *“o livro didático é adotado porque apresenta as aulas prontas dispensando o corpo docente de pensar, de criar segundo as necessidades concretas do movimento”*. Ao mesmo tempo, provoca a insegurança do professor com relação aos conteúdos a serem trabalhados.

Outro ponto importante percebido durante as observações diz respeito ao tipo de redação que os alunos gostariam de fazer. Enfatizaram que desejavam criar histórias em que poderiam imaginar uma situação chocante, assustadora, atraente e acrescentaram, ainda, que eram capazes de produzir seus próprios textos, não havendo necessidade de continuar as idéias dos outros como bem colocou um dos alunos – *“nós temos bastante idéias, sabe ! até para montar um livro”*.

Percebeu-se, por conseguinte, que os alunos tinham o desejo de escrever como necessidade de criar, de desenvolver a criatividade, de soltar a imaginação, de elaborar seus próprios textos, de mostrar ao professor e aos seus colegas que tinham capacidade para produzir textos próprios e que não havia necessidade de continuar textos de outros autores como exercício para desenvolver essa capacidade, pois ao produzir seus próprios textos poderiam desvelar as categorias com que interpretavam suas experiências, seus valores e suas idéias.

Com relação à questão citada acima, Geraldi (1997a, p. 136) afirma que produzir textos trata-se de um ato sempre criativo, que o professor precisa ter cuidado para não se transformar num interlocutor imposto a quem o aluno sente a obrigação de dirigir seu texto, e sim conscientizar o seu aluno de que precisa escrever para um interlocutor real ou mesmo virtual.

Silva (1986) mostra que um dos fatores que interfere na produção escrita de textos é o fato de os alunos não se constituírem sujeito de sua linguagem, na medida em que fazem redações para um único interlocutor – o professor.

Atente-se para o fato de que durante o período de observação, verificou-se que a professora em nenhum momento abriu espaço para satisfazer o desejo dos

alunos de construir os seus próprios textos. A professora sempre utilizou a apostila e textos dela para realizar essa tarefa. Justifica-se aqui a denominação tarefa, porque a produção acontecia como um exercício mecânico a ser completado, sem objetivo para o aluno e não como um exercício para desenvolver a criatividade, a imaginação, a reflexão.

4.4. Do ensino da leitura

Levando-se em consideração que parte significativa dos conhecimentos transmitidos pela escola processa-se através de material impresso, da palavra escrita, a leitura constitui fator primordial do processo educativo. A escola necessita, com urgência, assumir a responsabilidade pela formação do sujeito-leitor, pois a habilidade de compreender/interpretar envolve processos amplos (para além da aquisição de automatismos), que remetem à relação do sujeito (leitor) com o mundo (sujeito-objeto), extrapolando o fenômeno lingüístico e atingindo a questão do conhecimento.

Na prática, o que se observa é que a escola não vem desenvolvendo as atividades de leitura dentro dessa perspectiva ampla e entende ser sua função básica privilegiar a leitura do escrito em detrimento da "leitura de mundo" que o aluno já faz e traz para a escola, perdendo de vista que a leitura não deve se restringir ao ato mecânico de reconhecimento e reprodução de palavras e frases, assim como não deve favorecer uma passividade sobre o texto.

A partir da imagem de leitor atribuído ao aluno no contexto escolar é possível proceder à análise dos depoimentos dos educandos quando exteriorizam suas concepções de leitura.

Nas respostas às várias questões (anexo 2), parece ter ficado evidente que a leitura é concebida como um ato de decodificação, ou seja, importa ao professor saber em termos de leitura se o aluno consegue verbalizar com fluência o que está lendo. Quanto à construção de sentido, a leitura é vista como um processo

mediado pela compreensão oral em que o leitor, em resposta ao texto, produz sons da fala, ou seja, produz uma resposta-estímulo associada ao significado.

Perguntados se gostavam de ler, as respostas de mais da metade dos alunos foram: “... é bom ler porque podemos viajar na imaginação, ... porque aprendo a ler melhor, fazendo pontuação certa, ... porque é divertido escolher um livro, porque estimula a vida, ... porque é importante, é interativo,... porque a leitura não pode faltar,... porque a gente vai se atualizar.” Mais de 50% do alunos afirmou gostar de ler.

Já dos que não gostam de ler, obtive as seguintes respostas: “.... não gosto de ler porque é muito cansativo,...” “porque é chato ficar lendo aqueles textos da apostila e respondendo às perguntas que a professora faz, ... conforme o texto eu não entendo o que está escrito, ... os textos da apostila são muito chatos, prefiro fazer outra coisa, ... porque dói a minha vista, ... porque tenho mais o que fazer.”

Apesar de serem relevantes para o entendimento da leitura no espaço escolar, as respostas fornecidas pelos alunos não permitiram inferir uma compreensão de que a linguagem permite a descoberta do outro e de si mesmo e que através da leitura o sujeito se torna capaz de ampliar o conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Foucambert (1994, p.5) salienta que ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integre parte das novas informações ao que já se é.

Para a maioria desses alunos é evidente que ler é um ato agradável, o que não os agrada é ler determinados textos, responder a um questionário que privilegia o óbvio, pois esse tipo de exercício resume-se à busca de uma resposta já dada no texto e, como eles bem se expressavam, a leitura deve levar à imaginação , à busca de novas informações, a fruição do texto.

De acordo com Piletti (1995), os exercícios de compreensão, em geral, constituem o único trabalho da escola com a leitura: além de não permitirem que

o leitor- criança dialogue com o texto, ainda impõem, de certa forma, uma leitura reducionista, que é a do formulador das questões sobre o texto.

Não se pretende, aqui, minimizar a importância do trabalho com a compreensão do texto; pretende-se ressaltar que não se pode reduzir a leitura apenas a esse nível. É preciso permitir que a criança descubra as intenções do autor desse texto trabalhar a compreensão aguçando a sensibilidade da criança para certas características do texto, a fim de que ela possa ascender a uma interpretação do significado dele. (Piletti, 1995, p. 30).

Quando inquiridos sobre o que mais gostavam de ler, os alunos deram as seguintes respostas: *“gostamos de ler livros de aventuras, de mistérios e de suspense, ler revistas, jornais e histórias em quadrinhos”*. Carol, uma das alunas, demonstrando uma certa revolta, disse que gostaria de ler livros escolhidos por ela e não pela professora, e afirmou *“... eu quero ler livros de quarta série porque com esse livro eu consigo entender bem o que o autor quer passar pra mim e assim posso viajar no mundo dele, mas a professora não deixa porque eu já tenho idade de ler livros de 5ª série.”*

Para se formar um leitor crítico e criativo é preciso rever as atitudes do professor no tratamento do material da leitura, pois o professor, pelo fato de se sentir obrigado a ter mais leituras do que seu próprio aluno, não tem o direito de tolher a liberdade do aluno e fazer por este a escolha destas leituras. Ele deve, sim, conceber o ato de ler como um processo dinâmico, abrindo espaço para que a criança se sinta livre para escolher aquilo que deseja ler. Dessa forma ele despertará, com certeza, o gosto e o hábito da leitura na criança.

Em sala de aula, num período de seis horas-aula, foi possível observar que a preferência de leitura recaía sobre livros de ação e aventuras. Tal preferência oferecia aos alunos possibilidades para construir significados a partir de sua vivência e de sua imaginação. As leituras apresentadas por não serem um produto acabado, ofereceram possibilidades para a criança leitora de construir

significado aos textos, ensejando, portanto, um trabalho que ultrapassasse o próprio texto.

Fica evidente que há um descompasso entre a leitura feita na sala de aula e o ato de ler imbricado na vivência do aluno e no entendimento do texto. Em indagação sobre como acontece a leitura em sala de aula, notou-se que se privilegia a leitura enquanto decodificação, a partir do material escolhido pela professora. *"... a leitura é feita de forma 'pingue-pongue' falou um deles: "... eu leio um pedaço, passo para meu colega, ele passa para outro e assim até terminar o texto", outro aluno acrescentou: "... depois da leitura feita, a professora faz perguntas sobre o texto e os que sabem responder, respondem".*

Há, porém, que se atentar para o fato de que o distanciamento texto-aluno, ocorre, principalmente, no trabalho com o livro didático.

Geraldi (1999, p. 93) diz que em textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer 'para quê'. Conseqüentemente, o único 'para que lê-lo' que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura.

Justifica-se, assim, a posição de Geraldi (1999, p. 106) que propõe para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em práticas interligadas: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística.

Fica claro, portanto, que o trabalho de leitura na sala de aula não pode continuar sendo apenas mais uma tarefa escolar a ser preenchida ou executada para cumprir um ritual. Este trabalho deve-se entender, privilegiar práticas que a levem a ser entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor, em que o aluno leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a de testemunha que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho... Julgamos que o professor, no

processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde a perguntas sobre questões levantadas pelo processo que se executa, pois segundo Silva (1996), "*ao buscar a intencionalidade, o sujeito abre-se para possibilidades de significação, para as proposições do mundo que os signos do documento evocam ou sugerem*".

4.5. Do ensino da Gramática

Conforme mencionado anteriormente, a grande maioria dos alunos aceitava os conhecimentos repassados pela escola, que, pela sua prática pedagógica, impõe uma forma mecânica de pensar, de ver o mundo, de aceitar os fatos sem contestação.

A escola, através de um ensino fragmentado, dificulta a formação da consciência crítica e reduz o ensino a um conjunto de atividades e exercícios soltos, impedindo o aluno de ter uma visão global do conteúdo que está sendo ensinado.

O ensino da gramática de forma tradicional, apesar das mudanças ocorridas na Escola Exitus, ainda continua a ocupar um espaço relevante, ou seja, constitui-se como eixo organizador de todo o processo ensino-aprendizagem, pois as aulas de leitura e redação, quando desenvolvidas em torno do ensino de gramática normativa, têm como preocupação maior a correção gramatical. Isso se comprovou em uma das falas da professora, na entrevista, quando diz:

Eu tenho observado que a parte de correção do professor é muito importante. E eu notei pelos trabalhos deles que eu tenho feito, quando estou corrigindo junto com eles, veja bem, não eu corrigindo em casa, é quando corrijo com os alunos, é incrível eles não repetem o erro, e é por isso que eu me esforço bastante para conseguir dar e fazer todas as correções em sala. (Professora Suelen)

A professora, ao trabalhar juntamente com seus alunos a correção gramatical, deixa transparecer que a idéia contida nos textos de seus alunos fica em segundo plano. Mostra-se bastante preocupada em ter alunos que escrevam corretamente e com uma boa estruturação textual, o que não deixa de ser relevante, mas não como fator primeiro. Essa preocupação com a metalinguagem e com os erros ortográficos tira dos educandos o espaço para a investigação e reflexão com relação à natureza da linguagem e de suas funções.

Ensinar gramática não é, certamente, ensinar as regras de forma explícita, transcrita, no quadro negro, conforme o observado, mas assegurar ao aluno o domínio dessas formas e expressões através da reflexão sobre os conteúdos de observação que ele já sabe. Marote (1998, p. 96), diz que o aluno, sendo um falante nativo, deve transformar-se em observador de sua própria linguagem e da linguagem das outras pessoas.

Perguntou-se à professora qual era a metodologia aplicada por ela ao trabalhar a gramática em sala de aula e ela respondeu: *"Busco trabalhar a gramática no momento que vão surgindo as oportunidades nos trabalhos e no próprio texto dos alunos"*. Já os alunos responderam (anexo 2): *"... a gramática é trabalhada em forma de exercícios, ... com regras, ... com regras no quadro e na apostila, ... com explicação, ... nos textos, ... com correção, ... bem treinada na sala de aula, ... em leituras, textos e atividades"*.

Observou-se que a professora apresentava um discurso e realizava práticas diferentes, mas se percebia, no entanto, que é uma profissional que tem consciência da necessidade de mudanças no ensino e que demonstrava bastante interesse em buscar alternativas para melhorar a sua prática e que também demonstrava disponibilidade e vontade no sentido de construir uma proposta diferente ao ensino da língua portuguesa que realiza. O problema dessa professora, na realidade, é semelhante ao de outros profissionais da educação que querem renovar suas práticas, mas não sabem como, não dispõem das informações e de discussões suficientes que possibilitem mudanças de atitudes.

5. OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

5.1 DA TEORIA À PRÁTICA

A tentativa de apresentar uma proposta metodológica ao ensino tradicional tem como inspiração os princípios apontados pelos estudos mais recentes sobre o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, apontados em capítulo precedente. Serviram de apoio, também, os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem e os princípios que norteiam essa abordagem histórico-cultural de análise do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1991), que apontam a análise de processos e não de objetos; explicação e não descrição de comportamentos; análise dos processos na perspectiva da história dos comportamentos. Nas palavras do autor, *“estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”* (p. 74).

Na elaboração do planejamento e na seqüência de atividades estabelecidas, tomou-se como eixo norteador um tema “Lendas da Região”, que aparecia como uma sugestão de leitura no Programa da Escola Exitus. Este planejamento, conforme já mencionado, teve como objetivo principal apresentar uma proposta alternativa ao ensino da língua escrita que vinha sendo praticado nessa escola. A proposta metodológica teve por base centralizar as atividades na ação dos alunos a partir da realização de pesquisas, tanto bibliográfica como de campo, visando ao desenvolvimento de habilidades no uso da língua oral e

escrita, a partir de uma pedagogia que denominaremos de “culturalmente sensível” (Érickson, 1987), ou seja, de um trabalho que considere prioritariamente a cultura da criança, a sua variedade de língua, sobremaneira os conhecimentos que ela já possui.

O tema das pesquisas a serem realizadas pelos alunos da 5ª série possibilitaria o desenvolvimento da curiosidade e a valorização dos fatos relativos à história e à cultura da região, fatos estes registrados por pessoas idosas, transmitidos por elas através da história oral e registrados em livros que mencionam a história da região serrana, cujos hábitos e costumes são transmitidos às crianças por seus familiares sendo que muitos deles ainda fazem parte dos costumes atuais. Segundo Vygotsky, a criança constrói os conhecimentos através da interação social, isto é, da atividade mediada pelo adulto ou por um outro. Como afirma o autor, o conhecimento não existe sozinho, está sempre impregnado em algo humano (pessoa, livro, aparelho, meio sociocultural), refletindo as formas de produção e as relações de uma determinada sociedade.

Assim, o planejamento referido, elaborado em conjunto com a professora da classe, contemplou um projeto a ser desenvolvido por meio de três atividades principais: pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo na comunidade e atividades em sala de aula.

As atividades básicas foram planejadas para serem desenvolvidas em oito etapas que contemplavam atividades de escutar e falar, ler e escrever.

1. Etapa: Leitura (escuta, fala, leitura)

Nesse primeiro momento foram trabalhados textos de leitura envolvendo lendas regionais, deu-se ênfase, na leitura oral, à construção de sentido, à entonação, ao ritmo, à pontuação, à interpretação e ao estudo do vocabulário.

2. Etapa: Pesquisa sobre os fatos históricos da Região Serrana (fala, escuta, escrita, leitura)

Após preparados pela professora para a realização de uma pesquisa, os alunos, divididos em cinco grupos compostos de cinco elementos, fizeram uma pesquisa bibliográfica, na biblioteca da escola e na biblioteca pública, sobre assuntos relacionados a fatos históricos da região. Antes dessa pesquisa, os alunos foram preparados para a sua realização. Para isso a professora da turma discutiu com eles as suas preferências de pesquisa, os locais onde poderiam realizá-la, o que iriam pesquisar e como pesquisar. Desse debate foi elaborado um roteiro de pesquisa.

Dentre os temas pesquisados – O Clarão, Festa da Santa Cruz, Serpente do Tanque, O Boi Corneta e A Galha Azul – todos referentes a fatos e lendas da região, ficou evidente a preferência pela lenda da serpente do tanque. Esta lenda refere-se a uma cobra que vive no Parque Jonas Ramos (tanque) e que um dia destruirá a cidade, pois sua cauda acha-se sob o rio Carahá, estendida em todo o seu percurso. A preferência por esse mito repousa na sua própria força, pois o mito da serpente encontra-se no imaginário popular no mundo todo – o monstro do Lago de Ness. No Brasil, são conhecidos os mitos de Maria Caninana, Cobra Norato e outros. Alia-se, ainda, ao Orobórus que representa a plenitude.

3. Etapa: Apresentação do grupo em sala de aula (fala, escuta, leitura).

Os alunos apresentaram oralmente aos colegas e à professora as suas pesquisas. A forma de apresentação ficou a critério de cada grupo, que além de mostrar o seu trabalho diria o motivo da escolha do assunto, o que mais lhe chamou atenção e os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa.

4. Etapa: Pesquisa de lendas conhecidas na região serrana (fala, escuta escrita, leitura).

Essa pesquisa foi feita em grupo envolvendo duas situações: uma na biblioteca e outra em saída a campo, sendo que na primeira o grupo selecionou a lenda que mais lhe chamou atenção e aquela com a qual ele mais se identificou; e na segunda, através de entrevistas, o grupo envolveu-se com pessoas da comunidade para perceber as diferenças entre o texto escrito e a narração oral.

Para concretizar esse quarto momento, os alunos escolheram pessoas de seu convívio social para serem entrevistadas por eles. Assim eles tiveram a oportunidade de perceber que as pessoas ao contarem as lendas mostravam-se também como fontes de informações, tão valiosas como as dos livros, propiciando, inclusive, a ampliação do léxico dos alunos pelo vocabulário específico da época, do qual se valeram para as narrativas. Todas as lendas contadas pelos entrevistados foram gravadas pelos grupos e constam do anexo 8.

5. Etapa: Narrativas das lendas pesquisadas pelos grupos em sala de aula (fala, escuta, leitura).

O relato das lendas aconteceu em dois momentos. No primeiro, os grupos fizeram o relato das lendas pesquisadas, nas bibliotecas (anexo 3) e saídas a campo, ao grande grupo e à professora que, em círculo, ouviram com atenção e participaram através de perguntas estimuladoras para que a recontagem das lendas, selecionadas pelo grupo, acontecesse de forma harmoniosa e prazerosa e, também para que os alunos pudessem se “soltar” pouco a pouco e sentir-se mais à vontade perante seus colegas e a professora.

No segundo momento, o grande grupo ouviu as lendas gravadas, anteriormente, com as pessoas entrevistadas. Este momento propiciou que os alunos a) percebessem as diferenças de linguagem, ou seja, caracterizassem a linguagem utilizada nas lendas apresentadas pelos grupos em contraste com a linguagem de outros gêneros (jornalísticos, históricos, científicos e textos informativos); b) percebessem a organização e a estruturação das idéias dos narradores; c) estudassem as várias formas de linguagem: verbal, fotográfica e gestual, tendo a oportunidade de perceber a construção e os sentidos da estrutura das diferentes formas de linguagem, como por exemplo, as imagens fotográficas, ou seja, como adequá-las às lendas ajustando o espaço para as fotos (diagramação). Para enriquecer esse momento foi convidado um fotógrafo que auxiliou os alunos a escolherem previamente o melhor ângulo para fotografar o local onde foi feita a encenação da peça teatral; d) elaborassem um glossário a

partir das palavras que são usuais no vocabulário dos entrevistados. Nesse glossário, as palavras foram organizadas em ordem alfabética, seguidas de sua classificação morfológica, o que propiciou, por sua vez, o contato com o dicionário na busca da significação das palavras desconhecidas.

Nesta fase, os conteúdos gramaticais foram estudados visando à elaboração do glossário. Assim estudaram-se as classes de palavras: substantivo, verbo, interjeição e adjetivo.

6. Etapa: Reescritura das lendas (leitura, escrita, fala).

A reescritura das lendas aconteceu em cinco momentos.

No primeiro momento foi trabalhado com os alunos a percepção, nos seus próprios textos, de que, na passagem do texto oral para o texto escrito, há diferenças de linguagem, ou seja, diferenças formais e diferenças discursivas, pois segundo Kato (1998, p.30), as diferenças formais são determinadas pelas condições de produção: menor dependência do contexto situacional, mais planejamento verbal e maior obediência às regras gramaticais. As diferenças funcionais residem no modo pelo qual as atividades lingüísticas se distribuem entre ambas as modalidades. Essa distribuição é determinada pelas diferenças sociais funcionais e pela variação individual.

No segundo momento os grupos reescreveram mais de uma lenda para fixarem bem as características específicas de emprego e de forma nas duas modalidades, levando em consideração as diferenças nas situações comunicativas em que as mensagens orais e escritas são processadas.

No terceiro momento os grupos trabalharam com a reestruturação dos textos (lendas) produzidos por eles. Nesse trabalho foram enfocados os pontos mais relevantes da construção textual: pontuação, coesão, coerência textuais, estruturação das frases, redundância, segmentação e paragrafação. A reestruturação teve como objetivo levar os alunos a verificar se o texto a ser estudado estava claro na apresentação das idéias, na intervenção do dizer, na informatividade e na contextualização da situação.

No quarto momento a professora e os alunos selecionaram as melhores lendas reestruturadas por eles para no final do projeto montar um livro. Procurou-se deixar claro aos alunos que todos os textos antes de serem editados, até mesmo pelos grandes escritores, passam por uma reestruturação.

No quinto momento cada grupo escolheu uma lenda (narrativa escrita e reescrita por eles) para adaptá-la em forma de peça teatral. Nessa etapa os alunos foram levados à biblioteca para orientarem-se em outros textos dramáticos.

7ª Etapa: Preparação para a encenação da peça teatral (escrita, fala, leitura e escuta).

Nesta etapa foram ocupadas duas aulas na preparação dos grupos, objetivando encaminhá-los para a dramatização das lendas e para os ensaios necessários. Coube à professora planejar com os seus alunos a condução das atividades a serem desenvolvidas em cada peça.

8ª Etapa: Encenação da peça e conclusão do projeto (escrita, fala escuta, leitura).

No encerramento da operacionalização do projeto aconteceu um concurso teatral no Parque Jonas Ramos, popular Tanque, em que foi escolhida a melhor peça teatral preparada pelos próprios alunos, segundo critérios de avaliação estabelecidos por eles no regulamento elaborado para tal fim. Essa peça foi encenada, filmada e fotografada pelos grupos no local onde se originou a lenda.

Os critérios de avaliação da encenação contemplaram, dentre outros, os seguintes itens: encenação e composição textual. Na encenação, foram observados a entonação da voz, o desembaraço no desempenho dos papéis, a originalidade nos figurinos e a criatividade. Na composição textual, os textos foram avaliados pela originalidade, pelo humor, pela fidelidade ao tema e pela adaptação da linguagem ao contexto.

O regulamento elaborado coletivamente contemplou os seguintes aspectos: forma gráfica de apresentação dos textos, prazo de entrega aos jurados, local de apresentação da peça, tipo de premiação.

A encenação aconteceu às quatorze horas do dia 17-12-99, com a presença de três professores, alunos da 6ª série, pais e o público que normalmente passeia pelo local (Tanque) naquele horário. A mesma peça foi apresentada por três grupos que demonstraram bastante criatividade no texto, na improvisação e no figurino. No final das apresentações, todos voltaram ao colégio para participar do processo de contagem de pontos e da premiação aos primeiros colocados.

5.2 O REGISTRO

Cada momento do projeto foi registrado por um aluno objetivando avaliar o desenvolvimento das atividades. Os conteúdos de língua portuguesa foram trabalhados à medida que foram surgindo, ou seja, foram trabalhados a gramática da língua oral e a gramática da língua escrita em uso.

O registro encaminhava-se em dois momentos:

- Leitura do registro da aula anterior.
- Avaliação do registro

Os alunos, em grande círculo, ouviam atentos o colega e avaliavam o conteúdo do registro, a coerência, a coesão e a forma como ele foi lido, ou seja, a leitura avaliativa.

A avaliação era processual e os próprios alunos faziam a sua auto-avaliação e a avaliação do professor e, em conjunto, a avaliação dos colegas. Pretendeu-se com isso conscientizar os alunos do processo em que estavam envolvidos e, ao mesmo tempo,

conscientizá-los de que este processo de avaliação deveria ter como princípio um desenvolvimento maior, um crescimento, e não meramente uma checagem de questões gravadas na memória. Deveria ser um processo diagnóstico para apontar para um desenvolvimento maior.

5.3 ROTEIRO DE TRABALHO

Para melhor orientar o trabalho de sala de aula foram elaborados roteiros em conjunto com a professora. Assim, as atividades planejadas eram orientadas pelas seguintes questões:

1. Leitura

Dia: 17 / 08 - (2 horas-aula)

- O que ler?
- Como se deve ler?
- Quais os critérios que serão utilizados na avaliação da leitura ?
- O que é ler em voz alta?

Dia: 24 / 08 - (2 horas-aula)

- Preparação de leitura pesquisada para ser lida ao grande grupo.
- Leitura ao grande grupo
- Observação dos pontos apresentados pela classe com relação à leitura feita.
- Avaliação juntamente com os alunos dos aspectos da leitura que precisariam ser melhorados.

2. Pesquisa das tradições lendárias da região.

Dia: 31 / 08 - (2 horas-aula)

- Motivação dos alunos para a realização da pesquisa.

- Resgate das lendas que já conheciam a respeito da região, enfocando: quem conta, o que conta, o que já sabem sobre isso.
- Formas de descoberta de outras lendas.
- Orientações para a pesquisa em livros e com pessoas.

Dia: 14 / 09 - (horas-2 aula)

- Formas de registro (quem registra e como).
- Como fazer os resumos e o que é resumo.

3. Apresentação da pesquisa realizada.

Dia: 21 / 09 - (2 horas-aula)

- Planejamento das apresentações.
- Ensaio das apresentações.

Dia: 28 / 09 - (2 horas-aula)

- Apresentações oficiais.
- Critérios para observação.
- Pesquisa de lendas

Dia: 05 / 10 - (2 horas-aula)

- Preparação da pesquisa: o que pesquisar, onde pesquisar, como pesquisar, como registrar, o que é uma pesquisa, quais os tipos de pesquisa que se tem.

Dia: 19 / 10 - (2 horas-aula)

- O que é uma lenda, como se caracteriza uma lenda. Apresentar uma lenda para o estudo da compreensão do texto.
- Recursos a serem utilizados na pesquisa: gravador, máquina fotográfica, filmadora.

- Tipos de linguagem a ser usada: linguagem verbal, linguagem fotográfica e linguagem dos sinais.

Dia: 26 / 10 - (2 horas-aula)

- Entrevista: como se realiza uma entrevista.
- Revisão dos questionários.
- Preparação dos entrevistadores.

Dia: 09 / 11 - (2 horas-aula)

- Preparação da entrevista com um fotógrafo a ser realizada na sala de aula: o que perguntar, quem irá fazer as perguntas, quem vai registrar, o que registrar, como aproveitar esses conhecimentos adquiridos na entrevista para a realização da pesquisa, quais os melhores ângulos para se tirar uma fotografia de acordo com as pesquisas.

4. Narrativas das lendas pesquisadas

Dia: 16 / 11 - (2 horas-aula)

- Relato oral, feito por cada grupo, das lendas pesquisadas na biblioteca.
- Apresentação das lendas gravadas, na entrevista com familiares, no gravador.
- Elaboração de um glossário, a partir da leitura das lendas.

5. Reescritura das lendas

Dia: 22 / 11 - (2 horas-aula)

- Refletir sobre as diferenças de linguagem e fazer as comparações.
- Reescrever mais de uma lenda
- Reestruturação do texto produzido pelos alunos, em conjunto.

6. Preparação para a encenação da peça teatral

Dia: 23 / 11 - (2 horas-aula)

- Trabalhar a linguagem do teatro;
- Trabalhar atividades a serem desenvolvidas em cada peça;
- Preparação da encenação da peça: levantamento dos pontos importantes na ação dramática (enredo, personagens, ação dos personagens, caracterização dos personagens, conflitos da história, diálogos e ação cênica).

7. Encenação da peça e conclusão do projeto

Dia: 24 / 11 - (2 horas-aula)

- Concurso teatral
- Critérios de avaliação
- Regulamento estabelecido pelos próprios alunos
- Encenação da peça escolhida no local de origem das lendas

6. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUAGEM ORAL E ESCRITA

Neste capítulo, para efeitos de verificar a consecução dos objetivos da pesquisa e das questões que a suscitaram, serão analisados os dados coletados no transcorrer do projeto, que recebeu a denominação "Tradições lendárias da região serrana", desenvolvido com alunos da 5ª série do colégio Exitus, da cidade de Lages, no período de quatro meses. Posteriormente, os dados das entrevistas serão cotejados com os da avaliação final do trabalho, com vistas à verificação do nível de satisfação dos alunos em relação à metodologia proposta. Observar-se-ão também, nessa avaliação, as atitudes dos alunos com relação às atividades desenvolvidas durante as aulas. Analisar-se-ão, ainda, objetivando verificar a construção de conhecimentos lingüísticos durante o projeto, o processo de reestruturação de texto elaborado pelos alunos, em conjunto com a professora, o de reestruturação de texto feito pelos próprios alunos em grupo e, ainda, a escrita coletiva de um texto narrativo sendo transformado, num segundo momento, em texto para peça de teatro.

A análise dos diferentes textos contemplará a interação pela própria língua nas diferentes modalidades: oral e escrita, prática de leitura, prática de produção e reestruturação de texto, que é objeto desta pesquisa. Verificar-se-á, também, como se dão essas interações verbais e em que medida elas permitem o desenvolvimento e atitudes mais produtivas com relação ao aprendizado da língua portuguesa.

Além disso, procurar-se-á analisar os aspectos constitutivos do trabalho

pedagógico na sala de aula, no contexto do processo de construção e aprendizagem da língua escrita e do desenvolvimento da oralidade dos alunos. Serão privilegiadas, na análise, situações de ensino-aprendizagem que evidenciam a elaboração de um contexto intermental e indícios de internalização dos aspectos da língua portuguesa através das lendas regionais, no plano intramental, pelas crianças.

Concordando com os autores Edwards e Mercer (1988), que afirmam que o conhecimento elaborado e sistematizado em sala de aula tem características de um discurso comum que vai sendo compartilhado pelo professor e pelos alunos, incorporaram-se esses elementos na análise de dados, no sentido de evidenciar que padrões discursivos ocorrem e como ocorrem na sala de aula, destacando as atitudes dos alunos em relação ao discurso da professora nos processos de interlocução e o tipo de *feedback* que o professor utiliza na resposta às dúvidas e questionamentos feitos pelos alunos. Constataram os autores, em pesquisas realizadas na Inglaterra, que essa é uma forma de compartilhar o conhecimento na sala de aula que contribui para a elaboração do conhecimento formal.

Menciona-se, ainda, uma discussão sobre o “dualismo funcional do texto”, a partir de Bakhtin (1997) quando aponta que o processo de compreensão e de significação só ocorre por meio da produção de contrapalavras. Para que esse processo se efetive na sala de aula, é fundamental que o professor permita as contrapalavras dos alunos, dialogando com eles, possibilitando a interanimação de vozes e, conseqüentemente, a geração de novos significados. Nesse sentido, busca-se interpretar o trabalho pedagógico na sala de aula, com destaque para os processos dialógicos entre a professora e os alunos, procurando-se perceber a internalização dos processos de construção da língua escrita e o desenvolvimento da oralidade pelos alunos. A minha intenção e da professora da classe era que, ao final de um determinado tempo, os alunos apresentassem um resultado ou um determinado produto internalizado em decorrência da proposta do projeto e do processo evidenciado em sala de aula.

Dar-se-á atenção, também, para às atividades metalingüísticas

(Geraldí, 1997a) realizadas pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita. Parte-se do princípio de que os sujeitos realizam diferentes operações discursivas nos processos de interlocução e, para a compreensão dessas operações, torna-se fundamental, segundo Geraldí (1997a), compreender as três atividades básicas que normalmente os sujeitos realizam: atividades lingüísticas, atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas.

6.1 A seleção das atividades para análise

Procurando apresentar uma caracterização geral do contexto imediato do estudo - a sala de aula - buscou-se priorizar aspectos constitutivos da organização e da dinâmica habitual e das interações discursivas entre alunos e professora e entre os próprios alunos. Para tanto, foram utilizados os dados coletados através de filmagens e gravações em áudio de diferentes aulas, de observações escritas e também de entrevistas realizadas com a professora, os alunos e a comunidade envolvida.

Como já mencionado, o objetivo da análise é tentar apreender a dinâmica das interações, uma vez que elas constituem a base para a elaboração das significações na produção do conhecimento.

Neste sentido, as questões evidenciadas pela coleta de dados assemelham-se, em alguns aspectos, às levantadas por Fontana (1996) em seu trabalho de investigação da mediação pedagógica na sala de aula. Entretanto, guardam uma especificidade uma vez que se optou por uma estratégia metodológica diferenciada daquela de uso rotineiro em sala de aula, o que possibilitou maior interação entre alunos, professora e demais interlocutores, no sentido de observar como os sujeitos se organizam para a produção do conhecimento, qual o papel assumido pela professora e pelos alunos na relação de ensino, quais os recursos mediadores da relação ensino-aprendizagem, quais os padrões discursivos encontrados nas interlocuções entre professora, alunos e comunidade envolvida e que funções o discurso da professora e de

pessoas de fora do contexto escolar assumem nas diferentes situações de ensino-aprendizagem.

O discurso da professora e dos alunos será focalizado como objeto e lugar de investigação dos processos de ensino-aprendizagem da língua falada e escrita, na sala de aula e fora dela. Desse modo, as atividades, que aqui serão analisadas, foram escolhidas de modo a privilegiar situações discursivas, entre a professora e os alunos e entre os alunos, que evidenciam a ocorrência da aprendizagem da língua portuguesa, nas aulas específicas para esse fim. Foi possível apontar, nesses eventos, indícios de internalização da escrita pelos alunos, a partir das discussões coletivas do conhecimento a ser aprendido, em que o plano interpsicológico é construído sob a intervenção da professora e dos próprios colegas, o que significa pressupor que é possível que o plano intrapsicológico também esteja sendo construído, conforme aponta Vygotsky (1991).

Considerando que o enfoque é o da dinâmica das interações orais e escritas na sala de aula, alguns dados foram descartados por não apresentarem interações dessa natureza, como por exemplo, os dados de produções de textos individuais não trabalhados no coletivo e os de correção de atividades desenvolvidas em casa pelos alunos. Nesses dados, apesar de constituírem momentos de ensino-aprendizagem, não foram identificados, na dinâmica das interações, indícios significativos que apontassem a ocorrência de elaborações intramentais.

Cada atividade selecionada foi subdividida em três seqüências que são atividades menores e que evidenciam as características do processo de ensino-aprendizagem da escrita, que interessam destacar. A transcrição procura ser fiel à linguagem produzida oralmente pelos alunos e pela professora.

6.2 ATIVIDADE 1: REESTRUTURAÇÃO COLETIVA DO TEXTO DE ALURINDO

6.2.1 Contextualização

Os alunos realizaram uma produção de texto individual na aula anterior, a partir de pesquisas sobre Lendas da Região Serrana, feitas em casa, em bibliotecas e comentadas, posteriormente, em sala de aula (o aluno escrevia sobre a lenda que mais lhe chamou atenção). Nesta aula, foi comentado que as lendas são histórias transmitidas de geração em geração, e criadas pelo espírito inventivo dos povos do mundo inteiro, que relatavam fatos maravilhosos de seu passado ou de sua religiosidade. Foi realizado, também, um trabalho comparativo entre uma e outra lenda, levando os alunos a perceber que um texto lendário é narrativo, é fictício e, geralmente, ele é folclórico, trazendo sempre uma mensagem.

Feita a produção de texto, a professora da classe e a pesquisadora optaram por fazer a reestruturação coletiva dos textos dos alunos no quadro, (um texto de cada vez), da seguinte forma: a professora transcrevia o texto de um dos alunos preservando a forma como os parágrafos e as palavras foram escritas por ele. A reestruturação era feita a cada parágrafo transcrito. O grupo, com a intervenção da professora, ia reescrevendo o parágrafo e as palavras na forma considerada padrão. O objetivo da atividade era o de possibilitar a construção de um conhecimento compartilhado da escrita e do conteúdo, em que as diferentes hipóteses dos alunos são socializadas e problematizadas pela professora. Ao que pareceu, os alunos já estavam habituados à dinâmica dessas aulas, embora de forma diferente, ou seja, a dinâmica trabalhada habitualmente pela professora e pelos alunos tinha como objetivo do texto a correção da pontuação e ortografia das palavras e, não, reescritura do texto.

Observou-se, então, que os alunos já respondiam positivamente ao comando da professora quando solicitava que participassem na reestruturação do texto do colega.

Nesta aula, a professora revelou que o texto escolhido foi o do aluno Alurindo (anexo 4).

A atividade selecionada para a análise transcorreu num tempo de 50 minutos. No quadro selecionado, apresenta-se um breve mapeamento do contexto organizacional e interacional dessa aula.

EVENTO	TEMPO h/m/s	AÇÕES/PRÁTICAS	ESPAÇO INTERACIONAL	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR
Início da Aula	00:00:01	Professora dando instruções sobre um passeio que a turma vai fazer.	Alunos sentados em fileira e professora em pé de frente para a turma.	A gravação ocorreu no início da aula.
	00:02:01	Professora orienta a turma sobre o processo de reestruturação do texto.	No mesmo espaço interacional do início da aula.	
Atividade de reestruturação são coletiva do texto de Alurindo	00:06:26	Professora inicia a escrita do texto no quadro (escreve o título).	Alguns alunos já estão sentados em duplas.	Alunos começam a levantar a mão para falar. Outros falam sem levantar a mão.
	00:10:40	Inicia-se a reestruturação do texto, parágrafo por parágrafo, com a maioria dos alunos participando oralmente.	Alunos levantando a mão para falar, outros se dirigindo espontaneamente ao quadro de giz para apontar palavras e em alguns momentos a professora circula entre as fileiras	

Final do Evento	00:47:03		Alunos sentados conversando com o colega mais próximo, enquanto aguardam a hora do recreio. Alguns circulando pela sala de aula.	
------------------------	----------	--	--	--

6.2.2. A atividade

Para se explicitar melhor as formas de interação, serão transcritos os turnos que constituíram a interlocução em sala de aula. Ao lado da coluna em que estão transcritas as falas, está a coluna em que foram inseridas as observadas pela pesquisadora e o momento da ocorrência.

Na transcrição, como se pode observar a seguir, priorizou-se a linguagem do cotidiano dos alunos. As palavras utilizadas por eles faziam parte de suas experiências, já vividas em casa com seus familiares, amigos e vizinhos, para que assim pudessem se sentir à vontade ao expressar suas idéias e opiniões. Destacaram-se, também, o entrelaçamento e o confronto, a articulação e a rejeição das diversas vozes que os constituíram, e as condições de emergência e consolidação dessas vozes (Fontana, 1996, p.89).

<ol style="list-style-type: none"> 1. P: Não vou ler todos porque não vai dar tempo. Cada dia eu leio uma. 2. Als: Lê a minha! (....) 3. P: Eu vou ler aquela que eu escolhi. No decorrer do ano reestruturaremos um texto de cada um de vocês no quadro. Podemos passar todos de uma vez? 4. Als: Nãoo. 5. P: Tem jeito de ler todos de uma vez? 6. Als: Nãoo! 7. P: Primeiro porque eu vou ficar atrasada e segundo porque a aula vai ficar muito cansativa, sem graça. 8. Als: Não vai dar tempo. 9. P: É não vai dar tempo. Eu escolhi a do 	<p>Os turnos de 1 a 10 permitem-nos inferir que a professora busca explicitar a escolha do texto através de um processo de interlocução em que se resgata algo já negociado anteriormente, evitando a imposição de normas</p> <p>8-9 Alunos e professora demonstram preocupação com o</p>
--	---

<p>Alurindo. Por que eu escolhi a do Alurindo?</p> <p>10. Al2.: Para ir bem mais rápido.</p> <p>11. Als: É (....)</p> <p>12. P: Enquanto estou escrevendo o que cada um vai fazer?</p> <p>13. Als: Lê!</p> <p>14. P: Ler com atenção e observar o quê?</p> <p>15. Als: Observar a história da lenda.</p> <p>16. P: Observar, também, onde precisa ser reestruturado, não é mesmo?</p> <p>17. P: Olhem, vocês têm que esperar eu "passar" no quadro, para depois começar a reestruturação, está bem? Vou passar agora o título.</p> <p>-----</p> <p>18. Als: Professora, ele já começou errando.</p> <p>19. P: Tudo bem, aonde?</p> <p>20. AL1: Ali, professora, no título.</p> <p>21. P: Aqui?</p> <p>22. Als: Ééé.</p> <p>23. P: O que ele escreveu?</p> <p>24. Als: BURICO</p> <p>25. P: O que é que tem de errado com essa palavra?</p> <p>26. Al2:É dois "erres"</p> <p>27. P: Vou pôr dois "erres" aqui.</p> <p>-----</p> <p>28. P: Vamos agora ler a primeira frase do texto. Quem fez o texto foi Alurindo, não foi!</p> <p>29. Als: Fooii.</p> <p>30. P: Leia a frase, Alurindo!</p> <p>-----</p> <p>31. Al1: Professora, está meio engraçado esse parágrafo.</p> <p>32. P: Por que você acha que está engraçado? O que tem de erradò aqui?</p>	<p>tempo.</p> <p>9- A professora não dá explicações por que escolheu o texto de Alurindo.</p> <p>17- Enquanto a professora escreve no quadro os alunos olham e fazem comentários baixinho sobre o texto.</p> <p>18- Ao iniciar a reestruturação do texto, os alunos intervieram, falando que o título estava errado.</p> <p>20-22. Um aluno aponta para a palavra BURICO. A professora volta-se para o aluno que interferiu. Os alunos apontam juntos para a palavra.</p> <p>21- A professora grifa a palavra e pergunta.</p> <p>27- Apaga a letra errada.</p> <p>28- A professora aponta para a primeira frase do texto: NUMA NOITE MEU PAI TEVE QUE IR AO SITIO DE UM SENHOR E FOI E ELE...</p> <p>30- A professora pede para o Alurindo ler a frase. O aluno lê e ela depois faz a leitura sozinha em voz alta e de forma pausada.</p> <p>32- Refacção</p>
---	---

<p>33. Al4: É na segunda linha onde diz: " ... ir ao sítio de um senhor e foi e ele passou por um ..."</p>	<p>33- O aluno percebe que o texto tem problema de coerência e coesão.</p>
<p>34. P: O que poderíamos fazer para que fique bom?</p>	<p>35- Alunos habituados à correção da grafia.</p>
<p>35. Al2: Primeiro precisa acentuar a palavra sítio.</p>	<p>38- A professora introduz novos elementos para os alunos pensarem. A resposta com relação a acentuação do "l" não aconteceu e a professora também não deu explicação porque o "l" levava acento.</p>
<p>36. P: Onde devo colocar o acento?</p>	<p>42- Alurindo estava sentado na última carteira da sala..</p>
<p>37. Al3: no primeiro "l".</p>	<p>45- Retoma a voz do autor, fazendo a refacção.</p>
<p>38. P: Por que devo acentuar o l? É só isso que precisa corrigir?</p>	<p>47- Reconstrução do período.</p>
<p>39. Al3: Não, a frase.</p>	<p>50- A professora retoma a atenção dos alunos, pontuando a questão da disciplina.</p>
<p>40. P: O que tem a frase?</p>	<p>52- A professora escreve a frase no quadro.</p>
<p>41. Al3: Ela está muito ruim.</p>	<p>53- a professora apaga e reescreve a frase no quadro.</p>
<p>42. P: Cadê o Alurindo!</p>	<p>56- A professora dá liberdade ao autor do texto de aceitar ou não as mudanças feitas no seu texto.</p>
<p>43. P: Por que a frase está ruim?</p>	<p>58- A professora aponta para a frase com uma régua.</p>
<p>44. Al3: Porque não está clara, está mal escrita.</p>	<p>59. Al5: Temos que melhorar. Repete muito o "e".</p>
<p>45. P. Alurindo, onde fica o sítio? Quem é esse senhor?</p>	
<p>46. Alurindo: Eu não sei onde fica esse sítio e o senhor, ele é amigo do meu pai.</p>	
<p>47. P: Certo, então faltam palavras. Que palavras podemos colocar aqui?</p>	
<p>48. Al3. Não é só acrescentar palavras, professora. Eu acho que tem que tirar também.</p>	
<p>49. Al3: Isso mesmo, temos que mexer em tudo.</p>	
<p>50. P. Calma, se vocês falarem todos ao mesmo tempo, eu não vou entender.</p>	
<p>51. P: Fala um de cada vez.</p>	
<p>52. Al5: Numa noite meu pai teve que ir ao sítio de seu amigo.</p>	
<p>53. Al3: Professora, eu acho que fica melhor assim óóó. Numa certa noite meu pai foi ao sítio de seu amigo.</p>	
<p>54. P: O que vocês acham?</p>	
<p>55. Al3: Ficou bem melhor assim, professora.</p>	
<p>56. P: Alurindo, ficou melhor assim ou prefere do jeito que você escreveu?</p>	
<p>57. Alurindo: ficou melhor assim.</p>	
<p>58. P: Olhem para essa frase "...e foi e ele passou por um pinheiro e tinha um buraco e ele ficou preso lá 5 hs 00.</p>	

<p>60. P: É só tirar os “es”?</p> <p>61. Als: Não.</p> <p>62. P: O que precisa ser feito com esse período?</p> <p>63. Al1: Precisa ser reestruturado, mexer em tudo!</p> <p>64. P: Vamos reestruturá-lo, então?</p> <p>65. Als: Siim.</p> <p>66. P: Como vamos fazer?</p> <p>67. Al1.: Tira fora o E FOI E porque foi já dito na frase de cima.</p> <p>68. P: Certo.</p> <p>69. Al5.: No caminho tinha um pinheiro e um buraco grande.</p> <p>70. Al2.: Eu não concordo, professora.</p> <p>71. P: Por que você não concorda, Lúcio!</p> <p>72. Lu: Porque acho que fica melhor assim óó. No caminho, próximo a um pinheiro, havia um buraco muito grande e ele caiu lá com seu carro, ficando preso num período de 5 hs 00.</p> <p>73. P: Lúcio, por que você colocou “buraco grande e carro”?</p> <p>74. Lu: Porque ele ficou preso durante cinco horas. Se o buraco fosse pequeno e estivesse a pé, não ia demorá tanto tempo-pra sair dali.</p> <p>-----</p> <p>75. Als: Não, professora. Não é assim.</p> <p>76. P: Ainda ficou alguma coisa que precisa ser melhorada?</p> <p>77. Als: Siim!</p> <p>78. Al4: As horas, professora, está errada. Não é assim que se escreve. É assim, coloca o número 5, dois pontos, dois zeros e só o “agá”. Assim óóó 5:00 h</p> <p>79. P: Muito bem. Vamos continuar?</p> <p>80. Al2: Professora, eu acho que precisa fazer outro parágrafo e acrescentar mais palavras para que o texto fique mais bonito.</p> <p>81. P: Concordo contigo. Como vamos iniciar outro parágrafo?</p> <p>82. Al2: Durante o período em que tentava sair dali, ouviu gritos assustadores. O pânico e o medo tomaram conta dele e tratou de sair dali o mais depressa possível.</p>	<p>52 a 70- Houve mudança do léxico, dos elementos estruturais, preservando a idéia do autor.</p> <p>62- A professora usa a palavra período para que os alunos se familiarizem com esse vocábulo.</p> <p>69 a 72- Reestruturação do período</p> <p>72- A professora escreve no quadro.</p> <p>74. Construção lógica – coerência mental e a fala expressa pela escrita.</p> <p>75. A professora reescreve o período.</p> <p>78. Al4 vai ao quadro corrigir.</p>
--	--

FALA INAUDÍVEL	
83. Lu: Não ficou bom, professora!	83- O aluno demonstra já ter sido trabalhada a questão das repetições de palavras no texto.
84. P: Por que não ficou bom? Leia todo o período, Lúcio.	84- Lucio lê o período.
85. Lu; Porque está repetindo "sair dali". Deve ficar assim ó: "o pânico e o medo tomaram conta dele e ele voltou para casa o mais rápido possível.	
86. P: Boa colocação, Lúcio. E agora, o que falta?	86- A professora insiste na reestruturação do texto enquanto os alunos não se sentem contentes com o texto que aparece.
87. Al3: Falta o final do texto. Do jeito que está não pode ficar.	87- Aluno sente que o texto ainda não está concluído.
88. P: Como vamos concluir o texto de Alurindo?	
89. Al2: É fácil professora. É só começarmos assim: "Chegando em casa perguntou ao meu avô se ele sabia que gritos eram aqueles.	
90. Al3 continuando: Ele não soube responder e meu pai disse que naquele sítio jamais voltaria.	89 e 90. Professora escreve no quadro.
91. P: Está pronto o texto agora? Ficou bom assim?	
92. Al5: Não, professora, ainda não! Fica melhor assim, qué vê? Ao Chegar em casa, ainda assustado, procurou o meu avô e perguntou que gritos eram aqueles, mas ele não soube responder.	92- A professora apaga e reescreve o período no quadro.
93. Al3: É, mas eu acho que não tem fim esse texto?	93- Al3 percebe que o texto ainda não está concluído.
94. P: Eu também acho, como vamos terminar o texto de Alurindo, então?	
95. Al2: Acho que eu sei, professora. Podemos terminar assim óó : Sem resposta para o fato ocorrido, decidi não voltar nunca mais àquele lugar.	95- ao que parece, todos gostaram do texto dado pela Al2.
96. Agora ficou bom o texto, não ficou? Precisa corrigirmos mais alguma coisa?	
97. Al3: Professora, o título continua errado. Depois do texto reestruturado percebi que o título não é esse.	97- Esse aluno faz referência ao título do texto, percebendo que o título não vinha ao encontro da idéia central do texto.
98. P: E qual é o título?	
99. Al3: É O BURACO e não O BURRICO.	
100.P: Alurindo, é isso mesmo que você quis escrever?	
101. Alurindo: ÉÉÉ	
102.P: Preste mais atenção ao escrever, porque você sabia escrever esta palavra, pois já escreveu certo logo abaixo. E vocês, alunos, estão de parabéns, deram uma ótima ajuda ao texto do Alurindo. Você gostou, Alurindo?	102- A professora chamou a atenção do autor do texto para os cuidados que deve ter ao escrever e também aproveitou para parabenizá-lo pelo belíssimo trabalho realizado no coletivo,

<p>103.Alurindo:Gostei muito. Ficou bom. Era isso que eu queria escrever.</p> <p>104.P: Vamos agora comparar os dois textos, analisar o que foi mudado e o porquê que fizemos essas mudanças.</p> <p>105.A14: Professora, agora, depois de reestruturar o texto de Alurindo, é que percebi como somos desatentos ao escrever.</p> <p>106.A12: Eu percebi que devemos prestar mais atenção ao escrever, porque a escrita é diferente da fala. Qué dizer que ela precisa ser mais detalhada para que quem for ler entendê. O texto de Alurindo nós precisamos acrescentar mais palavras para que fosse melhor compreendido. Acho que é isso.</p> <p>107.P: Vocês agora copiem o texto no caderno de vocês.</p>	<p>respeitando a palavra de cada um.</p> <p>103- O resultado final agradou ao autor Alurindo que demonstrou estar contente e agradecido.</p> <p>105 e 106- Os alunos tiram suas próprias conclusões com relação aos cuidados que precisam ter ao produzir um texto.</p> <p>Nesse trabalho coletivo foram pontuados: a autocorreção, reestruturação, uso de parágrafos, pontuação adequada e refacção do texto.</p>
--	--

Neste trabalho de reestruturação, no coletivo, do texto de Alurindo, procurou-se deixar claro aos alunos que a escrita exige de todos uma atenção e um envolvimento maior na elaboração e reelaboração de um texto do que na oralidade. Ao fazer um paralelo de um texto ao outro, ao analisar o que foi mudado e o porquê dessas mudanças (turnos 103 e 104) os alunos experimentaram o prazer de participar, discutir, opinar, interagir, produzir e refletir sobre problemas apresentados num texto. Daí a importância de um trabalho coletivo, porque todos juntos, professora e alunos, aluno-aluno, refletindo sobre um mesmo assunto, podem obter melhores resultados.

Vygotsky (1991) analisa a escrita como sendo “conscientemente dirigida”. Seus motivos não vão sendo, como na interlocução oral, explicitados e determinados pela própria situação dinâmica da interlocução. Ela exige ação deliberada e, para que se torne inteligível, a teia do significado tem que ser estruturada, reestruturada intencionalmente, tem que ser detalhada e procurar explicitar plenamente a situação.

Portanto, ao reestruturar o texto de Alurindo, ficou clara, para os alunos, a necessidade de modificar alguns vocábulos e a estrutura frasal, o suficiente para

tornar o conteúdo mais claro e coerente, como também a pontuação e a paragrafação do texto, sob a orientação da professora. Observe-se o mesmo texto antes e depois da reestruturação.

Texto original

O Burico

Numa noite meu pai teve que ir ao sítio de um senhor e foi e ele passou por um pinheiro e tinha um buraco e ele ficou preso lá 5hs00. e começou a ouvir gritos e depois e ele perguntou ao meu avô e ele não soube responder

Texto reestruturado

O Buraco

Num certo dia, durante a noite, meu pai foi ao sítio de seu amigo. No caminho, próximo a um pinheiro, havia um buraco muito grande e ele caiu com seu carro.

Ficou ali preso num período de 5:00h, quando de repente ouviu gritos assustadores. O pânico e o medo tomaram conta dele e ele tratou de sair dali o mais rápido possível, voltando imediatamente para casa.

Ao chegar em casa, ainda assustado, procurou o meu avô e perguntou que gritos eram aqueles, mas ele não soube responder.

Sem resposta para o fato ocorrido, decidiu não voltar nunca mais àquele lugar.

6.2.3. Uma possibilidade de análise

O problema proposto para a turma – reestruturar o texto de um aluno, de forma coletiva - mobilizou a participação dos alunos e possibilitou a construção de um conhecimento compartilhado (Edwards e Mercer, 1988), relacionado às normas e convenções do sistema de escrita. De natureza complexa, a tarefa exige do aluno um esforço deliberado de atenção para a compreensão das relações oralidade-escrita, suas semelhanças e diferenças. Ao longo da atividade, a professora trabalhou no sentido de explicitar e problematizar as hipóteses que os alunos apresentavam acerca da língua oral e escrita, procurando introduzir novos elementos que possibilitassem a sistematização desse conhecimento. Ao que parece, a professora demonstrou consciência do seu papel de conduzir o processo de construção do conhecimento dos alunos e da assimetria constitutiva das relações professor-aluno.

Durante a reestruturação do texto, pôde-se perceber um certo contentamento de Alurindo com a professora por ter escolhido o seu texto para essa atividade, percebendo-se, também, que os demais alunos gostariam que seus textos fossem selecionados para o trabalho coletivo, naquele dia, na sala de aula. Constatou-se, ainda, pelas atitudes dos alunos e do Alurindo, a importância que deram a esse tipo de atividade, embora realizada de forma diferenciada, como já mencionado anteriormente. O que a pesquisadora e a professora propuseram, nesse trabalho coletivo, foi a autocorreção do texto, envolvendo a reestruturação e de frases e parágrafos seguida da refacção textual, ou seja, os alunos eram estimulados a pensar juntos com a professora, suas idéias e sua escrita através de perguntas que o levassem a melhorar o texto, o que diferiu, no todo, da atividade que estavam acostumados a fazer que era a da simples correção ortográfica.

6.2.4 A escolha do texto e a apresentação da metodologia

A professora iniciou a aula apresentando uma justificativa para a escolha do texto a ser trabalhado naquele dia e o fez retomando o acordo feito anteriormente com o grupo (turnos 1 a 10), páginas 96 e 97: *“Eu vou ler aquele a que escolhi. No decorrer do ano, reestruturaremos um texto de cada um de vocês no quadro. Podemos passar todas de uma vez?”*(turno3).

Esta preocupação em rememorar ou recapitular algo que a turma já conhecia tem como função garantir a continuidade do trabalho, tomando como referência um contexto comum de compreensão já estabelecido anteriormente (Edwards e Mercer, op.cit.) Além disso, a professora introduziu alguns elementos da metodologia de trabalho que seria utilizada naquela aula.

Percebeu-se que o discurso da professora não apresentava um tom de arbitrariedade ou de imposição de normas na medida em que ela procurava resgatar conhecimentos já compartilhados num movimento de interlocução com os alunos, buscando a legitimidade dos encaminhamentos dados através de um “discurso persuasivo” (Bakhtin, 1997).

Dois argumentos importantes são utilizados para justificar a escolha de apenas um texto: o tempo institucional e a necessidade de manter o interesse da turma na tarefa: *“primeiro por que eu vou ficar atrasada e segundo porque a aula vai ficar muito cansativa, sem graça”* (turno 7). Nos turnos 8 e 10, página 96-97, os alunos parecem incorporar a voz da professora, apresentando indícios de internalização da dimensão que o tempo institucional ocupa no processo ensino-aprendizagem.

Analisando a fala da professora, percebeu-se que, nessa mesma seqüência (turnos de 1 a 10), estava evidente que o objetivo principal dela era o de confirmar significados supostamente compartilhados e internalizados pelo grupo, apontando a direção da aula, ou seja, a professora teve a preocupação de

recuperar com os alunos as normas e regras antes discutidas e estabelecidas para o desenvolvimento das aulas de reestruturação coletiva de textos.

6.2.5. A explicitação dos papéis de cada um no desenvolvimento de cada trabalho.

A segunda parte da atividade (turnos de 12-17), página 97, foi marcada pela tentativa da professora em estruturar a tarefa, no sentido de discutir as formas de participação dos alunos no processo de reestruturação do texto. “*Enquanto estou escrevendo o que cada um vai fazer?* (turno 12). O foco de atenção do seu discurso foi a tarefa e a metodologia de trabalho, diferentemente dos tópicos anteriores que tinham como referente a justificativa para a escolha do texto a ser corrigido.

Ficou claro que a professora estava dirigindo a atenção dos alunos para os aspectos da reestruturação do texto, evidenciando a função reguladora da fala. O padrão discursivo que predominava é o do tipo IRF (iniciação, resposta e feedback) (Edwards e Mercer, 1988), que possibilitava a elaboração dos alunos e apresentava, em alguns momentos, (turno 15 e 16), página 97, uma dimensão avaliativa na fala da professora. Ela ignorou a resposta dos alunos (turno 15) “*observar a história da lenda*” e propôs “*observar onde precisa ser reestruturado*” (turno 16). A tensão entre a resposta dos alunos e a proposta da professora revelou a dinâmica das interações na sala de aula, marcada pelas relações de poder entre a voz dos alunos e a da professora. “*Observar a história*” e “*observar a reestruturação do texto*” são dois movimentos diferentes, um mais centrado no conteúdo e outro mais centrado na estrutura do texto. Pode-se dizer que ocorreu, nesse momento, um certo conflito ou uma não-coincidência entre o que estava previsto no planejamento da professora e o que ela realizou.

6.2.6. O desenvolvimento do trabalho

Na terceira parte da atividade (a partir do turno 18) teve início a reestruturação do texto. A professora estabeleceu, ao longo de todo o episódio, uma problematização com o objetivo de fazer os alunos ampliarem as idéias, melhorarem a estrutura frasal, incluindo parágrafo, pontuação, concordância, coerência e coesão textual, orientando, assim, os alunos para a autocorreção, codificação e refacção (turnos 23,25,32,34,36, 38,40,43,45, 47,54,56,60,62,66,73,76,79,81,84,86,88,91,94,96,98,100). Nesses turnos, a professora estimulou os alunos a refletir sobre suas idéias e sua escrita. Todo o processo de reestruturação desenvolveu-se no plano intermental, com a participação oral de uma grande parte dos alunos. A discussão foi realizada conjuntamente entre alunos e professora, num contexto em que as dúvidas, as incompreensões, os conflitos e as hipóteses são socializados e transformados coletivamente, favorecendo a internalização da língua escrita pelos alunos.

No turno 72, página 99, o aluno Lúcio, ao responder à pergunta da professora com relação ao acréscimo de elementos novos no texto de Alurindo, expressou uma construção lógica do pensamento “... *porque ele ficou preso durante cinco horas. Se o buraco fosse pequeno e estivesse a pé, não demoraria tanto tempo para sair dali*”. Pôde-se comprovar que a sintaxe do pensamento nem sempre coincide com a sintaxe da língua escrita. O aluno tenta reelaborar o texto ainda não compreendido, com uma estrutura verbal bastante lógica. Ao levantar hipóteses, o aluno sentiu a necessidade de ampliar as idéias e melhorar a estrutura frasal, de clarear mais o conteúdo do texto, facilitando a compreensão do texto pelo leitor.

A discussão inicial do texto foi desencadeada a partir da ação de um aluno que aponta a grafia da palavra BURICO (buraco), presente no título do texto, referindo-se, a princípio, à ausência de um “R”, supondo ser a palavra burrico, como foi interpretada pelos alunos. Ao final da reestruturação, ao checarem a hipótese sobre o tema do texto com a reestruturação elaborada, um aluno

chamou a atenção da professora e dos colegas para o que então concluíra: “*depois do texto reestruturado, percebi que o título não é esse. É o buraco e não o burrico*” (turno 97 e 99), página 100. Percebeu-se aqui que os alunos não haviam feito a leitura dinâmica do texto ou, se fizeram, não haviam compreendido a idéia central, por falta de uso adequado de estratégias de leitura.

No decorrer das discussões sobre a reestruturação do texto, percebeu-se, ainda, outros elementos que vão constituindo a dinâmica discursiva. A professora chamou a atenção para as conversas simultâneas e a função do seu discurso foi a de “controlar” a disciplina: “*calma, se vocês falarem todos ao mesmo tempo eu não vou entender. Fala um de cada vez.*” (turnos 50 e 51), página 98. Esse é um modo de compartilhar as estratégias de organização do trabalho em sala de aula. Aqui se observa uma alteração no conteúdo referencialmente semântico do discurso - da discussão da reestruturação do texto, passa-se à discussão da disciplina. Este tipo de discurso tem uma função claramente unívoca e é marcado principalmente por um tom de voz diferenciado do até então utilizado. Altera-se também a relação entre os locutores, já que a intenção da professora pareceu ser a de demandar uma certa fidelidade do aluno ao que está sendo colocado como norma e estratégia: a necessidade de um falar a cada vez para que todos sejam ouvidos.

No turno 36, página 98, a professora propôs a discussão da acentuação gráfica, problematizando a escrita da palavra **sítio**: “*Onde devo colocar o acento? Por que devo acentuar o I?*” As respostas para tais questionamentos não aconteceram nesse momento e a professora não deu a informação precisa aos alunos e nem espaço suficiente para que eles problematisassem a questão imposta. Aqui houve uma ruptura na relação de ensino, pois cabe à escola passar também o conteúdo científico da língua portuguesa e é um direito do aluno apropriar-se desse conhecimento. Essa atitude da professora revelou uma certa insegurança no domínio dos conteúdos a serem trabalhados: as regras de acentuação gráfica.

A professora, ao introduzir novos elementos para os alunos pensarem, evidenciou o seu papel na “condução” do processo de ensino, possibilitando a transformação dos processos individuais. Ela o fez no momento adequado, pois a questão do acento surgiu no texto do aluno, em construção, e não de forma arbitrária ou artificial, apesar de a professora não ter dado conta da situação.

Nos turnos 28 , 58 e 84 foi possível perceber a função da leitura, de forma explícita, tanto da professora quanto dos alunos, o que é também metodológico no processo, à medida que há uma ação deliberada da professora no sentido de destacar a importância da leitura no momento da produção do texto. Além disso, a utilização não apenas da leitura do aluno, mas da sua própria leitura, traduziu-se na preocupação em oferecer um modelo adequado e correto de leitura para os alunos. A professora pronuncia as palavras naturalmente, lê com entonação e não de forma artificial. A compreensão do texto lido, contribuirá para que eles estabeleçam as diferenças entre a fala e a escrita (leitura).

A tensão entre univocidade e dialogicidade do discurso da professora e dos alunos, no contexto das relações de ensino, indicou o movimento e o ritmo do processo de ensino-aprendizagem desse grupo. Percebeu-se que a professora dirigia-se aos alunos alternando perguntas elicitativas⁵ e avaliativas, buscando, com isso, colocar-se no processo de interlocução promovendo a explicitação das hipóteses dos alunos e elaborando as sínteses necessárias durante o processo, na perspectiva de possibilitar a sistematização da língua escrita por eles. Ela procurou direcionar o processo de aprendizagem elegendo a dialogia como um princípio pedagógico, constituindo-se a sala de aula como um espaço polifônico. Como nos indica Smolka (1989), ao se colocar como interlocutora do grupo, a

⁵ Entende-se por elicitativa as perguntas da professora dirigidas aos alunos com o objetivo de identificar as questões, dúvidas e hipóteses desses sobre o objeto de conhecimento que está sendo problematizado.

professora não se anula nessa relação. Ao contrário, ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar.

Dessa forma, pôde-se inferir que as condições de produção do conhecimento, na sala de aula, favoreceram a internalização da compreensão da natureza e das funções da língua escrita pelos alunos. Como pressupõe Vygotsky (1991), a construção do conhecimento ocorreu primeiro no plano intermental, para depois se constituir no plano intramental. Os processos de ensino aqui analisados, de certa maneira, representam essa dinâmica, à medida que toda a discussão das questões relativas aos aspectos da língua escrita foi conduzida pela professora de maneira dialógica, num espaço que buscou favorecer a troca sistemática, o conflito entre diferentes hipóteses, a problematização e a socialização de dúvidas e questões dos alunos.

A análise das atividades focalizou a interação, no confronto dos interlocutores, no próprio ato da linguagem; a reestruturação do texto lendário manifestou-se como pluralidade, como processo de produção de “efeitos de sentido”, que vão sendo construídos, reconstruídos, questionados, redimensionados e impostos.

6. 3 ATIVIDADE 2: REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO DE LUANA

6.3.1 Contextualização

De acordo com a metodologia proposta no projeto, foi sugerido às crianças, em todas as aulas, o registro dos momentos mais importante das atividades de sala de aula, pois, de acordo com Warschauer (1997), o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, permitindo, assim, a aquisição dos conhecimentos trabalhados. Nesta perspectiva, o registro acontecia da seguinte forma: em cada aula um aluno era escolhido para realizar essa tarefa e, na aula seguinte, o texto era lido pelo seu autor e comentado pelos demais alunos

que acrescentavam elementos que por ventura não tivessem sido mencionados. No trabalho de reestruturação desse texto, a professora selecionou alguns registros e pediu aos alunos que escolhessem um deles, propondo que o reestruturassem; dessa vez, em pequenos grupos. Normalmente, a reestruturação era realizada no quadro, com o grupo como um todo, confirmando o que se percebeu: que os alunos parecem pouco habituados à estratégia de trabalho em pequenos grupos.

Essa estratégia de trabalho possibilitou a observação de diferentes aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem: a professora pôde observar a elaboração da atenção voluntária à escrita ortográfica, as formas de sistematização por ela compartilhada com os alunos, bem como a codificação, o uso de parágrafo e de pontuação adequados, a reconstrução⁶ e a refacção⁷ textual e, ainda, como a mudança nas condições de produção das atividades repercute no processo de análise solicitada aos alunos, evidenciando-se o movimento da função reguladora da fala da professora em direção à internalização e à auto-regulação.

A distribuição dos grupos aconteceu de forma a se comporem seis grupos de cinco participantes. Não houve necessidade de explicitar os critérios para a formação do agrupamento, porque a turma já estava dividida em grupos formados antes do desenvolvimento da aplicação deste trabalho. Além disso, o trabalho planejado visava à troca de alunos nos grupos com o objetivo de confrontar cada parágrafo reestruturado, de forma tal que, ao final do trabalho, se obtivesse o texto em sua totalidade, visando, também, a uma maior interação em sala de aula.

⁶ Entende-se por reconstrução o trabalho que envolve, por um lado, a reestruturação e, por outro, a reelaboração do conteúdo do texto (M^a Fernandes Cocco e Marco Antônio Hailer).

⁷ Entende-se por refacção como sendo uma atividade que estimula a criança pensar, junto com o professor, suas idéias e sua escrita. Consiste na intervenção do professor com perguntas que levem o aluno a melhorar o texto (M^a Fernandes Cocco e Marcos Antônio Hailer).

O texto (registro) selecionado pelos alunos foi o da Luana (anexo 5). A análise deste texto corresponde a mais ou menos 50 minutos da aula, que teve uma duração de, aproximadamente, uma hora e trinta minutos, perfazendo duas horas aula. O texto foi dividido em três eventos seqüenciais. O primeiro evento referiu-se ao momento de organização e estruturação da tarefa, em que a professora deu orientações para o desenvolvimento do trabalho. O segundo disse respeito à discussão de um dos pequenos grupos durante a reestruturação e reconstrução do texto. O último correspondeu ao momento da socialização dos trabalhos dos alunos em que os elementos dos grupos passaram por um rodízio, objetivando mesclar os diferentes níveis de aprendizagem. Após a realização da reestruturação do texto, o resultado final foi socializado para o grande grupo.

O primeiro quadro apresenta o início da aula, a formação de grupos e a orientação feita pela professora sobre a atividade que seria realizada naquele momento. O segundo quadro apresenta uma síntese do contexto interacional e organizacional mais amplo da sala de aula.

EVENTO	TEMPO h/m/s	AÇÕES/ PRÁTICAS	ESPAÇO INTERACIONAL	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR
Início da Aula	00:00:05	Alunos chegando à sala de aula organizados em grupo.	Alunos reunindo-se em grupos.	
	00:01:25	Professora intervém na organização dos alunos, definindo os grupos de trabalho.		Os critérios de agrupamento não foram explicitados.
	00:03:00	Início da orientação pela professora sobre a atividade.	Os alunos permanecem em silêncio enquanto a professora fala. Alguns se manifestam quando solicitados.	Alguns alunos iniciam a leitura do texto enquanto a professora dá as instruções.
	00:09:00	Professora dá assistência a um dos grupos.	Os grupos lêem em silêncio o texto.	

EVENTO	TEMPO h/m/s	AÇÕES/ PRÁTICAS	ESPAÇO INTERACIONAL	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR
Reestrur- turação do texto de Luana	00:12:00	Professora circula entre os grupos observando o trabalho dos alunos.	Os alunos conversam com a professora sobre a legibilidade do texto.	
	00:20:00	Professora inicia a leitura oral do texto a ser trabalhado.	Alunos acompanham a leitura da professora, balbuciando.	
	00:25:00	Professora reorienta os alunos para o trabalho de reestruturação do texto.	Professora de frente para os alunos.	
	00:30:00	Os grupos iniciam o trabalho de reestruturação do texto.	Os alunos discutem sobre o trabalho e a professora acompanha circulando entre as carteiras.	Os alunos demonstram insegurança para realizar essa tarefa.
	00:40:00	Professora socializa a dúvida de um aluno.		Muitos alunos conversam sobre outros assuntos.

	01:00:00	Professora anuncia o término do tempo para a realização da tarefa.	Os alunos pedem mais tempo e ela concede mais cinco minutos.	
Socialização do trabalho dos grupos	01:05:00	Inicia-se a socialização e discussão do trabalho de cada grupo. O texto é reestruturado coletivamente no quadro com a orientação da professora.	Alunos permanecem agrupados, mas com a atenção voltada para o quadro.	A professora destaca inicialmente os aspectos ortográficos para depois a reconstrução e a refacção do texto.
	01:25:00	Professora chama atenção para a disciplina da turma.	Alunos falando ao mesmo tempo.	
Término da Aula	01:30:00			Alguns grupos fizeram a apresentação do texto reestruturado por eles, outros apresentaram na aula seguinte.

6.3.2 A ATIVIDADE

6.3.2.1. Organização e estruturação da tarefa

O quadro a seguir apresenta a experiência de reestruturação do texto, desta vez, em grupo. Para melhor identificação das falas dos alunos de cada grupo transcritas no quadro abaixo, dividiu-se os grupos em Grupo 1, Grupo 2, 3, 4, 5 e 6. As formas de interação são as mesmas do quadro anterior em que cada turno representa a transcrição das vozes dos alunos e da professora no momento em que se constituía a interlocução em sala de aula. Os critérios de distribuição nas duas colunas, já foram também mencionados na atividade anterior.

<p>1. P. Pessoal, agora todos fiquem atentos para o que eu vou dizer. Primeiro vou falar da tarefa que vocês irão realizar nessa aula. Vocês sabem o que vão fazer hoje?</p> <p>2- Als. Siim!</p> <p>3- Ackson. Mais ou menos, professora.</p> <p>4- P. Fique tranqüilo, Ackson, eu vou explicar direitinho e você vai entender, certo? Bom, continuando a minha fala, quero dizer a vocês que ontem à noite peguei para ler todos os registros feitos por vocês, porque eu queria escolher um deles para nossa tarefa de hoje. Eu encontrei muita dificuldade na escolha, então escolhi três deles, o da Luana, o da Luciana e o do Pedro para que vocês escolham um. Eu vou ler bem alto, e vocês prestem bastante atenção (...).</p> <p>5. P. Qual dos três textos vocês escolheriam para a nossa tarefa de hoje?</p> <p>6. Al1. O texto da Luana.</p> <p>7. Als: Luana.</p> <p>8. P. Por quê?</p> <p>9. Als. Porque está melhor.</p> <p>10. P. Muito bem, então vamos trabalhar com o texto da Luana. O texto da Luciana e do Pedro trabalharemos em um outro momento pois não vai dar tempo.</p> <p>11. P: Lúcio, vai ao xerox e tire 30 cópias do</p>	<p>1- Professora fala de frente para os alunos, mostra e lê os textos escolhidos para que eles selecionem um deles. Os alunos escutam atentamente a fala da professora.</p> <p>4- A professora lê alto, pausadamente, os três textos de forma normal.</p> <p>5- A professora deu liberdade para os alunos escolherem.</p> <p>7- Todos escolheram o mesmo texto.</p> <p>11-A professora justifica ao grupo a</p>
---	---

<p>texto de Luana ... eu já falei com a moça e ela espera você. Eu escolhi o Lúcio porque a moça do xerox conhece bem ele, assim quando ele chegar, ela tira bem rapidinho para não atrasar a aula. (...) Que rápido, Lúcio, ficou bom o xerox? deixe eu ver, está bom, eu vou dar um texto para cada um, mas o trabalho vai ser em ...</p> <p>12. Als e P. Grupo</p> <p>13. P. Deixe-me ver (...) quantos grupos formaremos? Seis grupos, com cinco elementos, está bom?</p> <p>14. Als: Está.</p> <p>15- P: Então nós vamos fazer o seguinte, aqui vai ser o grupo 1, este o 2, este o 3, vocês o 4, este aqui o 5 e vocês lá atrás o grupo 6. certo, ok!</p> <p>16. Grs: Ok!</p> <p>17. Bom, hoje o trabalho de reestruturação vai ser diferente. Vocês sabem o que vão fazer?</p> <p>18- Grs: Reestruturar o texto de Luana.</p> <p>19- P: Bom, deixe eu distribuir o texto primeiro e depois que eu distribuir, eu explico. Lúcio, me ajude a distribuir fazendo o favor?</p> <p>20. P. Eu vou ler e, enquanto eu leio, vocês devem me acompanhar baixinho, prestando bastante atenção no texto. Não vale mexer no texto sem eu terminar a leitura, não vale zombar dos possíveis erros. Depois que eu terminar a leitura, vou dizer o que é para fazer, certo?</p> <p>21. Al do Gr2. Professora, já podemos começar?</p> <p>22. P: Sim, vocês já podem.</p> <p>23. Al do Gr3. Ó professora, o Bruno não fica quieto, está só atrapalhando!</p> <p>24. P. Calma, gente, calma! E você Bruno trate de acompanhar o grupo!</p> <p>-----</p> <p>25. P. Vamos fazer a leitura silenciosa, ler só com os olhos para não prejudicar o grupo vizinho.</p> <p>-----</p>	<p>escolha de Lúcio para ir ao xerox.</p> <p>Mais uma vez a professora demonstra preocupação com o tempo.</p> <p>13- A professora faz a distribuição dos grupos.</p> <p>14- A professora enumera os grupos para melhor identificação.</p> <p>19- Lúcio distribui o material.</p> <p>20. Três alunas riem do texto apontando os erros. A professora não percebe.</p> <p>23- Al3 demonstra preocupação com a disciplina.</p> <p>24- A professora começa a circular entre os grupos. Enquanto a professora percorre os grupos, os alunos lêem os textos individualmente, em voz alta.</p> <p>25- Os alunos não ouvem as recomendações da professora, pois estão envolvidos na leitura individual.</p>
--	--

<p>26. P. Pessoal, já terminaram a leitura? Então olhem todos aqui. Agora, prestem muita atenção, o que eu vou dizer pra vocês, é muito importante. Vocês devem respeitar o texto da Luana, estou falando dos...</p>	<p>26 e 28 A professora chama a atenção dos alunos para si, demonstrando uma certa preocupação com a autora do texto, no sentido de evitar situações embaraçosas a ela.</p>
<p>27. Als e P. Erros.</p>	
<p>28. P. Todos nós cometemos erros, não é verdade! Esse trabalho de reestruturação do texto é importante para aprendermos mais e, é no texto de alguém, que nós, no coletivo, descobrimos falhas no texto que também estamos sujeitos a cometer. Portanto, trabalhem com seriedade pensando apenas em ajudar a melhorar o Texto de Luana e não fazer gracinhas com o texto dela.</p>	<p>28- P. A professora retoma a atenção do grupo, pontuando a importância da realização desse trabalho, chamando a atenção para outras possibilidades de expressar a mesma idéia, porém com mais competência. Aproveita para chamar a atenção no que diz respeito ao texto estudado.</p>
<p>29. Al do Gr2. Professora, nós ainda não entendemos direito como fazer essa reestruturação do texto de Luana? Achamos que não sabemos fazer.</p>	
<p>30. Eu já vou aí ajudá-los. Prestem bastante atenção no que eu vou falar agora.</p>	<p>30- Professora se dirige ao grupo e tranquiliza-os, dando mais instruções.</p>
<p>31. Al do Gr3. Professora, eu prestei bastante atenção, mas não consegui entender nada.</p>	<p>31- Aluno insiste na incompreensão da tarefa.</p>
<p>32. P. Olhem, leiam o texto novamente e procurem entender a mensagem do texto. (...) Agora observem os seguintes questionamentos que eu vou fazer: o texto está claro? Vocês entenderam tudo? Precisa mudar alguma coisa? Todas as palavras estão escritas corretamente? Precisamos acrescentar palavras? Precisamos tirar palavras? Precisamos colocar alguma pontuação? É isso, entenderam?... É isso que vocês precisam observar para melhorar o texto.</p> <p>-----</p>	<p>32- A professora faz a intervenção com perguntas que estimulem os alunos a pensar e a refletir sobre o texto.</p>
<p>33- P. Grupos, prestem atenção aqui. Quantos parágrafos tem o texto.</p>	<p>33- Professora chama atenção para os parágrafos.</p>
<p>34. Grs: Dois, três, cinco. 35. P: Vamos numerar esses parágrafos? 36. Grs: Vamos.</p>	

<p>37. P: Então vamos: o primeiro parágrafo começa aqui óó <i>Nesta última (...)</i>, o segundo: <i>Falou sobre (...)</i>, o terceiro: <i>Na hora de editar (...)</i>, o quarto: <i>As editoras ganham (...)</i> e o quinto e último parágrafo: <i>E os alunos (...)</i>.</p>	<p>37- Professora auxilia os alunos na enumeração dos parágrafos.</p>
<p>38. P: Agora prestem bastante atenção. Vocês irão trabalhar só o primeiro parágrafo, por enquanto, tá bom? Só depois do primeiro parágrafo pronto é que vamos trabalhar os outros. Entenderam? Um parágrafo de cada vez, até o texto todo ficar pronto.</p>	<p>38- A professora, nesse momento, demonstrou-se um pouco insegura com relação ao entendimento da tarefa por parte dos alunos.</p>
<p>39. P: Eu vou fazer a leitura do primeiro parágrafo e depois vocês vão reestruturá-lo.</p> <p>-----</p>	<p>39- Professora faz a leitura em voz alta, pronunciando as palavras de forma natural.</p>
<p>40.P: Depois do parágrafo reestruturado, cada aluno vai receber uma letra.</p>	<p>40 – 41- Professora continua dando instruções para o grupo.</p>
<p>41. Al do grupo 4: como assim. Agora não entendi mais nada.</p>	
<p>42. Bruno. Uma letra? Por que uma letra, professora?</p>	
<p>43. P. Eu já vou explicar, Bruno! Cada um receberá uma letra porque vai trocar de grupo. Assim ó, por exemplo: digamos que você tem a letra "a", o Ricardo, a Jamile, a Juliane e o Ackson também têm a letra "a" eles vão formar um novo grupo que chamaremos de grupo "A" e assim acontece com os que têm as outras letras, entenderam?</p>	
<p>44. Al do grupo 5. Entendi, professora! Vão formar novos grupos: o grupo da letra "a", da letra 'b', "c"... "e", mas só não entendi o que iremos fazer no outro grupo?</p>	<p>44- Aluno continua na dúvida.</p>
<p>45. P. Deixe eu explicar melhor. Os alunos da letra "a" vão levar já reestruturado, pelo seu grupo, o 1º parágrafo para confrontar com os de cada grupo e montar um parágrafo só. Vejam bem, todos têm que participar, trocar idéias e expor a sua opinião, porque todas as opiniões são importantes. O grupo "b", o 2º parágrafo; o grupo "c", o terceiro parágrafo; o "d", o quarto parágrafo, e o "e" o quinto parágrafo. Depois de prontos vocês voltam</p>	<p>45- A professora circula de grupo em grupo reafirmando as instruções. Enquanto a professora fala, os alunos acompanham-na com os olhos, atentamente.</p>

<p>para o seu grupo e passarão os parágrafos reestruturados numa folha só. Vejam bem, ó... todos os grupos ficarão com a mesma reestruturação, ou seja, o texto vai ficar igual em todos os grupos. Entenderam?</p> <p>46. P- Agora, cada grupo vai escolher um aluno para fazer a leitura do 1º parágrafo. Depois que ler, vão discutir e ver que acha. Depois passar a limpo na folha que eu estou dando. Quem não entendeu, pergunte.</p> <p>47. Al do Gr6: Acho que nós não sabemos fazer.</p> <p>48. P. Gente, é a mesma coisa que fizemos no quadro na aula passada.</p> <p>49. Al do Gr6. É diferente, professora! No quadro você nos ajudou fazendo perguntas? E agora</p> <p>50. P. Agora um faz a pergunta para o outro, discutam, questionam e troquem idéias. Eu estou dando essa tarefa porque sei que vocês são capazes. Tentem e verão que não é difícil.</p> <p>51. P. Quem não entendeu, fala.</p> <p>52. P. Olhem, vamos escutar a pergunta de Paola.</p> <p>53. Paola: Professora, o que é pra fazer se não tiver nada errado?</p> <p>54. P: Se não tiver nada errado vocês vão pegar a folha em branco e passar na folha do jeito que está. Mas observem bem, vejam que sempre tem alguma coisa para ajeitar, não é mesmo? Leiam com mais atenção que verão, neste parágrafo, que há necessidade de mexer algumas coisinhas.</p>	<p>46- A professora circula entre as carteiras e se dirige aos grupos orientando-os. Cada grupo escolheu um aluno para fazer a leitura.</p> <p>47- Grupo ainda inseguro na realização dessa tarefa.</p> <p>49- Aluno faz referência às atividades de reestruturação coletiva do texto feita no quadro.</p> <p>50- Alunos trocando idéias e opiniões, interagindo.</p> <p>52-54 A professora socializa a dúvida do aluno para todo o grupo.</p> <p>54- Professora além de dar explicações, pede aos grupos para ler, com mais atenção, o parágrafo.</p>
---	--

6.3.2.2 Uma possibilidade de análise

Essa atividade configura claramente um ritual no cotidiano da sala de aula. Ao enunciar o seu discurso, a professora realiza determinadas ações: convoca a participação do grupo; estabelece e situa a atividade que vai ser desenvolvida;

procura coordenar o trabalho dos alunos. Isso acontece porque o lugar que ela ocupa no processo a autoriza e exige que ela desenvolva ações no sentido de "reorientar" a situação de ensino aprendizagem.

Como se observou na análise da atividade anterior (reestruturação do texto de Alurindo), ao dar instrução para o grupo realizar a tarefa, a professora estabelece um processo de interlocução com os alunos em que o seu discurso não assume um tom de arbitrariedade ou de imposição, mas inclui e institui os alunos como protagonistas no evento. A voz da professora adquire relevância como voz mediadora, reguladora do processo.

No texto de Luana, a reestruturação envolve o trabalho em grupo com o objetivo de levá-los a perceber que o professor não é o único que poderá ajudá-los, pois o conhecimento que cada um possui pode ter uma importância muito grande para o colega. Nesse trabalho os alunos têm a oportunidade de trocar idéias, de ensinar e de aprender uns com os outros de um modo muito mais interessante e agradável, o que possibilitou maior interação entre eles.

O texto de Luana foi escolhido pelos alunos depois da leitura feita pela professora dos três textos selecionados por ela. A professora aludiu que fora difícil a escolha porque todos os textos estavam bons (turno 4), página 115, daí o motivo de ter pedido a ajuda dos alunos. Destacou, também, que os outros textos serão trabalhados nas aulas seguintes (turno 10).

Ao expor a metodologia de trabalho, a professora, durante o evento, procurou explicitar ou tornar clara a sua função com relação a cada participante do processo (preocupação discutida com a pesquisadora). Ela tinha por objetivo seqüenciar a tarefa de forma que ela se tornasse compreensível para seus alunos. Para tanto utilizou, aproximadamente, vinte e cinco minutos nas instruções para a realização da atividade. A preocupação da professora, em conjunto com a pesquisadora, era a de estabelecer o contexto comum de compreensão em direção ao desenvolvimento do trabalho.

No entanto, foi possível perceber, no decorrer do evento, as condições de trabalho interferindo diretamente e constituindo o processo de ensino-aprendizagem desse grupo. O fato de dar liberdade ao grande grupo para escolher o texto a ser reestruturado, fez com que a professora não trouxesse xerocado o material para o trabalho. Precisou da ajuda de um aluno para fazer essa tarefa. Isso demandou muito tempo e é visível a ansiedade da professora com relação a isso, quando tentava explicar à turma o porquê da escolha do Lúcio: *“Eu escolhi o Lúcio porque a moça do xerox conhece bem ele, assim, quando ele chegar lá, ela tira bem rapidinho para não atrasar a aula”* (turno 11), página 116.

Nos turnos 26-28 (página 117), fica visível a preocupação da professora com relação à seriedade e ao respeito que se deve ter com o texto a ser trabalhado: *“Vocês devem respeitar o texto de Luana, porque todos nós cometemos erros, não é verdade!”* Essa preocupação faz com que ela destaque elementos que ajudariam no aprendizado de cada um: aprender com o trabalho do outro, descobrir elementos que precisam ser melhorados, contribuir no trabalho coletivo com suas idéias e opiniões, ensinar e aprender, naturalmente, sem preconceito, sem inibições, pois o objetivo desse trabalho em grupo, como já mencionado, é o de desenvolver, a partir da superação do egocentrismo, a interação dos alunos em torno de um objetivo comum.

Em meio a esse processo a professora (turno 38), página 118, faz um comentário metacognitivo (Edwards e Mercer, 1988) quando usou as seguintes palavras *“Agora prestem bastante atenção. Vocês irão trabalhar só o primeiro parágrafo, por enquanto, tá bom? só depois do primeiro parágrafo pronto é que vamos trabalhar os outros. Entenderam? Um parágrafo de cada vez, até o texto todo ficar pronto”*. Direcionando, assim, a atenção dos alunos para o que vai ser tratado nos turnos seguintes, em que se destaca a questão da divisão em parágrafos do texto que será reestruturado. Esta é outra situação aparentemente nova para os alunos.

No turno 32 (página 117), a professora faz perguntas elicitativas com o intuito de orientar os grupos na condução do trabalho “*o texto está claro? Vocês entenderam tudo? Precisa mudar alguma coisa? Todas as palavras estão escritas corretamente? Precisamos acrescentar palavras? Precisamos tirar palavras precisamos colocar alguma pontuação?*” Com essas perguntas a professora realiza o trabalho de refacção, levando os seus alunos a pensarem e a refletirem sobre o texto.. Seguindo na instrução do evento, a professora percebe a dificuldade de alguns elementos dos grupos em identificar os parágrafos do texto e resolve, juntamente com eles (turno 35 e 37), páginas 117 e 118, destacar os parágrafos para facilitar a execução da tarefa.

Após a leitura do primeiro parágrafo pela professora, inicia-se o trabalho coletivo; os grupos discutem, acontecendo assim a socialização do saber, a troca do conhecimento. Percebe-se uma espécie de competição, embora predomine o companheirismo entre eles. Percebe-se, também, uma certa insegurança por parte de alguns grupos (turno 29), página 117, na realização da tarefa: “*Professora, nós ainda não entendemos direito como fazer essa reestruturação do texto de Luana?*” e, no turno 47, página 119, “*Acho que não sabemos fazer*”. Esses grupos, com certeza, não compreenderam que a professora não é a única capaz de ajudá-los, não compreenderam, ainda, que os colegas que compõem o grupo possuem conhecimentos suficientes e o que cada um sabe pode ter uma importância muito grande na realização da tarefa.

Após a reestruturação do texto pelos grupos, inicia-se a divisão em parágrafos e a distribuição dos parágrafos a cada grupo (turnos 37,41,43,45), página 118. A professora explica detalhadamente o que os alunos deverão fazer para executar a tarefa e recorre a habilidades já construídas pelo grupo quando trabalham coletivamente na turma: “*Gente é a mesma coisa que fizemos no quadro na aula passada*” (turno 48), página 119. Ou seja, recorre ao que supostamente já é compartilhado pelo grupo no sentido de estabelecer um

contexto comum de compreensão da tarefa (Edwards e Mercer, 1988.)

Ao terminar as instruções, a professora pára de circular entre as carteiras e se dirige ao grupo, procurando checar a compreensão de todos: *‘Quem não entendeu, fala!’* (turno 51), página 119. No turno 53, um aluno coloca sua dúvida para a professora *“Professora, o que é pra fazer se não tiver nada errado?”*. Percebendo a importância da questão e possivelmente inferindo que poderia ser também do grupo, a professora socializa a dúvida do aluno para toda a turma. E ainda faz outro comentário metacognitivo, no sentido de direcionar a atenção dos alunos para as possíveis falhas que o texto apresenta: *“Mas preste atenção que nos parágrafos tem que mexer em algumas coisas”* (turno 54). A estratégia de socializar a dúvida de um aluno evidencia a sensibilidade da professora para a importância do contexto intermental que está sendo elaborado, em que as crianças explicitam suas dúvidas, aprendem com as questões do outro, com as sínteses e com as perguntas elicitativas e avaliativas da professora, enfim aprendem na interação e pela interação com o outro. Linguagem e interação constituem, assim, a “base” de todo o processo.

6.3.2.3. A realização da tarefa de reestruturação em um grupo

Para a transcrição dessa atividade, foi escolhido um grupo a ser observado pela pesquisadora e gravadas em áudio as vozes dos alunos. A tarefa a ser realizada refere-se à discussão do grupo durante a reestruturação do texto em questão. O grupo escolhido é composto de dois meninos e três meninas, que são identificados, para facilitar o trabalho de análise, como: Aa, Ab, Ac, Ad e Ae, sendo que Aa, Ab, Ac são meninas e Ad e Ae são meninos.

	Ab e Ac fazem a leitura do texto em voz alta, apontando com o lápis. Ab chama atenção de Ae que não está, aparentemente, envolvida na atividade.
--	--

<p>1- Aa: Vamos escolher quem de nós vai escrevendo?</p> <p>2- Ab: Eu é que vou escrever.</p> <p>3- Aa: Então comece a escrever só o que está certo, o que tiver errado você espera ... O que tiver errado nós consertamos.</p> <p>4- Ad: Veja, turma, aqui na terceira linha ó, está faltando... eu não sei se é ponto, se é vírgula, porque está estranho, vocês não acham?</p> <p>5- Aa: Aonde?</p> <p>6- Ad: aqui, óó "...compareceu ao Colégio Exitus na turma da 5ª série com o objetivo de fazermos uma entrevista para os nossos conhecimentos....."</p> <p>7- Ac: É mesmo, essa frase está esquisita, temos que melhorá-la. Vamos por uma vírgula depois de Exitus, o que acham?</p> <p>8- Aa: Acho que fica bom, mas tem que colocar em minúsculo o "n" do no.</p> <p>9- Ae: isso, isso, isso.....</p> <p>10- Aa: Cala boca, e ajude a gente nessa reestruturação aqui! Seu chato.</p> <p>11- Ac: Deixe ele e vamos continuar.</p> <p>12- Ab: Eu acho que nessa frase ainda precisa melhorar. Aqui ó, "com o objetivo de fazermos uma entrevista para os nossos conhecimentos ..." está estranho, não tá?</p> <p>13- Aa: Tá estranho mesmo! Escreve aí... para aumentar nossos conhecimentos.!</p> <p>14- Ad: Aumentar não é com "l", menina! É com "u" corrija aí.</p> <p>15- Ac: Não precisa gritar, eu me enganei!</p> <p>16- Ab: Acho que ficou bom ,agora. Vamos para outro parágrafo?</p> <p>17- Aa: Não! Vamos ler pra ver se ficou bom? Leia Ac.</p> <p>18- Ab: "Nesta última terça feira, dia 19/10, a escritora, Neuza Maria Santos de Souza compareceu ao Colégio Exitus, na turma da 5ª série com objetivo de fazermos uma entrevista para aumentar nossos conhecimentos e também para falar como é a vida de uma escritora"</p> <p>19- Aa: é ficou bom, vamos prosseguir. Vou ler o segundo parágrafo. "<i>Falou sobre suas obras como é ser uma escritora, e as dificuldades que enfrenta.</i>"</p> <p>20- Ae: liii...agora melão, esse parágrafo não ta com nada!</p> <p>21- Ab: Realmente esse parágrafo tá difícil, pois repete tudo de novo?</p> <p>22- Ac: Professora, vem aqui! Esse parágrafo repete tudo ?</p>	<p>1-3 - Aa está dirigindo sua fala à Ab, que foi designada por ela como escriba do grupo. Ab começa a escrever.</p> <p>6- Ad chama atenção do grupo para mudança no 1º parágrafo.</p> <p>9- Ae brinca na atividade. 10- Aa chama atenção de Ae e exige sua participação.</p> <p>14- Ad chama a atenção de Ab pelo erro ortográfico.</p> <p>18- Ab lê pausadamente o parágrafo.</p> <p>20- Ae novamente achando a reestruturação difícil.</p>
--	---

<p>tudo...?</p> <p>23- P. Vejam, quem que falou sobre as suas obras? O que ela falou a esse respeito? Quais as dificuldades que ela enfrentou? Procurem responder essas perguntas que vocês já sabem como montar esse parágrafo. Entenderam?</p> <p>24- Todos: Siiim!</p> <p>25- Aa: Então vamos começar. Escreve aí ó : A escritora falou...não, apague falou e coloque: A escritora fez muitas colocações sobre suas obras e sua vida. As dificuldades que passou em sua carreira... não, tá ruim, não tá?... Gente, fiquem quietos, assim não dá pra trabalhar. Me ajude!</p> <p>26- Ad: Tá bom, eu vou ajuda você, assim ó: ...falou, também da responsabilidade de um escritor...como é mesmo aquela palavra que ela usou com relação às palavras? Como é gente? O professora como....palavra..... ?</p> <p>27- P.Qual pessoal?</p> <p>28- Ad: Aquela palavra bonita, difícil. Aquela pra ficar pra toda vida que a escritora usou?</p> <p>29- P. Ah! Vocês estão falando da palavra imortal! ... é, é essa mesmo ?</p> <p>30- Ad: É essa mesmo, professora! A senhora é um gênio! Continuamos, então ... um escritor imortalizar suas palavras ao publicar um livro.</p> <p>33- Aa: Gostei Ad ficou muito bom. Vamos agora para o outro parágrafo?</p> <p>34- Todos: Vamos.</p> <p>35- Ab: Já terminou de escrever Ae. Então vou ler o 3ª parágrafo? "Na hora de editar um livro que custa em cerca \$2.500 para editar um livro com 1000 exemplares e nisso ela não ganha neinha metade do que paga".</p> <p>36- Ae: Tá complicado! Bastante complicado!</p> <p>37- Aa: Você Ae só reclama, mas não dá idéias pra ajudá a gente!</p> <p>38- Ae: Tá bom, agora eu vou ajudá, mas não sei como.</p> <p>39- Ab: Deixe de conversa, vamos ver como melhorar esse parágrafo, se não, não vai dar tempo. Vamos pensar... Ei, que tal!.. A maior dificuldade enfrentada pela escritora foi na hora de editar um livro, pois....</p> <p>40- Aa: pois custa cerca de \$ 2.500 por 1000 exemplares...</p> <p>41- Ab: ... e ela não ganhava neinha metade do valor a ser pago.</p>	<p>23- professora fazendo a refacção para o grupo pensar e refletir sobre o parágrafo.</p> <p>25- Aa dita as palavras do texto na seqüência e Ab escreve.</p> <p>26- Ad busca palavras novas para acrescentar ao texto e pede auxílio à professora.</p> <p>35- Aluno lê o parágrafo lentamente, fazendo as pontuações.</p> <p>37- Novamente, é cobrada a participação de Ae.</p> <p>41- Ab escreve a palavra como</p>
---	---

<p>42- Ac: Escreveu de novo a palavra errado. Não é neinha é nem a, separado...</p> <p>43- Aa: Leia todo o parágrafo para nós ver como é que ficou?</p> <p>44- Ae: "A maior dificuldade enfrentada pela escritora foi na hora de editar um livro, pois custa cerca de \$2.500 por 1000 exemplares...</p> <p>45- Ab: Acrescenta aí ... 1000 exemplares editados e ela não ganhava nem a metade do valor a ser pago. Agora ficou bom, o que acham? Passamos então para o outro parágrafo?</p> <p>46- Todos- Siiim!</p> <p>47- Ad: Eu que leio esse parágrafo!. As editoras 30%</p> <p>48- Aa: O começo desse parágrafo não está bom. Podemos começar assim óó: Pelo que passou para nós, os escritores ao editar um livro ganham menos que as editoras, pois...</p> <p>49- Ab: ...pois como ela afirma, os lucros dos livros....</p> <p>50- Ac: ... editados ficam distribuídos assim: 40% para as editoras...</p> <p>51- Ad: ...30% para as livrarias e só 30% dos lucros para a escritora.</p> <p>52- Ae: Chega, tá bom!</p> <p>53- Aa: Chega, nada, falta ainda o final. Peraí que eu vou ler. "E os alunos.... um agradecimento a ela. Precisamos acrescentar mais palavras aqui.</p> <p>54- Ab: É fácil. Começa assim: Foi muito bom recebermos a escritora em nossa aula, pois pudemos perguntar tudo o que desejávamos saber sobre ela, suas obras e as dificuldades pelas quais passou na sua carreira.</p> <p>55- Ac: Não falou do agradecimento!</p> <p>56- Ab: É mesmo.</p> <p>57- Aa: Vamos pôr assim ó...e só nos resta agora agradecer por ter preenchido nossas curiosidades e tirado nossas dúvidas.</p> <p>58- Ab: Professora, já terminamos a reestruturação do texto de Luana, ficou muito bom, já podemos trocar de grupo?</p> <p>59- P. Ainda não. Tem grupo que não terminou. Vamos esperá-lo.</p>	<p>pronuncia.</p> <p>44 e 45- Reconstrução do parágrafo</p> <p>48 – 51 – Participação coletiva pelos alunos.</p> <p>52 – Ae demonstra pressa em concluir a tarefa.</p> <p>54 – 57 – Ab e Aa fazem o fechamento do texto.</p> <p>58- Alunos demonstram pressa em trocar de grupo</p>
--	---

6.3.2.4. Uma possibilidade de análise

O evento relatado constituiu-se no desenvolvimento da tarefa proposta anteriormente. Após os trinta minutos utilizados pela professora para preparar o grupo para a tarefa, iniciou-se o desenvolvimento do trabalho coletivo em grupos, pelos alunos, ou seja, a reestruturação do texto (registro) de Luana.

Este grupo foi selecionado para a análise por dois motivos: primeiro, porque esta atividade ilustra como o aluno internaliza a cultura escolar, evidenciada pelas marcas discursivas e funções assumidas por cada um dos participantes, garantindo, assim, o sucesso do grupo na realização da tarefa; segundo, porque este grupo foi o que mais se envolveu na produção da atividade. Com este grupo, pôde-se ter acesso a um material rico para análise, no sentido de poder evidenciar o processo de construção coletivo do conhecimento formal. Nesse contexto de interlocução em grupo, os processos intermentais foram sendo elaborados, estruturando-se como base para a internalização no plano intramental (Vygotsky, 1991).

O trabalho inicia-se com a leitura em voz alta por dois elementos do grupo, as alunas Ab e Ac. Depois da leitura feita, Ac determina a escolha de um elemento para ser escriba do grupo. Ab se oferece para participar dessa atividade e é aceita pela Aa que ordena o início da tarefa.(turno 3), 124. Nesse momento é possível perceber um indício de internalização da voz da professora, materializada claramente no primeiro turno quando a aluna Ac define os papéis de cada participante: quem vai fazer o registro das frases e quem vai reestruturar efetivamente.

No (turno 4) Ad chama a atenção dos colegas para a frase “... *compareceu ao colégio Exitus Na turma da 5ª série com o objetivo de fazermos uma entrevista para os nossos conhecimentos ...*”. Apresentada a frase, Ad problematiza a falta de elementos na estruturação. Aa indaga demonstrando estar bastante atenta e

Ac concorda com Ad e tenta contribuir convidando os colegas a pôr a vírgula depois da palavra Exitus. O *feedback* é dado por Aa, que responde à pergunta concordando e ao mesmo tempo fazendo outra correção no período “*Acho que fica bom, mas tem que colocar em minúsculo o “n” do no*” (turno 8), página 124.

Ainda, no mesmo parágrafo, Ab continua insatisfeita com o trabalho realizado até aquele momento, ela acha falta de elementos para se obter uma melhor compreensão do parágrafo e acrescenta a palavra “aumentar” no contexto. Durante a reestruturação do primeiro parágrafo, pôde-se perceber nos turnos de 1-16 um conflito de significados (e de vozes), quando se cria um espaço propício para a elaboração coletiva da escrita em que se institui o processo de significação.

No turno 14, página 124, Ad chama a atenção de Ab com relação à ortografia da palavra “almentar”: “*não é com “l”, menina, é com “u”, corrija aí !*”. Percebe-se aqui um eco da voz da professora (ou do discurso escolar), que normalmente utiliza dessas estratégias no sentido de possibilitar uma melhor compreensão das questões relativas ao conhecimento formal. Percebe-se, também, nos turnos 13 (almentar), página 124 e 41(neinha), página 125, que a aluna ainda se baseia na fala para escrever.

O segundo parágrafo seguiu o mesmo ritual do primeiro. O trabalho coletivo iniciou com a leitura oral pela aluna Aa, que leu pausadamente procurando dar sentido à frase que, certamente, precisava ser melhorada. O grupo, não se achando capaz de realizar esse trabalho sozinho, pede a ajuda da professora. Ela, por sua vez, intervém com perguntas levando-os a repensar suas idéias de forma a reformular suas hipóteses e buscar elementos que melhorem a escritura do parágrafo (refacção) “*Vejam, quem que falou sobre as suas obras? O que ela falou a esse respeito?*” (turno 23), página 125. Os alunos satisfeitos prosseguem o trabalho, com mais segurança e entusiasmo.

A dinâmica de trabalho segue e no turno 25, página 125, Aa incide sobre o conteúdo de forma que o torne mais claro. Em um primeiro momento, desiste de colocar a palavra “falou” e substitui pela palavra “fez”, dando-se conta de que tornaria o parágrafo mais coerente. Ao lê-lo num todo, percebe, novamente, a necessidade de reelaboração, pois sentia falta de palavras que dessem seqüência à idéia anterior. “A escritora fez ... e sua vida. As dificuldades que passou em sua carreira”. Ad (turno26), página 125, vem ao seu auxílio introduzindo novas palavras, substituindo uma pela outra, mudando a pontuação e termos semânticos, tentando, assim, ser mais incisivo com relação à sua argumentação. E, além do mais, procura acrescentar um vocábulo novo que lhe chamou atenção durante a entrevista feita com a escritora, embora não lembrasse dessa palavra, não desistiu e buscou ajuda da professora e do grupo. “Como é gente? ...O professora, como é aquela palavra bonita, difícil. Aquela pra ficar pra toda vida?” (turno 28), página 125.

Considerando o episódio aqui analisado, é possível observar, no processo do desenvolvimento da tarefa, a qualidade da participação do outro, de diversas formas, de acordo com a dinâmica de interlocuções. Nos momentos em que um colega apresenta alguma dificuldade em seqüenciar a sua idéia, outro apresenta uma colaboração, que poderia ou não implicar uma convergência de significados.

Nos turnos 25 e 39, página 125, Aa e Ab incorporam a voz e a posição de professoras do grupo: “Gente, fiquem quietos, assim não dá pra trabalhar, me ajudem!” e “Deixe de conversa, vamos ver como melhorar esse parágrafo, se não, não vai dar tempo. Vamos pensar...”. As alunas procuram controlar a disciplina e organizar o trabalho em conjunto, mudando-se, com isso, o tema da enunciação, a entonação e a relação com os seus interlocutores (Bakhtin, 1997). De uma relação mais simétrica passam a uma assimetria explícita: as crianças se calam para ouvir a colega e acatam o seu chamado, retomando em seguida a atenção na reestruturação do texto.

Nos turnos 47 a 51, página 126, ficou clara a participação coletiva do grupo quando a maioria contribuiu com suas idéias de forma seqüencial, um concluindo a idéia do outro. Nesse sentido, constata-se a importância do outro no processo de apropriação de um conhecimento. O outro assume aqui a função de possibilitar e suscitar a transformação da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991), na medida em que sua participação introduz necessariamente conflitos, confrontos, divergências de significados. Com a ajuda do outro, supõe-se que o sujeito aprendiz poderá realizar atividades com maior competência do que se tivesse que realizá-los sozinho.

Verifica-se que o processo de elaboração intramental pode ser evidenciado apenas por pistas materializadas nas interações verbais aqui analisadas, em que se discutia a língua escrita como objeto de conhecimento, e as hipóteses sobre a língua escrita eram apontadas pelos alunos demonstrando, assim, uma certa estabilidade de significados, em direção à aprendizagem desse conhecimento.

Dessa forma, procura-se tratar o conhecimento sistematizado como sendo dinâmico e provisório, rompendo com o mito do conhecimento pronto e acabado, à medida que a apropriação deste pelos alunos dá-se num contexto de discussão e problematização. Nesse processo, considera-se o sujeito como produtor de conhecimentos e não como receptor de algo a ser transmitido pelo professor.

6.3.2.5. Socialização dos trabalhos dos grupos

Esta atividade dá continuidade à primeira etapa e tem como objetivo socializar os trabalhos dos alunos, passando por um rodízio e mesclando os diferentes níveis de aprendizagem. Apresenta dois momentos: no primeiro momento acontece o término da reestruturação do texto em grupo e no segundo momento a reestruturação refeita pelo grande grupo no quadro, para que juntos aluno e professora, aluno-aluno, fizessem as últimas alterações, ou seja,

arrumassem o que passou despercebido por eles no decorrer do trabalho de reestruturação.

<p>1- P- Agora acabou o tempo. Já foi dado tempo suficiente para as grupos reestruturarem o texto.</p>	<p>1- A professora tenta encerrar a atividade.</p>
<p>2- Ab: Jááá..., professora! Deixe eu só terminar aqui?</p>	<p>2- Aluno pede mais alguns minutinhos.</p>
<p>3- P: Está bom, mas só uns minutinhos, certo? Se apresse.</p> <p>-----</p>	
<p>4- P: Pronto, já deu tempo. Agora vocês vão trocar de grupo, naquele esquema que eu falei no início da aula. Lembram?</p>	
<p>5- Als: Siiim!</p>	
<p>6- P: Então, cada um já sabe a sua letra. Aqui vai ficar o grupo da letra A, nesse canto vai ficar o B, aqui no meio o C, perto da porta o D e na frente o grupo E.</p> <p>-----</p>	<p>6- Formação de novos grupos. Momento em que o rodízio acontece.</p>
<p>7- P: Bom, só lembrando. Vocês irão reestruturar só um parágrafo. Qual é o parágrafo que o grupo A vai reestruturar novamente?</p>	<p>7- A professora relembando as orientações já feitas na 1ª etapa.</p>
<p>8- Als: 1º parágrafo.</p>	
<p>9- P: Isso mesmo. Então conforme a ordem das vogais vai ser a ordem dos parágrafos. Entendido?</p>	
<p>10- Als: Siiim!</p>	
<p>11- P: Pronto, grupos. Agora cada um já pode começar a reestruturar o seu parágrafo. Quero todos participando.</p>	<p>11- Todos os grupos trabalham bastante interessados. Trocam idéias, discutem, opinam...</p>
<p>12- P: Vocês têm dez minutos para fazer a tarefa. É tempo suficiente, pois os parágrafos já passaram por uma reestruturação, agora vocês só vão confrontar os seis parágrafos, ou seja, o que cada aluno trouxe de seu grupo e montar um só.</p>	
<p>13- Ac: É fácil, professora. Faltam, aqui no nosso, falta pouca coisa pra arrumar.</p>	<p>13- Aluna do grupo C</p>
<p>14- P: Que é que você observou aí?</p>	<p>14- A professora fala com uma aluna do grupo C.</p>
<p>15- Ac: Bom, eu observei aqui, qué vê? "... Neuza Maria Santos de Souza compareceu ao Colégio Exitus, na turma da 5ª série" Eu acho que deveria</p>	<p>Os grupos trabalham atentamente, e a professora circula pelos</p>

<p>acrescentar algumas palavras.</p> <p>16- P: sim, que palavras.</p> <p>17- Ac: Convite, por exemplo. Olha, veja como fica melhor. "...Neuza Maria Santos de Souza compareceu ao Colégio Exitus a convite da 5ª série".</p> <p>18- P e Als: É, realmente ficou bem melhor, você é muito esperta, parabéns.</p> <p>-----</p> <p>19- Aa do grupo B: Já terminamos, professora. O que vamos fazer agora?</p> <p>-----</p> <p>20- P: Bom, todos os grupos já Terminaram, não é mesmo? Agora vamos fazer esse mesmo trabalho no quadro. Vamos começar por ordem do texto.</p> <p>21- P: Grupo A, passe o primeiro parágrafo no quadro (o original), mantendo na íntegra a forma como foi escrito e depois ao lado o reestruturado, para que possamos comparar um com o outro.</p> <p>-----</p> <p>22- P: <i>Nesta última terça-feira dia 19/10.....</i></p> <p>23- Ae: (grupo C) Professora, olhe a data?</p> <p>24- P: Que tem a data?</p> <p>25- Aa: (grupo B) Tem que escrever o número por extenso. Você falou na reestruturação passada.</p> <p>26- P: Isso mesmo! Você prestou bastante atenção, parabéns.</p> <p>27- Ad: (grupo E) Professora, eu acho que ali óó, quando diz: ... <i>compareceu ... na turma da quinta série...</i>, em vez de na turma da quinta série....., ficaria melhor <i>compareceu ao Colégio Exitus a convite da quinta série.....</i> acho que fica melhor, não sei....</p> <p>28- P: Muito bem... Vocês concordam turma? Eu também.</p> <p>29- Ac: (grupo A): Protesto, professora. Eu já havia corrigido essa parte, a idéia do "convite" foi minha, ela que não passou direito no quadro!</p>	<p>grupos.</p> <p>18- Professora demonstra surpresa com o desempenho da aluna.</p> <p>19- Aluno do grupo A e logo em seguida os grupos B, D, E também anunciaram o término da tarefa bem antes do tempo determinado. O grupo C logo terminou.</p> <p>20- Professora passa pelos grupos e olha se os parágrafos estão realmente prontos.</p> <p>21- A escriba do grupo escreve no quadro.</p> <p>22- A professora lê em voz alta os dois parágrafos. Alunos acompanham em silêncio.</p> <p>24- Professora interroga e circula a data.</p> <p>26- A professora manda a escriba escrever por extenso os números.</p> <p>29- O grupo A concorda com Ac.</p>
---	---

<p>ela que não passou direito no quadro!</p> <p>30- P: Está certo Ac eu também me lembro quando você acrescentou essa palavra. Vamos então continuar, senão não vai dar tempo. Bem, voltando ao parágrafo, precisamos mexer em mais alguma coisa?</p> <p>31- Ad: (grupo B) depois de série fica melhor colocar um ponto e tirar "com" escreve o "O" maiúsculo, e fica <i>O objetivo desse convite é de entrevistá-la para aumentar mais conhecimentos e....</i></p> <p>32- Ac: (grupo A) tira o "de" fora.</p> <p>33- Ab: (grupo B) qual "de"?</p> <p>34- Ac: (grupo A) o "de" que está antes da palavra entrevistá-la. E tira também a palavra aumentar e coloca a palavra adquirir, é mais bonita, mais sexy.</p> <p>35- Ae: (grupo C) Já que estamos tirando palavras, vamos também tirar a palavra falar e pôr a palavra saber mais...</p> <p>36- Ac (grupo A) Tirá o "mais" também.</p> <p>37- P: Olhe só, o Bruno descobriu uma forma bem interessante para melhorar o parágrafo. Bom, vamos ler o parágrafo e ver como ficou. "Nesta última terça-feira, dia dezanove de outubro, a escritora Neuza Maria Santos de Souza compareceu ao colégio Exitus a convite da 5ª série. O objetivo desse convite era de entrevistá-la para adquirirmos mais conhecimentos e também para sabermos como é a vida de uma escritora".</p> <p>38- Ad (grupo F): Professora, ficou muito bom esse parágrafo, agora não precisa mexer em mais nada. Já podemos ir para o outro, não é mesmo?</p> <p>39- Als: É, podeemos!</p> <p>40- P: Passamos então para o segundo parágrafo. Vamos trabalhar da mesma forma como aconteceu a anterior, todos participando juntos para que o parágrafo fique tão bom quanto este.</p>	<p>31-35 Os alunos tiram palavras, substituem palavras.</p> <p>34- Escriba apaga e faz as alterações sugeridas.</p> <p>37- Professora lê o parágrafo calmamente, com bastante ênfase.</p> <p>38-39- Alunos demonstram-se satisfeito com o resultado do trabalho de reestruturação, realizado primeiro em grupo e depois no coletivo.</p>
--	--

A atividade de reestruturação em grupo transcrita acima evidencia a dinâmica de grupo, ou seja, o modo de os alunos relacionarem-se entre si, com a professora, e com o texto a ser reescrito. Com esta atividade os alunos mostraram-se capazes de inferir, diferenciar e explorar com desenvoltura todos os

problemas apresentados no texto e de chegarem a conclusões precisas e corretas. Observe-se o resultado desta dinâmica de trabalho.

Texto Original

MOMENTO CULTURAL

Nesta última terça-feira, dia 19/10, a escritora, Neuza Maria Santos de Souza compareceu ao Colégio Exitus Na turma da 5ª série com objetivo de fazermos uma entrevista para os nossos conhecimentos, para falar como é a vida de uma escritora.

Falou sobre as suas obras como é ser uma escritora, e as dificuldades que enfrenta.

Na hora de editar um livro que custa em cerca \$2.500 para editar um livro com 1000 exemplares e nisso ela não ganha.

As editoras ganham a maior porcentagem 40% a livraria 30% e a escritora ganha apenas 30%.

E os alunos puderam, perguntar suas dúvidas e fizeram um agradecimento a ela: Neuza Maria Santos de Souza.

Texto Reestruturado pelos Grupos e Grande Grupo

MOMENTO CULTURAL

Nesta última terça-feira, dia dezoito de outubro, a escritora Neuza Maria Santos de Souza compareceu ao Colégio Exitus a convite da 5ª série. O objetivo desse convite era de entrevistá-la para adquirirmos mais conhecimentos e também para sabermos como é a vida de uma escritora.

A escritora fez muitas colocações importantes sobre suas obras e sua vida. Falou da responsabilidade de um escritor imortalizar suas palavras ao publicar um livro.

A maior dificuldade relatada por ela, durante a sua carreira, foi ao

editar o seu primeiro livro, pois para cada 1000 exemplares custaria cerca de \$2500, e ela não ganhava nem a metade do valor a ser pago.

Os escritores, ao editar um livro, ganham menos que as editoras, pois, como ela afirma, os lucros dos livros editados são distribuídos assim: 40% para as editoras, 30% para as livrarias e só 30% para a escritora.

Receber a escritora Neuza em nossa aula de Comunicação foi muito produtivo, pois pudemos perguntar tudo o que desejávamos saber sobre ela, suas obras e as dificuldades pelas quais passou na sua carreira. Pudemos também aprender que ser escritor é uma profissão linda porque leva informações e poesias às pessoas, mas que precisa ter muita força e garra para chegar lá.

6.3.2.6 Uma possibilidade de análise

A reestruturação feita pelos grupos termina quando a professora anuncia já ter acabado o tempo previsto (turno 1), página 131. Percebe-se, aqui, mais um momento de ansiedade da professora ao lidar com o tempo institucional, que parece ser sempre incompatível com o processo dos alunos. Nesta atividade, pôde-se constatar que a dinâmica das interlocuções nessa sala de aula tende a encorajar a participação dos alunos, possibilitando, assim, a formação de determinadas atitudes fundamentais para o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes.

Ao iniciar a socialização dos trabalhos em grupo, a professora deteve-se em oferecer detalhadamente as instruções necessárias para o desenvolvimento da tarefa. Nota-se que os alunos não tiveram dificuldade de compreensão, visto que a prática de reestruturação coletiva da professora com o grupo como um todo é predominante no processo de ensino-aprendizagem desse grupo. Ou seja, essa estratégia de trabalho já faz parte do conhecimento comum acumulado e compartilhado pelos alunos dessa turma.

Ao oferecer as instruções necessárias, a professora, de frente para um dos grupos que conversa, espera que todos façam silêncio, estabelecendo o controle da disciplina do grupo e ao mesmo tempo convocando todos para participar nas

atividades “... *quero todos participando*”(turno.11, p.), página 131 . Nesse grupo, nem sempre a professora realiza essa ação verbalmente, basta um gesto ou mesmo a atitude de ficar parada em silêncio em frente ao grupo, para que eles atribuam o significado esperado e fiquem em silêncio.

No turno 14, página 131, a professora aproveitando a colocação de uma aluna ao dizer que a tarefa seria fácil, dá início à discussão das questões de reestruturação do texto de Luana, fazendo a ela uma pergunta elicitativa, dialógica, “... *O que você observou aí?*”. O objetivo da professora é possibilitar a continuidade da reestruturação do texto pelos alunos, na busca das hipóteses por eles elaboradas e dos aspectos que para eles foram observáveis naquele parágrafo do texto.

Para chegar à autocorreção, a pesquisadora e a professora optaram por recompor a reestruturação no quadro para que a autora do texto pudesse fazer uma autocrítica consciente de seu trabalho (turno20), página 132, “... *agora vamos fazer esse mesmo trabalho no quadro....*”. Entende-se, assim, que a escritora do texto interage com seus colegas e com a professora, trocando experiências e ponderando hipóteses até chegar a conclusões mais “corretas”.

No turno 21, página 132, a professora pede a um dos alunos do grupo **A** que coloque o primeiro parágrafo no quadro, ao lado do original, objetivando, assim, comparar os dois parágrafos (original e o reestruturado pelo grupo), a fim de que a aluna-autora, perceba que seu texto poderá ser escrito de outra maneira para que o leitor o entenda melhor, sem a necessidade de ver o seu original rabiscado. Para facilitar esse trabalho, a professora convoca a escriba do grupo **A** para fazer a reescrita, na outra metade do quadro, do parágrafo que está sendo trabalhado por ela e pelo grande grupo. A finalidade dessa tarefa é fazer com que os alunos, através de trocas de idéias e das hipóteses levantadas, cheguem à melhor forma de estruturação do parágrafo, bem como à socialização do saber que está em construção.

No turno 23, página 132, o aluno do grupo **C** inicia o trabalho de reestruturação coletiva no quadro, chamando a atenção da professora para a data “*Professora, olhe a data.*” (está escrita em números) (turno 23). A professora circula a data e ao mesmo tempo estende aos demais a indagação do aluno, fazendo uma pergunta elicitativa “*O que tem a data?*” (turno 24), página 132, intimando-os a pensar e a relembrar a aula anterior em que os números, num texto escrito, devem ser escritos por extenso.

Um aluno do grupo **E** (turno 27), página 132, faz um questionamento sobre a estrutura da frase colocada no parágrafo, efetuando mudanças necessárias para que a escritura se torne mais clara para o leitor. O professor, ao fazer uma síntese avaliativa no turno 28, página 132, através da expressão “*...muito bem!*” teve como objetivo, confirmar um significado supostamente compartilhado pelo grupo com relação à estrutura do parágrafo. O discurso da professora assume, então, um tom de univocidade, não permitindo variações ou novos questionamentos para tal questão.

Ao perguntar para os alunos se o parágrafo estava bom (turno 27), a professora o faz de forma que atraia a atenção deles para outros elementos a serem trabalhados. Busca despertar maior interesse e atenção nos pontos seguintes do parágrafo. Seu objetivo foi alcançado quando um aluno do grupo **B** detectou um problema de pontuação (turno 31), página 133, tornando a leitura do parágrafo mais harmoniosa.

Nos turnos 31, 32, 33, 34, 35 e 36, página 133, acontecem conflitos de significados (e de vozes) quando se cria um espaço propício para a elaboração coletiva da escrita e institui-se um processo de significação. O “feedback” é dado quando o aluno do grupo **A** responde à pergunta, referindo-se à preposição “de” e substituindo uma palavra pela outra (turno 32), página 133. Finalmente, depois de apontarem a substituição de algumas palavras (aumentar por adquirir), o aluno Bruno aproveita para também trocar a palavra falar por saber mais... concluindo,

assim, a reestruturação do primeiro parágrafo (turno 35), página 133 “... já que estamos tirando palavras, vamos tirar a palavra falar e pôr a palavra saber mais ...”. Esta contribuição do aluno é colocada pela professora para toda a turma, como vem fazendo em todos os episódios em que os parabeniza por cada colocação feita por eles, encorajando-os à participação coletiva na sala de aula.

Enfim, a tensão entre as “funções unívocas e dialógicas do discurso”, materializadas em perguntas mais avaliativas ou mais elicitativas da professora, caracterizaram, de certa forma, o movimento discursivo do processo de ensino-aprendizagem do texto escrito aqui analisado. Percebeu-se, nesse movimento, a voz da professora materializada no discurso dos alunos, ora tentando parafrasear o discurso deles, ora buscando incorporar essas vozes, num esforço contínuo de interlocução com os outros, tentando aproximar-se o mais possível do processo que estavam desenvolvendo.

6.4. ATIVIDADE 3: ADAPTAÇÃO DE UM TEXTO NARRATIVO A UMA PEÇA DE TEATRO

6.4.1 Contextualização

Depois das histórias lidas, pesquisadas em bibliotecas, contadas pelos pais, avós e tios e recontadas pelos alunos na sala de aula; depois das histórias escritas, reescritas e reestruturadas, conforme atividades realizadas em aulas anteriores e registradas, nesta pesquisa, nas análises feitas dos trabalhos dos alunos sobre lendas da região serrana, foi proposto aos alunos que, em grupos, selecionassem uma dessas lendas para adaptá-la a um texto de peça teatral para mais tarde, dramatizá-lo, se possível, no local onde se deu o fato, como encerramento do projeto.

A idéia da dramatização surgiu quando se discutia sobre diferentes estratégias que pudessem, de forma mais atraente aos alunos, desenvolver a

linguagem oral e a escrita, a imaginação, a criatividade, a desinibição e a organização lógica do pensamento. Além de possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades, a dramatização é um valioso recurso na formação e no desenvolvimento da expressão pessoal e emocional do aluno, favorecendo, ainda, a troca sistemática de conhecimentos, a problematização e a socialização de dúvidas e questões dos alunos.

Antes de iniciar o trabalho, foram realizadas reflexões, pela professora e alunos, sobre alguns conceitos importantes: criar, imaginar, improvisar, representar e imitar na ação dramática do texto. Anteriormente ao planejamento da ação dramática do texto "A Serpente do Tanque", os alunos deveriam tomar conhecimento dos elementos que envolveriam a dramatização, tais como: o enredo, as personagens, a ação e a caracterização das personagens, conflitos da história, diálogos e ação cênica, por serem considerados indispensáveis na montagem de uma peça teatral. Todo o planejamento ficou a critério dos alunos e coube à professora, orientá-los e coordenar o espetáculo.

Para que houvesse uma maior integração entre os colegas na sala de aula, optou-se por critérios diferenciados na distribuição dos grupos, que foram formados da seguinte maneira: cada aluno recebia da professora uma folha com cores diferentes: branco, azul, rosa, amarelo e verde, sendo que cada cor formava um grupo composto de seis elementos. O grupo escolhido para a observação e gravação foi o "Rosa", por ter demonstrado muito interesse e entusiasmo na realização da tarefa.

Após discutirem e ouvirem algumas lendas reproduzidas por cada um dos elementos do grupo, os alunos (grupo observado) selecionaram a lenda "A Serpente do Tanque", por acharem que a história era bastante interessante e o texto estava bem escrito, o que facilitaria a adaptação a uma peça de teatro e,

também, porque o Parque Jonas Ramos, local onde se originou a lenda, ficava próximo ao colégio Exitus, facilitando a mobilização da turma para a dramatização da peça. Esse “Tanque”, como todos o chamam, é o mais visitado pelas crianças, por oferecer um ambiente agradável e infra-estrutura adequada a elas.

A análise desse trabalho corresponde a mais ou menos duas horas aula. A síntese do contexto interacional e organizacional, mais amplo da sala de aula, será apresentada no quadro a seguir.

EVENTO	TEMPO h/m/s	AÇÕES/ PRÁTICAS	ESPAÇO INTERACIONAL	OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR
INÍCIO DA AULA	00:00:05	Alunos chegando à sala de aula.	Alunos conversam sobre assuntos diferenciados	
	00:01:20	Professora passa os critérios da organização dos grupos.	Os alunos ouvem atentamente.	Os critérios de agrupamento já foram explicitados na tarefa anteriormente.
	00:03:00	Início da orientação feita pela professora sobre a atividade.	Os alunos permanecem em silêncio enquanto a professora fala.	Alguns conversam entre si enquanto a professora passa as instruções.
	00:09:00	A professora circula entre grupos.	Cada elemento do grupo lê o seu texto narrativo.	Os alunos ouvem atentamente.

	00:18:00	O grupo seleciona o texto para adaptação da peça teatral.	Os alunos acompanham atentamente as explicações	
	00:20:00	A professora chama a atenção dos alunos para os elementos importantes da ação dramática de um texto.	Os alunos selecionam textos teatrais para servir como modelo na adaptação.	O texto "A Serpente do Tanque" foi escolhido por unanimidade pelos grupos.
	00:30:00	Os grupos dirigem-se à biblioteca acompanhados da professora e da pesquisadora.		A professora, a pesquisadora e a bibliotecária auxiliam na pesquisa de livros que apresentem peças teatrais para servir como modelo nessa atividade.

ADAPTAÇÃO DE UM TEXTO NARRATIVO A UMA PEÇA DE TEATRO	00:40:00	Os grupos retornam à sala com um texto teatral.	Alunos observam atentamente a estrutura do texto.	Discussões entre os alunos.
	00:50:00	Os grupos iniciaram o trabalho de adaptação do texto narrativo a uma peça de teatro.	Seguem, como modelo, o roteiro da peça escolhida na biblioteca	Todos participam ativamente.
	01:00:00	Professora levanta questionamentos com o objetivo de levar os alunos à reflexão.	Grupos levantam outros questionamentos entre si.	Alunos interagindo.
	01:30:00	Os grupos terminam a adaptação do texto.	Há uma preferência pela personagem principal da história.	Professora circula entre os grupos.
	01:45:00	Os grupos fazem a distribuição dos personagens		Alunos discutem entre si.

6.4.2 Organização e estruturação da tarefa

A transcrição das vozes dos alunos, nesta atividade, ficou prejudicada devido a um problema técnico ocorrido no momento da gravação do trabalho, que só foi percebido algum tempo depois. Pensou-se na possibilidade de repetir essa atividade, porém não foi possível porque o tempo havia sido planejado anteriormente para que a aplicação do projeto não comprometesse o período

reservado às provas finais, já constantes no calendário da escola, como também as férias dos alunos. Embora a gravação em áudio tenha ficado comprometida, a análise desse trabalho será realizada de acordo com base em alguns registros do diário de campo (pesquisa).

A estruturação e a organização desse trabalho aconteceram de forma explícita e dialógica, com grande interesse e motivação por parte dos alunos e da professora. O grupo "Rosa", objeto desta análise, optou pelo segundo texto lido "A Serpente do Tanque", lenda dos padres franciscanos, reescrita pela aluna Ana Carolina. Os critérios de escolha já foram especificados na contextualização, todavia faltou mencionar que a reestruturação deste texto já havia sido feita em aulas anteriores, apesar de não constar nas análises realizadas neste trabalho de pesquisa. O fato de o texto já ter sido reestruturado anteriormente facilitou na adaptação da história narrada a uma peça teatral.

Feita a leitura dos textos teatrais selecionados na biblioteca pelos alunos, o grupo "Rosa" escolheu, como modelo, a peça "Os Três Porquinhos", adaptada para dramatização, retirada do livro "Contar Histórias: uma arte sem idade" (Coelho, 1990, p.64-68). A partir de então, os alunos começaram o processo de adaptação do texto "A Serpente do Tanque" a uma ação dramática. O texto pesquisado serviu como suporte na identificação dos elementos indispensáveis a esta atividade (enredo, personagem, ação, conflitos, diálogos e ação cênica), como também na distribuição das personagens que deveriam estar presentes na dramatização e na idéia de cenários.

Antes de os grupos fazerem a distribuição dos elementos básicos da dramatização (personagens, enredo, ação, cenário e diálogos), importantes para a adaptação à peça teatral, a professora da classe, para facilitar e melhorar o desempenho nesse trabalho, levou-os a refletir sobre os seguintes questionamentos: do que fala o texto? O que o texto conta para o espectador? O que o texto tenta dizer? Na resposta a tais questionamentos, todos, sem exceção,

participaram, dando suas opiniões e dialogando de forma organizada, acontecendo assim a iniciação, resposta e *feedback* da construção do conhecimento compartilhado Edwards e Mercer (1988).

O grupo "Rosa", ao iniciar o trabalho, levantou também outros questionamentos do tipo: como começaria a dramatização, quais seriam as personagens, qual o papel de cada um, quais as vestimentas que deveriam usar no momento da dramatização e quantas cenas precisariam apresentar. Ana Carolina, uma das integrante do grupo, pegou o lápis e começou a registrar suas idéias e a dos colegas, enquanto os outros ainda discutiam sobre o assunto. Ao terminar de escrever, ela pediu a atenção dos demais e fez a leitura do parágrafo que já havia escrito. Todos gostaram e o primeiro parágrafo da peça ficou assim "*Um certo dia, um belo moço de uma família rica, ao passar pelo tanque, avistou uma moça lavadeira, muito bonita e perguntara a uma senhora:*". Percebeu-se que, após a leitura, o grupo, apesar de entusiasmado, ainda demonstrava mais preocupação com o papel que cada um iria representar do que com a estruturação do texto, o que comprometeu a seqüência de idéias. Juliana, também componente do grupo, percebendo o rumo que o trabalho estava tomando, sugeriu aos colegas que montassem primeiro o texto e depois eles fizessem a distribuição dos papéis para cada um na ação dramática.

A tenção entre univocidade e dialogicidade do discurso da professora e dos alunos, no contexto das relações de ensino, nesta atividade, indicou o movimento e o ritmo do processo de ensino-aprendizagem desse grupo. Durante todo o trabalho a professora dirigia-se aos grupos alternando perguntas elicitativas e avaliativas.

Luana, dando seqüência à atividade, sugeriu que já trabalhassem com o discurso direto, ou seja, apresentassem a fala de cada uma das personagens para que o trabalho de adaptação se adiantasse e assim procederam. Nesse momento aconteceu o *feedback*, pois discutiam que tipo de linguagem deveria ser

usada no texto, se era a linguagem apresentada na época em que aconteceu a lenda ou se era a linguagem do momento. O grupo solicitou a presença da professora para esses esclarecimentos. A professora sugeriu que usassem a linguagem das personagens da história, para não se perder a originalidade da lenda. Nesse processo, a professora incorporou a sua resposta às dúvidas e questionamentos feitos pelos alunos.

O emprego da linguagem coloquial da época divertiu-os muito, pois cada um mencionava palavras regionais bastante “caipiras”, como: quar, sinhô, óia, pra modi, onti, fio, preinha, pari, e outras. O conhecimento compartilhado dessas palavras nos grupos deu-se a partir do momento em que os alunos fizeram pesquisas em casa, entrevistaram avós, pais e tios sobre a lenda. Os entrevistados, ao contá-la, privilegiaram a linguagem daquela época, por considerarem importante e por acharem que, dessa forma, eles poderiam vivenciar e imaginar aquele momento com mais precisão (isso foi afirmado pelos próprios alunos).

Constataram-se, nessa atividade, situações de ensino-aprendizagem que evidenciaram a elaboração de um contexto intermental e indícios de internalização dos aspectos da linguagem coloquial, através das lendas regionais, no plano intramental, pelos alunos.

O grupo “Rosa” ocupou mais ou menos cinquenta minutos da aula e, pelo o que se percebeu, não encontrou dificuldade na adaptação do texto narrativo. O texto foi montado com cinco personagens e um narrador para que todos do grupo pudessem participar da encenação da peça. Todas as meninas do grupo queriam desempenhar o papel de Isaura, a personagem principal da lenda, o que de alguma forma causou conflito no grupo. A professora interveio, solicitando que fizessem um sorteio. O problema foi resolvido e passaram a discutir como deveria acontecer a dramatização.

A distribuição das personagens ficou assim definida: “Isaura” – seria representada pela aluna Ana Carolina; “senhora” – pela aluna Juliana; “o moço” – pelo aluno Ackson; “Laurinda” – pela aluna Luana; “Rosana” – pela aluna Luciana e o narrador – pela aluna Rúbia. Depois de distribuído o papel que cada um dos grupos representaria, os alunos caminharam para o reconhecimento das personagens, discutiram como seria a ação de cada uma delas, ou seja, como elas andavam, como falavam, como gesticulavam e se relacionavam com as demais personagens. Decidiram, também, que na dramatização os papéis não deveriam ser decorados, pois pretendiam se expressar de forma natural, imaginando e criando situações que atraíssem a maior atenção dos espectadores. Com relação ao vestuário, o grupo decidiu que usaria roupas conforme a situação social de cada personagem. Neste trabalho, a socialização aconteceu não só na sala de aula, como também fora dela envolvendo a comunidade.

Enfim, percebeu-se o quão importante foi esse trabalho para os alunos, pois os auxiliou na aquisição dos conhecimentos, na expressão, no prazer de criar e de improvisar cenas e aspectos da vida, como também na integração de cada aluno ao grupo social, tomando atitudes, formando opiniões, desenvolvendo a compreensão e a expressão, como também a sua personalidade. O ambiente, onde a peça foi apresentada, auxiliou no evocar para a realidade lembranças de uma cena vivenciada no passado.

Pôde-se inferir que as condições de produção de conhecimento nesta atividade, realizada na sala de aula e fora dela, favoreceram a internalização da compreensão do conteúdo dos textos aqui estudados ao se permitir as contrapalavras e o desempenho nas diferentes funções da linguagem oral e escrita pelos alunos.

7. RESULTADOS FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo pesquisar o ensino da língua portuguesa através da compreensão dos processos de interação em sala de aula, o que se pôde verificar nas análises que precedem este capítulo. Com relação ao objetivo de apresentar uma proposta alternativa ao trabalho com a língua portuguesa em uma 5ª série do ensino fundamental, tem-se a consciência de que a meta foi alcançada. Todas as atividades planejadas foram, de fato, desenvolvidas pelos alunos, que utilizaram a linguagem verbal como constitutiva da interação entre eles, cabendo à professora o papel de mediadora por meio de questionamentos, o que favoreceu assim, o ensino-aprendizagem da língua, resultando na construção e elaboração de novos conhecimentos.

A opção pelo trabalho a partir de um tema gerador (denominação de Paulo Freire), "Tradições Lendárias da Região Serrana", que tem como base a concepção de uma pedagogia sensível à cultura dos aprendizes e da construção do conhecimento no interior da sala de aula e da escola, pelas e nas interações, propiciou o desenvolvimento de muitas atividades que, efetivamente, permitiram a consecução dos objetivos propostos.

O trabalho de pesquisa na biblioteca (anexo 3) realizado pelos alunos, em conjunto com a professora, propiciou o conhecimento mais sistematizado do folclore da região, através do resgate das histórias, costumes e usos de gerações passadas, contribuindo, portanto, para a ampliação dos conhecimentos de mundo desses alunos, bem como do conhecimento de formas diferenciadas de linguagem verbal (dos modos de dizer), da organização da estrutura dos textos e da criatividade e imaginação populares.

As horas de pesquisa resultaram na leitura dos textos: “O defunto que desapareceu”, “O Clarão”, “A Noiva”, “Festa da Santa Cruz”, “A Serpente do Tanque”, “O Boi Corneta” (anexo 8), escolhidos pelos alunos, o que fez com que a leitura tivesse um outro “sabor”, e despertasse o interesse e a curiosidade por um conhecimento em construção. Este trabalho de seleção dos textos contribuiu, então, para que a leitura acontecesse no contexto da sala de aula e, não, para a sala de aula. Em seguida, motivados pela leitura, os alunos aprenderam a elaborar síntese, embora na 5ª série, ainda não haviam aprendido a fazer resumos a partir de textos lidos. Estes conhecimentos dos alunos serviram, então, de base para a aquisição e sistematização de novos conhecimentos.

O trabalho realizado em conjunto pela pesquisadora e a professora da classe resultou na modificação da atitude tradicional da professora – ela passou a valorizar a produção escrita e oral do aluno. Esta mudança de comportamento corrobora as dimensões da linguagem com as quais se pretendeu trabalhar: *“É impossível delimitar de modo estrito o ato de compreensão e a resposta. Todo o ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto de compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta”* (Bakhtin, 1997)

As atividades propostas fizeram com que os alunos refletissem sobre os seus próprios textos e também avaliassem os trabalhos uns dos outros, com comentários do tipo: “... tal texto não dá pra entender”, “... o texto repetiu muito as mesmas palavras, a mesma idéia.”, “... esse texto foi copiado do livro, não fez com suas próprias palavras.” O conhecimento internalizado da gramática da língua oral possibilitou-lhes a reflexão sobre as estruturas da língua escrita e maior domínio das normas gramaticais, de modo a poderem chegar à língua considerada de prestígio.

Ao término desta etapa, os alunos já faziam a leitura de sua própria síntese e a conseqüente avaliação do texto por eles produzidos e não apenas a apreciação do texto do autor, como estavam acostumados.

Depois de terem escolhido, selecionado e escrito sobre as lendas mais interessantes, os alunos desenvolveram um trabalho de reescritura dos textos, orientados pela professora da classe, o qual (anexos 4-5) propiciou ao grupo a reflexão sobre o próprio texto e a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua.

Os alunos tiveram, ainda, a oportunidade de envolver a família e a comunidade, dando continuidade ao processo de construção do conhecimento de forma socializada. Através da realização das entrevistas, os pais, avós, tios e vizinhos puderam dar a sua contribuição, contando a eles lendas que faziam parte das tradições lageanas. Mais uma vez estas atividades propiciaram a reflexão sobre aspectos da linguagem oral, tais como: desinibição, expressão oral, domínio dos aspectos do conhecimento regional, dentre outros. Proporcionaram, também, a aquisição de conhecimentos sobre as tradições locais.

Nesta etapa do trabalho já se pôde sentir a mudança de atitudes dos alunos, que passaram a revelar um grande entusiasmo e motivação pelas aulas, denominadas por eles de "aulas de comunicação". Foram elas que os levaram a perceber a função explícita do ensino da língua nesse momento. Eles estavam, de fato, fazendo uso da língua de forma significativa – mais do que simplesmente escrever, estavam constituindo-se sujeitos de seu próprio dizer.

Esta experiência possibilita inferir que foi o uso significativo da língua que motivou os alunos a participar assídua e ativamente das aulas ministradas durante esse projeto. Constatou-se que os alunos, embora em período diverso, não faltaram às aulas e em alguns casos iam ao colégio, mesmo febris (dois

casos) por julgarem que as aulas então ministradas eram construídas de forma distinta daquelas a que vinham assistindo.

A análise das entrevistas propiciou aos alunos o conhecimento da técnica específica para realizá-la, que inclui desde a preparação de um roteiro de perguntas até as atitudes de cada participante durante a atividade. Por sugestão dos alunos, uma das entrevistadas foi a escritora lageana, Neuza de Souza, grande estudiosa e conhecedora das lendas e tradições locais, que, ao comparecer em sala de aula, compartilhou conhecimentos e informações, (Edwards e Mercer), ampliando o universo cultural dos alunos.

A afetividade, a auto-estima, a confiança em si foram sentimentos que afloraram na entrevista e, emocionados e cheios de expectativas, os alunos receberam a escritora. Era a primeira vez que entrevistavam uma escritora; embora muitos a conhecessem de nome não haviam tido contato com ela antes. Durante a entrevista, bastante à vontade, a escritora deixou transparecer, em sua fala, o prazer que sentia ao escrever. Relatou a trajetória de sua carreira como escritora e reforçou, ainda, a importância da leitura e disse do prazer que tinha em ouvir histórias (causos) que seus avós, pais e amigos contavam e, mais tarde, de como as registrava em papéis, blocos, cadernos, o que resultou no seu primeiro livro. Dessas histórias nasceram outras criadas por ela. Parabenizou os alunos pelo trabalho de resgate dessas lendas, por meio de pesquisas na biblioteca e em casa, e transmitiu a eles uma mensagem de otimismo e de entusiasmo pela capacidade que todos têm de escrever, desde que sejam bons leitores e pratiquem, sempre que possível, a escritura.

Em todas as atividades desenvolvidas foi reforçado, portanto, o uso social da linguagem; os alunos conscientizaram-se de que novos conhecimentos podem ser adquiridos de muitas formas, principalmente entrevistando-se alguém que sabe e entende de assuntos que ainda não são de nosso domínio.

Outro resultado muito positivo decorreu do confronto das narrativas pesquisadas nos livros (biblioteca) com as coletadas por eles, junto a familiares e conhecidos. Para compreendê-las melhor, organizaram um glossário, o que propiciou o estudo de questões gramaticais.

A ampliação do léxico foi grande e novas palavras e expressões foram aprendidas, tais como: *pregar peças, moscão, se borrar, centauro, succulento, macabro, inebriando, emanando* e muitas outras. Para melhor organizar o glossário essas palavras foram estudadas semanticamente e categorizadas, para poder se dar conta desse gênero textual, o que levou ao estudo de cada uma das classes gramaticais no contexto em que apareciam as palavras, e a conseqüente reflexão sobre a importância desse conhecimento naquele momento. Foram estudados os adjetivos, substantivos, verbos e interjeições presentes nos textos lendários. Fez-se, também, a organização das palavras em ordem alfabética, oportunidade em que se pôde discutir sobre o valor de se conhecer o alfabeto.

Outro conhecimento, que se pode construir nas relações de ensino-aprendizagem sobre lendas da região serrana, foi o da apropriação do processo de adaptação de textos narrativos a uma peça de teatro. Em grupos, os alunos puderam refletir sobre as estratégias de produção textual, discutir, analisar e fazer as escolhas que melhor se adequassem aos objetivos pretendidos. O processo de escolha e o uso de estratégias não se relacionaram apenas às características do desenvolvimento da atividade, ou apenas ao domínio do conhecimento específico, mas ao tipo de situação e de interpelação que iam sendo produzidas no decorrer da interlocução.

Esta atividade também contribuiu para o enriquecimento da expressão oral e escrita de cada um, para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, para o aperfeiçoamento da dicção, no processo de locução, na linguagem direta, na pronúncia correta das palavras, no diálogo etc.

Ressalta-se, ainda, a oportunidade de organização e de construção do conhecimento, de forma solidária e de mais interesse e participação, de maior adequação da linguagem a situações de diálogo altamente significativo e de maior interação entre professora e alunos e aluno/aluno na sala de aula. Portanto, os conhecimentos foram construídos de forma significativa e, no entanto, internalizados.

Depois do texto adaptado e ensaiado pelos próprios alunos aconteceu a dramatização da peça lendária no Parque Jonas Ramos (anexo 7), local tido como o de ocorrência do "causo". A animação e o entusiasmo foram tão intensos que os alunos mal podiam conter as emoções. Durante a apresentação, pôde-se confirmar, mais uma vez, o quanto os grupos foram criativos com relação à adaptação do texto, à desenvoltura de cada um, à expressividade na representação de cada cena e à improvisação dos dramas, como também na montagem dos figurinos. Houve uma avaliação das dramatizações por uma banca examinadora, que escolheu a melhor apresentação segundo critérios previamente estabelecidos pelos alunos, considerando, sobretudo, a encenação e a composição textual. Durante todo o projeto, os alunos, individualmente ou em grupo, mostraram-se flexíveis, entusiasmados, interessados, dinâmicos, participativos, críticos e colaborativos.

As aulas desenvolvidas neste projeto foram registradas e avaliadas pelos alunos à medida que iam acontecendo. Tinha-se, por objetivo, levá-los à conscientização e à reflexão sobre os conhecimentos que estavam sendo aprendidos. Conforme Cecília Warschawr (1997), *"o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, permitindo que se veja a historicidade do processo de construção do conhecimento, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho"*

Esse trabalho possibilitou que os alunos e a professora compreendessem e vivenciassem um processo de construção do conhecimento em que se trocavam

experiências e saberes dos alunos, e o seu conhecimento de mundo foi o ponto de partida para o conhecimento do novo. “*A palavra vai à palavra*” (Bakhtin, 1997).

REFLEXÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho buscar novas alternativas à prática pedagógica no ensino da língua portuguesa, por meio de uma pesquisa, no contexto de uma sala de aula, em que se enfatizou o desenvolvimento da oralidade e da escrita do aluno, bem como a consideração do seu conhecimento empírico como ponto de partida para a construção do saber desejado.

Esta trajetória teve início com uma pesquisa bibliográfica dentro de uma perspectiva histórico-cultural. Foram realizadas leituras de diferentes obras sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e das formas de interlocução em sala de aula, para posterior elaboração de um projeto de ensino. Nesse trabalho, houve o envolvimento da pesquisadora, dos alunos e da professora da classe em que se desenvolveu o trabalho. Como resultado, obteve-se o enriquecimento de todos os envolvidos na aquisição de novos conhecimentos e na apropriação de elementos culturais que fazem parte da história de cada um deles, de sua cidade – “os causos”. Os alunos passaram a valorizar a cultura, a etnia e os costumes revelados por esses “causos” e seus autores/narradores. Esta experiência desenvolveu ainda nos educandos a espontaneidade, uma maior capacidade de entrosamento com os colegas e a professora, como também uma visão maior e crítica do mundo que os cerca.

Espera-se que as análises aqui expostas possam contribuir na reflexão sobre as práticas de sala de aula do professor de Português, a partir da

compreensão de que o ensino da língua materna pode se dar para além do que tem sido o objetivo das escolas em geral. É preciso que o professor perceba que não é possível produzir ou entender um texto sem considerar a oralidade de que tem domínio o aluno, a sua leitura e os conhecimentos internalizados da escrita. E é preciso também que o aluno tenha oportunidades de ouvir, de falar, de pesquisar em diferentes lugares e de refletir sobre a variedade lingüística de que faz uso, para, posteriormente, apropriar-se da língua considerada culta de forma mais significativa e consciente.

Com relação à gramática normativa, objeto de preocupação de tantos professores, ela pode ser ensinada a partir da riqueza e da variedade dos recursos lingüísticos que constituem os textos, orais ou escritos, em situações de interação e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, para que os alunos possam estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Nesta pesquisa, a linguagem foi a matéria-prima para o ensino, pois, conforme afirma Geraldi (1997) "*sem linguagem a relação pedagógica inexistente, sem linguagem a construção e a transmissão de saberes são impossíveis*". Nessa perspectiva, foram considerados os construtos teóricos de Vygotsky e Bakhtin, os quais possibilitaram a compreensão da constituição dos sujeitos na e pela linguagem, num processo intersubjetivo/interdiscursivo, em que a elaboração cognitiva e ideológica processa-se na relação do sujeito com o outro. Nesse sentido, coube à professora mediar a aquisição dos conhecimentos de modo que os alunos agissem e interagissem, na e pela linguagem, no seu meio escolar e social. Através do ler interpretando e do interpretar escrevendo, os alunos da quinta série inseriram-se no fantástico mundo de histórias e mistérios que envolviam as lendas da região serrana.

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem e das relações que se construíram no contexto da sala de aula foi fundamentais para a análise do processo de construção do conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiro, porque se pôde verificar como acontecia o ensino da língua materna na turma pesquisada, o grau de satisfação dos alunos em relação ao agir pedagógico da professora e as concepções de ensino e de linguagem que permeavam o trabalho realizado. Segundo, porque a partir de então foi possível elaborar um projeto de pesquisa e de intervenção na tentativa de buscar alternativas às necessidades dos alunos e da professora, mencionadas nas entrevistas e questionários que foram aplicados. A análise dos textos produzidos em sala de aula, conforme planejado pela pesquisadora em conjunto com a professora da classe, permitiu corroborar a importância dos processos de interação verbal na sala de aula e fora dela.

Essa interação evidenciou-se os momento em que os textos selecionados passaram por um processo de reestruturação, um trabalho coletivo em que professora e alunos juntos analisavam os problemas apresentados nos textos, com relação à adequação ao tema, ao gênero em ensino, retocando aqui e ali o texto ainda não codificado e com problemas de estruturação, pontuação, coerência, coesão e seqüência de idéias. A refacção serviu para fazer com que os alunos, estimulados por perguntas feitas pela professora, pensassem e repensassem suas idéias e sua escrita, o que teve como resultado uma maior clareza e coerência textual. Com esta atividade, percebeu-se que é possível melhorar a estrutura de um texto, sem, no entanto, prejudicar as idéias contidas na produção original.

A análise das atividades decorrentes do processo de ensino permitiu a visualização de aspectos significativos do processo de aprendizagem da língua escrita e do desenvolvimento da língua oral no contexto das interações verbais na sala de aula. Ensejou, também, uma nova perspectiva na elaboração do

conhecimento no plano intermental e indícios de apropriação no plano intramental.

O processo de aquisição do conhecimento formal deu-se, então, no contexto de determinadas relações de ensino, sendo constituído e transformado por elas. Na construção da escrita e no desenvolvimento da oralidade, percebeu-se com clareza que o aluno construiu esse conhecimento pela mediação da professora e dos próprios colegas, num processo marcado pela tensão e contradição constitutivas das interlocuções na sala de aula e pelo envolvimento significativo dos alunos com a elaboração do conhecimento.

No decorrer das análises pôde-se perceber igualmente que o discurso da professora, na aplicação do projeto, foi ao mesmo tempo diretivo e dialógico, pois, ao possibilitar que as vozes dos alunos fossem parte constitutiva do processo de enunciação, contribuindo para a elaboração de significados e sentidos, convocando-os à participação coletiva. Cabe ressaltar que a atitude da professora mudou depois que se iniciou o processo de discussão da pesquisa. Isso transpareceu no momento em que acontecia a reestruturação do texto do aluno Alurindo, quando a atitude da professora diferiu de atitudes anteriores no que diz respeito à reconstrução dos textos. Antes, o que ela fazia era uma mera correção dos erros de ortografia e não uma reestruturação do texto, efetivamente coletiva. Foi possível perceber, nessa atividade analisada, o processo de construção do conhecimento no desenvolvimento da tarefa e a qualidade da participação do outro. De acordo com a dinâmica da interlocução, sempre que um aluno apresentava dificuldade em seqüenciar a sua idéia, o outro fazia uma colocação, que poderia ou não implicar uma convergência de significados e sentidos.

As atividades analisadas indicaram que nos trabalhos em grupos alguns alunos incorporaram o lugar e a voz da professora, instaurando uma assimetria na relação com os colegas. Percebeu-se que, além da discussão sobre a língua

escrita em que se envolviam, mais precisamente com a correção ortográfica e algumas questões gramaticais e textuais, os alunos preocupavam-se com a disciplina, convocavam os colegas a participar da atividade, definiam os papéis de cada um na execução da tarefa, controlavam o tempo e utilizavam estratégias metodológicas semelhantes às da professora, internalizando, assim, as diferentes marcas e papéis do discurso e da cultura escolar, porém com um outro sentido: o de compreenderem-se sujeitos autores e produtores de textos.

O projeto planejado juntamente com a professora da classe, assim como a pesquisa, no todo, permitiram que se corroborassem as concepções teóricas e metodológicas pelas quais se optou no delineamento do projeto. Uma “pedagogia culturalmente sensível” (Erickson, 1987), em muito contribuirá para que o ensino da Língua Portuguesa cumpra com os objetivos para os quais é proposto na escola: formar cidadãos leitores e produtores de textos, *“capazes de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia um determinado tipo de linguagem”* (Kato, 1998)

Nesse mundo globalizado onde se inserem os mais diversos segmentos da sociedade, a condição de letrado é indispensável para o acesso ao conhecimento sistematizado. O aluno tem direito a um ensino de qualidade, que deve promover o seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional de forma a constituir-se um cidadão crítico e criativo. O professor de Português, por sua vez, tem a responsabilidade de desenvolver no seu aluno habilidades interativas no e pelo uso da linguagem verbal, através de debates, questionamentos, reestruturação de textos, leituras diversas, visando também ao domínio da língua considerada de prestígio, modalidade pela qual as pessoas são avaliadas socialmente.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento nos educandos de habilidades de pensar, refletir, argumentar sem subestimar a capacidade criativa

e produtiva de cada um. O processo de ensino-aprendizagem deve resultar na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades no uso da língua de forma a que os falantes/escritores possam defender suas idéias com argumentos sólidos, respeitar as idéias dos outros, considerando os conflitos e as divergências. O professor *“desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens”* (Rego, 1997, p.108).

Por fim, cabe ressaltar que ao se oportunizar a todos a mesma condição de trabalho e o respeito à realidade social de cada um, estar-se-á oportunizando a aquisição de conhecimentos nas suas múltiplas dimensões: social, ética, cognitiva, técnica e histórica. E, assim, poder-se-á participar da construção de um mundo mais justo, fraterno e solidário.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M^a Bernadete Marques. FIAD, Raquel Salek. MAYRINK-SABINSON, M^a Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas : Associação de Leitura do Brasil, Mercado de Letras, 1997. X

_____. Alfabetização na perspectiva da lingüística: contribuições teórico-metodológicas. **Anais da XVI Reunião da ANPED**, 1995.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas , SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Wilson Vidal. **Canto Imergent - Poemas** , 1^a Edição, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8 ed., São Paulo : Hucitec, 1991/1995/1997.

_____. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes. 2 ed., São Paulo, 1975

BLIKSTEIN, Izidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. 15 ed., São Paulo : Ática, 1997.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.

- CABRAL, Loni Grimm. **Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica língua materna**. Florianópolis : Insular, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Leitura e alfabetização**. Campinas : UNICAMP, IEL, 1981.
- _____. **Alfabetização & lingüística**. 7 ed., São Paulo : Scipione, 1994.
- CHIAPPINI, Lígia (coord. geral.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo : Cortez, 1997.
- COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo, Ática, 1990.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. **El Conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula**. Buenos Aires, Paidós, 1988.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, 18(4), 1987, p. 335-356.
- FARACO, Carlos Alberto. **Prática de textos: Língua Portuguesa para estudantes universitários**. Petrópolis : Vozes, 1992.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo, Ática, 1996.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, São Paulo, 1996.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Literatura e Ensaio**. 5:9-27, São Paulo, Brasiliense, 1977.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1995

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo : Ática, (1997/1999).

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998

_____. **Portos de Passagem**: São Paulo, Martins Fontes, 1997a.

_____. **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. São Paulo, Cortez, 1997b.

_____. Livro ditático de Língua Portuguesa: A favor ou contra? 1997c. **Leitura, Teoria e Prática**, ano 6, nº 9, junho, 1997, p. 4-7.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo : Martins Fontes, (1985/1994).

_____. Linguagem e Poder. 1978. Em: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2ª grau. Variação lingüística e ensino da língua materna**. São Paulo, vol. IV, p.44-62.

GONÇALVES, Antenor A. Filho. **Língua portuguesa e literatura brasileira**. São Paulo : Cortez, 1990

HERDE, Ita Regina Teles. **Paisagem Serrana – Poesias & Prosa**, Gráfica Pérola, Lages SC, 1985.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Trajetória da Pontuação: da frase ao interdiscursivo**. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

JOBIM & SOUZA. **Infância e linguagem, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1985. X

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo : Ática, 1998. X

LEONTIEV, A. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In Vygotsky, L.S : **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade.** São Paulo : Ática, 1995.

MARCONDES, **Filosofia, Linguagem e Comunicação.** 2ª edição , São Paulo: Editora Cortez, 1992.

MAROTE, João D' Olim . **Didática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática, 1998.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de textos e a Escola: reflexões sobre o processo de letramento .** Campinas, SP: Mercado de Letras - Autores Associados, 1994.

MELLO, Guiomar M. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo : Cortez, 1982.

MILÊNIO, III Apostila. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – 5ª Série. Distribuidora de material didático. Curitiba – PR.

MURRIE, Zuleide de Felice (org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade.** 3 ed, São Paulo, Contexto, 1994.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Contribuição da Lingüística no ensino da Língua Portuguesa.** 1980

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Efeitos a longo prazo de Método de Alfabetização Paulo Freire.** Florianópolis 1998. vol. I e II, 523p. Tese (Doutorado em Letras/Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

PILETTI, Claudino. **Didática Especial.** São Paulo : Ática, 1995.

PIRES, Neuza Scoz & Corrêa, Zenaide Freitas. **Base Histórica de Lages, através dos tropeiros.** 1991

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas : Mercado de Letras, 1996.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REGINA, Tia. **Histórias e lendas do Brasil.** São Paulo: APEL.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4 ed., Petrópolis : Vozes, 1995/1997.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa.** São Paulo : Scipione, 1991.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos.** 7 ed., São Paulo : Globo, 1995.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** & ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Leitura e conscientização.** Em anais do primeiro encontro Interdisciplinar de Leitura. Londrina, UEL, p. 64-71, 1984.

SILVA, L. **O Ensino da Língua Portuguesa no primeiro grau.** São Paulo, Atual, 1986.

SMOLKA, Ana Luíza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 7 ed., São Paulo : Cortez, 1996.

_____. A dinâmica discursiva do ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: GOES, Maria Cecília R. & SMOLKA, Luíza, B. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 3 ed. Campinas : Papyrus, 1994.

_____. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trabalho de lingüística aplicada,** Campinas, n. 18, p. 15-28, Jul.- dez. 1991.

_____. **Trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula.** Cadernos Cedes (23), Campinas, São Paulo, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: perspectiva social.** 9 ed., São Paulo : Ática, 1992.

_____. **Letramento um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

TASCA, Maria (Org.). **Desenvolvendo a língua falada e escrita,** Porto Alegre : Sagra, 1990.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo : Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** 5 ed. São Paulo, Cortez 2000.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 1098.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A aprendizagem no processo sócio-histórico.** Petrópolis (R.J.), Vozes, 1994.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1991a.

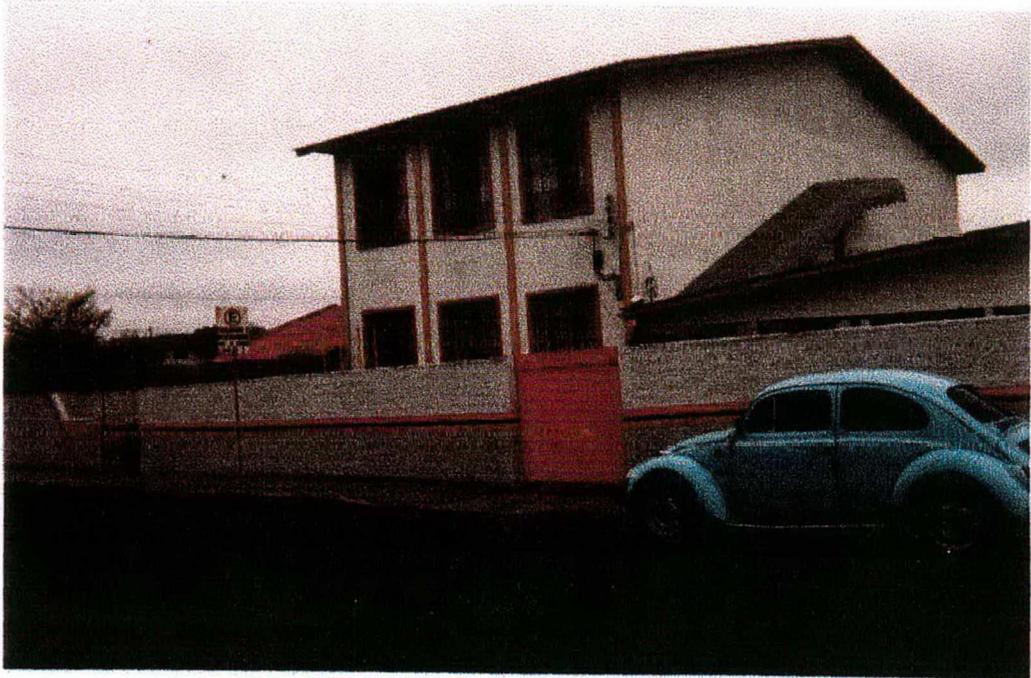
_____. LURIA E LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro.** 2 ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

WERSTCH, J. & SMOLKA, A.A.L. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In Harry. Daniels (org.), **Vygotsky em foco:** Campinas, Papyrus, 1994.

WERSTCH, V. James. **Voces de la mente: un enfoque sócio-cultural para el estudio de la acción mediada.** Madrid: Visor, 1991.

ANEXOS



ANEXO 2 – Questionário aplicado aos alunos**COLÉGIO ÊXITUS****ALUNO:****SÉRIE:****a) Com relação à leitura, responda as seguintes questões:****1- Você gosta de ler? Por quê?**

.....
.....
.....

2- Todas as vezes que você lê é por prazer ou por obrigação? Justifique a sua resposta.

.....
.....
.....

3- O que e como você gostaria de ler? Por quê?

.....
.....
.....

4- Quantas aulas de leitura são feitas durante a semana?

.....

5- Quantas vezes você gostaria que fizesse leitura na escola?

.....

6- Como você gostaria que as aulas de leitura acontecessem?

.....
.....

7- De que forma você gostaria de trocar as leituras com os colegas?

.....
.....

8- O que você acha que poderia ser feito para despertar o teu interesse pela leitura?

.....
.....
.....

9- Para você, o que é ser um bom leitor?

.....
.....
.....

10- Como você gostaria de ser avaliada nas aulas de leitura?

.....
.....
.....

b) Com relação à escrita:

1- Você gosta de escrever? Por quê?

.....
.....

2- O que você gostaria de escrever? Sobre o quê?

.....
.....
.....

3- Como poderiam ser as aulas de escrita de texto?

.....
.....
.....

4- Em que você tem dificuldade pela escrita?

.....
.....

5- Como você acha que deveriam ser as aulas de produção de texto?

.....
.....
.....

6- O que você gostaria de escrever? Por quê?

.....
.....
.....

7- Como você gostaria que seu texto fosse avaliado?

.....
.....

8- Você ^{acha} que produzir um texto é importante? Por quê?

.....
.....

9- Em que a produção de texto poderia melhorar a sua escrita?

.....
.....

10- Quais as dificuldades que você tem ao escrever?

.....
.....

11- Por que saber ler e escrever é importante?

.....
.....

o) Com relação à gramática:

1- O que é gramática para você?

.....
.....

2- Você gosta de estudar gramática? Por quê?

.....
.....

3- Como você gostaria que a gramática fosse ensinada?

.....
.....

4- Quais as dificuldades gramaticais que você tem ao escrever?

.....
.....

5- Como é trabalhada a gramática na aula?

.....
.....

6- Você gosta de se expressar oralmente? Por quê?

.....
.....

7- Você acha a expressão oral importante? Por quê?

.....
.....

8- Você se interessa pelos assuntos que são tratados nas aulas de Língua Portuguesa? ou não? Dê sugestões de assuntos que poderiam ser tratados?

.....
.....
.....

COLÉGIO ÊXITUSALUNO: *Adriano*SÉRIE: 5^a.

a) Com relação à leitura, responda as seguintes questões:

1- Você gosta de ler? Por quê?

Sim. Porque com a leitura eu aprendo a ler cada vez mais e é muito importante para eu me comunicar.

2- Todas as vezes que você lê é por prazer ou por obrigação? Justifique a sua resposta.

As vezes por prazer e outras por obrigação. Porque a leitura não pode faltar na vida da gente.

3- O que e como você gostaria de ler? Por quê?

Eu gostaria de ler um livro de aventura em um lugar que esteja em silêncio.

4- Quantas aulas de leitura são feitas durante a semana?

Durante a semana são feitas 3 ou 4 aulas de leitura.

5- Quantas vezes você gostaria que fizesse leitura na escola?

Eu gostaria que fosse feita 6 leituras na escola.

6- Como você gostaria que as aulas de leitura acontecessem?

Eu gosto de ler que não sejam na aula.

7- De que forma você gostaria de trocar as leituras com os colegas?

Eu gostaria que a leitura fosse trocada assim que eu terminasse a leitura.

8- O que você acha que poderia ser feito para despertar o teu interesse pela leitura?

Eu acho que se lê mais cada vez mais eu despertaria o meu interesse pela leitura.

9- Para você, o que é ser um bom leitor?

Para mim ser um bom leitor é uma pessoa que além de saber ler sabe escrever.

10- Como você gostaria de ser avaliada nas aulas de leitura?

Eu gostaria de ser avaliada na leitura como a gente sempre faz.

b) Com relação à escrita:

1- Você gosta de escrever? Por quê?

Sim. Porque com a escrita algum dia eu vou poder ser um escritor.

2- O que você gostaria de escrever? Sobre o quê?

Eu gostaria de escrever um livro sobre criatividade.

3- Como poderiam ser as aulas de escrita de texto?

As aulas de redação poderiam ser abertas.

4- Em que você tem dificuldade pela escrita?

Eu tenho dificuldade em ortografia.

5- Como você acha que deveriam ser as aulas de produção de texto?

Eu gosto de trabalhar em grupo, duplo e sozinho.

6- O que você gostaria de escrever? Por quê?

Eu gostaria de escrever um livro de aventura. Porque eu gosto de aventura.

7- Como você gostaria que seu texto fosse avaliado?

Eu gostaria que meus textos fossem avaliados de jeito que sempre fo.

8- Você ^{acha} que produzir um texto é importante? Por quê?

Sim. Porque é melhor para minha escrita.

9- Em que a produção de texto poderia melhorar a sua escrita?

Produzindo não fazer os mesmos erros.

10- Quais as dificuldades que você tem ao escrever?

Não na ortografia.

11- Por que saber ler e escrever é importante?

Para a gente poder entender as palavras.

o) Com relação à gramática:

1- O que é gramática para você?

É o português

2- Você gosta de estudar gramática? Por quê?

Eu gosto porque a gramática é muito importante

3- Como você gostaria que a gramática fosse ensinada?

Eu gostaria que continuasse do jeito que é.

4- Quais as dificuldades gramaticais que você tem ao escrever?

Nenhuma.

5- Como é trabalhada a gramática na aula?

A gramática é trabalhada a base de exercícios.

6- Você gosta de se expressar oralmente? Por quê?

Sim, porque é divertido.

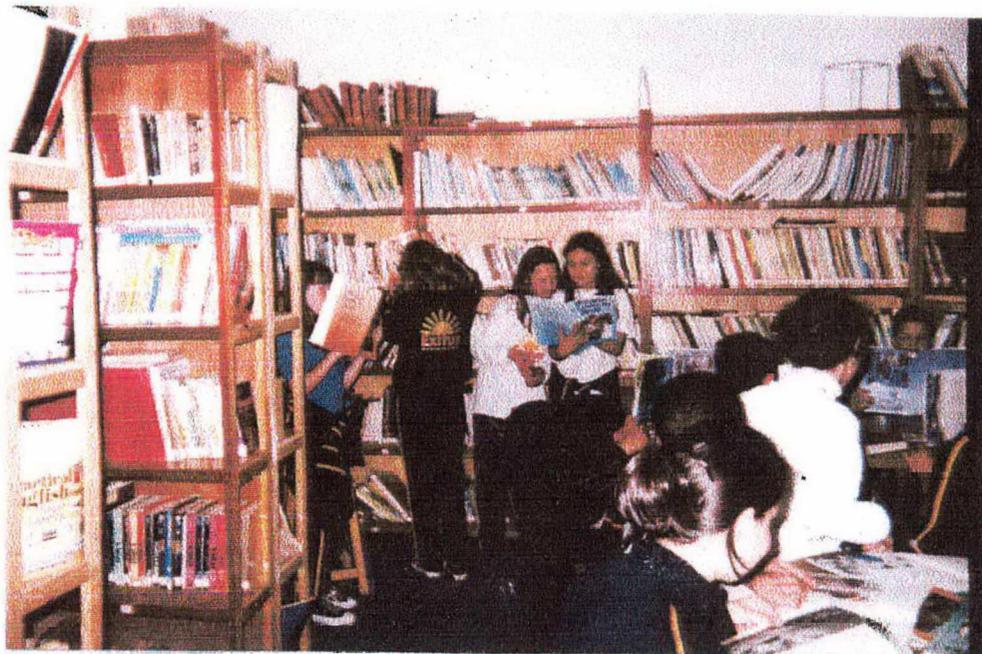
7- Você acha a expressão oral importante? Por quê?

Sim, porque é muito importante para nossas vidas.

8- Você se interessa pelos assuntos que são tratados nas aulas de Língua Portuguesa? ou não? Dê sugestões de assuntos que poderiam ser tratados?

Eu gosto dos assuntos trabalhados na aula e não por cima de outros.

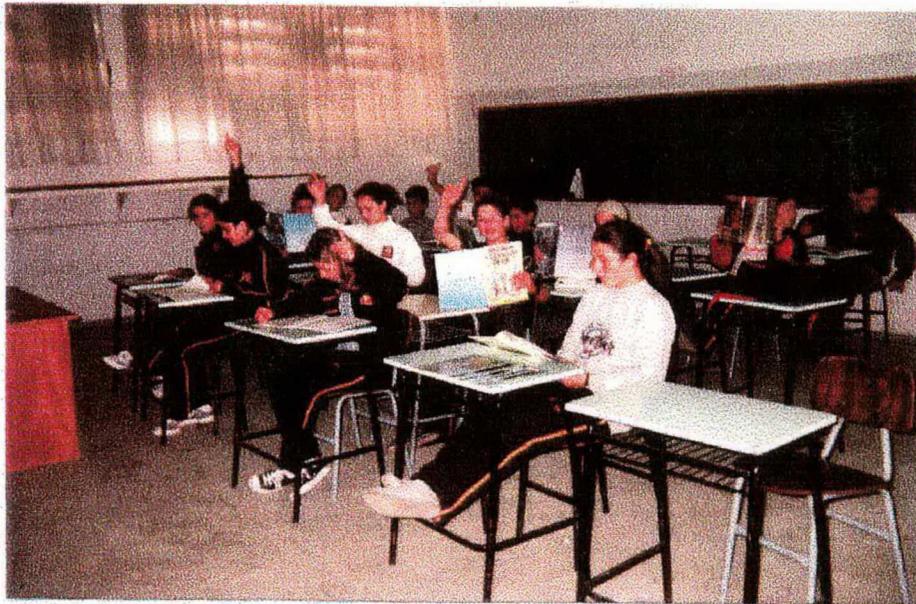
ANEXO 3 – Atividades na Biblioteca



Samela

O Buvaco

Numa dia notei meu pai
 terol que ir ao sitio de um
 senhor e foi a de porca
 por um pinheiro e tinha
 um buraco e ele ficou por
 lá 5 hs 00. E começou a ou
 vir gritos de dor e ele perguntou
 teu do meu que e ele nao
 soube responder



Data 24 / 10 / 98

Aluna: Luana J. Kibeiro.

Registro da aula: EntrevistaMomento
cultural5^a

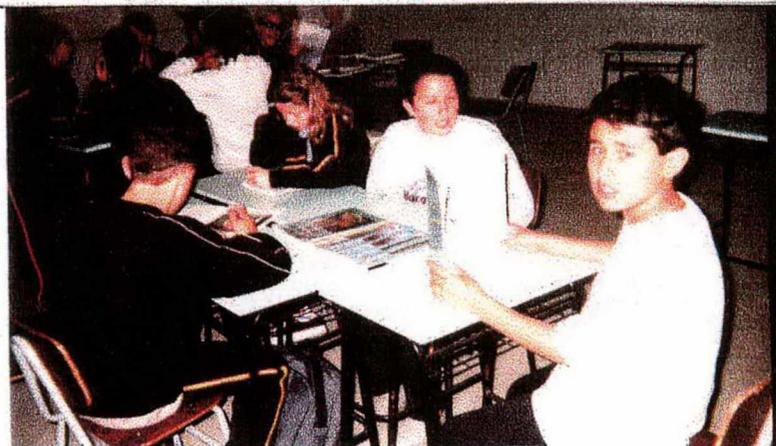
Série

Nesta última terça-feira, dia 24/10, a escritora, Neusa Maria Santos de Souza compareceu ao Colégio Excelsa. Na turma da 5^a série com o objetivo de fazer uma entrevista para os nossos conhecimentos, para falar como é a vida de uma escritora.

Falou sobre seus livros, como é ser uma escritora, e as dificuldades que enfrenta.

Na hora de editar um livro que custa em média R\$ 2.500 para editar um livro com 1000 exemplares e nisso ela não ganha nenhuma metade do que paga.

Os editores ganham a maior porcentagem, 40%, a livraria 30%, e a escritora ganha apenas 30%.



ANEXO 6 – Roteiro para adaptação a uma peça de teatro

— A serpente do tonque
Roteiro de teatro 15/12/99

Equipe: Cínia Carolina (barradeira e mãe),
 Luana (barradeira e porteira), Jones (coro-
 nel), Ricardo (coronel), Silvana (barradei-
 ra) e Tábua (banta)

Antigamente, em meados do século XVI a XVII, eram muito rigorosos as regras e tradições familiares. Uma delas seria que, nenhuma moça solteira poderia ter filhos...

Correia Pinto, o fundador da cidade de Lagoa, tinha fundado um tonque (hoje "Tonque Fome Fome") para as mulheres poderem lavar com segurança e sem ser atoradas pelos indígenas.

Três destas mães, Izabela, Rosana e Maria, lavavam roupa sempre tranquilos e cantando:

- Vou engomar, vô engomar, vô engomar, vô lavar roupa minha simba...

Certo dia passava por ali, perto do tonque dois coronéis comentando:

- João, cê tá vendo aquela moça

Oli?

- O que, um padre Dionísio?
- Cuique la laia!
- Ah, tá? O que é que tem?
- Tô achando ela muito bonita!
- Vê pedi ela em casamento!
- Entence pedi na.

No outro dia, Rosana e Maria vão para casa mais cedo e deixam Izadora sozinha.

- Fuizo um Izadora, se cuida.
- Pode de nor, tchau!

Mais tarde, o coronel Dionísio, vê Izadora e fala:

- Ola Izadora!
- Ola Coronel!
- Cê sabia que cê é muito bonita?
- Brigada, tô gordinha!
- Que si cosa umigo?
- Fu num si...

Vemo lá um cosa, que nós conversa mo.

Izadora fica um bom tempo sem aparecer no tanque, até que certo dia, já de noite ela botu na casa de Maria:

- Maria, queda a poru meu filha?
- Meu Deus do céu, é choro!

Os duos vão até a beirada do

tonque.

Mãe! prepara tudo...

- Izabela, seu filho nasceu!

Então Izabela, envergonhada do seu vergonhoso fruto, feito contra sua vontade, vê que não tem outra opção a não ser jogar o filho nas águas do tonque.

Logo mais a padroeira de wages, aparece no tonque e fala:

- Celebrei os pes sobre a cobra desta criança, para que, não se torne uma serpente. Com a graça de Deus, amém!

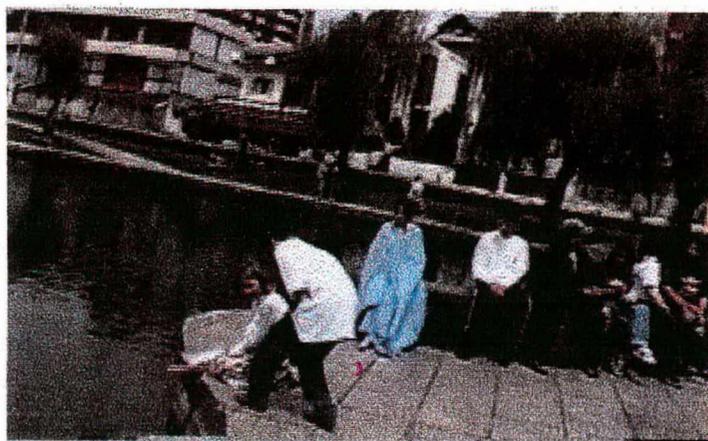
FIM

AUTORA: Lima Cordina Lima da Silva

5ª SÉRIE Colégio EXTUS

Profª: Rita de Cássia Bleichner.

ANEXO 7 – Dramatização de peça teatral no local de origem



O BOI

CORNETA



Serpenteando, correndo, na profunda grotta estende-se o rio, ora caudaloso, ora manso, Tróncos de madeira agitam-se no lençol d'água, denotando o incessante trabalho erosivo dos elementos sobre a terra. Ilhas de espuma dançam no doce mar, perdendo aqui um pedaço de sua brancura, ali acostando a vegetação ribeirinha, em beijos rápidos, antes de prosseguir seu caminho em busca do Uruguai. É o Pelotas, que risca o chão, dividindo dois Estados. Sua margem, lado norte, molha as terras de Santa Catarina, que sobem, abruptamente, e, ao cansar, formam o planalto das bandas de Lages. É um mundo verde, infinito, salpicado de pinheiros, xaxins, samambaias e muito gado.

Ali, situava-se a fazenda de Tristão Galdino, homem meio amalucado, rico, destemido e que não acreditava em Deus. Por me-dá-cá-aquela-palha, investivava a divindade suprema, em desafios bombásticos, que punham a peonada a benzer-se e a olhar para o alto, com a dizer: "Nada temos com isso, Senhor!"

— Bolas! Por acaso Deus poderia realizar isto melhor do que eu? Nem de longe, afirmo! — eram as constantes manifestações do fazendeiro, orgulhoso de suas convicções.

Desde pequeno, aquele boi revelara um temperamento esquisito. Jamais fora acomodado. Bulava por qualquer coisa, de suas ventas saíam chispas quando se punha mais nervoso. Além do gênio, sua aparência também o distinguia das demais rezes, principalmente pela forma das guampas, arqueadas demais, assemelhando-se a duas cornetas. Justamente por essa razão, o pessoal da fazenda o tinha apelidado de BOI CORNETA.

Desabusado como ele só, o Corneta punha em polvorosa o ambiente da fazenda. Ora investia contra cavalos e cavaleiros, ora derrubava porteiras a chifradas. Saltando tapas, fugia da manqueira, correndo campo a fora, desatinado. Se algum cachorro dele se aproximasse, nos agudos momentos de desvarios, cur-

to é que seria estripado, com bomadas violentas. Nos últimos tempos, entretanto, o endiabrado Corneta dera para fazer maiores estrepotias. Andava possuído pelo capeta, completamente louco. Fugia com mais frequência, e ficava por vários dias metido no mató, urrando sem cessar.

No meio da caboclada, o compartimento do Boi Corneta, agora mais possesso, suscitava comentários supersticiosos, sussurrados ao pé do ouvido, entre olhares desconfiados:

— Inté parece que o Corneta tá chórando, meu cumpadre, adispós da urtima fugida pro capão dos cedrinho, ninguém mais meteu os óio em cima dele. Mugindo, mugindo, desde o craná do dia inté o sol si escondê. Parece uma criança desamparada — observou Pedro Butiá, ao seu companheiro Zé Matias, junto ao fogo da cozinha, onde o chimarrão corria.

Entrando na peça em que a peonagem se reunia nos fins das tardes, Trislão Galdino ouve o comentário do capataz e não se contém:

— Então o bicho tá doido, seu Butiá? Diante disso, não há outro remédio senão matar o animal! Sempre o Corneta foi meio desparafusado, mas se agora nele bateu a doidera, não se pode brincar com touro louco. O jeito é matar o bicho, nem que Deus não queira!

— Sim, é mais siguro acabá com a vida dele! Tento, sim, simhô, que matá o Boi Corneta, antes que começe a fazê grandes estrago — afirmou Zé Matias, apanhando a chaleira de sobre a trempe e enchendo a cuia.

Antes de deitar, os peões trataram a hora da execução do Boi Corneta, que ficou ajustada para o dia seguinte, logo ao amanhecer. Mal o sol despertara, já os homens estavam de pé, tomando o camargo e se apetrechando para a tarefa a ser cumprida. Valentes, acompanhados da cachorrada caçadeira, saíram em

direção ao mato, dentro do qual urrava e endemoniado do Boi Corneta. A carabina de Pedro Butiá é a primeira a deflagrar, para o alto, como a chamar o adversário para uma peleia. Ao ouvir o estampido, o touro sai do capão, espumando de raiva, e investe contra a caboclada. Um chuveiro de balas atinge seu corpo, enquanto escorneia a torto e a direito, fazendo carnificina em cima dos cachorros. A peonada foge esbaforida, num salve-se quem puder, e o Corneta volta apressadamente para o mato.

A Campeirada retorna à casa da fazenda. No caminho, comentam a façanha do Corneta, envergonhados da sumaria que tinham levado. O bicho era, sem dúvida alguma, o satanás em pessoa. Cabisbaixo, Pedro Butiá, timidamente, faz ao patrão o relato da desastrada aventura,

— Vocês mesmo não passam de uns poltrões — bufou Tristão Galdino — São covardes e maricas! Por que não vestem saias, seus molengas? Homem macho não corre de boi bravo!

— Adiscurpe, seu Galdino, mas só vendo prá acriditá! Nós não fugimo do Corneta. . . . foi do diabo — tenta explicar Pedro Butiá, não muito convicto de sua argumentação.

— O que eu tenho são umas mulherzinhas aqui na fazenda, em vez de peões! Trouxas, maricas e incompetentes é o que vocês são. Garanto que pareciam oito chinas a fugir de uma vaca reinenta. Oito chinas, isso é o que vocês são, palermas!

— Mais nós si arrisquemo, enfrentando o bicho. . . . inté. . . inté quando deu, patrão. . . . — paldamente retruca Zé Matias.

— Com todos os diabos, calem-se! Vão pros quintos dos infernos, seus desgraçados! Amanhã, eu lhes prometo, acabarei com a raça do Boi Corneta, e sozinho! Quer Deus queira ou não, isso eu prometo prá vocês!

— Não fale assim, patrão! O sinhô pode sê castigado!

Deus pode fazê tudo, e nós seguimo a Sua vontade — Diz Pedro Butiá, benzendo-se.

— Nem que Deus não queira, amanhã eu liquidarei com o Corneta. E não preciso da ajuda de beatos, covardes e maricas prá fazer o serviço — complementa o hereje, retirando-se trêmulo de lá.

O sol boceja, espreguiça-se e deflagra o novo dia. O fazendeiro monta em seu cavalo, zaino trotador, segura firmemente a carabina e sai para a invernada. Percebendo a aproximação do antagonista, Corneta, urrando selvagememente, vai para a luta, disparando contra o cavaleiro. Exímio atirador, Tristão Galdino dá ao gatilho. Um, dois, três balaços põem por terra o touro maluco, que arreia devagarinho, estreguchando entre berros aterradores. Saltando do cavalo, o fazendeiro aproxima-se da fera, já vencida, e lhe enterra no corpo mais algumas balas, certificando-se, depois disso, de que estava realmente morta.

Cheio de orgulho, peito estufado, com desprezo derramando dos olhos, o fazendeiro retorna, galopando, até a casa e chama o capataz e seus companheiros, comunicando-lhes:

— Vocês precisam aprender comigo, corja! Acabei com a vida do Bui Corneta. E não tive a ajuda de ninguém! Nem de vocês e nem de Deus! Se querem ver, é só ir na invernada, perto da entrada do mato. Espero que vocês, agora, pelo menos tirem o couro do bicho e preparem um bom naco de carne para o churrasco de comemoração. Dentro de meia hora eu irei ter com vocês. Andem depressa, seus pamonhas! Oigatê! Oigatê! — grita jubiloso o vencedor, afastando-se.

Os abichornados peões, diante da idéia da churrasca-da, espantam a tristeza e correm para a invernada. Pegam seus facões e começam a tirar o couro do boi. Mal concluem a tarefa, lá chega, a cavalo, o fazendeiro. Estourando de vaidade, o homem

Deus pode fazer tudo, e nós seguimos a Sua vontade — Diz Pedro Butrá, benzendo-se:

— Nem que Deus não queira, amanhã eu liquidarei com o Corneta. E não preciso da ajuda de beatos, covardes e maricas prá fazer o serviço — complementa o hereje, retirando-se trêmulo de lá.

O sol boceja, espreguiça-se e deflagra o novo dia. O fazendeiro monta em seu cavalo, zaino trotador, segura firmemente a carabina e sai para a invernada. Percebendo a aproximação do antagonista, Corneta, urrando selvagememente, vai para a luta, disparando contra o cavaleiro. Exímio atirador, Tristão Galdino dá ao gatilho. Um, dois, três balaios põem por terra o touro maluco, que arreia devagarinho, estreguchando entre berros aterradores. Saltando do cavalo, o fazendeiro aproxima-se da fera, já vencida, e lhe enterra no corpo mais algumas balas, certificando-se, depois disso, de que estava realmente morta.

Cheio de orgulho, peito estufado, com desprezo derramando dos olhos, o fazendeiro retorna, galopando, até a casa e chama o capataz e seus companheiros, comunicando-lhes:

— Vocês precisam aprender comigo, corja! Acabei com a vida do Bui Corneta. E não tive a ajuda de ninguém! Nem de vocês e nem de Deus! Se querem ver, é só ir na invernada, perto da entrada do mato. Espero que vocês, agora, pelo menos tirem o couro do bicho e preparem um bom naco de carne para o churrasco de comemoração. Dentro de meia hora eu irei ter com vocês. Andem depressa, seus pamonhas! Oigatê! Oigatê! — grita triunfante o vencedor, afastando-se.

Os abichornados peões, diante da idéia da churrasqueira, espantam a tristeza e correm para a invernada. Pegam seus facões e começam a tirar o couro do boi. Mal concluem a tarefa, lá chega, a cavalo, o fazendeiro. Estourando de vaidade, o homem

sorri ao ver o bicho esfolado.

— Somente um sujeito macho como eu seria capaz de enfrentar um touro brabo e louco, matando-o! Vamos salgar um baita pedaço de carne e assar, pessoal. O acontecimento merece festa! Agora vocês me digam; Deus evitou que eu matasse o Corneta? Claro que não! A gente mesmo é que faz as coisas, sem a interferência de Deus ou qualquer outra coisa! Isso eu garanto prá vocês. Se Deus existisse, faria o Boi Corneta alevantar-se, mesmo esfolado como está, e sair correndo atrás de vocês, seus calhordas — às gargalhadas, conclui o ímpio.

— Credo em cruz, sor patrão! Não diga essas coisas! Deus existe e pode tudo, até castigá a gente, quando peca contra Ele! O seu vigário disse.

— Pedro Butiá, você é carola, besta, ignorante e maricas. Estúpido como o vigário, acredita nesses contos da carochinha. E agora dá prá querer me ensinar coisas. Que topete! A mim, seu patrão, você pretende doutrinar? Você e o vigário podem ir para o inferno. Para o rato que os parta!

— Bem. . . seu Tristão. . . eu não. . .

— É melhor tapar a boca, antes de dizer bobagem, seu idiota — atalha o fazendeiro — Você é um porquerra e eu fliodigo: nem Deus seria capaz de.

Não há tempo para concluir o pensamento. Atônitos todos verificam que o Boi Corneta recomeça a bufar, urrando e a se remexer. Embora sem couro, ensanguentado, picado de bala, levanta-se o animal e se precipita atrás daqueles que o queriam churrasquear, pondo-os em fuga, espavoridos e aos burros. Esvaziara-se a valentia de Tristão Galdino. Aterrado, o velho também dá as costas ao dantesco espetáculo, correndo desabaladamente. Nada vê à sua frente e despenca por uma pirâmide, quebrando uma perna. Tropegamente, o Boi Corneta anda al-

guns metros, arfando, e cai morto.

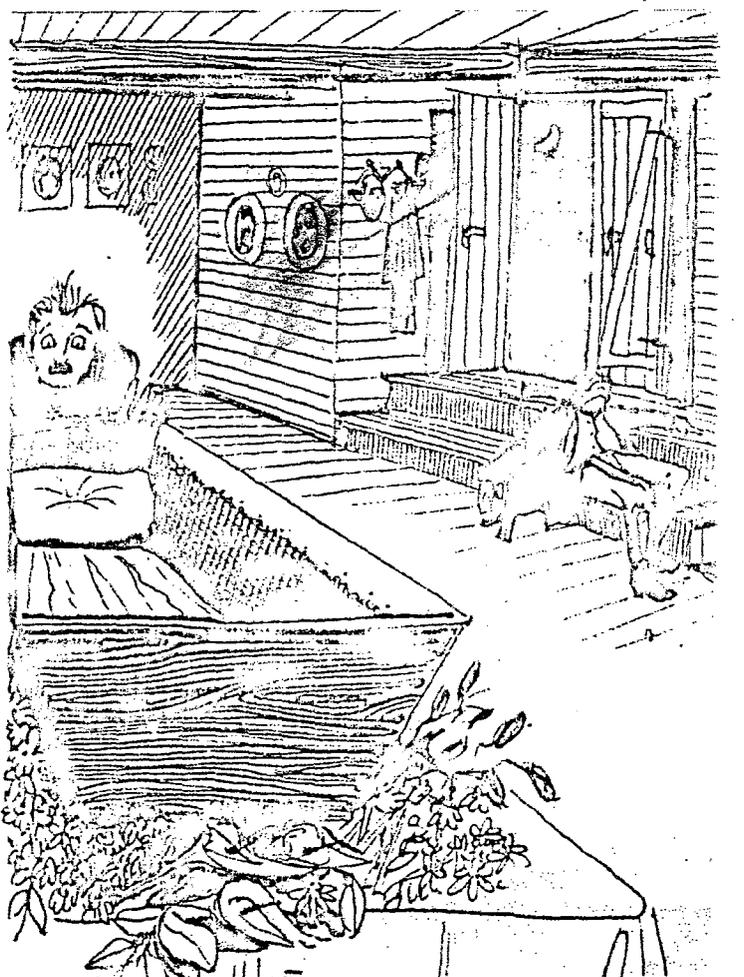
199

Mesmo ratando o impossível, o Boi Corneta realizou, até o momento de sua morte, proezas indescritíveis, que o transformaram em lenda na região do Pelotas, bandas de Lages, Santa Catarina.

E O

DEFUNTO

DESAPARECEU



Não se sabe bem, se foi no tempo em que Lages era povoado ou vila. Numa casa antiga, no largo da Matriz, morava um velho Coronel da Guarda Nacional, fazendeiro endinheirado. Talvez um pioneiro de nossas matas rudes. Era uma pessoa idosa, mas de porte ereto, rijo e forte. Andava sempre armado. Sendo fazendeiro daqueles tempos, levava uma vida arriscada, cercado de escravos, dos quais exigia trabalho duro, muita lealdade, e os tratava com excessiva rigidez. O ambiente da fazenda, tenso e perigoso, exsudava intrigas, mal-querenças e a paz, por ali, há muito não vagava. Pelos anos vividos nessa forja de hostilidades, com a idade avançando, andava preocupado o Coronel, intranquilo, um tanto sozinho e isolado da vida que outrora levava.

Solitário, sem carinhos, certo dia caiu gravemente enfermo. E, numa tarde em que o ar morno parecia sufocar todos, a serenidade pousou na estância do látego homicida.

Como era de uso então, à noite, a família ofereceu seu colégio jantar às pessoas que vieram velar o fazendeiro. No momento da ceia, dirigiram-se todos à sala de jantar, para mais uma etapa da lúgubre e festiva cerimônia. Na sala de visitas, transformada em câmara mortuária, ficou apenas um mancebo, fazendo guarda ao defunto.

O silêncio era quebrado, por vez ou outra, com o tilintar dos talheres e copos, enquanto se desenvolvia a estranha ceia, num ambiente onde a sobriedade dos costumes não permitia a evocação dos "causos" envolvendo o extinto, ou, ainda, reminiscências das agoniadas cornadras, carpideiras matutas e esfaimadas.

O vento, morno e sombrio, passava pelas coxilhas, dobrando de leve os galhos fartos da estação canicular, compondo com o seu sussurro, a sinfonia de sons acres do cortejo sepulcral.

Após o cenatório, os comensais voltam à sala de visitas, levando grande susto ao ver o jovem sentinela desacordado, caído ao chão. Enquanto alguns acorrem para atendê-lo, outras pessoas percebem, aterradas, que o caixão encontra-se vazio. o defunto tinha desaparecido. Desmaios, gritos, chá de folhas de laranjeira, consolos ociosos, explicações ridículas compõem a cena aparvalhada que sucedeu ao esquisito episódio. Os menos afoitos tratam de cuidar do mancebo adormecido que, recobrando os sentidos, em meio ao grande alvoroço, relata o que acontecera.

— Entrou na sala um negro alto e espadaúdo. seus olhos estavam avermelhados e apresentava-se todo vestido de preto. na mão direita trazia uma varinha de marmelo. Aproximou-se do cadáver e. batendo nele com a vara. ordenou: “Levanta, Coroné, e venha cumigo! Vamo! Venha!”. O defunto. então. abriu os olhos. levantou-se saiu do caixão e. e acompanhou o negro. que saíra para o Largo da Matriz. Sumiram na escuridão desta noite enfeitada.

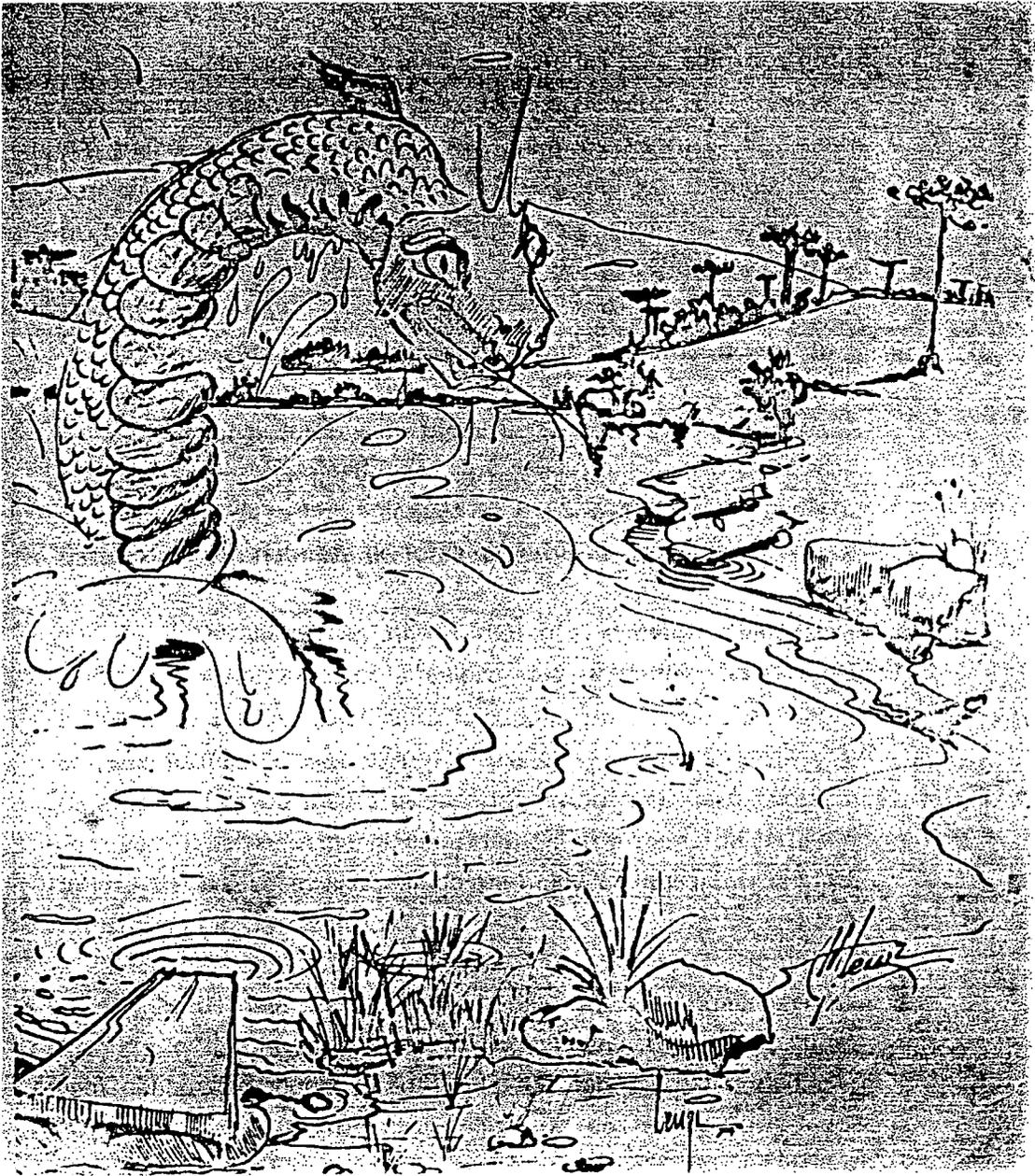
Prosseguindo a narrativa, o moço revela que, sem acreditar no que estava ocorrendo, tornou a olhar, após cobrir o rosto com as mãos, e nada mais viu. Ia fugir, aflito, mas as pernas não obedeciam à sua vontade. Quis gritar, porém a voz não surgiu. Apavorado, aturdido, mudo e estático, desfaleceu sem condições de providenciar os socorros que o caso exigia.

Passado o impacto, o Coronel foi procurado por seus familiares e amigos, que não podiam acreditar na desgraça acontecida, durante o resto da noite. Foram horas agoniadas de grande tristeza e infrutíferas buscas. O acontecido, entretanto, não poderia cair no conhecimento da população. pre-ávida por novidades, visto envolver pessoa de tradicional família ser-

rana, que deveria resguardar seu nome dos agressivos atentados da meledicência. Necessário se fazia, pois, salvar as aparências, embora a custo de uma tarsa.

O sol brotava no horizonte, esmaecendo a névoa de mistério da noite fugidia. Alentados apresentavam-se os espíritos dos participantes do inusitado evento, pela estuante claridade do novo dia.

Um pedaço de xaxim, em vez do defunto, rostos con-frangidos pela dor da ausência, lágrimas tangidas pelo terror ou saudade, quem sabe. Assim cumpriram-se as exéquias do Coronel.



A LENDA DA SERPENTE DO TANQUE

Nas segundas-feiras, no tanque, as lavadeiras debruçadas por sobre as tábuas, a torcer as roupas dos senhores coronéis e suas famílias, trabalhavam enquanto batiam aquele papo gostoso do dia-a-dia.

Em meio a estes papos, as histórias iam sendo contadas e a lenda do tanque se repetia no palavreado simples das mulheres que ali lavavam suas roupas.

A história contada era de que uma mãe solteira, para encobrir o fruto de sua vergonha, jogara a criança naquele tanque onde estavam a labutar.

Estranhamente, todavia, a criança não morrera, mas se transformara numa cobra.

Contavam elas que a cabeça da cobra permanecera ali no tanque e a cauda se encontrava no rio Carahá, estendida em todo o seu percurso.

Nossa Senhora, a padroeira de Lages, ciente do hediondo crime praticado pela desnaturada mãe, prendia com os pés a cabeça da moderna hidra ao berço úmido da desgraça mítica, procurando assim evitar que a criança, transmutada em monstro, se revelasse ao mundo.

No dia em que a Santa abandonasse esse propósito, a cidade seria totalmente tomada pelas águas, escapando somente a enchente, à cacimba da Santa Cruz.

Diversas vezes notou-se verídica a previsão, pois, quando era tirada a imagem da Santa de seu altar, na Catedral, mesmo em procissões, começava a chover torrencialmente, parecendo que o mundo iria se desfazer em água.

Porém, bastava retomar a imagem da Santa ao seu altar, que, o sol voltava a brilhar, afastando-se assim a promessa do cumprimento do trágico cataclisma.

O relato das mulheres lavadeiras se espalhou por toda a cidade e o medo se apossou de todos, vindo assim a fazer com que as mulheres nunca comparecessem sozinhas ao tanque, sempre iam acompanhadas ou em grupos. Ninguém se atrevia a passar a noite naquele ermo, porque, ao lado do coaxar dos sapos, ouvia-se plangente e lúgubre, o grito de um ser perdido em angústia e desesperança.



A LENDA DA GRALHA-AZUL

Há muito tempo atrás, nos campos de Lages, levava-se uma vida tranqüila e pacata. Só as festas, quermesses, casamentos ou pixuruns quebravam a sua monotonia.

Admiradores respeitosos de suas coisas, os serranos se surpreendiam vendo surgir onde menos se esperava, novos grupos de pinheiros, e por mais que o fizessem, não conseguiam explicação para o fato.

Conta-se que num certo tempo, esta gente serrana foi surpreendida por uma forte trovoadas.

Em meio à correria e gritos, recolheram as criações e se abrigaram em suas casas junto ao fogo de chão.

Um dos moradores atreveu-se a olhar a tempestade, desrespeitando as crendices populares de que dizia ser perigoso olhar a tempestade. Ele viu uma cena jamais vista.

Ele conta que no meio da tempestade uma avezinha (a gralha-azul), estava tentando se abrigar da tempestade, e um dos pinheiros gigantesco estirou os seus braços e acolheu a pobre avezinha.

O morador foi correr para chamar o povo para ver, mas um clarão o surpreendeu e disse a ele que era para ele contar a todos o que tinha visto e tomar por exemplo.

Maravilhado o morador passou a explicar às pessoas que era a gralha a responsável pelo aparecimento de tantos pinheiros.

Ela enterrava o pinhão para se alimentar no inverno, e esquecendo do lugar onde escondera, ela buscava outros, deixando na terra a semente de novos pinheiros.

Fora portanto um gesto de gratidão que o pinheiro se envergava para proteger a pobre avezinha.

A partir daquela dia todos souberam o porquê dos pinheiros surgirem sem que alguém os plantassem.