

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

Leonice Aparecida Braga Húngaro

**UM OLHAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES:
ENSINO MÉDIO – MODALIDADE NORMAL**

MARINGÁ

2008

LEONICE APARECIDA BRAGA HÚNGARO

**UM OLHAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES:
ENSINO MÉDIO – MODALIDADE NORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Aparecida Lopes Benites.

MARINGÁ

2008

LEONICE APARECIDA BRAGA HÚNGARO

**UM OLHAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES:
ENSINO MÉDIO – MODALIDADE NORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Lopes Benites.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^ª. Dr^ª. Maria Rosa Petroni
Universidade Federal de Mato Grosso

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dr^ª. Sônia Aparecida Lopes Benites, a quem sempre admirei pela honestidade, competência e profissionalismo, hoje, ainda mais, pelo carinho e sensibilidade humana que me dispensou durante a orientação desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, por ter aceitado mais uma vez a tarefa de ouvir o que tenho a dizer como pesquisadora e contribuir para que meus dizeres se tornem mais significativos.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Rosa Petroni, que me fez sentir lisonjeada ao aceitar compor a banca de exame e dispor de sua valiosa experiência para colaborar comigo.

Às professoras de Prática de Ensino da escola pesquisada, pela importante colaboração em confiar-me os relatórios dos alunos para a pesquisa.

À diretora geral e auxiliar dessa escola, Neide Gomes Clemente e Ana Cecília Gonzáles, bem como à coordenadora da Escola Normal, Maria Rosânea, e aos funcionários da secretaria, que não mediram esforços no apoio e na busca de materiais para a investigação.

Aos alunos, cujos nomes não podem ser revelados, meu afeto e eterna gratidão.

A todos os professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo estímulo e colaboração.

À Andrea, secretária do PLE, que, com seu jeitinho meigo, ensinou-me o valor de ser paciente, mesmo quando parece que a paciência está esgotada.

À amiga Juliana, por ler o meu texto e emitir sua opinião sensata e honesta.

Ao meu marido Ricardo e meus filhos Rômulo, Rafaela e Felipe, os quais estiveram sempre ao meu lado, mesmo nos momentos em que estive distante, pelo excesso de tarefas.

À querida Júlia, que veio potencializar o meu desejo de lutar por uma educação de mais qualidade.

Ao Eduardo, por ter, nos momentos de tensão, intermediado o meu diálogo desencontrado com a tecnologia.

À Solange, que realizou os meus trabalhos enquanto eu realizava o meu trabalho.

À minha mãe, que de tanto insistir, convenceu-me de que eu sou inteligente.

E, principalmente, a Deus, por ter me oferecido condições gerais para realizar esta pesquisa e por permitir que todas as pessoas aqui citadas cruzassem o meu caminho.

RESUMO

O trabalho focaliza o ensino de Língua Materna no curso de formação de docentes em nível médio oferecido por um colégio de Maringá. A pesquisa investiga os eixos do ensino de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua no curso denominado Ensino médio - Modalidade Normal, cujo objetivo é formar professores para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental (zero a dez anos). A investigação justifica-se pela importância do curso no cenário educacional. As análises ancoram-se no método qualitativo-interpretativo de caráter etnográfico, visto que a pesquisadora atua como professora de parte dos alunos pesquisados, e os dados são interpretados sob o enfoque qualitativo. O *corpus* é composto por 58 relatórios de prática docente dos professorandos, nos estágios supervisionados realizados nos anos de 2004 e 2006. As análises são sustentadas por pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, sobre o processo de leitura, de escrita e de análise linguística no ensino. As análises apresentadas neste trabalho foram selecionadas pela representatividade em relação a todos os exercícios analisados e o resultado mostra que, em fase de conclusão de curso, no universo pesquisado, poucos são os alunos que entendem a necessidade de buscar os sentidos do texto na interação entre autor, condições de produção e leitor. Esses alunos, potenciais professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, entendem, em sua maioria, que, durante o processo de leitura, os sentidos dos textos ou são atribuídos unicamente pelo leitor, ou são extraídos unicamente do material linguístico. O parco trabalho com a produção escrita, por sua vez, é visto mais como uma forma de preencher espaço temporal do que como uma atividade significativa na aprendizagem das crianças em início de idade escolar. Por fim, as atividades de análise linguística constantemente cedem lugar à gramática normativa, com ênfase na metalinguagem, nas aulas para crianças de 6 a 10 anos. Tais dados permitem concluir que os alunos pesquisados reproduzem os mesmos moldes em que foram ensinados, mantendo o movimento circular que configura a educação no país.

Palavras-chave: formação docente; Escola Normal; ensino; língua portuguesa

ABSTRACT

This work is focused on the mother tongue teaching in the teacher education course, secondary school level, in a school in Maringa- PR. The research aims at investigating the axis of teaching reading, textual production and reflexion about the language in the course called “Ensino Médio” – “Normal” Modality, whose goal is to educate teachers to work in the first grades of basic education (children aged from zero to ten). The investigation is relevant because of the course importance for the educational scenario. The analyses are based on the qualitative-interpretative method with ethnographic nature, since the researcher works as a teacher of some of the investigated students and the data are interpreted under the qualitative point of view. The *corpus* is composed by 58 teaching practice reports of graduating student-teachers, in the supervised training carried out from 2004 and 2006. The analyses are supported by theoretical presuppositions of Applied Linguistics about the reading, writing and linguistic analysis process in teaching. The analysis showed in the present work were selected considering their representativeness in relation to all the analyzed exercises and the result points out that in the investigated universe, despite finishing the course, there are few students who understand the necessity of searching for the text meanings in the interaction between the author, the production conditions and the reader. Most of these students, who will potentially become teachers in the first grades of basic education, understand that during the reading process the text meanings are whether attributed only by the reader or they are only extracted from the linguistic material. The poor work with writing production, in its turn, is seen more as a way of filling time gaps than as a meaningful activity in the children’s learning at the early school years. Finally, the linguistic analysis activities often assign place for the normative grammar, with emphasis on the metalanguage, in classes for children from 6 to 10 years old. Such data allow concluding that the investigated students reproduce the same models in which they had been taught, keeping the circular movement which features the education in the country.

Key words: Teacher Education; Normal School; Teaching; Portuguese Language.

SUMÁRIO

Resumo.....	V
Abstract.....	VI
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
CAPÍTULO 1 – (RE)CONTANDO A HISTÓRIA.....	16
1.1. A Escola Normal na França.....	17
1.2. A Escola Normal na Monarquia brasileira.....	20
1.3. A escola Normal na República.....	22
1.4. A Escola Normal no Paraná.....	26
1.5. A Escola Normal a ser analisada – história em Construção	31
CAPÍTULO 2 - SUJEITOS DE PESQUISA, ENTORNO DO CURSO E METODOLOGIA.....	35
2.1. A escola investigada: a ambientação dos sujeitos de pesquisa.....	35
2.2. Perfil do professor formador.....	39
2.3. Perfil do aluno do curso.....	40
2.4. O método e a coleta de dados.....	43
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LEITURA: O QUE DIZEM A TEORIA E A PRÁTICA.....	46
3.1. Concepções de leitura.....	46
3.1.1. Leitura: dos desenhos nas cavernas à automação do texto.....	46
3.1.2. A leitura e a representação do real.....	53
3.1.3. Ler: extrair significados, atribuir significados ou interagir com o texto?.....	55
3.2. A prática do ensino leitura.....	59
3.2.1. A teoria explicitada.....	60
3.2.2. O futuro professor extrator do significado do texto.....	62
3.2.3. O futuro professor atribuidor de significados ao texto.....	72
3.2.4. O futuro professor interacionista: uma esperança de dias melhores.....	78

CAPÍTULO 4 - O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM A TEORIA E A PRÁTICA.....	87
4.1. Concepções de escrita.....	87
4.1.1. Do Subjetivismo individualista ao interacionismo social.....	87
4.1.2. Da redação à produção textual.....	94
4.2. A prática do ensino de escrita.....	102
4.2.1. A teoria explicitada.....	103
4.2.2. O encaminhamento para a produção escrita.....	108
4.2.2.1. A produção de textos precedida de exercícios de leitura.....	112
4.2.2.2. O texto imagético precedendo a produção escrita.....	115
4.2.2.3. A produção escrita sem texto de apoio.....	122
 CAPÍTULO 5 - O ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE DIZEM A TEORIA E A PRÁTICA.....	 126
5.1. O ensino de gramática em três momentos.....	126
5.1.1. A tradição gramatical e o ensino de gramática.....	126
5.1.2. O Estruturalismo/Gerativismo e o ensino de gramática.....	129
5.1.3. O Sócio-Interacionismo e o ensino de gramática.....	131
5.2. A prática do ensino gramatical.....	136
5.2.1. A teoria explicitada.....	136
5.2.2. O que o professorando considera relevante corrigir no texto do aluno.....	138
5.2.3. O ensino de gramática e o texto literário.....	142
5.3. A síntese da investigação.....	154
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 156
 REFERÊNCIAS.....	 162

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*O professor disserta
sobre um ponto difícil
do programa.
Um aluno dorme,
cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
com medo de acordá-lo.*

Carlos Drummond de Andrade

No texto em epígrafe, Drummond (1986, p.26) evoca duas imagens de professor: aquele que sensivelmente compreende o seu aluno e se penaliza das dificuldades que este enfrenta no seu dia-a-dia, e aquele que emudece diante de situações não esperadas na sala de aula, provavelmente por não ter domínio do que faz. Como professores, por meio de nossa reflexão e de nossa atuação, podemos contribuir para que nossos alunos possam sonhar e, conseqüentemente, humanizar-se, no sentido mais profundo do termo.

Mediante essa postura reflexiva é que conduzimos esta pesquisa. Não desejamos o emudecimento mencionado por Drummond, refletido, muitas vezes, na falta de sensibilidade em conduzir as aulas, na ausência de domínio dos conteúdos, na insuficiência de leitura, que podem levar os professores a estagnar em meio ao processo de construção do saber, à espera que, em um passe de mágica, as coisas se transformem.

Diante do quadro que configura a educação brasileira, esta pesquisa pretende investigar os eixos do ensino de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua, no curso de formação de docentes em nível médio, a denominada Modalidade Normal, cujo objetivo é formar professores para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental (zero a dez anos).

A formação de docentes nesse nível de ensino vem sendo questionada, há uma década, devido a uma disposição legal da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que, em suas “Disposições Transitórias”, instituiu o período 1997-2007 como a década destinada à melhoria da qualidade da educação brasileira. Para alcançar esse objetivo, a referida lei propôs, entre outras medidas, a obrigatoriedade da formação, em nível superior, dos professores de creches (zero a três anos), de pré-escolas (quatro e cinco anos) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (seis a dez anos), dos quais, até então, exigia-se a formação

em nível médio. Contudo, com o prazo esgotado, o que vemos é, não só a continuação, mas a ampliação dos cursos que oferecem essa modalidade de ensino, com base no artigo 62 da mesma lei, que, contraditoriamente, admite a formação desse profissional em nível médio.

Conforme matéria publicada no caderno Cotidiano da Folha de S. Paulo do dia 22 de outubro de 2007, “o CNE (Conselho Nacional de Educação) estuda uma forma de alterar o artigo 62¹ e fazer prevalecer o artigo 87², mas enquanto isso não acontece continua valendo o artigo em vigor, ou seja, o que permite a formação do professor das séries iniciais em nível médio.” Com isso, o curso que deveria deixar de ser oferecido, gradativamente, a partir de 2008, pelo menos no Paraná, não apresenta o menor sinal de extinção, o que pode ser comprovado pelos investimentos que tem recebido e pela abertura de novos cursos em cidades paranaenses.

Embora essas informações sejam relevantes para nossa investigação, neste trabalho não nos interessa a questão legal, nem tampouco o momento em que se dá a preparação do professor, mas a maneira como esta ocorre, efetivamente. Embora reconheçamos que a pouca maturidade do aluno no nível médio dificulta sua formação como docente, defendemos que a formação desse profissional deve ser revista e devidamente valorizada no cenário educacional, sob pena de estar comprometida, independentemente do nível em que ocorra.

Interessamo-nos em investigar esse curso, que se constitui no estágio inicial da formação dos professores responsáveis pelos primeiros contatos formais da criança com o estudo da língua materna, por reconhecer sua importância no cenário da educação. Isso porque, sendo as primeiras séries fundamentais, decisivas mesmo na trajetória dos estudantes, necessitam ser acompanhadas por profissionais bem preparados, que minimizem o quanto possível, os problemas que podem advir dessa fase de escolarização.

A ineficiência geral no ensino de língua materna tem gerado preocupações e discussões em âmbito nacional. Entretanto, entendemos que, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a questão seja especialmente preocupante, pois nessa fase podem ter início

¹ Lei nº 9.394 de 20/12/1996, artigo 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

² Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Artigo 87 § 4º: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

tanto os problemas que se arrastam ao longo da vida de muitos estudantes, quanto, em situações mais raras e felizes, seu encantamento pelo estudo da língua.

Tais problemas costumeiramente vêm a público quando da divulgação, pelos meios de comunicação, dos sofríveis resultados, obtidos por alunos de todos os níveis de escolaridade, em exames nacionais e internacionais como: Pisa, Ava, Saeb, Enem, Prova-Brasil, Vestibulares, Enade, entre outros verificadores de conhecimentos lingüísticos referentes à leitura e à interpretação. O mais grave é que tais resultados há muito deixaram de surpreender a sociedade, que parece estranhar, atualmente, as raras situações em que eles são bons.

Em que pese a forma como esses tipos de testes são elaborados, seus resultados não podem deixar de nos preocupar, principalmente porque de alguns deles participam países muito pobres, que aparecem em posição superior à ocupada pelo Brasil, o que nos impede de atribuir nosso insucesso ao fato de sermos um país de terceiro mundo, que não investe o suficiente em educação.

O que temos percebido, ao longo dos anos em que atuamos como docente de ensino médio, é que, realizando de forma debilitada as atividades languageiras, referentes à leitura, escrita e reflexão sobre a língua, o estudante retarda o processo de aprendizagem em todas as outras disciplinas, uma vez que tais atividades são fundamentais para seu desenvolvimento nas demais áreas do conhecimento. Problemas de ensino-aprendizagem de língua materna ocorridos nas primeiras séries do Ensino Fundamental podem agravar-se, paulatinamente, tornando-se muito nocivos à vida acadêmica de numerosos jovens que, sem condições mínimas para promoção, acabam sendo reprovados ou evadem-se da escola, prematuramente.

A ausência de um ensino de leitura, produção textual e análise lingüística que possibilite ao aluno, logo nas primeiras séries, atuar como sujeito transformador do texto e de si mesmo, poderá causar seqüelas que serão levadas para as séries posteriores, gerando o desprazer em ler, escrever e refletir sobre a língua. Essa fobia pela leitura e escrita, bastante comum entre os estudantes, agrava-se, muitas vezes, pelo fato de que tanto os alunos quanto os professores lêem pouco e escrevem menos ainda.

É claro que devemos considerar as precárias condições de trabalho oferecidas ao professor: pouco tempo disponível para preparação das aulas, livros caros e, entre outros limitadores, seu próprio conceito de leitura e escrita, que pode não ser estimulante. Contudo,

devemos considerar também que um professor que não lê, não escreve e não vê no texto a possibilidade de operações que transcendem a prática imediata e obrigatória na escola, terá poucas condições de levar o aluno a gostar de ler e escrever.

Por isso, entendemos ser necessário proceder a uma investigação mais profunda nas raízes da questão que, acreditamos, possam estar na formação do professor das séries iniciais. Devido a esse entendimento, delimitamos nossa investigação ao ensino de leitura, de produção escrita e de gramática no curso Ensino Médio – Modalidade Normal, oferecido por um colégio estadual de Maringá.

Como nos situamos entre os responsáveis pelo ensino de língua materna aos professores que futuramente atuarão nas séries iniciais, somos levados a voltar nosso objetivo geral de pesquisa ao ensino de Língua Portuguesa nesse curso. Apossando-nos das palavras de Frederick Erickson (1988, p. 200) perguntamos: “O que está acontecendo, especificamente, nesta ação social que tem lugar neste contexto em particular?”³. Sempre acreditamos que grandes mudanças só ocorrem pela soma de pequenos passos rumo às transformações, e verificar mais profundamente o que está acontecendo no contexto social que nos envolve, como profissional da educação, é uma iniciativa válida, que pode levar à otimização de ações nesse espaço social.

Nosso interesse em trabalhar com esse assunto, deve-se também ao fato de, além de estarmos atuando no curso, como professora, há quase duas décadas, termos passado por ele enquanto aluna. na adolescência, o que nos confere um ângulo de visão singular sobre o objeto de pesquisa.

Quando escolhemos lecionar no curso de formação de docentes em nível médio, ingenuamente, acreditávamos poder revolucionar o ensino de Língua Portuguesa. Todavia, os primeiros anos de trabalho levaram-nos à compreensão de que muitas de nossas crenças estavam no terreno da utopia revolucionária; muito do que almejávamos não dependia apenas de nós, o que nos levou a reconhecer nossa fragilidade diante de um sistema que incluía os outros professores, os cargos de chefia, as coordenações, as supervisões, as orientações educacionais, as legislações, as restrições resultantes do sucateamento do ensino, o baixo

³ Texto original de Erickson (1988, p.200) “Qué está sucediendo, especificamente, em la acción social que tiene lugar em este contexto en particular?”³

salário, além da carga horária que não permite sequer o cumprimento do programa, quanto mais um aprofundamento desse programa.

Começamos, então, a busca por cursos de capacitação, que pudessem auxiliar a formação do profissional competente que desejávamos ser. Embora muitos desses cursos tenham contribuído para que entendêssemos melhor nossas próprias ações e as dos outros, não conseguimos sanar nossa incompletude e continuamos alimentando sonhos, agora menos ingênuos e embasados por pesquisas científicas como esta, cujos resultados ora relatamos.

Além das razões mencionadas para justificar nossa proposta de pesquisa, constatamos, por meio de levantamento na produção científica existente sobre o assunto, que a preocupação com a qualidade do curso que forma professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental não é recente. No Brasil, a década de 70 foi o período de maior efervescência de trabalhos voltados para a análise do problema, que foi parcialmente esquecido na década de 80 e timidamente reavivado nos anos 90, época em que se localizam as duas pesquisas mais recentes; a primeira de 1990 e a segunda de 1993, portanto, antes da aprovação da LDB, que data de 1996. Na primeira, Arantes (1990), evidencia a desarticulação entre as disciplinas específicas (Português, Matemática, Biologia...) e as disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação...). No segundo trabalho, Mesaroba (1993) procura detectar em que momento e sob que perspectiva o futuro alfabetizador entra em contato com conteúdos e situações práticas ligadas à alfabetização, na Escola Normal.

Nosso interesse caminha por horizontes diferentes, uma vez que, para investigar a formação dos docentes em nível médio, focalizando o ensino de leitura, escrita e análise lingüística, analisaremos os relatórios de estágio dos alunos do curso, recolhidos pelos professores da disciplina Docência (Prática de Ensino), ao final dos anos de 2004 e 2006.

Pressupomos que, pelo menos no início da carreira, o professor procura fazer uma transposição dos conceitos apreendidos no curso para a sala de aula onde atua como professor, ensinando como aprendeu. Dessa forma, a análise das atividades propostas nas aulas práticas de Língua Portuguesa do estágio desenvolvido junto às salas das primeiras séries (1ª a 4ª série) de Ensino Fundamental revelará os conceitos dos eixos do ensino de língua materna, apreendidos durante o curso de formação. Tal análise possibilitará a indicação de caminhos para intervenção e melhoria da qualidade do curso Normal.

Nossa investigação procura responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quem são os alunos que procuram o curso de formação de docentes em nível médio (a chamada modalidade Normal)? Quem é o professor de Língua Portuguesa que trabalha no curso? Qual é a concepção de leitura, produção de textos e análise lingüística dos alunos concluintes do curso? Qual é o nível de preparação científica, em relação aos conteúdos de língua portuguesa, que esses alunos conseguem no curso?

Para conhecer o perfil dos alunos que procuram o curso de formação de docentes em nível médio, analisamos as fichas pessoais, cedidas pela escola, dos cento 143 concluintes do curso em 2004 e 2006, investigando sua faixa etária, a região de onde provêm, o grau de escolaridade de seus pais e a renda média de suas famílias. Mais que isso, para ampliar e confirmar o perfil que estava sendo traçado, procuramos manter contatos regulares com os alunos, por meio de conversas, ainda que informais.

Entendemos também ser imprescindível conhecer o perfil dos professores que ao longo dos quatro anos do curso trabalham com os estagiários investigados, visto que, se o ambiente histórico cultural determina a produção do sujeito aluno, determina também a produção do sujeito professor envolvido com esse aluno. O confronto entre esses dois perfis concorre para o resultado da pesquisa.

Com vistas a traçar o perfil dos professores, nossa pretensão primeira foi, além de colher informações via ficha cadastral, sobre a vida profissional dos professores, realizar entrevista com esses docentes. Contudo, a última ação não foi realizada pela indisponibilidade deles para colaborar com o cumprimento dessa etapa de nossa tarefa.

Para evidenciar as concepções de leitura, produção escrita e análise lingüística dos alunos concluintes do curso de formação de docentes e verificar o nível de preparação propiciado pelo curso, analisamos exercícios correspondentes a esses eixos do ensino de língua trabalhados no estágio supervisionado de 2004 e 2006.

O *corpus* foi analisado à luz dos pressupostos teóricos da Lingüística Aplicada, sob uma perspectiva qualitativa. Por isso, temos consciência de que não somos totalmente neutros em relação aos dados, conforme pregam as metodologias positivistas de pesquisas científicas. Ainda que tenhamos procurado manter o distanciamento necessário para que a investigação ganhasse cunho científico, nossa pesquisa é necessariamente afetada pela subjetividade, uma vez que estamos em contato direto com os sujeitos produtores do material investigado.

Dividimos o trabalho em cinco capítulos, no primeiro, denominado **(Re) Contando a história**, fazemos uma incursão pela história do curso, nascido na França, há mais de três séculos, implantado no Brasil, no período da Monarquia e desenvolvido durante a República. Especialmente, interessamo-nos por sua consolidação no estado do Paraná, na cidade de Maringá e, especificamente, na escola pesquisada.

O capítulo 2 – **Sujeitos de pesquisa, entorno do curso e metodologia**, trata da ambientação da pesquisa, apresenta o perfil dos sujeitos envolvidos nela, professores formadores e professores em formação, discorre sobre o método da investigação utilizado e expõe os procedimentos adotados para a coleta de dados.

No capítulo 3, **o ensino de leitura: o que dizem a teoria e a prática**, discutimos conceitos teóricos sobre leitura, analisamos a teoria apresentada pelo professorando nos relatórios de estágio, e, em seguida, apresentamos as análises elaboradas a partir deste eixo do ensino de língua materna, por meio de exercícios aplicados nos estágios supervisionados.

O capítulo 4, **o ensino de produção textual: o que dizem a teoria e a prática**, traz uma discussão em torno da teoria de escrita por nós adotada, da teoria esboçada pelo professorando nos relatórios, e, em seguida apresenta as análises do eixo de ensino de escrita no estágio supervisionado.

O capítulo 5, **o ensino de gramática: o que dizem a teoria e a prática**, repete os procedimentos dos capítulos 3 e 4, realizando, primeiramente, uma imersão nas teorias que tratam do ensino-aprendizagem da análise lingüística, para, em seguida, voltar-se à análise da teoria que os professorandos apresentam no relatório e aos exercícios gramaticais que propõem para crianças com idades que variam entre 6 e 10 anos.

As considerações finais procuram resgatar os pontos cruciais das análises, apontam sugestões para trabalhos futuros e, à guisa de conclusão, trazem algumas reflexões sobre a formação de professores para as séries iniciais.

CAPÍTULO 1

(RE) CONTANDO A HISTÓRIA

Seguindo a concepção de que o nascimento e o desenvolvimento de todo e qualquer objeto de estudo é clivado das características que provocaram seu surgimento, faremos, nesta seção, um retorno à história da criação do curso de formação de professores, em nível médio, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a Escola Normal. Nossa viagem pelo tempo, primeiramente tenta justificar nossa pretensão de objetividade na exploração de fatos passados; em seguida, inicia um roteiro de resgate histórico que começa com o surgimento do curso na França, busca sua criação no Império brasileiro, passa pelo Brasil República, pelo Paraná, por Maringá, chegando, finalmente, à escola sobre a qual voltamos nosso olhar. Neste último ambiente, traçamos também o perfil do professor formador e do professor em formação, dessa modalidade de ensino.

Idealizada e criada há mais de três séculos, a Escola Normal é resultante de um processo histórico com nuances econômicas, políticas e sociais que tanto a afetaram no momento de criação como influenciaram as características que apresenta hoje. A ignorância das razões sócio-políticas e econômicas, o apagamento, o esquecimento ou a negação de determinadas informações que envolveram o surgimento do curso Normal em nível médio podem resultar em uma compreensão bastante limitada desse objeto ou propiciar uma forma desviante de entender seu conceito. Por essa razão, julgamos relevante a retomada de alguns fatos históricos que, embora esquecidos no passado, ainda colaboram para a configuração de nosso objeto de estudos: o curso de formação de professores em nível médio.

Sabemos que o resgate histórico de nosso objeto de análise não assegura neutralidade absoluta de análise; não temos garantia, tampouco, de que nossos escritos sejam lidos da forma como desejamos, pois, “um discurso não nasce (e acrescentamos, nem é lido) como geralmente é pretendido, de um retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., mas de *um trabalho sobre outros discursos*.” (MAINGUENEU, 1989, p.20),

Nossa condição de sujeito pesquisador intimamente envolvido com o objeto de análise faz com que nossos dizeres sejam atravessados pela intimidade que temos com nosso objeto. Contudo, se por um lado, o alto grau de envolvimento com o *corpus* pode facilitar um deslize rumo a um subjetivismo desaconselhável em um trabalho científico, por outro lado,

temos a vantagem de conhecer bem esse objeto, podendo tratá-lo, conseqüentemente, com a fidelidade e a veracidade indispensáveis à pesquisa científica.

Nossa tentativa de imprimir ao texto da seção um alto grau de informatividade e um baixo grau de subjetividade pode dar a ilusão de que o texto seja um bloco compacto, composto pelos dizeres do outro. Entretanto, comungando com as idéias de Pêcheux (1997), entendemos que, mesmo em um texto cuja maior finalidade seja a informação objetiva, a interpretação das informações constitui-se, na verdade, em gestos interpretativos, tanto do escritor quanto do leitor. Assim, embora pretendamos fornecer e ler informações para contextualizar um objeto de análise, por contingências de nossa história individual, realizamos gestos interpretativos das informações aparentemente objetivas, e somos conduzidos a um viés idiossincrático no interior de um texto que se pretende impessoal. Entretanto, apoiados em Chauí (1981, p.21), entendemos que:

é próprio da consciência crítica, saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas ao contrário acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-lo e alterá-lo por si mesmo.

Dessa forma, se por um lado temos consciência de nosso condicionamento, por outro lado acreditamos que deslocamentos são possíveis, e, nossa ação como pesquisadora é uma tentativa de visualizar novos horizontes no lócus de pesquisa em que nos aportamos.

1.1. A Escola Normal na França

Conforme informa Léon (1974), vários fatores contribuíram para o surgimento da Escola Normal (*École Normale*), como foi chamada em sua gênese, na França. A modalidade de ensino com vistas a formar professores alfabetizadores, que teve sua criação impulsionada pelas idéias liberais, no bojo da Revolução Francesa, vinha sendo anunciada já havia algum tempo, por discussões, muitas vezes contraditórias, de filósofos e administradores desejosos de implantar uma educação de massa. Alguns temiam que a instrução popular acabasse por fazer germinar no trabalhador braçal o espírito de deserção ou de promoção, o que seria uma ameaça ao Estado.

Nesse sentido, Leon (*ibidem* p.20) elenca a posição de diversos estudiosos franceses: Diderot (1713 – 1784) afirma que “um camponês que sabe ler e escrever é mais difícil de oprimir [...] cabe ao legislador fazer sorte que a profissão seja suficientemente tranqüila e estimulada para não ser abandonada”. Para Rousseau (1712 – 1728), “o pobre não precisa de educação; a de seu estado é forçosa, ele não poderia ter outra”; Voltaire (1694 – 1778), fazendo coro com Diderot e Rousseau, considera que “não é o trabalhador braçal que cumpre instruir, é o bom burguês, o habitante das cidades”; Montesquieu (1689 – 1755), contudo, discorda das posições anteriores, defendendo que “Cumprir que o povo miúdo seja esclarecido”; na mesma direção, administradores ou homens políticos como Turgot (1727 – 1781) e Rolland d’Erceville (1734 – 1794) vêm na instituição de um ensino elementar de massa um meio próprio para manter a ordem social e aumentar a produtividade do trabalho.

Podemos verificar que as discussões entre criar ou não um sistema educacional voltado ao atendimento das massas populares evidenciam, desde o século XVIII, a mesma preocupação que observamos hoje na lógica capitalista: é preciso educar para o indivíduo produzir mais. A ligeira diferença está no fato de que, naquele momento, os discursos eram mais desvelados, enquanto os de hoje camuflam-se, ao afirmar a necessidade de educar as massas populares para promover a igualdade social, a qual não será alcançada enquanto o espírito da escola pública continuar a ser o de fornecer uma educação barateada às massas populares. O lema das autoridades que ocupam os altos escalões da política no Brasil parece ser o de educar sim, mas só o suficiente para que o sujeito se torne produtivo, e não para levar o indivíduo a ver a educação de qualidade como um direito seu.

Na história que fertilizou o terreno para o nascimento da Escola Normal na França, encontramos os *cahiers* de 1789 (registros de reivindicações relatadas por representantes do povo e dirigidas aos estados gerais franceses), que permitem fazer idéia das preocupações de diferentes camadas sociais quanto ao problema da educação, às vésperas da Revolução francesa. Nesse momento os *cahiers* expõem o temor do desarraigar dos filhos do povo pela educação de massa; contudo, defendem sua formação pré-profissional e profissional.

A abolição do monopólio escolar da Igreja, que muitas vezes privava as escolas de recursos financeiros, foi outro fator que colaborou para fomentar o surgimento do ensino elementar de massa e, conseqüentemente, o curso de formação de professores para esse ensino elementar. Em meio ao clima de lutas apaixonadas, entre 1792 e 1793, a Assembléia Legislativa interditou o ensino secundário das mãos das Congregações Religiosas. Atingiu,

em seguida, com a mesma política de descentralização, as academias, as escolas militares e as universidades que estavam sob a égide do clero.

Nesse período, vários planos políticos abordaram a necessidade da educação de massa, mas os fatores que efetivamente inspiraram a criação de escolas para formar professores para atuar nos cursos de ensino elementar para o povo foram os decorrentes das necessidades impostas pela guerra, que, em 1794, levou milhares de cidadãos civis a Paris, no intuito de frequentar os Cursos Revolucionários para as Armas, Pólvora e Salitre. O curso, de cunho técnico, cívico e pedagógico, estabelecia que, no final do estágio, os novos “formadores” seriam encarregados de difundir em seus distritos de origem, os conhecimentos adquiridos. Como esclarece Léon (*ibidem*), o êxito desses Cursos Revolucionários foi tal que, além da necessidade de promover a educação elementar de massa, serviram como modelo para a criação da Escola Normal que, no século XIX, se tornaria a Escola Normal Superior na França. O curso foi também paradigma da criação do método mútuo de ensino, que consistia em reunir uma média de mil alunos em um espaço de aproximadamente quinhentos metros quadrados, onde os novatos eram distribuídos por níveis e a população escolar era dividida em monitores, alunos e um professor. A passagem de uma categoria para a outra se efetuava segundo regras de progressão, possibilitando ao aluno se tornar monitor e em seguida professor, dependendo do desempenho.

Ainda segundo Leon (*ibidem*):

Num estabelecimento cujo método de ensino é mutuo, a aula de leitura reúne os alunos em semicírculo em torno dos monitores de leitura; na aula de escrita, gramática e cálculo, os alunos se colocam ante longas mesas, na cabeceira das quais se colocam os monitores munidos de modelos de escrita e quadro de gramática e de cálculo. Com perguntas e respostas, apitos ou gestos convencionais, os monitores regulam os exercícios escolares, os deslocamentos físicos e os mínimos pormenores. O professor, por sua vez, dirige o conjunto de atividades, com o máximo de autoridade, do alto da cátedra. Os erros são sancionados por um tribunal formado por alunos e os acertos são recompensados com cartões. (p. 345).

Apesar do sucesso dessas escolas, que chegaram a alfabetizar 150.000 alunos, enquanto os Irmãos das Escolas Cristãs só conseguiram alfabetizar 50.000 no mesmo período, a querela política entre clero e protestantes franceses levou à extinção do método mútuo na primeira metade do século XIX. Contudo, como é possível observar pelo desencadeamento histórico, a pedagogia moderna, principalmente quando se trata das primeiras séries do Ensino

Fundamental, herdou muito do espírito moral e político-ideológico do método mútuo desenvolvido no século XIX. A acentuada desvalorização do professor das primeiras séries do Ensino Fundamental, a forma de medir o rendimento escolar, o espírito das “tias”, a visão do professor dessas séries como doador vocacionado e não como profissional, o número de alunos nas salas e até a forma de disposição do mobiliário talvez tenha raízes no mutualismo de sociedades cujos governantes viram no socorro interpessoal a fórmula para produzir mais com menos custos. Portanto, as informações até aqui expostas indicam que muitas das características da Escola Normal atual são oriundas do processo histórico que provocou seu surgimento.

1.2. A Escola Normal na Monarquia brasileira

No período compreendido entre 1549 e 1850, a educação brasileira passa por duas fases: a Jesuítica e a Joanina. A fase Jesuítica compreende o período em que a educação era monopolizada pelos irmãos jesuítas, que tratavam da alfabetização dos filhos dos colonizadores e catequizavam os indígenas. A fase Joanina tem início com a chegada da família real ao Brasil, momento em que são tomadas várias providências no campo intelectual brasileiro, entre elas a formação assistemática de professores para o então chamado ensino primário.

Entre 1823 e 1838, foi adotado no Brasil um método de formação de professores para as séries iniciais que claramente lembra o ensino elementar nas escolas européias inspirado no Ensino Revolucionário para as Armas, o método mútuo de ensino. Similarmente aos procedimentos adotados no método mútuo, em que os monitores ascendiam a professores, no Brasil, esse método de ensino implicava a escolha, por um professor, de seus melhores alunos, os quais eram preparados para ensinar seus colegas. Como, nesse momento, a demanda por alfabetização era maior que o número de professores alfabetizadores, acreditou-se que esse método pudesse atender à necessidade quantitativa dos alfabetizandos. Contudo, o método mútuo ou método Bell e Lancaster, como foi denominado na Inglaterra e no Brasil, revelou-se ineficaz em nosso país, abrindo espaço para o surgimento de um ensino mais sistemático, ainda que não menos problemático, com vistas à preparação de professores para a escola primária. Assim nasceu a Escola Normal brasileira.

Os primeiros cursos de preparação de docentes em Escolas Normais, no Brasil, foram criados a partir de 1835, quando, na descentralização do ensino elementar, passou-se às províncias a competência e a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública, nos níveis primário e secundário, responsabilizando-se o poder central apenas pelo ensino na Corte e em nível superior, em todo país. Como as províncias não tinham condições de promover a Escola Normal e ela fosse uma exigência da Corte, a solução encontrada foi a abertura de unidades escolares dessa natureza, anexas aos liceus internos masculinos, aproveitando, inclusive, a mesma matriz curricular destes, mas com diminuição da carga horária de algumas disciplinas e introdução de duas outras: Pedagogia e Metodologia. A esse respeito Castro (1922 *apud* MOACYR 1939, p.306), ao justificar a extinção de uma Escola Normal, afirma:

Entre nós, porém, anexa a escola Normal ao Liceu, dá-se aos lentes deste uma pequena gratificação para regerem as cadeiras daquela e acredita-se, pelo que se deduz dessa balburdia e do programa das disciplinas, que onde houver uma cadeira de pedagogia e Metodologia, aí se terá uma Escola Normal...Nada mais irrisório...

Pelo fato de terem sido implantadas em unidades anexas aos liceus, muitas vezes dividindo espaço no mesmo prédio entre os “bem nascidos” estudantes internos masculinos, o cordão umbilical das primeiras Escolas Normais brasileiras teve ligação direta com um curso elitizado. Por isso, no Brasil, diferentemente da Europa, o curso Normal foi, na sua origem, voltado para as elites femininas, já que para a elite masculina já existiam os Liceus.

Segundo Romanelli (1998), a primeira metade do século XIX é marcada por grandes deficiências no sistema escolar brasileiro. As escolas de nível primário são em número reduzido, há dificuldade para encontrar profissionais aptos para o exercício do magistério nas séries iniciais. Os cursos que preparam esses professores não são bem vistos, por apresentarem metodologia e conteúdo limitados; além disso, a falta de apoio desestimula o aprimoramento dos poucos professores existentes para trabalhar no curso Normal. Os alunos interessados em fazer o curso também são poucos, devido à baixa remuneração, à falta de valorização e à falta de compreensão sobre a necessidade e importância de se dar uma formação específica aos professores de nível primário.

Ao contrário do que ocorria na monarquia européia, é nítida a percepção de que a monarquia brasileira não tinha nenhum interesse em oferecer ensino elementar a todas as camadas da população, não fazendo investimentos suficientes para que isso ocorresse.

Entendemos que o desinteresse pela educação de massa justificava-se exatamente na farta força de trabalho, que contava com a mão de obra escrava. Além disso, a maioria das funções não exigia um trabalhador sequer alfabetizado, visto que as tarefas mais abundantes no período eram voltadas para a atividade braçal.

1.3. A Escola Normal na República

A primeira Constituição da República brasileira, de 1891, determina que fiquem a cargo dos estados os quatro primeiros anos de escolaridade da criança, bem como o curso secundário que prepara o docente para atuar nessas séries: o curso Normal, ficando a cargo do Governo Federal, não exclusivamente, o curso secundário de formação mais geral e o curso superior.

Conforme Romanelli (1998), nessa Constituição e em outras determinações legais, a Escola Normal não aparece como uma escola secundária de formação geral, nem como uma escola de formação profissional, sendo sempre mencionada, mas não definida claramente, o que nos fornece indícios da pouca importância dada ao curso no cenário da educação Brasileira, já dois séculos atrás.

O Brasil é apontado pela autora como o país pioneiro na implantação da Escola Normal pública em todo o continente, uma vez que ela já existia nos Estados Unidos, embora funcionasse em caráter privado. Essa modalidade de ensino foi implantada pela primeira vez na rede pública de ensino do país, em 1906, em Belo Horizonte; antes disso, existia como extensão dos liceus, na rede privada, desde 1835, em Niterói, na Bahia (1836), no Pará (1839); no Ceará (1845); na Paraíba (1854), no Rio Grande do Sul (1870), em São Paulo, em segunda ou terceira tentativa (1875 e 1878), no Paraná e no Mato Grosso (1876), na Corte, Rio de Janeiro (1880) e em Goiás (1881). Segundo informações de Romanelli, além dessas escolas que tinham como finalidade preparar professores para os primeiros anos de escolaridade, destacou-se, na mesma função, o curso Pedagogium (1890), de curta duração, e que deveria funcionar como centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico.

Ao final do século XIX, as mulheres passaram a freqüentar, em maior quantidade, as Escolas Normais e a exercer pela primeira vez a profissão de professora. Com isso,

reforçou-se a imagem de que a atividade docente das séries iniciais é uma profissão de segundo nível, inclusive com currículo mais simplificado. O pensamento corrente era de que a docência nesse nível era um prolongamento da atividade do lar para a mulher e assim, não tinha ela a necessidade de preparo mais especializado. Ao lado disso também surgira a função da mestra como uma forma conveniente de lhes dar destino, desde que não se encaminhassem para o casamento, fim primeiro a que a mulher deveria almejar na sociedade tradicional. (*ibidem*, p.128)

Nas primeiras décadas do século XX, a escola Normal se amplia gradativamente, mas está longe de atender à demanda, que aumenta ainda mais a partir de 1930, quando o país passa por transformações políticas, econômicas e sociais, e a crescente industrialização gera necessidade de preparação dos operários com instrução mínima. Ao lado dessa necessidade, há a pressão das massas populares e intelectuais de esquerda por escolaridade, o que acaba por forçar o governo brasileiro a organizar de forma única e centralizada a educação no país. Assim são definidos, pelas Leis Orgânicas de 1942 e 1946, os cursos profissionalizantes no Brasil, dentre eles o Ensino Normal.

A Lei Orgânica, Decreto Federal nº. 8530/46, evidencia a preocupação em integrar o Curso Normal com o curso Primário; estabelece a duração do curso e o currículo mínimo; prevê a criação de Escolas Normais Rurais; preocupa-se em adequar o número de professores às necessidades regionais; reconhece a necessidade de formar professores especializados e administradores; determina a instituição de bolsas de estudo, condicionadas ao exercício do Magistério durante 5 anos, bem como prevê a subvenção às Escolas Normais particulares e valida nacionalmente o diploma de professor normalista.

Além disso, essa Lei Orgânica Nacional subdividiu o curso em dois níveis. O primeiro Ciclo, chamado de Escola Normal Regional, abrigava os alunos concluintes do ensino primário, e corresponderia hoje à segunda etapa do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série); tinha duração de quatro anos e se destinava aos alunos desfavorecidos economicamente, visando formar professores para atuar somente na zona rural. O segundo Ciclo, denominado apenas de Escola Normal, abrigava os alunos concluintes do curso que corresponderia hoje ao Ensino Fundamental, quinta à oitava série, tinha duração de três anos e visava a atender os alunos mais abastados e formar professores para atender a elite urbana. A discriminação da divisão do Curso Normal pela Lei Orgânica de 1946 torna-se ainda mais grave quando limita a entrada nos dois cursos (no de 1º e de 2º nível) aos maiores de 25 anos. Na época, os profissionais que já trabalhavam com as séries iniciais eram, em sua maioria, leigos, sem nenhuma habilitação e com idade que excedia esse limite.

Esse erro do passado parece ser hoje minimizado com oferta de três modalidades de cursos que visa preparar professores para as séries iniciais: o curso de Magistério Superior à distância e curso de formação de docentes para as séries iniciais subdividido em Normal Subseqüente e Integral. O primeiro, com três anos de duração e matriz curricular que conta somente das disciplinas específicas do curso, é destinado aos alunos que já concluíram o Ensino Médio, enquanto o segundo, com quatro anos de duração e matriz curricular constituída por disciplinas do núcleo comum e por disciplinas específicas do curso, é destinado aos egressos da segunda etapa do Ensino Fundamental, ou seja, egressos da oitava série. Acreditamos que esses cursos, por mais problemáticos que sejam, por mais precário que seja seu funcionamento, possibilitam a habilitação dos professores leigos que ainda existem em nosso país, bem como contribuem para o aperfeiçoamento da educação formal em nossa sociedade.

De acordo com Romanelli, (1998), na década de quarenta, são criados os Institutos de Educação para abrigar, além da Escola Normal Regional de primeiro ciclo, e a Escola Normal que já estava em curso, o Jardim da Infância e a Escola Primária, que funcionariam como laboratório para a disciplina de Prática de Ensino. Nesse momento, foi previsto também o funcionamento dos cursos de especialização de professores primários e a habilitação de Administradores Escolares, cujo objetivo era preparar professores de pré-primário, primário, ensino supletivo, música, desenho e artes aplicadas, bem como habilitar pessoal para trabalhar na administração técnico-pedagógica (direção escolar, orientação de ensino, inspeção escolar, avaliação escolar e estatística escolar).

O currículo determinado para o curso Normal de primeiro ciclo, com duração de quatro anos, era assim distribuído:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português	X	X	X	X
Matemática	X	X	X	
Geografia geral	X			
Geografia do Brasil		X		
História Geral			X	
História do Brasil				X
Ciências Naturais	X	X		
Anatomia e Fisiologia Humana			X	
Higiene				X
Educação Física	X	X	X	X
Desenho e Caligrafia	X	X	X	X

Canto orfeônico	X	X	X	X
Trabalhos Manuais	X	X	X	
Psicologia				X
Pedagogia				X
Didática				X
Prática de ensino				X

Enquanto isso, o currículo determinado para o curso Normal de segundo ciclo, com duração de três anos, era o seguinte:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série
Português	X		
Matemática	X		
Física e Química	X		
Anatomia e Fisiologia Humana	X		
Música e Canto Orfeônico	X	X	X
Desenho e Artes Aplicadas	X	X	X
Educação Física, Recreação e Jogos	X	X	X
Biologia Educacional		X	
Psicologia educacional		X	X
Higiene, Educ. Sanitária, Puericultura		X	X
Metodologia do Ensino Primário		X	X
Sociologia Educacional			X
História e Filosofia da Educação			X
Prática de Ensino			X

A observação da matriz curricular apresentada nos remete a Silva (1996, p.129), para quem:

especificar um currículo implica tomar decisões sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e merecem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, sobre quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas.

Vale observar no currículo da Escola Normal de primeiro e de segundo ciclo na década de 40, que aparecem os nomes das disciplinas e série(s) que deve(m) ser ofertada(s), mas não é determinado o número de hora/aula de cada disciplina e, por maior que este possa

ser, chama a atenção o currículo de segundo ciclo, no qual as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática só aparecem na primeira série. Vale também atentar para a oferta de disciplinas como: Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia e Canto Orfeônico, que entendemos também evidenciam a forma de se pensar a profissão de professor das séries iniciais com formação no Ensino Médio. Entendemos que desde os anos 40 o currículo do curso vem comprometendo a qualidade do professorando, devido à carga horária destinada às disciplinas do núcleo comum, o que implica o não aperfeiçoamento desse professor, que, nesse período, aos dezoito anos de idade, assume mais a função de ensinar a criança a cantar, desenhar e confeccionar bibelôs do que propriamente alfabetizar, porque é basicamente para essas funções que o currículo nesse momento parece preparar o professor.

Contudo, a lei que determina essas grades curriculares, a despeito de seus evidentes aleijões, possui um valor significativo, se pensarmos que elas colaboraram para a afirmação da especificidade da escola Normal no Brasil. Além do mais, se um currículo reflete os valores de uma sociedade, como pondera Silva, nesse momento o que mais se esperava de um professor das séries iniciais parecia distante da capacidade de iniciar a criança no mundo da leitura e escrita, de maneira formal.

Após a Lei Orgânica de 1946, a Lei Federal que parece mais de perto ter afetado a escola Normal foi a lei 4024, de 1961 que tratava das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatizando as áreas de formação geral, em detrimento da formação específica do curso de formação de professores em nível médio. Se, anteriormente, o problema do curso Normal era oferecer um currículo ingênuo, capaz de formar “tias” para trabalhar com crianças em idade escolar, agora consiste basicamente no ensino de técnicas de ensino-aprendizagem, sendo deixado de lado o conteúdo que seria ensinado por meio das referidas técnicas.

1.4. A Escola Normal no Paraná

Em 1964, em cumprimento às exigências das Leis de Diretrizes e Bases Nacionais Federais de 1961, o Estado do Paraná reorganiza o seu sistema de ensino conforme Lei 4978⁴.

⁴ Lei nº 4978, de 05 de dezembro de 1964.

Art. 158 – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário e pré-primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação na infância.

Art. 159 – O ensino normal será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

Entretanto, segundo Romanelli (1998), poucas mudanças positivas são efetivadas, “em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional” (p. 181). Apesar de a autora ver positivamente a liberdade de cada Estado criar o seu próprio currículo e a extensão dessa liberdade às escolas, essa abertura prevista na Lei merece ser observada com reservas. O que pudemos presenciar, no longo período em que trabalhamos como professora de escola pública, é que, em nome da liberdade de incluir e excluir disciplinas da matriz curricular do curso de formação de docentes em nível médio, práticas questionáveis foram praticadas, indicando tendências de favorecimento de determinadas áreas, em detrimento da qualidade do curso.

Na década de 60, a Escola Normal paranaense, diferentemente da atual, era elitista. Oferecida em grande parte por escolas religiosas particulares, trabalhava com alunos previamente selecionados pela condição social, refletindo o que ocorria em todos os segmentos da educação, qual seja, uma educação para poucos.

Nos anos 70, o advento da Lei 5692 oportunizou a criação de muitos cursos técnicos na rede pública estadual, acabando por dispersar o curso de formação de professores em nível médio, em meio a tantas outras habilitações. O objetivo maior dessa lei, segundo Romanelli, era desviar a demanda social de educação superior e lançar na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava esse nível de ensino, o que atingiu diretamente o Curso Normal, agora denominado de Curso de Magistério, com três anos de duração. Este passou a ter um público-alvo diferente do da década anterior, constituído por alunos provenientes das classes populares, já que, para aqueles que tinham condições de continuar os estudos, estava reservado o curso propedêutico, de caráter não terminal.

Não gostaríamos que o leitor entendesse que estamos encaminhando as razões dos atuais problemas do curso de formação de docentes em nível médio somente ao acesso das

I – escola normal de grau ginásial de 05 (cinco) séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias de curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica na 5ª série;

II – a escola normal colegial de 03 (três) séries anuais, em prosseguimento à quarta série ginásial;

III – Instituto de educação, onde, além dos cursos ministrados nas escolas citadas nos itens I e II, serão ministrados cursos de especialização, de administração escolar, de orientação educacional e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escola normal de grau ginásial.

1º Cada estabelecimento de ensino normal contará com uma escola primária de aplicação ou de classes especiais para o período de regência a que ficarão sujeito todos os alunos.

2º Nos casos de transformação de atuais escolas regionais em ginásio, com ensino secundário de 1º ciclo, a quinta série, de preparação pedagógica para formação de regentes de ensino, poderá funcionar, como curso anexo, em escolas normais de grau colegial ou institutos de educação da mesma cidade.

classes populares ao curso; ao contrário, uma educação para todos é o mais desejável, sob nosso enfoque. O que gostaríamos de deixar claro é que razões políticas, ao longo da história, colaboraram para configurar o curso com a qualidade e características que ele tem hoje. Além disso, é natural que a expansão do sistema educacional traga para o interior das escolas uma camada da população que antes não tinha acesso a ela, o que é sem dúvida é um ganho para a sociedade. Acreditamos que os problemas da chegada da massa popular ao ensino ocorreram e continuam ocorrendo por despreparo do sistema e não pela origem dos estudantes.

Nos vários documentos oficiais, dentre eles anais de seminário,⁵ que discutem o curso de formação de professores em nível médio nos anos 70, encontramos violentas críticas ao denominado excesso de tecnicismo e de superficialidade na formação de professores, com disciplinas e metodologia de ensino calcadas em uma visão extremamente positivista da sociedade e, conseqüentemente, da escola. Contudo, Pimenta (1997) afirma que este período pode ser visto de forma positiva no sentido de ter sido estendido o curso de formação de professores das séries iniciais na rede pública, o que possibilitou a passagem do ensino realizado por leigos para o ensino assumido por profissionais qualificados para o exercício, mesmo que essa qualificação não tenha sido a ideal, nem tampouco tenha atingido a todos aqueles que atuavam como professores alfabetizadores no Brasil.

Nos anos 80, processou-se em todo o país uma infinidade de iniciativas de reformas educacionais que procuraram romper com a estrutura e a cultura disseminada durante os vinte anos de Ditadura Militar. Surge um clima de esperanças de tempos mais democráticos que pudessem levar à igualdade social.

Nesse período, todos os cursos, incluindo o de formação de docentes em nível médio no Paraná, passaram por reformulações amplamente discutidas entre SEED, Núcleos Regionais de Ensino e professores, em encontros e seminários, pois se acreditava que só a participação direta de todos os envolvidos na educação possibilitaria seu engajamento no processo de mudança. Previa-se, nesse momento, a valorização dos cursos técnicos em nível médio no país, visto que os cursos superiores estavam longe de absorver toda a demanda dos egressos desse nível de ensino. Assim, a profissionalização em nível médio, ainda que não fosse a ideal, apresentava-se como a mais viável, naquele momento.

Entretanto, em 1995, mal as novas orientações entravam em vigor, o Ministério da educação e cultura (MEC) apresentou orientações, ainda mais recentes e completamente

⁵ PARANÁ FUNDEPAR. Magistério para as séries iniciais de ensino de 1º grau: anais. Anais de seminário. (Org.) WACHOWICZ, Lílían Anna. Curitiba: SEED-PR, 1993.

adversas às políticas educacionais dos anos 80, em que se apostava no fortalecimento das instituições estatais e dos serviços públicos. Foi o momento das privatizações e da proposta de extinção dos cursos técnicos em nível médio da rede pública. De acordo com Paraná, (2006, p. 31):

Ingressamos nos “tempos modernos da *cidadania do consumidor*”, baseada somente nos princípios dos *direitos civis*, em que ser proprietário é a maior garantia de acesso aos bens materiais e simbólicos. A educação então, como bem material e simbólico, também entra neste rol de ser considerada como mercadoria e, obviamente não é mais ofertada como direito social, mas sim, como bem a ser comprado ou doado, com caráter filantrópico, para quem não puder pagar.

Passamos então da obrigatoriedade da profissionalização em nível médio, dos anos 80, à obrigatoriedade da extinção do segundo grau profissionalizante, nos anos 90. E o Paraná foi pioneiro no atendimento à Lei 9394/96, que tratava dessa reforma. Os favoráveis a essa Reforma argumentavam que o mundo moderno exigia profissionais com preparação cada vez mais generalizante e flexível, ou seja, com saberes que contivessem plasticidade suficiente para permitir o trânsito por diferentes campos do conhecimento, em razão da volatilidade dos conteúdos científicos exigidos no mercado de trabalho da era moderna. Dessa forma, as escolas deveriam desenvolver no aluno as competências e as habilidades de que ele necessitaria em diferentes situações. O lema passou a ser “aprender a aprender” individualmente, o que já não condizia mais com os cursos profissionalizantes no Ensino Médio, com seus conhecimentos específicos, voltados para determinadas áreas do conhecimento.

Dentro dessa filosofia, em outubro de 1996, a SEED Paraná ordena o fechamento das matrículas de todos os cursos profissionalizantes, inclusive o de Magistério, e propõe (ou impõe) o PROEM – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, que previa a estruturação do ensino profissionalizante como Pós-Médio, ou seja, seria criada uma rede de cursos para os egressos do Ensino Médio. Porém, o que ocorreu, na prática, foi o desmonte dos cursos profissionalizantes em nível médio e o total esquecimento da cogitada proposta de criação de uma nova rede de cursos profissionalizantes. Ao contrário, criou-se a PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – o que significou a materialização do processo de privatização da rede de ensino profissionalizante, possibilitando a expansão dos cursos profissionalizantes pagos em todo o estado e

impossibilitando o acesso ao ensino público, de natureza profissionalizante, à significativa parcela da população, na faixa de 15 a 19 anos.

No Paraná, esse foi o momento da “queda de braço” entre governo e educadores das escolas públicas onde funcionavam os cursos profissionalizantes. Houve muitos protestos dos corpos docente e discente desses cursos contra uma decisão que julgavam ser arbitrária. Todos os protestos foram vãos, de forma que, em 2002, restavam somente quatorze cursos de formação de docentes em nível médio funcionando no Estado do Paraná. O alvo de nossa pesquisa, está entre as quatorze escolas que continuaram ofertando o curso, protegidas por uma legislação específica (deliberação 02/90), e ameaçadas de corte de verbas, suspensão de cursos de capacitação e o mais completo descaso por parte daqueles que deveriam promover a educação.

Em 2003, com o Brasil e o Paraná em poder de novos governantes, a educação tomou rumos diferenciados. Em agosto do mesmo ano, o Governo Estadual do Paraná propôs um “Encontro sobre formação de professores da rede pública estadual”, que teve o objetivo de discutir a formação de professores em nível médio, isto é, a pertinência do retorno à Rede Pública Estadual da oferta do curso de Magistério. O encontro teve ainda o objetivo de discutir um currículo em que as dimensões, trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis, na formação do futuro professor. A partir daí, o curso de Magistério passou a ser denominado “Curso de Ensino Médio – Modalidade Normal”, e assumiu a incumbência de, além de formar o professor para as séries iniciais (zero a dez anos) do Ensino Fundamental, oferecer condições para que os egressos do curso prosseguissem os estudos em nível superior.

A partir desse encontro de professores da Rede Pública, os 14 cursos de formação de docentes que se mantiveram em funcionamento no Paraná foram revitalizados, e voltaram a contar com a atenção da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Foi também decidido que as escolas, além de oferecer o curso Normal integrado ao Ensino Médio, com duração de quatro anos, nos períodos diurno e noturno, poderiam oferecer também o curso Normal Subseqüente, só no período noturno, visando atender os alunos que já haviam cursado o Ensino Médio e desejavam cursar a Escola Normal por opção ou por necessidade, como é o caso dos professores que trabalham em creches, sem ter nenhuma formação.

Na escola alvo de nossa pesquisa, a modalidade de formação de professores para as primeiras séries, Normal Subseqüente, iniciou-se em 2004, com dois anos de duração e uma matriz curricular abrangendo somente as disciplinas pedagógicas específicas. Após

colação de grau da primeira turma, em 2006, a duração do curso foi ampliada, em 2007, para três anos (com a mesma matriz curricular). A alteração foi motivada pelo desejo dos próprios alunos e pela observação de que muitos dos alunos que procuram essa modalidade de ensino concluíram o Ensino Médio há muito tempo e estão completamente desatualizados; outros, por terem concluído o Ensino Médio em cursos supletivos semi-presenciais, apresentam nos conteúdos lacunas impossíveis de serem supridas em dois anos, quando deveriam estar aptos para assumir, na condição de professores, uma sala de alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Nas duas gestões do atual governador do Estado (2003 - 2006, 2007 – 2010) a Escola Normal vem ganhando espaço, tanto que em 2004 foram reabertos mais 31 cursos dessa natureza; em 2005, outros 41; em 2006, mais 27; em 2007, mais 20, que somados aos 14 que permaneceram funcionando durante a tentativa de extinção pelo PROEM, totalizam 133 cursos de Ensino Médio - Modalidade Normal em funcionamento no Estado, até a presente data. Resta saber se a matriz curricular, as condições de funcionamento do curso e as numerosas variantes que atingem as ações pedagógicas realmente permitem que se cumpram os objetivos propostos na reativação do curso, quais sejam: o preparo do profissional e condições favoráveis para o aluno entrar e permanecer em um curso superior.

Se a abertura da escola gera vantagens sociais, gera também complexas variáveis que fogem do escopo de nossa pesquisa, dado o emaranhado de fatores que envolvem a questão, como o relato histórico nos indica. As variáveis que afetam o ensino de língua materna no curso de formação de professores do Ensino Médio – Modalidade Normal, foco principal de nosso trabalho, serão por nós explicitadas oportunamente.

1.5 – A Escola Normal a ser analisada – a história em construção

A escola de que tratamos, criada oficialmente em 1966, tem suas raízes plantadas em 1956, com a Escola Normal Secundária e com a Escola Normal Regional Amaral Fontoura⁶, que havia uma década se preocupavam e se ocupavam com a formação dos professores para as séries iniciais.

⁶ Criadas pelo Decreto nº 12.535 de 13/12/1955, recebeu o nome de Escola Normal Secundária de Maringá e Escola Normal Regional de Maringá. A partir do Decreto nº 17163 de 01/07/1958 são denominados de Escola Normal Colegial e escola Normal Ginásial.

Considerando que a cidade de Maringá foi fundada oficialmente em 1947, é imperioso admitir a importância dessa modalidade de ensino, a despeito de suas limitações, para a formação acadêmica, cultural e social dos primeiros habitantes da cidade. Como o curso se encontra, ainda hoje, em pleno funcionamento, acreditamos em sua pertinência no cenário educacional da região, o que justifica que ele seja tomado como objeto de uma pesquisa.

A criação da referida escola baseou-se na Lei 4978/64 que, por sua vez, atendia ao disposto na Lei federal 4024/61. O impacto positivo que provocou na sociedade pode ser inferido a partir de um comentário feito pela imprensa local da época.

Funcionará com diversos cursos de orientação pedagógica, anexo à escola Amaral Fontoura, tendo como principal finalidade preparar professores para um magistério mais eficiente e especializado. (FOLHA DO NORTE DO PARANÁ, 27/09/1966)

Pelo que se pode observar nas palavras do jornalista, a escola nasceu com a promessa de mudar uma história de formação de professores das séries iniciais vista como ineficiente e sem especialização. A esperança que, ainda hoje, o curso de formação de docentes em nível médio representa tanto àqueles que o vêm de fora quanto àqueles que participam de sua história imputa-nos maior responsabilidade como docente e pesquisadora, por entender que a tarefa de lutar por uma educação de qualidade também é nossa.

Registros fotográficos pertencentes ao arquivo da escola mostram a primeira turma de professorandas (não havia nenhum aluno na turma), impecavelmente uniformizadas em azul e branco. Tais registros demonstram que muitos dos nomes citados na foto são hoje nomes de ruas e escolas na cidade, o que evidencia a importância dessas profissionais para o contexto sócio educacional de Maringá e região.

A escola, bem como o curso de formação de docentes por ela abrigado desde sua criação, participou ativamente de todas as tendências políticas Federais e Estaduais já mencionadas. Para ser mais clara, o curso de formação de docentes em nível médio veio para Maringá, nos anos 50, em um momento que só uma minoria da população tinha acesso à escola, mesmo pública e “gratuita”; nos anos 60 manteve o status de um curso para os mais abastados. Esse status foi perdido nos anos 70, pela pulverização de cursos técnicos em nível médio. Com o fim da ditadura militar, nos anos 80, época de investimento em aperfeiçoamento docente, renovaram-se as esperanças de mudanças em relação ao curso.

Contudo, nos anos 90, a escola enfrentou um clima de guerra, com a ordem de fechamento dos cursos profissionalizantes em nível médio; ganhou a luta e permaneceu funcionando, mesmo sofrendo retaliações de toda ordem. Foram oito anos (1995 – 2002) sem nenhum atendimento. Finalmente, na década atual, as atenções da mantenedora parecem voltadas para a qualidade do curso, numa tentativa de compensar os anos em que a Escola Normal e seus docentes ficaram completamente esquecidos pelo poder público. As intenções de resgate da Escola Normal podem ser observadas em Paraná (2006, p.11):

nosso compromisso é [...] sobretudo, o de recuperar esse espaço de formação inicial de Educação Infantil e Anos Iniciais ainda em nível médio, haja vista que, segundo os dados do INEP, a formação em nível médio se faz necessária, uma vez que a estimativa dos professores para 2006 exigirá a criação de, pelo menos, mais 107 mil funções docentes. No caso da educação Infantil, a meta de matrículas exigirá um crescimento de 32 mil funções docentes diante da situação de 2002.

Todo esse movimento histórico nos indica que, por mais difícil que seja atingir um sistema, os deslocamentos são possíveis e é essa possibilidade de deslocamento de uma realidade posta que nos move em nosso trabalho como professora do Curso de Ensino Médio – Modalidade Normal e como pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da UEM. Acreditamos que, embora as lutas sociais levadas a efeito no Brasil, por terra, salários dignos, habitação, assistência à saúde e educação estejam demarcadas pelos limites de uma sociedade cujas relações sociais de produção obedecem à lógica capitalista, tais lutas não estão fora de um projeto social mais amplo, de superação das dificuldades. E entendemos que superar uma ordem que gera a desigualdade e exclusão é o dever primeiro da educação escolar, que é essencialmente um instrumento de luta social, visto que a ciência só pode ter valor se servir ao homem, antes de servir a um sistema econômico.

Admitimos que, por maior que tenha sido nosso esforço na busca dos vestígios que ao longo do tempo impingiram as características da Escola Normal na atualidade, esta seção apresenta lacunas. Muitos dos acontecimentos que afetaram nosso objeto de estudo sequer foram registrados em livros e documentos oficiais. Ademais, a própria natureza de nossa pesquisa requer que a passagem por esse campo histórico seja breve, uma vez que ele serve como subsídio para atingir nosso foco de pesquisa: o ensino de língua materna no curso de Ensino Médio – Modalidade Normal, e não como finalidade principal da pesquisa que nos propusemos realizar. Adicione-se a esses fatores nossa limitação de conhecimento de um

tempo parcialmente vivido por nós e só presenciado pelo material escrito, uma vez que nossa experiência docente soma apenas dezessete anos.

Contudo, por esta rápida passagem pelos acontecimentos referentes à implantação do curso de formação de docentes em nível médio e pelos acontecimentos que o acompanharam, fica-nos a certeza de que ele, não apenas em sua origem, mas ainda hoje, é visto como um curso menor, voltado para as classes populares e de menor prestígio social, e que terá como resultado um professor das séries iniciais, igualmente desvalorizado. Consideramos tal fato demasiadamente grave, uma vez que é esse professor que vai levar a criança, independente da classe social a que pertença, aos primeiros contatos formais com o mundo da leitura, da escrita e das reflexões lingüísticas. E, se a mídia propaga que os brasileiros não sabem ler e escrever, as razões podem estar muito além dos fatos imediatos, como observamos nas palavras do Conselheiro da Instrução Pública na França, no remoto ano de 1795:

Temos dois sistemas completos de instrução pública; as escolas primárias e a aprendizagem dos ofícios [entre eles o de professor das séries iniciais, acrescente-se], eis a educação da classe operária; as escolas centrais e especiais [equivalentes ao nosso Ensino Médio], eis a da classe erudita; e tão pouco aconselharei esta educação a uma criança destinada a ser artífice, quanto a dar aquela a quem deva tornar-se homem de Estado ou de letras. (LÉON 1974, p.360).

CAPÍTULO 2

SUJEITOS DE PESQUISA, ENTORNO DO CURSO E METODOLOGIA

Dividimos este capítulo em quatro seções: na primeira, fazemos uma breve descrição do ambiente que comporta o curso, na atualidade, bem como da matriz curricular e da ementa de Língua Portuguesa em vigor nos quatro anos em que as duas turmas investigadas estavam matriculadas; na segunda seção, apresentamos o perfil do professor formador que, em algum momento do curso, trabalhou o ensino de língua materna com os alunos envolvidos na pesquisa. Na terceira seção, ocupamo-nos da descrição do perfil dos autores dos relatórios de estágio atravessados por nosso olhar investigativo, que, mais do que triangular dados, procurará entender professores e alunos como personagens de um roteiro pré-determinado pelas contingências, muitas vezes independentes de sua vontade, como atesta o resgate histórico do capítulo 1. Na quarta e última seção, tratamos da coleta de dados e do método utilizado nas análises.

2.1. A escola investigada: a ambientação dos sujeitos de pesquisa

A escola investigada, um dos maiores colégios estaduais da região, localiza-se na zona central da cidade. Sua localização geográfica, somada às razões históricas apontadas no capítulo 1, colaborou para que, em um primeiro momento, a Escola Normal recebesse um público-alvo oriundo das classes econômicas mais abastadas, com maior acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, um melhor domínio da norma culta, tanto oral quanto escrita. Essa característica do público-alvo foi se alterando, paulatinamente, com a democratização do ensino e a mudança do perfil do curso, em meados da década de 80. Hoje, como demonstraremos na seção 2.3, as características do alunado do curso de formação de professores se inverteram radicalmente.

Apesar de os institutos de educação de todo o Brasil terem sido criados exclusivamente para preparar professores em nível médio, com o passar dos anos, a crescente diminuição da demanda abriu espaço para a implantação de novos cursos. É o caso da escola em análise, que abriga atualmente um total de 2.711 alunos matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno, distribuídos entre os cursos: Educação Infantil (pré-escola),

Ensino Fundamental e três modalidades de Ensino Médio: Modalidade Normal, Educação Geral, e Técnico em Administração de Empresa. Além disso, a escola presta atendimento a alunos portadores de necessidades especiais: Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV) e Deficiência Auditiva (DA).

Essa variedade de cursos em funcionamento em uma mesma escola parece ser mais uma variável na queda da qualidade do curso Normal, visto que, inicialmente, todas as ações da equipe de apoio pedagógico e dos docentes eram canalizadas para um único fim, e agora essas ações estão diluídas entre as exigências dos diferentes cursos. É possível observar, dessa forma, que o curso em pauta é cercado, atualmente, por um entorno complexo, que impõe vários obstáculos à consecução de seus objetivos.

A matriz curricular vigente para as turmas de 2004 e 2006, alvo desta pesquisa, pode ser mais um desses obstáculos, por estar muito aquém do desejável nível de conhecimento dos alunos em disciplinas básicas para a formação do profissional envolvido com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Observemos na matriz curricular em vigor para as turmas envolvidas na pesquisa, o número de horas-aula destinadas às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática:

MÓDULO : 40		CARGA HORÁRIA: 3840						
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2001 - GRADATIVA								
ÁREAS		DISCIPLINAS	/ SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª	Total H/A
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS CÓDIGOS e SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA		4	3	2		360
		ARTE		2				80
		EDUCAÇÃO FÍSICA		2	2	2		240
		INGLÊS				2		80
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA		3	3			240
		FÍSICA			2	2		160
		QUÍMICA		3	2			200
		BIOLOGIA		2	2	2		240
	CIÊNCIAS HUMANAS e SUAS TECNOLOGIAS	HISTÓRIA		2	2	2		240
		GEOGRAFIA			2	2		160
		FILOSOFIA				2		80
		SOCIOLOGIA		2				80
	SUB-TOTAL			20	18	16	—	2.160
PARTE DIVERSIFICADA	GESTÃO PEDAGÓGICA	FUND. FILOSÓFICOS e HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO					4	160
		FUND. PSICOLÓGICOS			2			80
		FUND. SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO				2		80
		ORG. DO TRAB. PED. E POLÍTICAS EDUCACIONAIS					2	80
		FUND. E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS				2	2	160
	SUB-TOTAL			—	02	04	08	560
	PRÁTICA DE FORMAÇÃO	DOCENCIA		2	2	2	6	480
		METODOLOGIA DAS SÉRIES INICIAIS					4	160
		FUNDAMENTAÇÃO E ORG. DA PRÁTICA DOCENTE -PRÁTICA		2	2	2	6	480
	SUB-TOTAL			04	04	04	16	1.120
TOTAL GERAL			24	24	24	24	3.840	

NOTA: MATRIZ CURRICULAR DE ACORDO COM A LDB N. 9394/96

O número de aulas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, bem como a localização dessas disciplinas na matriz curricular é um sintoma da forma como seus elaboradores pensam (ou não pensam) o curso que forma professores para as séries iniciais. Um curso cujo objetivo maior é habilitar o professor para acompanhar a criança em seus primeiros passos formais no contato com a linguagem escrita, tanto referente à leitura, quanto à produção de textos, não pode prescindir de uma carga horária que possibilite um trabalho satisfatório com essas disciplinas.

Entretanto, é possível observar que a pulverização de um alto número de disciplinas praticamente inviabiliza o desenvolvimento de um trabalho satisfatório nessas duas áreas do conhecimento, ainda que se tenha pensado em atribuir a elas uma carga horária maior. Não nos compete emitir julgamentos sobre a carga horária destinada à disciplina de Matemática, mas isso é inevitável quando pensamos no objetivo do curso: habilitar professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental, cuja incumbência é auxiliar o desenvolvimento da capacidade lingüística e do raciocínio lógico da criança em seus primeiros anos de vida escolar.

Observamos que, no caso da disciplina Língua portuguesa, a carga-horária superior às demais disciplinas, pode levar à ilusão de que o ensino da língua portuguesa é considerado fundamental no curso. Contudo, a ilusão se desfaz quando nos lembramos que essa é a disciplina responsável pelo trabalho com os eixos da leitura, da produção textual, da gramática, envolvendo o trabalho com a Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, concomitantemente, como indica a ementa do curso:

EMENTA: Concepções teóricas e práticas da Língua Portuguesa. A oralidade, a Leitura e a escrita como princípios norteadores do Ensino de Língua Portuguesa. Concepções teóricas e práticas da Literatura Brasileira e Portuguesa. Paraná (2001, p. 55):

Tal ementa é justificada por seus elaboradores por ser a Escola Normal também responsável por oferecer ao aluno condições de prosseguir com os estudos em nível superior.

Pensamos que a observação em relação à insuficiência de horas-aula destinadas à disciplina Língua Portuguesa poderia suscitar no leitor a idéia, hoje defendida por muitos, de que a carga horária, por si só, não assegura a qualidade. Essa é também a nossa opinião; entretanto, há que se pensar na especificidade do curso, que parece esquecida quando observamos a soma das horas-aula destinadas às disciplinas referentes à prática de formação:

são 1.120 horas-aula, envolvendo as disciplinas de Docência (como era denominada a disciplina Prática de Ensino), Metodologia das Séries Iniciais (envolvendo a metodologia do ensino de língua portuguesa, matemática e ciências), Fundamentação e Organização da Prática Docente. Dessa forma, o professorando dedica mais que três vezes do tempo destinado à Língua portuguesa ao estudo de diferentes métodos de ensino, organização de materiais para ensinar conteúdos que ele pode não dominar, por não ter tido tempo suficiente para aprender.

Ao lado da qualidade das aulas, a preparação plena do professorando demanda também um espaço de tempo que lhe permita a sedimentação de tais conteúdos. É como formar um médico que vai atuar com conhecimento ínfimo da anatomia humana, porque o curso que frequentou não forneceu condições para aprofundar um conhecimento vital para a profissão que vai exercer. A diferença, neste caso, é que o médico mal preparado irá causar danos concretos e facilmente verificáveis, enquanto o professor mal preparado irá vagarosa e sutilmente “matando” o potencial de muitos estudantes que, se submetidos a um ensino de melhor qualidade, poderiam vir a ser os profissionais competentes desejados pela sociedade.

Um outro indício que nos alerta para a visão do espaço que as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática ocupam na Escola Normal é o fato de elas serem consideradas como pertencentes ao núcleo comum, estando ausentes do conjunto de disciplinas que caracterizam o curso. Isso pode induzir o professor formador a não ver especificidade no curso que forma professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, tratá-lo com a mesma generalização com que trata o Ensino Médio – Educação Geral. Embora admitamos que, de fato, as duas disciplinas pertencem à base nacional comum, entendemos que elas deveriam ser tratadas como disciplinas específicas no curso que forma professores para as séries iniciais, visto que são elas, principalmente, que vão assegurar o conhecimento científico para os futuros professores.

É válido observar que a ementa do curso não cita o trabalho com a literatura infantil, nem tampouco a matriz curricular contempla a disciplina, o que consideramos um despropósito, visto que estamos tratando da formação do professor que ajudará a criança despertar para o fantástico e o maravilhoso, próprios da literatura infantil. Contraditoriamente, a ementa e a matriz apresentadas habilitam o egresso do curso a analisar obras de autores como Camões, Fernando Pessoa, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, em detrimento de Monteiro Lobato, Lígia Fagundes Teles, Ana Maria Machado, Ziraldo e outros autores do mundo infantil.

Somado à ambientação da Escola Normal, à matriz curricular e à ementa do curso investigado, está o perfil do professor e do aluno envolvidos na investigação. A começar pelo professor, apresentamos, nas duas próximas seções, as características desses sujeitos apreendidas na pesquisa.

2.2 - Perfil do professor formador

Quem são os professores envolvidos no ensino-aprendizagem de língua materna neste curso? Essa é uma pergunta necessária, quando tratamos do processo ensino-aprendizagem, uma vez que a existência do ser aluno pressupõe a existência do ser professor e ambos, ensino e aprendizagem, dependem de variáveis que incidem sobre a ação desses dois sujeitos. Assim, entendemos ser esclarecedor para nossa pesquisa saber, ainda que por meio do cadastro de professores retidos na secretaria, que a escola conta com uma média de dez professores com cadeira efetiva na disciplina de Língua Portuguesa, os quais se revezam ano a ano nas quatro séries das quatorze turmas (em média) matriculadas no curso de Ensino Médio – Modalidade Normal.

Ao pensar na importância do professor do curso de formação de professores para nossa pesquisa, nossa primeira intenção foi realizar uma entrevista, com o objetivo de saber se o professor reconhecia na Escola Normal necessidades diferentes das necessidades do curso de Ensino Médio – Educação Geral, uma vez que já havíamos percebido que, quando trabalhavam concomitantemente nas duas modalidades de ensino, esses professores preparavam as mesmas aulas para os dois cursos, faziam os mesmos planejamentos anuais e avaliavam os alunos por meio dos mesmos testes. Tal atitude sempre nos incomodou, pois entendemos que o curso destinado a preparar professores para crianças em início de escolaridade tem características singulares e todas as ações docentes deveriam ser pensadas de acordo com essas singularidades.

Desejávamos fazer aos colegas de trabalho questões como: **você leva em conta os PCNs das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao preparar suas aulas para os alunos da Escola Normal? Você acha que os alunos saem do curso em condições de assumir uma sala de aula das primeiras séries? Qual eixo da língua (leitura, produção escrita, gramática) você considera mais importante quando trabalha com a disciplina no curso? Ou considera que todos os eixos têm o mesmo grau de importância? Em qual desses**

eixos você considera que o aluno tem mais dificuldade? Por quê? Perguntas como essas nos ajudariam compreender os possíveis encontros ou desencontros entre o que o professor pensa e propõe e o que o aluno aprendeu e praticou no estágio supervisionado em pauta.

Entretanto, nossa intenção de investigar o professor via entrevista ou questionário escrito se frustrou, quando constatamos que nenhum dos professores estava disposto a colaborar com nossa pesquisa. Ao perceber que não conseguiríamos a colaboração de nossos companheiros de trabalho, restou-nos pedir autorização à diretora geral para que, pelo menos, tivéssemos acesso às informações sobre a formação desses professores, o que seria possível por meio das fichas cadastrais de professores, que compõem a pasta individual do funcionalismo, retida na secretária do colégio.

Por meio da consulta a esse material, verificamos que somente um desses dez professores concluiu o curso de Letras recentemente, em 2005. Os demais o concluíram nas décadas de 70 e 80. Dentre esses, quatro possuem Especialização em Língua Portuguesa e um possui duas Especializações: em Língua Portuguesa e Literatura Africana. Os cinco restantes restringiram sua formação ao curso de Graduação, acrescido de curso de especialização em áreas que não focam especificamente a língua portuguesa, mas a educação em geral, o que indica que esses professores não buscaram especializar-se para o trabalho, apenas visaram a promoção profissional e aumento dos rendimentos.

Ainda que as informações obtidas sejam insuficientes para serem consideradas como uma variável decisiva na produção dos alunos, parece-nos relevante observar que 50% dos integrantes do corpo docente concluíram o curso de graduação há duas décadas ou mais e não frequentaram cursos com períodos de duração que permitissem sedimentar conhecimentos e reflexões sobre novas teorias. Esse perfil docente apresenta-se, portanto, pertinente para a pesquisa, uma vez que aponta para razões que podem influenciar a formação do professor de 1ª a 4ª série.

2.3 - Perfil do aluno do curso

Vão longe os tempos em que no Brasil a formação da professora das séries iniciais se concentrava nos liceus e nas escolas religiosas da rede privada de ensino, e a clientela do curso de Magistério era composta basicamente de “moças da elite” bem comportadas, impecavelmente uniformizadas em azul e branco. Moças que procuravam no curso meios de

aperfeiçoar seus instintos maternos e obter uma profissão “adequada para mulheres”. A feminização e a desvalorização da profissão podem ser comprovadas nas afirmações do governador do Piauí, em 1910, na reabertura de uma Escola Normal no Estado:

Duas razões principais atuaram no meu espírito para semelhante preferência. A primeira e a mais poderosa foi a natural aptidão para desempenhar melhor essa função que a mulher possui; mais afetiva que o homem, ela está por isso, muito mais apta a ensinar crianças e compartilhar-lhes os primeiros albos da inteligência. A segunda razão foi a exigüidade dos vencimentos que o estado oferece aos professores. Com a carestia atual da vida é absurdo pensar em obter preceptores dedicados ao magistério, pagando os míseros ordenados do orçamento. A mulher, porém, mais fácil de contentar e mais resignada, e quase sempre assistida pelo marido, pai ou irmão, poderá aceitar o professorado e desempenhá-lo com assiduidade e dedicação, não obstante a parcimônia da retribuição dos serviços. (BRANCO, 1995, p.67).

Hoje, é possível verificar uma grande mudança nas características do público-alvo interessado no curso que prepara professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Analisando as fichas dos alunos matriculados no curso em análise, percebemos que 98% deles são mulheres, o que comprova que a profissão de professora das primeiras séries do Ensino Fundamental continua sendo vista como própria para a mulher, que, atualmente, apresenta características avessas às suas companheiras do passado. Nos dias atuais, as razões que as levam a buscar a profissão são, basicamente, econômicas.

Quanto à classe social, o público-alvo é bastante homogêneo: oriundo de famílias cuja renda média está entre 3 e 10 salários mínimos e grau de escolaridade que varia, em sua maioria, entre o primeiro e o segundo graus completos; portanto, pertence às classes menos abastadas economicamente, o que lhe confere dificuldade de acesso à cultura mais erudita. Talvez seja essa a razão de tais alunos chegarem ao curso de formação de professores com muita dificuldade com a oralidade e a escrita formal. Suas características nos remetem à afirmação contida em Brasil, 1997 (p.23) “a responsabilidade do professor é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.” Ou ainda a Possenti (1996, p.17) “O problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares.” Como é o caso dos alunos que freqüentam a escola Normal atualmente.

Quanto à faixa etária, não existe homogeneidade, pois a idade dos alunos do curso varia entre 14 e 50 anos. A maioria dos alunos que estão entre 20 e 50 anos estudam no período noturno, e se concentram mais na modalidade Subseqüente do Curso Normal⁷, ou seja, são alunos que cursaram o Ensino Médio na modalidade Educação Geral e agora procuram o curso para estudar somente as disciplinas específicas, a fim de legalizar a profissão, visto que muitos já trabalham em creches e pré-escolas da Rede Municipal e Particular de Ensino. Os alunos mais jovens são egressos do último ciclo do Ensino Fundamental, estão, normalmente, cursando a série correspondente à idade, e, a maioria está matriculada no período diurno. Nossa pesquisa inclui somente esses alunos, uma vez que apenas eles têm a disciplina Língua Portuguesa contemplada na grade curricular, devido ao entendimento de que a disciplina pertence ao núcleo comum, não caracterizada como uma especificidade da Escola Normal.

Quanto ao interesse pelo curso, pelas conversas informais com os alunos no dia-a-dia, é possível perceber três grupos com focos de interesse diferenciados em relação à futura profissão. O primeiro grupo é composto por adolescentes displicentes que procuram a Escola Normal por entendê-la como uma modalidade de ensino que exige menos, portanto mais fácil de conseguir aprovação; esses alunos apresentam problemas de indisciplina, que variam desde o descompromisso com a vida escolar até o uso de drogas. No segundo, estão os alunos que apresentam melhores condições de aprendizagem entre os três grupos, pois são otimistas e sonhadores, além disso não apresentam distorção entre idade e série,. São adolescentes com características diferenciadas das do primeiro grupo, pois utilizam o curso como trampolim e sonham, logo após a colação de grau, começar a ministrar aulas e conseguir dinheiro para investir na profissão desejada (exterior ao magistério). Convencidos de que jamais passariam no concurso vestibular de uma universidade pública, planejam pagar uma universidade particular, contrariando a proposta do Ensino Médio – Modalidade Normal, que, além de garantir formação específica ao futuro professor das séries iniciais, propõe-se oferecer condições para que seus egressos consigam entrar no curso superior, como pode ser observado em Paraná (2006, p.11):

A Secretaria de Estado da Educação entende que ao abrir a possibilidade da formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino

⁷ A escola investigada oferece o curso de formação de professores em duas modalidades: uma que atende os alunos egressos do Ensino Fundamental (oitava série) e outra que atende àqueles que concluíram quaisquer outros cursos de ensino médio.

Fundamental em nível médio, de forma integrada, sem prescindir dos conhecimentos das disciplinas da Base Nacional Comum e das especificidades dos conhecimentos necessários para a formação dos professores, estará contribuindo para a continuidade da formação dos mesmos em nível superior.

O terceiro grupo, composto por alunas que estão fora da faixa etária correspondente à série, é um grupo que apresenta acentuada dificuldade de aprendizagem e defasagem de conteúdo; são alunas ávidas pelo saber, querem a todo custo sair do curso preparadas para enfrentar um concurso público e uma sala de aula. Elas têm consciência das dificuldades, mas são dedicadas, e, em vista disso, apesar de não atingirem o nível de aprendizagem desejável, conseguem resultados razoáveis no processo como um todo.

Como mostra nosso levantamento das características dos alunos que frequentam o curso, o real está longe do ideal, e deve ser levado em conta, não com a pretensão ingênua de transformar completamente a realidade, mas como importante subsídio na previsão dos problemas enfrentados numa realidade que é construída historicamente.

2.4. O método e a coleta de dados

Malinowski (1984) e Erickson (1988) vêem positivamente o contato direto do pesquisador com o objeto investigado, aconselhando que esse contato seja intenso. Portanto, desenvolver a pesquisa em nosso próprio ambiente de trabalho significou, além de seguir sugestões de experientes pesquisadores, ter fácil acesso a documentos que, no decorrer da investigação, se fizeram necessários para tornar nosso trabalho o mais fidedigno possível.

Seguindo as características da metodologia orientada por Erickson (*ibidem*), podemos classificar nosso trabalho como uma pesquisa ancorada no método qualitativo-interpretativo de caráter etnográfico, visto que atuamos como professora de parte dos alunos pesquisados e atribuímos aos dados uma interpretação qualitativa.

Quanto à coleta do material investigado, como já afirmamos, sabíamos desde o início que não seria muito tranqüila, uma vez que envolvia os professores de Prática de Ensino, disciplina que no curso recebe o nome de Docência. Por mais que esclarecêssemos que o objetivo da pesquisa estaria voltado para o ensino de língua portuguesa na Escola Normal e não para a disciplina de Prática de Ensino, houve quem

relutasse em nos fornecer os relatórios que haviam sido recolhidos para correção no final do ano de 2004 e 2006.

Houve mesmo uma professora que se negou a entregar os relatórios de seus alunos, alegando que eles não queriam que o material ficasse retido para pesquisa. O curioso é que dentre os professores que atuavam na disciplina de Prática de Ensino, a professora que se negou a entregar os relatórios de seus alunos é a única que fez mestrado, tendo passa recentemente por todo o processo que envolve uma pesquisa.

Sabíamos de antemão que, ao envolver o professor em nossa pesquisa, encontraríamos muitas barreiras e assumiríamos uma situação delicada perante colegas de trabalho, que, geralmente, sentem-se “invadidos”, pela falta de hábito de participar de pesquisas como sujeitos de investigação, não conseguindo ver o olhar do pesquisador como colaborativo.

Recolhemos ao todo 58 relatórios referentes a 2004 e 2006, entre o período matutino e noturno. Juntas, as turmas somavam 143 alunos matriculados, de modo que 85 alunos não entregaram seus relatórios para serem analisados. Trabalhamos com quatro professores, porque na prática de ensino, as turmas são divididas entre dois professores, o que totalizaria oito professores, caso todos tivessem entregado os relatórios de seus alunos. Dos 58 relatórios entregues selecionamos aqueles cujas atividades de leitura, produção textual e ensino de gramática representassem os demais, devido à semelhança no conteúdo trabalhado e à metodologia utilizada. Portanto, nosso critério para seleção dos textos analisados foi a representatividade da amostra diante de todo o *corpus*.

Os relatórios, entregues ao final do ano letivo, são produzidos no decorrer do ano, no trabalho entre o professor de Prática de Ensino e seu aluno. A entrega desse material está vinculada à maior nota da disciplina e é requisito básico para a promoção do aluno e, conseqüentemente, a conclusão do curso.

Cada relatório apresenta atividades referentes às áreas de língua portuguesa, matemática e ciências. As atividades que se referem ao ensino de língua materna, em número máximo de três, devem abordar cada um dos eixos do ensino dessa disciplina: leitura, produção textual e ensino de gramática. Entretanto, os exercícios mais comuns são os de gramática, presentes em todos os relatórios analisados. Os exercícios analisados são apresentados por professorandos diferentes e referem-se aos eixos do ensino de língua materna: leitura, produção textual e análise lingüística. As atividades foram escolhidas pela

recorrência do tipo de exercício no *corpus* e serão comentados nos capítulos 3, 4, 5, respectivamente.

A totalidade dos relatórios analisados apresenta uma estrutura básica, composta por uma parte introdutória uniforme, indicando que o professorando foi orientado a compor o texto introdutório do seu trabalho respondendo as perguntas: o que objetiva a observação da prática pedagógica do professor regente? Qual é o objetivo do estágio? Que autores sustentaram a prática no estágio? Quando foi realizado o estágio? Onde foi realizado? Como foi realizado? Embora as perguntas possam indicar que os alunos/professores escreveram um texto bem estruturado, a maioria deles responde às perguntas de forma simplista, formando um texto com parágrafos curtos (duas a quatro linhas) e, quase sempre sem elos coesivos.

Na segunda parte aparecem teorias que versam sobre a história da educação, sobre os PCNs da primeira etapa do Ensino Fundamental, sobre a teoria da avaliação, da leitura e, rara e superficialmente, na teoria do ensino de escrita e de gramática. A escassez teórica desses dois eixos do ensino de língua materna foi uma dificuldade que encontramos ao analisar o embasamento teórico do professorando para as aulas de estágio supervisionado nesses eixos. De início acreditávamos que se o professorando se propôs ou foi orientado a expor a base teórica que o sustentou no trabalho pedagógico durante o estágio, cada uma das teorias correspondentes aos eixos da leitura, produção textual e gramática estariam presentes nessa parte do relatório de estágio; entretanto, não é o que efetivamente ocorre e, sobre essa questão discorreremos mais amiúde nos capítulos destinados à análise da teoria e da prática do professorando no estágio supervisionado.

Na terceira parte, aparecem os relatórios de observação das aulas assistidas pelo aluno/professor no primeiro momento do estágio. Esse material renderia uma outra pesquisa, uma vez que apresenta a focalização crítica do estagiário sobre as ações pedagógicas do professor regente das salas, nas quais, mais tarde, ele próprio viria a estagiar.

Por fim, na quarta e última parte, aparecem as atividades aplicadas nas aulas práticas dos professorandos que foram alvo de nossa pesquisa, cujo relato apresentamos nos três próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE LEITURA: O QUE DIZEM A TEORIA E A PRÁTICA

Nesta seção, em um primeiro momento, faremos uma incursão pelos conceitos e abordagens teóricas sobre leitura. Sem a pretensão de esgotar o assunto, trataremos de teorias nas quais, direta ou indiretamente, nos apoiamos para analisar o *corpus* da pesquisa, no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura no curso de Ensino Médio - Modalidade Normal em análise.

Em um segundo momento, a leitura é abordada sob dois aspectos: um referente à teoria explicitada pelos professorandos e outro focado na prática efetivamente empregada nas aulas de estágio. Nossa expectativa é que exista coerência entre a teoria invocada nos relatórios e a prática das aulas de estágio.

3.1- Concepções de leitura

3.1.1- Leitura: dos desenhos nas cavernas à automação do texto

A mais antiga possibilidade de leitura de objetos concretos (textos) até hoje conhecida são as pinturas primitivas, que, segundo Dell'Isola (1996), funcionavam, inicialmente, como expressão visual das idéias. Foi a era da pré-escrita. Em seguida, vieram a era da escrita, a era da imprensa, a era da eletrônica e as eras da mecanização e automação. Percebe-se, por esses diferentes momentos, a necessidade do homem em se expressar e se comunicar com o outro, identificável desde sua história mais remota. A escrita e, conseqüentemente, a leitura apresentam-se como meios de satisfazer a necessidade de comunicação própria da natureza humana.

Conforme Dell'Isola (1996), a leitura pode ser concebida como: habilidade fundante do ser humano; prática social; ato de co-produção de textos. No primeiro caso, a leitura é um processo que começa logo que a criança nasce e se desenvolve ininterruptamente ao longo da vida. Antes das primeiras manifestações de satisfação ou insatisfação, a criança

não poderia ser ainda concebida como sujeito, mas como ser, passando, após essas primeiras manifestações, a ser sujeito, visto que, por meio de manifestações de concordância ou discordância, a criança produz textos que serão “lidos” pela mãe. Acrescentamos que, além disso, desde muito cedo a criança, por sua vez, também lê os textos produzidos pela mãe ou pelas condições ambientais, uma vez que se manifesta quando colocada em condições adversas, como: calor, frio, falta de banho ou sono, e se mostra satisfeita com os afagos e carinhos maternos.

Segundo a autora, a aceitação da leitura como habilidade fundante do ser humano impõe que aceitemos que sua evolução é que conduz o indivíduo ao domínio do simbólico, do arbitrário, dos signos da linguagem e da sociedade humana. “A referência à leitura enquanto habilidade que inaugura o indivíduo como ser humano sugere que o conceito de leitura seja sobreposto ao de linguagem” (DELL’ISOLA, p. 70).

A concepção de leitura como prática social identifica no leitor, assim como no autor do texto, um sujeito historicamente construído, pertencente a um contexto social. Se, no ato de produzir, o escritor deixa suas marcas no texto, no ato ler o leitor também interpreta o que leu, de acordo com sua história de vida. Para Dell’Isola (*ibidem*), o sujeito leitor e o texto se constroem em um contexto social. Ao se expressar, o autor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características individuais e sócio-culturais. A esse respeito, Coracine (1995, p. 15) comenta que:

O ato de ler é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente construídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Essa citação explica por que, ao trabalharmos determinado texto no Ensino Médio, percebemos a dificuldade dos alunos em fazer uma leitura mais profunda; nossa insistência para que procurem ver o assunto do texto sob outro ângulo revela-se, muitas vezes, frustrada, pois, ainda que tentem reformular o discurso, os estudantes continuam repetindo as mesmas idéias. Podemos apontar três explicações para esse fato: o professor foi infeliz na seleção do texto, escolhendo um material inadequado para série; o material de leitura não chama a atenção do aluno, por isso, ele não se esforça no aprofundamento do conteúdo ou o texto foi adequado para a série e a faixa etária, mas a turma não possui o conhecimento prévio

necessário para realizar a interação que leva ao aprofundamento desejado, devido à distância entre o contexto social do aluno e o do autor, o que dificulta a interação entre leitor e texto ou leitor e autor. Neste último caso, considerando que as condições históricas dos indivíduos não mudam em cinquenta minutos de aula, somente com seu amadurecimento, o aluno poderá interagir melhor com o texto.

Não tratamos aqui das diversas teorias que embasam o ensino de leitura, uma vez que optamos por analisar o *corpus* tomando como base o interacionismo; entretanto, consideramos que o conhecimento de tais teorias é condição para a opção consciente por uma que dê conta de formar leitores competentes, o que se faz indispensável, principalmente quando tratamos de futuros professores, responsáveis por iniciar a criança no mundo (inclusive) da leitura.

O alto índice de rejeição dos jovens e crianças à leitura, denunciado pela mídia e conhecido pela sociedade em geral, pode ter uma de suas origens no professor que, por não possuir base teórica sobre o assunto, torna o ato de ler uma atividade mecânica, desvinculada do mundo exterior à escola, quando deveria ser exatamente o contrário. Não podemos esquecer que se aprende e se ensina a ler na escola para que o sujeito possa “ler o mundo” conforme postula Paulo Freire (1982), que defende para o leitor uma posição de sujeito no processo da leitura e não de mero receptor das idéias vinculadas pelo texto. Além do mais, segundo menção de Dell’Isola

O ser humano é sujeito praticante de leitura, uma vez que decifra, compreende, interpreta, avalia o signo. Sendo sujeito leitor, simultaneamente lê palavras, formas, cores, sons, volumes, texturas, gestos, movimentos, aromas, atitudes, fatos. Este sujeito interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura de mundo. (1996, p.70)

Dessa forma, a leitura, faz parte do universo humano e é uma prática que ultrapassa os muros da escola. O homem, antes de aprender a ler palavras, já havia aprendido a ler indícios e sinais pré-históricos, muitas vezes como forma de sobrevivência, visto que “apesar de partir da decifração de textos verbais e não verbais, a leitura não se restringe a isso, que é apenas um primeiro momento de um longo caminho a ser percorrido pelo sujeito/leitor” (*ibidem*, p.71).

Kleiman (1993), em pesquisa realizada junto a professores, afirma que, nas escolas, não raro a leitura deixa de ser vista como interação, e, quando isso ocorre, os

professores a entendem apenas como decodificação de signos lingüísticos. Nesse caso, todas as atividades de leitura que poderiam levar o aluno a se tornar um leitor competente ficam comprometidas, visto que os exercícios voltados para o texto se tornam mecânicos, requerendo somente que o aluno decodifique, identifique partes do texto, complete lacunas e uma série de automatismos que demandam somente um passar de olhos pelo texto para identificar as respostas. Para a autora, esse é o tipo de ensino de leitura que não contribui para alterar a visão de mundo do leitor, nem o torna capaz de intervir na sociedade, objetivo maior do ensino de leitura.

O que a escola parece fazer hoje, salvo raras exceções, é delimitar a leitura ao âmbito escolar, concebendo-a apenas como um decifrar de signos, ou transformando aquilo que seria somente o início do processo em finalidade máxima do ato de ler, por desconsiderar sua estreita ligação com o interior e o exterior do sujeito leitor, e ignorar que a ausência dessa ligação automatiza a leitura, levando-a, fatalmente, a ser rejeitada.

A leitura, produção tão ativa quanto a produção textual, acontece ao dar ao texto nova vida, ao desencadear um processo criativo de compreensão e interpretação em face do mundo exterior percebido e do mundo subjetivo de cada leitor. (KLEIMAN, 1993, p. 71)

A autora conclui que o professor age em sala de aula como mero intérprete do autor, (e acrescentamos, como mero decodificador do signo, o que consideramos mais grave!) e um repetidor das atividades do livro didático, quando deveria ser um “modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança.” (p.24)

Um outro problema que observamos em todos os níveis de escolarização é a tentativa de padronização da leitura. Muito embora o aprofundamento no assunto do texto, no ato da leitura, aconteça de forma diferenciada para cada indivíduo, visto que não há homogeneidade absoluta na construção histórica e social dos indivíduos, a escola, que em princípio teria a função de criar leitores maduros, tenta e, infelizmente, muitas vezes, consegue desenvolver leitores em série, pela uniformização da leitura. Essa padronização considera o modelo pré-estabelecido pelo social, tomando como modelo ideal aquele que reproduz os valores eleitos pela classe dominante. Isso mostra que os professores são incoerentes quando reclamam que os alunos não têm idéias para redigir, e que os textos parecem cópias um dos outros. Surpreendente seria se o aluno, após ter sido submetido à

padronização na leitura, fosse capaz de produzir textos criativos e diversificados. A esse respeito, Dell’Isola afirma que:

O grande problema está em privilegiar a leitura parafrástica, incentivada pela sociedade como um todo, que valoriza a leitura denotativa, singular, com o objetivo de modelar e padronizar o grupo. O sujeito leitor é levado a reproduzir as leituras preestabelecidas pelo social. Estando condicionado a isso, nega-se a mergulhar no texto porque não lho é exigido e, muito menos, aplaudido na prática. (1996, p.88)

A terceira concepção de leitura mencionada por Dell’Isola, a leitura como ato de co-produção do material lingüístico, em lugar de ver o texto como um produto, entende-o como um processo que parte, de maneira apenas relativa, do autor. Essa relativização do papel do autor na construção do texto justifica-se porque, se de um lado, o autor, ao escrever, dialoga com outros textos e com o contexto em que está inserido, por outro lado, o leitor sempre colabora para a construção do sentido do texto, ao resgatar conhecimentos armazenados em sua memória de leitor, ou provenientes de suas múltiplas situações da vida. A esse respeito, Goulemot (1996, p.110), defende que “é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema.” Portanto, analisando por esse ângulo, nenhum texto tem origem em si mesmo, visto que a cultura humana não é construída individualmente, mas tem natureza heterogênea.

Se é verdade que o processo da produção se estende do produtor ao leitor, também é verdade que o leitor jamais poderá concluir a leitura de um texto em definitivo, pois os sinais gráficos apenas possibilitam vazão para diferentes aprofundamentos no tema exposto pelo texto. Neste caso, atingir a essência de um texto pode ser uma ilusão momentânea. Isso talvez explique o fato de que, muitas vezes, ao estudar um texto, acreditamos que não há mais nada a explorar nele, mas quando vamos relê-lo em um outro momento, realizamos uma leitura diferente e, às vezes, até nos surpreendemos com o primeiro entendimento que havíamos feito.

Portanto, a leitura depende do social e do individual de cada leitor, de sua ideologia, de seu estado de espírito no momento. Isso não significa que um texto seja completamente aberto, permitindo que cada leitor construa o sentido que desejar. É evidente que um texto que não apresenta problemas de coerência e coesão não pode ser lido de forma

aleatória por diferentes leitores, até porque a interpretação de um texto não tem origem no leitor, mas nos espaços deixados pelo texto, que possibilitam a interpretação dada pelo leitor. Por depender do leitor e do texto, a interpretação não pode ser aquela que o leitor simplesmente deseja, mas aquela que é possível diante do objeto lingüístico. Estamos afirmando, juntamente com Dell’Isola, que:

Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor mundo contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo). (1996, p.73)

Kleiman (1993) argumenta que, nessa concepção de linguagem vista como interação entre os falantes, a leitura é entendida como um processo que tem início mesmo antes do ato de ler, pois depende dos objetivos e da experiência do leitor. A decodificação é apenas um dos procedimentos que o leitor utiliza quando lê. O processo de leitura se estende para além da compreensão e da interpretação, pois considera o momento anterior à codificação, a relação entre produtor e leitor e o momento posterior à interpretação que dará origem a um “novo” texto. A autora enfatiza que o processo de interação é abalado, se o leitor não exerce o papel de interlocutor com responsividade ativa. E isso acontece quando o leitor aceita o texto como objeto acabado, ou seja, quando o leitor não é sujeito da leitura, quando não infere ou quando não usa seu conhecimento para compreender o texto e analisá-lo.

No processo de leitura caracterizado pela responsividade ativa, o leitor faz relações entre o texto lido e seus conhecimentos acumulados historicamente, conhecimentos advindos da escola, da igreja, da família, do grupo social a que pertence, de textos lidos anteriormente. Enfim, faz relações que possibilitam emitir julgamento sobre o que foi lido, aceitando ou refutando o conteúdo como verdade.

Afirmando que os significados estão no texto e, ao mesmo tempo, fora dele, Goulemot esclarece:

O livro ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é

bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. (1996, p.115)

Entendemos que tanto a aceitação quanto a refutação das idéias contidas em um texto podem dar origem a “novos” textos, pois, ao concluir uma leitura com sucesso, o leitor já não é mais o mesmo. Se aceitou as idéias do texto lido, tem mais argumentos para sustentar os argumentos que já possuía; se refutou as idéias do autor, pode expor o seu ponto de vista em relação ao tema com argumentos diferenciados dos argumentos usados pelo autor. Dessa forma, quando o leitor passa pela leitura de um texto, ele reformula seus conceitos e amplia seus conhecimentos, modificando-se enquanto indivíduo.

No que diz respeito à relação entre texto e leitor, Kleiman (1993) esclarece que, no momento da leitura, o leitor negocia sentido com o autor através da interpretação e atribuição de valor intencional de certas “pistas lingüísticas” que o autor deixa em seu texto. Assim, a leitura pode ser vista como uma atividade de interação. A autora afirma que “no processo (de leitura) são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura.” (p.39).

A autora discorre sobre a força comunicativa de um texto, ou seja, a forma como o autor deseja que seja entendido o que escreveu (ato ilocucionário) e como é expressamente lido ou acertado (força locucionária). É na recuperação da ilocução que se situa o caráter interativo do ato de ler. Essa interação, no ensino da leitura, deve ser mediada pelo professor, que tem a função de criar condições de interlocução entre texto e leitor, por meio de uma série de expedientes (seleção dos aspectos formais mais relevantes, utilização de seu conhecimento do mundo para seleção de aspectos intertextuais relevantes etc.).

Considerando a figura do professor como constitutiva do processo de leitura, visto ser ele um dos elementos fundamentais no contexto imediato do leitor diante do texto, Kleiman (*ibidem*) aponta dois caminhos para a ação do professor, que pode atuar como mediador entre leitor e autor ou como fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução leitor/autor. No primeiro caso, o professor enfatiza a sua leitura do texto, posicionando-se como intérprete do autor, já que ele é um interlocutor mais experiente que o aluno; no segundo caso, o professor atua como um facilitador da interlocução entre o leitor e o

autor. Entendemos que, em qualquer dos caminhos abordados pela pesquisadora, o papel do professor é indispensável na criação de estratégias que levem o aluno a estabelecer relações com o texto.

Conforme lembra Dell'Isola (1996), a leitura não é feita apenas por decodificação; as inferências são importantes nesse processo, uma vez que é por meio de inferências de diferentes graus de profundidade, resultantes de sua bagagem pessoal, que o leitor resgata conhecimentos armazenados na memória, os quais geram expectativas que poderão ser confirmadas ou descartadas, de acordo com as informações explícitas ou implícitas do texto. As inferências depreendidas do texto e pelo texto levam a uma representação mental, que pode ser, constantemente, modificada pelo sujeito/leitor, gerando novas inferências, que colaboram para a interpretação do texto e para o preenchimento de suas possíveis lacunas. No processo de leitura como co-produção do texto, portanto, a participação ativa do leitor apresenta-se como primordial.

A leitura co-produtora do texto é aquela intersticial entre o autor, mentor do texto; o texto em si, enquanto manifestação de linguagem, e o sujeito-leitor, cuja subjetividade cognitiva lê, literalmente, a produção contida no texto-forma e cuja subjetividade é interacional com a linguagem do emissor, para produzir um novo texto conhecimento, advindo tanto dos caracteres denotativo e conotativo quanto dos espaços lacunares do texto original. (DELL'ISOLA, 1996, p. 74)

Veremos, a seguir, alguns pressupostos essenciais para esboçar um arcabouço teórico do ensino-aprendizagem de leitura, que enriqueça e confirme as discussões apresentadas.

3.1.2 - A leitura e a representação do real

Assim como Dell'Isola (1996), Leffa (1996), afirma que a leitura é um processo de representação, no qual o sujeito olha para uma coisa e vê outra, isto é, o que se apresenta fisicamente não corresponde diretamente à realidade, ou ainda, o significante apenas representa o significado, mas não é o elemento real. Um exemplo que pode clarear essa idéia

é a fotografia, em que um significante representa a pessoa fotografada, mas não é a pessoa, assim como a palavra mesa representa a mesa, mas não é a mesa.

Se a leitura é um processo de representação, o conhecimento prévio do leitor (conhecimento lingüístico, textual e enciclopédico) torna-se fundamental para a construção do sentido do que é lido. Voltando à fotografia ou à palavra mesa, a fotografia de um desconhecido pode levantar em nós, no máximo, um juízo de valor estético; jamais o estranho fotografado poderá remeter a fatos armazenados na memória, uma vez que eles não existem, ao contrário da fotografia de uma pessoa com a qual temos vínculos afetivos. O mesmo acontece com a palavra mesa que, se lida por alguém que não conhece o objeto, ou não associa o significante ao significado, não produzirá nenhuma representação mental do objeto mesa. E, se a decodificação não produziu relações, não houve leitura.

Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar fragmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade é a condição básica para que o ato da leitura ocorra. (LEFFA, 1996, p.11)

Leffa (1999) afirma ainda que os conhecimentos - ortográfico, lexical, sintático, e semântico - parecem agir e interagir de modo mais ou menos simultâneo no ato da leitura, e a interação ocorre no momento em que há um “diálogo” entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Muitas vezes esse “diálogo” é interrompido pela ausência da compreensão, mas existe a possibilidade de o leitor retomar o texto e reatar o “diálogo” interativo com o texto. Cabe ao professor-mediador favorecer a religação, estabelecendo, assim, a verdadeira leitura, aquela que é almejada pela escola.

A complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um dos seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso também considerar um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato de leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor (b) o papel do texto (c) o processo de interação entre leitor e texto. (LEFFA, 1996, p. 17).

3.1.3 - Ler para extrair significados, atribuir significados ou interagir com o texto?

No conceito de leitura como extração do significado do texto, em que se desconsidera a subjetividade do leitor e do contexto, o objeto de leitura adquire especial relevância. Para Coracini, (1995, p.14) “nesta visão, o objeto lingüístico se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir sentido.” Desse conceito é possível inferir que o sentido está no objeto de leitura, ou é dado exclusivamente por ele, sendo tarefa do leitor, a partir da decodificação, empenhar-se por entender o que está contido somente no texto. Desconsidera-se, assim, a contribuição do leitor no ato de ler.

Nessa concepção, a leitura é vista como processo exato e linear. É exato porque apenas o que o texto diz possui importância, devendo ser evitados o “devir” e a memória, que, segundo Dell’Isola (1996), colaboram para a formação dos sentidos, sob pena de o leitor ser classificado como deturpador do texto ou como irresponsável. A linearidade consiste na leitura de palavra por palavra, que vão se acumulando e formando os sentidos do texto, na proporção em que são processadas, desconsiderando as inferências naturais ao ato da leitura executado de forma plena.

Trata-se, segundo Leffa (1999), de uma abordagem ascendente, que estuda a leitura sob a perspectiva do texto, ao qual o leitor fica preso, tornando-se incapaz de desatar-se das amarras da forma. Para Kato (1990), a postura que defende o texto como fonte única de sentido provém de uma visão estruturalista e mecanicista de linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma, a autora defende que a perspectiva estruturalista – que valoriza o texto como acabado e dotado de um sentido prévio – enfatiza as formas de processamento “bottom-up” ou ascendente, sem levar em conta as formas de processamento descendentes (inferências, conhecimento prévio, formulação de hipóteses), que são processos desenvolvidos exclusivamente pelo leitor. Percebe-se que, nesta abordagem de leitura, a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração do que está contido unicamente no texto.

Essa abordagem de leitura nos remete ao entendimento dos textos bíblicos por alguns povos no início da era cristã, que liam na Bíblia que a palavra de Deus deveria estar

sempre à frente do homem, então recortavam esses textos e os colavam na ponta dos dedos dos pés e faziam tiaras contendo partes desses textos para amarrar na cabeça, na crença de que assim estariam levando a palavra de Deus à frente do homem. Tal atitude, sob a perspectiva dessa teoria, pode ser explicada pelo entendimento do leitor de que todo o significado está no texto, restando-lhe entender o que está escrito, sem fazer intervenção no objeto lingüístico.

Entendemos que para muitos professores essa concepção de leitura ainda seja determinante nos fazeres pedagógicos; prova disso é a queixa de professores de História, por exemplo, que reclamam que os alunos vêem o livro como um “todo poderoso” porque, quando é apontado um erro de informação no livro, o aluno sempre duvida, argumentando que se está escrito, está correto. Acreditamos que isso se deve não só à supervalorização da escrita, mas também ao conceito de leitura como extração de significado do texto, entendimento que não contribui para a formação do leitor crítico tão desejado pelas escolas.

A abordagem de leitura como atribuição de significado ao texto, a nosso ver, é um pouco menos problemática do que a abordagem anteriormente comentada, uma vez que, de fato, é o leitor que atribui um significado ao texto dentre tantos que ele passa a veicular. O problema desta concepção de leitura está na desconsideração do objeto lingüístico e do entorno que envolve a leitura. Nessa visão de leitura, o leitor adquire papel fundamental, uma vez que é ele quem atribui significado ao texto e, esse significado depende do conhecimento prévio do leitor. Segundo Coracini (1995, p.14), “nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções”. Estas estão subordinadas ao conhecimento sócio-histórico previamente acumulado pelo leitor.

Como a atenção nessa abordagem está voltada para o leitor, o texto passa a ser visto sob dois aspectos: por um lado oferece lacunas, que serão preenchidas em menor ou maior grau, dependendo da familiaridade que o leitor tenha com o assunto tratado pelo texto, ou seja, quanto mais conhecimento prévio o leitor possuir em relação ao objeto de leitura, mais lacunas será capaz de preencher; por outro lado, as informações podem ser redundantes, oferecendo informações além das desejadas pelo leitor. Neste caso, cabe a ele selecionar as informações conforme seus objetivos. Ao focalizarmos o texto tanto pelo aspecto da redundância como pelo aspecto das lacunas, a função do leitor é fundamental, visto que nos dois casos ele é chamado a intervir no texto.

Nesta abordagem de leitura, as inferências têm lugar garantido, pois a qualidade da leitura não está vinculada necessariamente às grandes obras clássicas, mas à experiência que

gerará a capacidade do leitor de processar o texto. Para Menegassi (1995), Leffa (1996) e Dell'Isola (1996), o significado, está no efeito que o texto suscita na mente do leitor. Portanto, esta não é uma leitura linear, visto que o leitor processa do texto apenas as informações mínimas que colaborarão para confirmar ou refutar as hipóteses por ele levantadas. Trata-se, de uma abordagem descendente de leitura, com ênfase no leitor e não no texto.

Acima do texto, portanto, está o leitor. Quando, na teoria da leitura, põe-se ênfase no leitor, concentra-se basicamente em algo que acontece na mente desse leitor. A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado. (LEFFA, 1999, p. 14).

Entendemos que a abordagem de leitura que consiste em o leitor atribuir significado ao texto é um avanço em relação à teoria extração de significados; contudo, ela oferece risco para o ensino-aprendizagem, porque se o leitor competente é aquele que tem competência sintática, semântica, textual e da realidade histórico-cultural, a leitura vista por esse prisma favorece que o professor menos avisado atribua sempre a responsabilidade ao aluno por uma leitura não produtiva, não considerando que existem textos bem escritos e textos mal escritos, e que pode haver falhas tanto na estrutura quanto no conteúdo dos textos. Ou ainda, que o texto oferecido para leitura pode possuir um conteúdo a respeito do qual o aluno não tenha condição de fazer inferências. Nesses casos, o fato de não haver entendimento de um texto pode não ser responsabilidade somente do aluno. “Quando há dificuldade de compreensão, a causa não deve ser buscada no leitor ou no texto em separado, mas na inadequação entre o texto e o leitor e, mais concretamente, no processo no qual se conjugam ambos os elementos, as inferências.” (ABARCA & RICO, 2003, p.140).

Na abordagem de leitura como interação com o texto, ou também denominada por Leffa (1999) “abordagem conciliadora,” o autor procura conciliar o texto com o leitor e descrever o processo interativo entre leitor e texto no ato da leitura. Neste novo conceito, o leitor não apenas extrai o significado do texto, nem tampouco apenas atribui significado ao texto; ele interage com o material lingüístico, extraindo e atribuindo significados, numa interação entre leitor e objeto de leitura, formando os sentidos e transformando o leitor pela leitura. O autor acrescenta que, “dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseada numa experiência social globalizada. Quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a

sociedade em que estão inseridas.” (p.31). Para Lerner (2002, p.73), “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar cartas de cidadania no mundo da cultura escrita.”.

A transformação do sujeito, via leitura, pode ser observada mais concretamente quando ele direciona sua leitura para um determinado objetivo e procura no texto as soluções para seus problemas imediatos; quando lê com intenções de extrair do texto informações que podem mudar sua posição diante do real, ou podem fornecer argumentos para mudar sua própria imagem diante do outro. Essa leitura transformadora, já pretendida por Paulo Freire (1982) e por vários outros autores, não poderá acontecer caso o leitor não tenha intenções de transformação no ato de ler. Por essa razão, Leffa (1996) afirma que, para haver leitura, o leitor deve possuir a intenção de ler, além de possuir as competências essenciais para a leitura, é claro. Essa intenção pode ser impulsionada por diferentes razões, mas se o leitor não tiver intenções ao ler, o processo interativo não acontecerá, ou seja, o processo interativo é desencadeado pela intenção do leitor ao ler o texto.

Acreditamos que uma das lacunas do ensino da leitura nas escolas é levar o aluno a sentir necessidade dessa intenção na leitura. A esse respeito, Lerner afirma que

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informações para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modo de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles... (2002, p.17,18)

Em relação à intenção do leitor, no ato da leitura, Kleiman (1993, p.23) afirma que “tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, são escritos por alguém, com alguma intenção de chegar ao outro para informar, persuadir, influenciar tal qual acontece quando falamos.” De acordo com essa afirmação, a tarefa de ler na escola poderia, talvez, ser estimulada pela intenção do leitor em perceber o objetivo do autor ao escrever o texto. Contudo, entendemos que dar intenção à leitura na escola é um problema que esbarra na artificialidade do ambiente escolar, porque as necessidades de leitura

na escola quase sempre são simulações da realidade, o que constitui uma contradição se admitirmos que a escola é, por natureza, o lugar da leitura e nesse lugar reservado para o desenvolvimento da habilidade de gerar leitores competentes, a leitura é quase sempre imposta pela finalidade pedagógica, e não para a busca de resposta às dúvidas do aluno.

É o que ocorre quando, na escola, o aluno deveria ler para aprender um conteúdo específico de disciplinas como História e Geografia, por exemplo; contudo, sabemos que, na maioria das vezes, essa leitura é realizada para garantir a nota da prova e não para aprender, minimizando, dessa forma, o verdadeiro objetivo da leitura na escola.

Admitindo a “conclusão” das discussões teóricas que sustentam um dos aspectos de nossas buscas, podemos afirmar que as abordagens aqui estudadas apontam ora para uma leitura decodificação de signos lingüísticos, ora para uma leitura como processo de construção de sentido do texto. A leitura vista apenas como decodificação é aquela que todos os autores citados desejam apagar do cenário educacional, visto que é uma atividade que pode levar o aluno ao desgosto pela leitura, por não se sentir incluso nela. A concepção de leitura como interação é, acreditamos, o grande desafio para os pesquisadores que desejam uma educação que ultrapasse os muros da escola, e uma escola que forneça subsídios para o aluno ler além da ordem aparente das coisas e além das leis que o oprimem. Tal leitura poderá, quiçá, transformar essa ordem aparente e, conseqüentemente, buscar um mundo mais justo e mais fraterno através não só do texto escrito, mas também dos textos que dia-a-dia tentam inscrever-nos em espaços que nos tornam massas facilmente manipuláveis.

Acreditando na concepção de leitura interacionista e adotando-a como base de nossa investigação, pretendemos analisar os relatórios dos alunos formados nos anos de 2004 e 2006, do curso de formação de professores em nível médio de uma tradicional escola maringaense, material que compõe o *corpus* desta pesquisa, desejando encontrar um concluinte do curso preparado para ajudar a criança a adentrar o fantástico mundo da leitura.

3.2 - A prática do ensino de leitura

Após refletir sobre as concepções teóricas de leitura, verificamos, neste tópico, a abordagem que dela fez o aluno da Escola Normal. Em um primeiro momento, focalizamos a teoria explicitada sobre o tema nos relatórios de estágio. Em seguida, observamos como a teoria se operacionalizou na prática.

3.2.1. A teoria explicitada

O propalado discurso de que “o ensino de leitura está em crise” e de que “é necessário mudar” parece ter afetado os autores dos relatórios analisados, uma vez que seus textos teóricos versam sempre sobre a necessidade de rever o ensino de leitura, propondo a adoção do conceito interacionista de leitura nas escolas.

“*Repensar a leitura na escola: uma preocupação necessária*” é o título de um dos textos apresentados, cujo objetivo é criticar a leitura que valoriza a forma em lugar do conteúdo, dizendo que a escola, geralmente, privilegia, nas suas atividades com o texto escrito, o significante em detrimento do significado, os símbolos em detrimento da mensagem, a decodificação em detrimento das idéias, sentimentos, atitudes e concepções pessoais acerca do que foi lido.

Um segundo texto, que versa sobre letramento, defende que:

“nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código da escrita, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, é preciso apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.”

Na afirmação, o aluno parece condenar a visão da leitura como decodificação e defender a leitura como ação capaz de transformar o indivíduo, na sociedade. Ao incluir esse texto teórico em seu relatório de estágio, o professorando deixa subentendido que conhece e aceita o conceito de letramento encampado por Soares (1998), ao defender que:

...um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (p.39 – 40)

A função social da leitura e a necessidade imposta pela sociedade de o cidadão estar mais do que alfabetizado são idéias defendidas por Soares e corroborada pelo professorando, o que, demonstra, pelo menos teoricamente, que estamos tratando de um estagiário atualizado em teorias significativas para um professor compromissado em ensinar

não apenas para que a criança esteja fará da listagem dos cidadãos classificados como analfabetos funcionais, por, apesar de saber ler e escrever, não conseguir realizar essas tarefas para resolver problemas da vida prática.

Acreditamos que, se por um lado, conhecer o conceito de letramento defendido pela autora não garante a conscientização do professorando em relação a sua responsabilidade com o ensino de língua materna, e aqui especialmente com o ensino de leitura, por outro lado, pode ser um passo importante no desenvolvimento da competência do professor, haja vista a importância de o professor ter consciência das exigências impostas pelo mundo tecnológico e da complexidade crescente em relação à tarefa de ler. Com gêneros textuais que, por sua diversidade e complexidade, exigem leitores cada vez mais preparados, viver no mundo letrado significa entender a gama de textos oferecidos à leitura no dia-a-dia do leitor.

Um terceiro texto de base teórica contido no *corpus* afirma que é importante utilizar os textos de outras disciplinas nas aulas de Língua Portuguesa, num processo de articulação horizontal, que explora os artifícios pedagógicos específicos de uma aula de leitura. Ainda que de forma limitante, a afirmação indica que o aluno conhece o caráter interdisciplinar da leitura, o que é mais um ponto positivo na formação do professor, visto que esse conhecimento pressupõe a valorização do ensino de leitura pelo professor.

Em um quarto texto, o aluno discorre sobre a interação entre locutor e interlocutor no ato da leitura e no ato da escrita, fazendo a seguinte assertiva:

“toda atividade de leitura ou escrita somente fará sentido se o aluno tiver clareza de que ambas são atividades de natureza interpessoal, originadas na necessidade de expressão do ser humano. Está aí a importância das atividades de leitura e de escritura ao atender à necessidade interna da expressão e da comunicação dos alunos.”

Pela rápida demonstração de passagens contidas no conjunto de textos teóricos apresentados pelos estagiários nos relatórios, podemos inferir que esses professorandos estão, razoavelmente, bem embasados teoricamente para atuar no ensino de leitura, e muito embora os textos não apresentem referências bibliográficas e pareça evidente que não são de autoria dos estagiários, entendermos que a apresentação teórica, por si só, num relatório de estágio, já é um avanço na formação do professor. Da mesma forma, a escolha de um recorte teórico, com forte indício da teoria interacionista de leitura, é significativo, visto que pode indicar a filiação do estagiário a uma teoria de leitura atual, o que é, sem dúvida, um fator positivo, que

será maximizado se teoria e prática realmente convergirem nos estágios supervisionados desses futuros professores.

A análise de textos e exercícios de leitura trabalhados nas aulas de estágio é agrupada em três subseções. Na primeira, discutiremos amostras de material didático apresentadas por professorandos que concebem a leitura como extração de significados (55% do material analisado); a segunda reunirá a mostra extraída entre os 17% dos textos e exercícios que remetem a uma concepção de leitura como atribuição de significados ao texto, caracterizando-se pelo menosprezo ao material lingüístico e ao contexto intertextual; na terceira seção aparecem os 28% dos professorando autores de materiais que revelam, na escolha de textos e exercícios, uma concepção interacionista de leitura.

3.2.2 - O futuro professor extrator de significados do texto

Muito embora a reestruturação dos exercícios propostos pelo professorando não faça parte dos nossos objetivos de pesquisa. Nesta seção, procuramos reformular, com respaldo na teoria interacionista de linguagem, uma das atividades proposta no estágio, pensando, assim, em antecipar as críticas daqueles que apontam os pesquisadores como os profissionais que se limitam em ver problemas sem mostrar concretamente como resolvê-los. Faremos esse trabalho com apenas um dos textos de leitura e somente nesse capítulo, visando não desviar o foco do objetivo de nossa investigação, que não inclui a reformulação dos exercícios trabalhados pelos estagiários, mas a análise dos exercícios propostos no momento do estágio.

A linguagem entendida como expressão do pensamento encontrou espaço no contexto escolar de forma tão marcante que, apesar de constantemente polemizada, a concepção de leitura como extração de significados do texto, dela oriunda, é ainda determinante de muitas práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de leitura. Este nos parece ser o caso evidenciado pelo material trabalhado em uma quarta série do Ensino Fundamental em uma escola pública nas aulas de estágio supervisionado do curso de Ensino Médio – Modalidade Normal, em 2006.

Os exercícios apresentados indicam a visão do estagiário em relação à tarefa do ensino de leitura às crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental e pode-se prever que esse será o modelo por ele adotado também após a conclusão do curso, até perceber sua

insuficiência. Essa atitude só mudará quando o professor perceber a superficialidade dessa forma de abordagem textual, fixada na exploração da estrutura do material lingüístico, em detrimento do conteúdo. A ênfase em transposições de respostas copiadas do texto é uma prática comum nessa concepção de leitura e é vista por Kleimam (1993, p.20) como “uma prática muito empobrecedora”, para cuja execução “basta que o leitor passe os olhos pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta”.

Esse comentário parece retratar os exercícios de leitura, cujas perguntas, que se referem a uma versão do texto: “Chapeuzinho vermelho”, podem ser respondidas pela cópia de trechos do texto. Para demonstrar essa possibilidade, apresentamos a seguir a transcrição do texto seguido das perguntas de leitura e possíveis respostas. Na condição de alunos, não precisaríamos sequer responder as perguntas de forma escrita, bastaria que lêssemos as respostas das dez questões diretamente no texto, afinal, não há motivos para copiar, se as respostas podem ser acessadas diretamente no texto.

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma menininha chamada chapeuzinho vermelho. Ela era muito bondosa e tinha esse nome porque toda vez que saía para passear ela gostava de vestir uma capa vermelha, que tinha um capuz bonito e quentinho... Um dia, sua avó, que morava na floresta, adoeceu. Chapeuzinho, então, pediu a sua mãe para preparar um lanche gostoso, porque ela queria ir visitá-la. Chapeuzinho vestiu sua capa vermelha e saiu toda animada, levando frutas, leite e biscoito para a avó. De repente, ela percebeu que tinha alguém atrás dela na floresta...

Quem será?

Era o Lobo Mau que estava seguindo chapeuzinho. Como ele percebeu que ela estava indo à casa da avó, correu pela floresta e chegou lá primeiro. Ao chegar, bateu na porta, fingindo que era Chapeuzinho Vermelho. Mas a avó desconfiou e se escondeu no armário. O Lobo entrou e, não vendo ninguém, se vestiu de avó e deitou na cama, esperando Chapeuzinho Vermelho chegar para atacá-la. Ela chegou e, não sabendo de nada, foi até a cama onde estava o lobo.

Será que ele atacou?

Chapeuzinho estranhou aquela avó tão grande na cama. Quando ela se aproximou, o lobo pulou para atacá-la. A menina, assustada, deu um grito. Sua avó, que estava escondida no armário, saiu depressa e bateu na cabeça do lobo com um rolo de pastel. O lobo saiu correndo pela floresta e nunca mais voltou. Chapeuzinho e sua avó se refizeram do susto e, aliviadas, arrumaram o quarto. Depois, juntas, tomaram o lanche gostoso.

Você gosta dessa história?

Atividades de leitura apresentadas pelo estagiário:

1- *Porque a menina era chamada de Chapeuzinho Vermelho?*

Tinha esse nome porque toda vez que saia para passear ela gostava de vestir uma capa vermelha, que tinha um capuz bonito e quentinho.

2- *Onde morava a avó de Chapeuzinho Vermelho? E o que aconteceu com ela?*
Sua avó, que morava na floresta, adoeceu.

3- *O que Chapeuzinho levou para sua avó?*
Chapeuzinho vestiu sua capa vermelha e saiu toda animada, levando frutas, leite e biscoito para a avó.

4- *Quem estava seguindo Chapeuzinho?*
O Lobo Mau que estava seguindo chapeuzinho.

5- *O que o lobo fez quando chegou até a casa da avó de Chapeuzinho?*
Ao chegar, bateu na porta, fingindo que era Chapeuzinho Vermelho.

6- *Onde a avó de Chapeuzinho se escondeu?*
A avó desconfiou e se escondeu no armário.

5 *O que o lobo fez quando entrou na casa?*
O Lobo entrou e, não vendo ninguém, se vestiu de avó e deitou na cama, esperando Chapeuzinho Vermelho chegar para atacá-la.

6 *Qual foi a reação de Chapeuzinho quando o lobo pulou para atacá-la?*
A menina, assustada, deu um grito.

7 *O que aconteceu com o lobo?*
Sua avó, que estava escondida no armário, saiu depressa e bateu na cabeça do lobo com um rolo de pastel. O lobo saiu correndo pela floresta e nunca mais voltou.

8 *O que aconteceu no final da história?*
Chapeuzinho e sua avó se refizeram do susto e, aliviadas, arrumaram o quarto. Depois, juntas, tomaram o lanche gostoso.

A primeira observação que nos salta aos olhos na análise do *corpus* é a ausência de cuidados com a forma do material que, como a maioria dos demais, não inclui referências bibliográficas, o que nos remete à Menegassi (2005), quando afirma ser fundamental, para apreensão do sentido do texto, que o aluno conheça as condições de produção do material: o momento sócio-histórico no qual se deu a produção, por quem e para quem foi escrito, assim como o suporte de veiculação; enfim, o autor propõe que os entornos que envolvem um texto podem ajudar o leitor a clarear seu conteúdo, visto que, percebendo-os, o leitor, não só apreenderá mais facilmente o sentido e a função dos textos na sociedade, como também poderá perceber que os textos não são escritos de forma gratuita, que seus autores têm intenções para dizer o que dizem. Dessa forma, a leitura na escola pode consolidar-se como fonte de renovação do saber e reflexão sobre os saberes instituídos socialmente, julgando-os e selecionando-os de acordo com a validade para a construção da individualidade do aluno.

Somado à ausência da referência bibliográfica do autor, o material didático trabalhado nos estágios apresenta desvios gramaticais primários. Há alguns textos que são cópias mal feitas, com trechos apagados, dificultando a leitura. Esse aspecto é relevante porque, se o suporte colabora para a formação de sentido do texto, a forma colabora para a formação do sentido do que seja ler, principalmente para crianças de Ensino Fundamental, que podem, a partir de um texto comprometido pela forma, desanimar diante da dificuldade de visualização do material e, pouco a pouco, passar a ver o ato de ler como uma tarefa penosa que exige delas esforços não recompensados no final da leitura, visto que a forma não contribui para que elaborem um conceito agradável do ato de ler.

Em relação a isso, Goulemot (1996. p:108) alerta que “o sentido do texto é também produto de sua fisiologia”. Por isso, defendemos que o professor precisa preocupar-se com a estética dos textos levados para a sala de aula para fins de estudo. Não raro, vemos a estética como assunto das aulas, mas não como recurso expressivo de alunos e de professores durante as atividades pedagógicas. Em muitos casos presentes nesses relatórios, o estagiário parece esquecer-se, ou mesmo, ignorar que as características do material que ele apresenta aos alunos vão sendo incorporadas à leitura do texto. Assim, se o material aparece na sala em uma cópia mal feita, que passe a idéia de provisório ou de coisa feita às pressas, sem cuidado, suas características vão ser associadas aos sentidos do que seja ler na escola. Diante disso, afirmamos com segurança que a precariedade no acabamento estético do material de leitura pode acarretar desestímulo nos leitores e concepção distorcida do ato de ler.

A falta de cuidados dos professorandos com o material de ensino-aprendizagem faz ecoar em nossos ouvidos a voz dos professores formadores “os alunos entregam os trabalhos até sujos”, aos quais se poderia responder: “e você os recebe, professor?”. Estamos certos de que o desleixo vem influenciando a formação do professorando da Escola Normal pesquisada.

Não estamos com isso defendendo a sobreposição da forma sobre o conteúdo, mas observando que a preparação de materiais para o trabalho em qualquer nível de ensino deva ser cuidadosa, e que a ausência de bibliografia em um texto oferecido à leitura no ensino-aprendizagem constitui em uma falha, por negar ao leitor o conhecimento de parte das condições de produção do material.

Por meio do texto *Chapeuzinho vermelho* e das atividades propostas para seu estudo, é possível perceber que o aluno, na iminência de ser reconhecido legalmente como professor das primeiras séries do Ensino Fundamental, possui ainda uma visão de que ensinar

a ler é uma tarefa que consiste apenas em extrair o significado do texto, pois unicamente o texto é enfatizado. Nele, o leitor deve buscar um significado preciso, que será encontrado em uma primeira leitura, feita de modo linear, o que nos remete à afirmação de Mascia (2005, p. 46): “No modelo estruturalista [...] o sentido é concebido como arraigado às palavras e às frases, ficando na dependência direta da forma.”

Acreditamos que o ensino de leitura na escola é bastante complexo e muitas são as ocasiões em que o material escrito não retrata o ocorrido na sala de aula, ou seja, muitas vezes a interação ocorrida em sala de aula entre professor e aluno, entre os colegas de sala e entre o leitor e o “outro se si mesmo” pode motivar as inferências de tal forma que a leitura dos textos vai muito além daquilo que é empiricamente mostrado. Entretanto, sabemos também que as perguntas de leitura, principalmente as apresentadas em um relatório de estágio supervisionado, são um indicativo relativamente seguro de como a prática vem sendo desenvolvida, visto que o momento do estágio é sempre especial para o aluno e, quase sempre, o material para o trabalho em sala neste momento é selecionado e preparado com esmero, podendo, assim, dizer muito a respeito do professor em formação e a respeito do professor formador.

No caso em pauta, as perguntas que seguem o texto não exigem mais do que a decodificação das formas do material lingüístico. São perguntas cujas respostas podem ser “editadas e coladas”, ou seja, podem ser transcritas mecanicamente, de forma monótona e desinteressante e se cumprirá a tarefa oferecida para o trabalho com a leitura do texto. O estagiário, ao formular as questões de leitura, parece ter pensado em levar o aluno a uma visão global do texto, já que faz perguntas que, para serem respondidas, exige que a criança passe por todo o texto sem se aprofundar nele. É como se o aluno tivesse, ao responder às perguntas, provando ao professor que, de fato, decodificou o texto, somente isso, uma vez, que não precisa entendê-lo para responder às questões.

Essa é, sem dúvida, uma prática que acaba reduzindo uma atividade fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do ser humano, a uma simples identificação de sentenças recortadas do material lingüístico, o que nos remete a Coracini (1995, p. 14), quando afirma que: “nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido.”

Além dos problemas na elaboração das questões de leitura, entendemos que o estagiário foi infeliz na escolha do texto para o trabalho de leitura em sala de aula,

selecionando um texto que evidencia um autor autoritário, que deixa pouca margem para a reflexão da criança, visto que é escrito de tal forma, que apresenta, ao final de cada parágrafo, uma pergunta, respondida em seguida, pelo próprio texto, reduzindo o espaço para a intervenção da criança e, em consequência, pode reduzir também a possibilidade de despertar nela a sensação de ser sujeito ativo no ato de ler.

As perguntas no final de cada parágrafo pretendem, provavelmente, despertar a curiosidade do leitor. Entretanto, a estrutura do texto, somada às perguntas de leitura, limita o vôo do leitor via texto. Isso porque, mesmo no último parágrafo, quando o autor, aparentemente, parece considerar a opinião da criança, ao provocá-la a expor sua opinião (você gosta dessa história?), a pergunta é elaborada de uma forma que o aluno pode, acertadamente, pensar em uma resposta do estilo sim ou não, não sendo seduzido a refletir sobre as razões de gostar ou não da história lida.

O material que o professor escolhe para o trabalho com leitura na sala de aula é revelador de sua prática. Assim, se escolhemos um texto que ofereça condições de, pelo processo de inferência, levar o aluno a migrar do texto para a realidade e vice-versa, as chances de sucesso no ensino-aprendizagem de leitura são maiores. Contudo, se escolhemos, para esse mesmo trabalho, um texto pouco aberto para as inferências do leitor, as chances de sucesso com esse material se reduzem consideravelmente.

Admitimos a possibilidade de que em outras atividades trabalhadas por esse estagiário, ele demonstre outras posturas na escolha de materiais de leitura e propostas de exercícios, visto que a contradição é uma característica própria dos seres humanos, principalmente, em início de carreira, momento em que as dúvidas fervilham. Entretanto, entendemos que a escolha do texto oferecido em sala de aula pode ser decisiva para o desenvolvimento um bom trabalho de ensino-aprendizagem de leitura. Assim, o material selecionado pelo estagiário e as atividades propostas para a abordagem do texto são sintomas que nos autorizam a afirmar que estamos diante de um iminente profissional da educação extrator de significados do texto. Isso porque, como vimos, tanto no texto selecionado para as aulas de estágio, quanto nas atividades propostas, a subjetividade do leitor é desconsiderada, imperando uma autonomia do texto sobre o sujeito leitor, próprio dessa concepção de leitura.

Esse exemplo de trabalho com leitura sob uma perspectiva estruturalista permite identificar o processo “botton up”, ou seja, a leitura realizada de forma ascendente, em que os significados emergem do texto para o leitor, conforme discussão contida em 3.1. 3

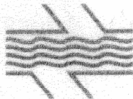
Dessa forma, o material trabalhado na aula de leitura acaba por vincular o sentido à estrutura do texto, desprezando a interferência do sujeito leitor na construção dos sentidos daquilo que lê, e cujos sentidos possíveis vão além do que é grafado, podendo a possibilidade de, somente pelos exercícios de leitura, o aluno perceber-se co-autor dos textos lidos, o que limita a leitura a uma visão estruturalista que busca no ensino de leitura apenas extrair os significados do texto no ato da leitura.

Além do problema da versão do texto não favorecer uma leitura que facilite o deslocamento do leitor pelas inferências e do problema de as perguntas de leitura serem respondidas somente pela transposição de partes do texto, há ainda que se pensar sobre o conteúdo dos textos que oferecemos à leitura de nossos alunos, porque entendemos que o conteúdo de um texto como a história da Chapeuzinho Vermelho é, de maneira geral, de conhecimento de todo aluno que cursa as primeiras séries do Ensino Fundamental, o que pode facilmente induzir a criança a responder às perguntas pela adivinhação, ignorando completamente a materialidade lingüística, e trabalhando somente com a previsibilidade. É possível que o professor, independente de sua vontade, provoque um outro problema no ensino da leitura que consiste na formação do leitor que atribui um sentido ao texto, sem se ater às marcas lingüísticas nele presentes, caso do material de leitura que abordaremos em 3.2.3.

Seguindo a mesma concepção de leitura, como extração de significados do texto, e atendendo a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de que a escola aborde a leitura dos diferentes gêneros textuais que fazem parte do dia-a-dia da criança, durante seu estágio, um outro professorando propôs à segunda série de uma escola de periferia, a leitura de uma fatura de água da cidade de Curitiba. Tal escolha é válida, pois esse portador textual faz parte da rotina das famílias e sua leitura possibilita discussões periféricas sobre o assunto, que vão desde a origem da água no planeta, sua possibilidade de esgotamento, a contaminação da água, chegando ao consumo de água na casa da criança. Neste caso, o trabalho interdisciplinar seria bastante profícuo. A criança também foi instada a responder a pergunta: QUANTOS LITROS CABEM EM 1 METRO CÚBICO?, o que indica uma preocupação com a interdisciplinaridade e com a funcionalidade dos conteúdos de matemática.

QUANTOS LITROS CABEM EM 1 METRO CÚBICO?

Leia esta conta de água e, de acordo com ela, faça as atividades a seguir: Ver OM, páginas 10 e 11.

 AGUAPAR Companhia de Saneamento		CONTA/FATURA DE FORNECIMENTO DE ÁGUA, ESGOTAMENTO SANITÁRIO E SERVIÇOS								
CNPJ/MF 87.595.014/0001-46 Inscrição Estadual 103.80070-85										
SEDE: Rua Engenheiro Rebouças, nº 6058 – CEP 80216-65 Curitiba – PR Fone: (41) 340-3737 – Fax: (41) 340-4455										
ENDEREÇO R. ANTONIO SOUZA ALVARES		NÚMERO 00500	MATRÍCULA 0116.3535							
NOME DO CLIENTE JOÃO DA SILVA		CEP 00.000-000								
ROTEIRO DE LEITURA 001-57-09-342-10560	HIDRÔMETRO 5-98T007587-2-5	CAT - RES. - COM - IND - UTP - POP 011 001 000 000 000 000								
HISTÓRICO DE CONSUMO m ³										
03/99	04/99	05/99	06/99	07/99	08/99	09/99	10/99	11/99	12/99	01/00
38	27	24	21	18	29	30	29	25	20	17
DESCRIÇÃO DOS SERVIÇOS LANÇADOS										VALORES
REFERÊNCIA 02/2000 DATA LEITURA 22/02/2000										
MÉDIA DE CONSUMO m ³ - 5 MESES										VALORES
LEITURA ANTERIOR 341										ÁGUA 29,00
LEITURA ATUAL 365										ESGOTO 0,00
CONSUMO/m ³ 24										SERVIÇOS 0,00
TOTAL										29,00
VENCIMENTO										08/03/2000
MOTIVO DA AUSÊNCIA DE LEITURA										OBSERVAÇÕES NO VERSO

- Qual é o nome do cliente? _____
- Qual é o endereço? _____
- Qual foi a data de vencimento dessa conta? _____

Fica claro que o professorando, ao preparar a aula de leitura, não tinha em mente explorar o material de forma a oferecer maiores condições de interação entre texto e leitor, pois a escola onde a atividade foi desenvolvida fica na periferia de Maringá e a fatura se

refere à cidade de Curitiba, desconhecida da maioria das crianças. Mas, ainda que se tratasse de uma fatura referente a Maringá, persistiria o problema, que se encontra principalmente na concepção de leitura como decodificação e resulta em um trabalho de extração de significados do texto, que desconsidera as várias possibilidades oferecidas pelo material. A comparação entre a fatura conhecida e a desconhecida certamente poderia estimular o conhecimento prévio da criança e oferecer maiores condições para que produzisse sentidos diferentes na sua leitura, trabalho que seria bem mais produtivo.

Assim, além de o material ser inadequado, a leitura proposta para ele é uma prova de que, como defendem os textos teóricos apresentados pelos professorandos em seus relatórios de estágio, “*o ensino da leitura precisa ser urgentemente repensado,*” já que se pode verificar um equívoco em relação à aplicação das teorias supostamente adotadas, provavelmente copiadas mecânica e desleixadamente, sem terem sido devidamente compreendidas. Contrastando esta atividade com o que foi explicitado em 3.2.1, percebemos que não existe a menor coerência entre teoria e prática.

Dizer que uma leitura não levou o leitor a se deslocar do texto pelas inferências parece-nos perigoso, uma vez que inferir é uma atividade mental abstrata a que o próprio professor pode não ter acesso; todavia, defendemos que os exercícios de leitura devem concorrer tanto para que o aluno explore os significados evidentes no plano lingüísticos, quanto para que busque os significados não tão evidentes, mas possíveis de serem lidos nos textos, na certeza de que a escola é o lugar privilegiado e único para a aprendizagem da leitura. Fora dela, o leitor poderá pagar caro por não ter sido instigado pelo professor, via material de leitura, a se tornar um leitor mais do que extrator de significados.

As questões solicitadas para exploração do texto (nome do cliente, endereço e data de vencimento da conta), embora sejam importantes na leitura de um material informativo como esse, não podem ser a síntese de uma proposta de leitura na escola, pois isso significa subestimar a capacidade da criança e dar-lhe razão quando afirma ser muito chato estudar Português. Aulas de leitura como essas, em que se explora somente a superfície de um texto, não podem ser consideradas como estudo de língua, nem tampouco permitem desenvolver a capacidade de leitura da criança. Quando muito, consistem em um teste, com o objetivo de verificar a capacidade de decodificação da criança, mas jamais um trabalho de leitura em sentido pleno.

Outro dado que nos chama a atenção nesse material de leitura é o número ínfimo de questões exploratórias do material. Ainda que se permanecesse no nível da decodificação,

o questionamento poderia ser ampliado, uma vez que o material é rico em informações. Nossa hipótese para o reduzido número de questões acerca do texto é a de que, explorando mais o texto, o estagiário poderia ir além da forma, tarefa para a qual ele não está preparado.

Apesar de uma fatura de água ser um material técnico, cuja leitura não é atraente, é possível a um professor bem embasado teoricamente transformar esse material em fonte de interação entre leitor e texto, por meio de questões que instiguem a criança a ser sujeito, se não de transformação, pelo menos de reflexão em torno das informações apresentadas.

Dentro da compreensão do ensino de leitura escolar como forma de preparação do aluno para a leitura de mundo, desejada por Paulo Freire e por todos os educadores que sonham com uma educação de qualidade, apresentamos uma sugestão de atividades que podem estimular a interação entre aluno e texto, aguçar o conhecimento prévio do aluno e estimulá-lo a realizar inferências que ajudem na construção do sentido desse e de numerosos outros textos que serão lidos na escola e fora dela.

A título de exemplificação, formulamos algumas questões que, somadas às já apresentadas no material, poderiam favorecer um trabalho mais reflexivo do que o que se apresenta no relatório em análise, muito embora tornar agradável a leitura de uma fatura de água não seja tarefa fácil. As questões não pretendem esgotar o texto, até pela necessidade de considerar que os interlocutores são crianças de segunda série. Portanto, cuidando para não sermos superficiais ou complexos demais na elaboração das questões, propomos uma comparação entre a fatura de água de Curitiba e a fatura de água da casa da criança, com ênfase nesta última. Acreditamos que, com orientação do professor, poderiam ser trabalhadas com qualquer turma de segunda série questões como as seguintes:

-Qual é a informação que está em maior destaque no documento, tanto pelo tamanho da fonte quanto por estar em negrito? Por que a empresa destacou mais essas informações?

-Observando o valor da conta de água de sua casa, faça a média de quanto cada pessoa de sua família está gastando em dinheiro e em metros cúbicos de água.

-Compare sua conta de água com a de seus colegas de classe que têm o mesmo número de pessoas na família, e conclua se as despesas da sua casa estão muito altas, muito baixas ou se estão na média das famílias de seus amigos.

-Como você pode observar pelas despesas com água na sua casa e na casa de seus colegas, fatores como: tamanho da casa, número de pessoas na família, possíveis vazamentos

e a falta de consciência das pessoas, podem influenciar nessa despesa. O que você acha que mais pesa no gasto de água da sua casa?

-Quais as dificuldades que você enfrenta quando falta água em sua casa?

-Vamos supor que, a partir de hoje, sua família seja obrigada a economizar água. O que você fará para colaborar com essa economia?

-Apresente um plano para diminuir as despesas com água em sua casa.

As questões de leitura sugeridas demandam um professor atento para o processo cognitivo do leitor na execução da tarefa de respondê-las, é necessário que o professor auxilie o aluno a observar os textos oferecidos à leitura para além do plano lingüístico, não se limitando em preparar o aluno para somente olhar para a superfície da materialidade lingüística e se contentar em extrair os significados ali codificados.

Infelizmente, a análise dos relatórios de estágio revelou que os exercícios caracterizados como extração do significado do texto totalizam 55% das atividades de leitura oferecidas aos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, número significativo e preocupante, quando pensamos que esses estagiários, em um futuro muito próximo, ensinarão às crianças, talvez exclusivamente, esse modo de ler o texto.

3. 2. 3 - O futuro professor atribuidor de significados ao texto

A História nos mostra que as mudanças de direção do pensamento humano ocorrem sempre de forma radical, ou seja, para se promover uma ruptura nas atividades humanas consideradas gastas, caminha-se por direções completamente opostas. Um exemplo está na concepção de leitura como atribuição de significado ao texto, oriunda da concepção de linguagem entendida como um instrumento de comunicação. Se, anteriormente, todas as atenções eram voltadas para o texto, agora esse pólo se inverte radicalmente e o centro no ensino de leitura passa a ser o leitor. A leitura passa a ser vista como um processo ativo de construção mental, em que o leitor é o responsável pelo processo, que, por sua vez, não ocorre mais a partir de unidades mínimas, mas de unidades maiores carregadas de significados. Dessa forma são acionados os esquemas onde estão localizados os conhecimentos prévios do

leitor que colaboraram para a confirmação ou descarte das hipóteses formuladas de acordo com a intenção do leitor no ato da leitura.

Para Coracini (1995), o problema da concepção de leitura como atribuição de significado repousa no fato de nela ser ignorado o papel do texto no processo de leitura. Embora exista a preocupação em valorizar os conhecimentos socialmente adquiridos pelo indivíduo (conhecimentos prévios), há desinteresse em reconhecer o objeto lingüístico como parte fundamental no processo da leitura. Dessa forma, o leitor é o núcleo central de onde partem os sentidos do texto.

A concepção de leitura como atribuição de significados está ligada à psicologia cognitivista, que sustenta estudiosos da leitura como Goodman (1987) e Smith (1999), pesquisadores que concebem o melhor leitor como aquele que melhor aciona esquemas relacionados ao seu conhecimento prévio no momento da leitura. Isso resulta em um processo inverso ao “botton up”, o processo “top down”, um processo descendente, que emerge do leitor para o texto. Nessa perspectiva, de acordo com Leffa (1996), a preocupação dos professores e pesquisadores se inverte, deixando o eixo do texto para centrar-se no processo em que se dá a compreensão. Passa-se a se questionar agora quais são os esquemas utilizados no desenvolvimento da leitura e de que modo (estratégias) o leitor usa tais esquemas para atribuir significado ao texto.

Na literatura referente à prática de leitura como atribuição de significado, encontramos louvores e críticas; os louvores se referem a um avanço nessa concepção de leitura se comparada com a concepção de leitura extração de significados, pois não há como negar a importância dos conhecimentos prévios no ato de ler, que não eram considerados pela corrente teórica anterior; as críticas são voltadas, principalmente, à enorme chance de o leitor fazer adivinhações em relação ao texto lido.

Em se tratando de ensino-aprendizagem de leitura, embora sejam ensinadas estratégias que facilitem estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e o conteúdo abordado pelo texto, nessa concepção de leitura, os exercícios trazem perguntas que o aluno pode responder através de atribuições e adivinhações, que, muitas vezes, desconsideram o conteúdo e material lingüístico. Nessa prática, o que prevalece é a opinião do leitor. Assim, “o leitor passa a ser visto como soberano absoluto na construção dos significados. Como o significado não é extraído mas atribuído, o leitor tem poder de atribuir o significado que lhe aprouver.” Leffa (*ibidem*, p. 16).

O texto “Bola de gude”, seguido dos exercícios de leitura exemplifica claramente a concepção de leitura como atribuição de significados de um futuro professor das séries iniciais. O referido texto foi trabalhado em uma terceira série do Ensino Fundamental por uma estagiária em fase de conclusão de curso da Escola Normal analisada:

BOLA DE GUDE

*A MAIOR BOLA DO MUNDO
É DE FOGO E SE CHAMA SOL,
A BOLA MAIS CONHECIDA
É A DE FUTEBOL*

*CERTA BOLA COLORIDA
JOGAR BEM EU NUNCA PUDE,
É DE VIDRO ESTA BANDIDA
E CHAMA-SE BOLA DE GUDE*

Ricardo Azevedo

Questões

- a) *Você gostou do poema?*
- b) *Que outros tipos de bola você conhece?*
- c) *E jogos de bola, quais você conhece?*
- d) *Você tem bola? Como ela é?*

Como é possível observar, que as perguntas para o trabalho com a leitura do poema estão totalmente focadas no leitor, deixando o texto à margem, uma vez que o aluno não precisa nem mesmo lê-lo para responder às questões propostas. Pensamos que este exemplo se constitua em um caso extremo da atitude de conceber o leitor como o único agente responsável pelo que lê, ou não lê, visto que somente a pergunta: “*Que outros tipos de bola você conhece,*” faz uma remissão vaga ao texto pela palavra *outro*, pois, para pensar em outros tipos de bola é necessário que o aluno pense no tipo de bola mencionado pelo texto. As demais perguntas não exigem a leitura do texto. A função do material lingüístico, neste exemplo, é somente a de despertar os conhecimentos armazenados na memória do leitor, não havendo, diferentemente dos casos discutidos no item 3.2. 2, nenhuma necessidade de o aluno voltar ao texto para responder a maior parte das perguntas, o que também descaracteriza o trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura.

Ainda que o número de estagiários que trabalham com esse tipo de questões de leitura seja de 17% dos relatórios analisados, ele nos preocupa e nos remete ao questionamento de Silva (1991, p. 78):

Não é por acaso que diversas pesquisas educacionais, realizadas nesse país, apontam para um fato realmente desanimador: que as escolas, ao invés de promoverem e dinamizarem, matam o potencial de leitura de nossos estudantes. E eu pergunto: não seria essa morte paulatina do leitor uma consequência do tipo de formação que é oferecida nos cursos de preparação dos professores?

Parece-nos bastante provável que nossa pesquisa possa, infelizmente, dar uma resposta positiva à pergunta de Silva, uma vez que, neste caso, é possível que o professorando esteja ensinado a criança a ler nas aulas de estágio supervisionado da forma como aprendeu a ler no curso de preparação de professores em nível médio.

A leitura proposta não ocorre em apenas um texto, mas pode ser verificada em diversos concluintes da Escola Normal analisada, os quais, na abordagem da leitura, durante o estágio, desconsideram o texto, usando-o tão somente para ativar a memória do aluno para responder questões que desviam o leitor do contato com o material lingüístico. Isso nos remete ao comportamento de alunos das séries finais do Ensino Fundamental e médio em relação à tarefa de ler na escola. Temos observado que esses alunos, no momento em que começam a executar o processo da leitura, ao perceber que entenderam o assunto do texto de maneira geral, não dão mais atenção aos pormenores do material lingüístico, e, não estando atentos a esses pormenores o sentido do texto pode ser entendido de forma parcial ou até desviante, visto que muitas vezes são as frases ditas de maneira sutil que definem o sentido do texto. É como se, ao perceber que entendeu o assunto do texto, o leitor/aluno paralisasse a cognição e desse espaço a uma imaginação desvinculada da materialidade lingüística.

Esse abandono do texto é exercitado na escola pelo tipo de atividade de leitura a que estamos nos referindo, ou seja, a leitura atribuição de sentidos pelo leitor, e pode ser responsável pelas inúmeras notas zero em provas de concursos, inclusive de vestibular, em razão de o candidato fugir completamente ao tema proposto pelo material de apoio. Ora, se o aluno vem sendo, desde muito cedo, preparado para ler o texto e responder questões que não exigem dele nenhuma remissão ao seu conteúdo específico, é natural que, ao julgar que entendeu o texto, passe a ignorar o material lingüístico e trabalhar somente com seu (do

aluno) conteúdo interno despertado pelo texto, mas nem sempre confirmado por uma leitura mais cuidadosa do material oferecido à leitura.

Queremos deixar claro que entendemos que ler é atribuir sentidos sim, (um sentido entre tantos que o texto possa veicular); o que estamos condenando é o abandono do texto como a matéria prima de trabalho de interpretação e estímulo à abstração descolada dessa matéria prima, caso de duas das três questões de atividades de leitura trabalhadas por um estagiário ao final de 2006, na quarta série do Ensino Fundamental. Vejamos:

A festa

Num piscar de olhos, Lero-Lero foi levado para um lugar central, confortável e bonito.

Tão bonito que até parecia ser o principal da festa.

- Fique á vontade - disse um deles.

- Obrigado, amigos – respondeu Lero-Lero.

Lero-Lero encantou-se com a decoração.

O bambu verde formava arcos em volta de todo o pombal. Cada conjunto de apartamentos estava enfeitado com penas e folhas, as mais bonitas. O chão estava todo coberto por mosaicos de cascas de ovos.

Enquanto os pombos comiam esperando pela homenagem Lero-Lero olhava por todo o canto procurando o tal pombo importante que seria homenagiado. Mas não havia sequer um pombo estranho no pombal meia-Lua.

- “por certo é surpresa”. – Pensou.

No final da tarde, Virgulino pediu a atenção dos pombos, sendo atendido imediatamente.

Companheiros do pombal meia-Lua, chegou o momento da homenagem. Vocês estão prontos?

- Sim, respondeu em coro todos os pombos

Lero-Lero ouviu tudo, achando esquisito, uma festa de homenagem sem homenagiado

- Atenção, pessoal um dos dois, três...

Todo o pombal começou a contar.

Parabéns a você, nesta data querida...

Enquanto todo o pombal gritava “viva o Lero-Lero”, ele se lembrava que dia do seu aniversário era dia vinte e dois.

- Sou o homenageado, exclamou Lero-Lero.

Obs: texto foi copiado tal qual foi apresentado à criança na sala de aula e anexado no relatório de estágio.

Atividades

1 – O que o pombo Lero-Lero descobriu?

2 – *Você já recebeu de presente uma festa surpresa?*

3 – *A que pessoa você faria uma festa surpresa? Por que?*

Observamos que, como todos os trabalhos do *corpus* que envolvem o ensino de leitura norteado pela concepção de leitura como atribuição de significados ao texto, este é mais um que apresenta um número reduzido de questões exploratórias. A primeira delas (*O que o pombo Lero-Lero descobriu?*) é a única que exige consulta ao texto para ser respondida; contudo, consideramos que a formulação da pergunta é problemática, visto que sugere que o pombo Lero-Lero fez uma única descoberta, a de que ele próprio era o homenageado da festa. Poderíamos acrescentar que Lero-Lero descobriu que tinha grandes amigos, que os amigos lembraram de seu aniversário, que era um pombo desligado, que não lembrava do próprio aniversário, que seus amigos trabalharam muito para preparar a decoração da festa em homenagem a ele, que Lero-Lero deve ter se sentido muito amado pelos amigos, etc.

Pensamos que a pergunta poderia ter sido elaborada de forma a exigir que, em um primeiro momento, o aluno buscasse a resposta no texto e, em um segundo momento, remetesse a sua interpretação pessoal, quando seria estabelecido um diálogo entre leitor e texto. Poderia ser perguntado, por exemplo, o que Lero-Lero descobriu no final da festa e o que deve ter sentido com a descoberta? Essa pergunta poderia levar o aluno, não somente a considerar o texto, mas também a acionar os sentimentos do leitor, deslocando-se para o lugar do homenageado, e, dessa forma, ser gradativamente estimulado a valorizar o material lingüístico por meio dos exercícios de leitura, bem como sentir-se sujeito do ato de ler, visto que a sugestão de pergunta envolve objetivamente o leitor e o texto na resposta e, subjetivamente, o contexto, por meio das inferências possíveis.

Quanto às perguntas dois e três (*Você já recebeu de presente uma festa surpresa?* e *A que pessoa você faria uma festa surpresa? Por quê?*), poderiam ser respondidas sem a leitura do texto, embora tenham ligação com o tema tratado. Acreditamos que o leitor “produto” desse tipo de ensino de leitura não será o leitor competente que desejamos formar na escola; entretanto, infelizmente, é parte dos leitores que, conforme as evidências, estão concluindo o curso de formação de docentes em nível médio, bem como seus futuros alunos nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

3.2.4 - O futuro professor interacionista: uma esperança de dias melhores

Felizmente, dado o consenso da comunidade acadêmica de que a leitura é um fator fundamental no desenvolvimento humano, as teorias que sustentam este eixo do ensino de língua materna têm sofrido alterações positivas. Sabemos que uma corrente teórica sempre procura compensar falhas observadas na corrente que a antecedeu. Dessa forma, após se caracterizarem pela inversão dos pólos, passando da valorização exclusiva do texto para a valorização exclusiva do leitor, hoje, os estudos relativos à leitura buscam equilíbrio, passando a perceber que os dois pólos formam uma corrente dialógica e interativa.

Dessa forma, as teorias sociointeracionistas ganham espaço nas pesquisas que envolvem o ensino de leitura nas escolas, e a leitura passa a ser vista como um processo de interação entre leitor e texto, em que ambos são importantes na medida em que participam do processo. De acordo com Leffa (1996: 17) “Para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e texto”. Na perspectiva interacionista, são valorizadas as inter-relações das informações contidas no texto e das informações acumuladas na memória do leitor, de tal forma que um pólo é visto como complemento do outro, e o resultado do encontro entre leitor e texto é que nem o leitor, nem o texto são mais os mesmos após a leitura, embora nenhum deles seja alterado na forma física.

Isso se torna mais claro, quando conseguimos perceber que, quando um texto é lido pela segunda vez pelo mesmo leitor, sempre há mudanças nos conhecimentos prévios acionados no ato da leitura, evidenciando que o conteúdo do texto sofreu alteração na percepção do leitor; este, por sua vez, só consegue perceber o conteúdo do texto de forma diferenciada na segunda leitura, por ter se transformado no ato da primeira leitura.

Conforme essa compreensão teórica, a interação ocorre de forma simultânea e em diversos níveis de conhecimento (ortográfico, lexical, sintático, semântico e pragmático), os quais entrarão em ação sempre que o leitor sentir dificuldade de compreensão e serão acionados, dependendo do conhecimento prévio que o falante possui de cada um desses níveis. Assim, no ato da leitura, um nível procura compensar o outro, na compreensão do texto, ou seja, o leitor pode buscar sanar as lacunas de compreensão por meio de qualquer um desses níveis, dependendo do seu maior ou menor conhecimento prévio sobre eles.

Portanto, o conhecimento prévio do leitor em relação a esses diferentes níveis e o material fornecido pelo texto são acionados, concomitantemente, no ato da leitura, e determinam a compreensão ou não do texto. Dessa forma, a compreensão textual é determinada tanto pelo leitor e pelo texto, quanto pela intencionalidade ou propósito do leitor, pois a intenção com que se faz uma leitura específica é importante para o desenvolvimento do processo, sendo o primeiro pré-requisito para uma leitura marcada pela interação entre leitor e texto.

Entretanto, embora o conhecimento prévio do leitor e a sua habilidade para utilizar estratégias de relacionar-se com o texto sejam fundamentais para o desenvolvimento do processo de leitura, o leitor deve respeitar os limites que o texto possui para não incorrer em divagações ou num excesso de adivinhações que podem destoar completamente da compreensão dos significados permitidos pelo texto.

Amparados pelas teorias sociointeracionistas de leitura, sentimo-nos seguros para encaminhar mais uma análise de texto e de exercícios trabalhados pela terceira série do Ensino Fundamental. Essas teorias nos autorizam a afirmar que, felizmente, 27% dos alunos egressos do curso de Ensino Médio – Modalidade Normal do colégio em pauta adotaram, no estágio, a concepção de leitura como interação entre leitor e texto. É o caso dos autores de dois relatórios, cujas atividades de leitura são aqui analisadas. Vejamos:

O toco do lápis

Lá num fundo de gaveta, dois lápis estavam juntos.

Um era novo, bonito, com ponta bem feita. Mas o outro – coitadinho! – era triste de se ver. Sua ponta era rombuda, dele só restava um toco, de tanto ser apontado.

O grandão, novinho em folha, olhou para a triste figura do companheiro e chamou:

- Ô baixinho! Você, aí em baixo! Está me ouvindo?

- Não precisa gritar – respondeu o toco do lápis – eu não sou surdo!

- Não é surdo? Ah, há, há! Pensei que alguém tivesse até cortado as suas orelhas, de tanto apontar sua cabeça!

O toquinho de lápis suspirou:

- É mesmo... Até já perdi as contas de quantas vezes tive de enfrentar um apontador...

O lápis novo continuou a gozação: - Como você está feio e acabado! Deve estar morrendo de inveja de ficar ao meu lado. Veja como eu sou lindo, novinho em folha!

- Estou vendo, estou vendo... Mas me diga uma coisa: você sabe o que é uma poesia?

- poesia? Que negócio é esse?

- Sabe o que é uma carta de amor
 - Amor? Carta? Você ficou louco, toquinho de lápis?
 E você, lápis novinho em folha: o que é que você aprendeu?
 O grandão, que era um lápis preto, ficou vermelho de vergonha...

Pedro Bandeira. In: Corações de criança: O livro dos bons sentimentos. Rio de Janeiro, Ediouro, 2002.

Compreendendo melhor o texto:

- 1 – Explique com suas palavras o que você entendeu sobre o texto.
- 2 – Você concorda com a forma do lápis novo tratar o mais velho? Por quê?
- 3 – O lápis mais novo imagina que o mais velho está morrendo de inveja dele. Será que ele tem razão? Por quê?

Ainda que fosse mais produtivo para a leitura, se estagiário tivesse alterado a ordem das questões 2 e 3, visto que, aquela exige mais a subjetividade do leitor do que esta e, apesar de o professorando ter elaborado apenas três questões para o trabalho com um texto que oferece potencial para ser bem mais explorado por meio de perguntas, não podemos negar que o trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura apresenta um ganho considerável em relação aos casos anteriormente mencionados. Aqui, as questões de leitura não consideram o texto como único pólo para a construção dos sentidos nem sobrepõem o texto ao leitor, de forma que, para responder as perguntas propostas, a criança deve posicionar-se enquanto sujeito, sem, contudo, descolar-se da materialidade linguística. A escolha do texto e a proposição das questões indicam tratar-se de um professorando cuja concepção de leitura está de acordo com a teoria interacionista de linguagem.

A escolha do material de leitura está apropriada para a idade/série (9 anos/3ª série), ou seja, é um texto escrito com base em metáforas, mas que não impõe dificuldade de entendimento para uma criança de 3ª série. Além disso, seu conteúdo dá margem para diferentes inferências que podem surgir tanto na oralidade quanto na escrita durante os trabalhos, pois suscita, entre outros pontos pertinentes, discussões em torno do conceito de beleza e feiúra, de experiência de vida, dos danos naturais provocados aos animais, às coisas e ao ser humano pela ação do tempo, do preconceito contra os idosos, da atitude de zombar dos outros, da insensibilidade ante os problemas alheios, e da valorização dos defeitos dos outros em detrimento da valorização das suas virtudes. Todas essas questões podem ser trazidas para a sala, pelo acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos e do professor, porque, como assevera Leffa (1996: 24), ler, sob uma perspectiva interacionista, é “[...] um processo extremamente complexo composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a

estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.”

As questões propostas, conforme podemos perceber, provocam um ir e vir do leitor ao texto, próprio do processo de leitura interacionista. Na primeira questão, o aluno terá que recontar o texto, metodologia que o obriga a recriar a história sem fugir dela, auxiliando-o a perceber a importância do texto e dele próprio nesse processo. A atividade também pode ajudar na interiorização dos princípios de coerência e de coesão textual, visto que, ao reescrever, o aluno será estimulado a perceber que o texto possui um fio condutor e que um parágrafo está ligado ao outro por alguns mecanismos linguísticos.

A segunda e a terceira questões, apesar da inversão anteriormente mencionada, convidam o aluno a tomar uma posição diante do assunto abordado no texto e sustentar sua opinião pela argumentação, exercício fundamental para a formação do cidadão, proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua materna, que têm como um dos objetivos explicitados “formar cidadãos capazes de defender seus direitos pela linguagem oral e escrita,” (PARANÁ, 1999, p. 25) o que faz da argumentação um pré-requisito para atingir esse objetivo.

O ponto negativo das questões 2 e 3 é que elas foram apresentadas prematuramente ao leitor, uma vez que exigem um posicionamento do leitor antes de haver interação com o texto por meio de outras perguntas de leitura. Talvez isso possa ter ocorrido por conta da pouca exploração do texto com perguntas de leitura, ou talvez essa interação possa ter ocorrido na oralidade, o que escapa ao escopo de nossa pesquisa, por não termos trabalhado com gravação das aulas.

A visão interacionista considera que, mais do que reconstruir sentidos, a leitura é um ato de construção do sentido, que depende dos objetivos do leitor ao buscar determinado texto, e de sua percepção para descobrir as intenções do autor ao escrever seu texto da maneira como escreveu. Entendemos que, em ambiente escolar, a intenção do leitor pode ser estabelecida pelas perguntas dos exercícios de leitura, sem grandes prejuízos para o processo que compõe o ato de ler, porque, ainda que diferentemente da leitura praticada fora do ambiente escolar, na escola também se lê para alcançar um fim social: aprender, viver em um mundo letrado, participar ativamente dos afazeres escolares.

Sob nosso ponto de vista, o problema mais prejudicial ao ensino-aprendizagem de leitura repousa na elaboração de perguntas de leitura que não levam em conta uma intenção

leitora. É necessário que as perguntas em torno de um texto envolvam o aluno com o material de leitura, promovendo-o a sujeito de suas afirmações, abandonando, assim, a velha prática de responder perguntas para ganhar nota ou mostrar que é aplicado nos estudos. As perguntas analisadas, ainda que de forma limitante, parecem ter tido essa preocupação, ao tentar considerar a importância dos pólos de leitura: leitor e texto.

Acreditamos também que o texto em análise e as questões em torno dele possam promover o leitor crítico desejado pelas teorias interacionistas, ou seja, o leitor que consegue ir além daquilo que é proposto pelo texto, visto que, o texto por si só instiga o leitor a pensar sobre as questões referentes ao comportamento humano e, ao final de sua leitura emitir um juízo de valor a respeito daquilo que leu. Pensar em uma leitura crítica, no interacionismo, é pensar em um aluno que, provocado por discussões e interações em sala de aula, seja capaz de julgar aquilo que lhe está sendo oferecido e que pode ser utilizado para mudar sua realidade; é pensar em alguém que não aceite como verdades absolutas tudo que lhe é imposto, encontrando na escola não uma transmissora de conhecimentos, mas um lugar onde os saberes são construídos, onde é possível construir um sentido, a partir da realidade social de cada um, dentre vários sentidos latentes em um mesmo texto. Concordamos com a afirmação de Leffa (1999, p.31), segundo a qual “quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas”.

Outro ponto positivo que pode ser apontado nesse material de leitura é a apresentação completa da bibliografia, o que não ocorre em outros casos analisados. A apresentação completa da bibliografia do texto no trabalho com o ensino de leitura pode ser importante para uma melhor construção do sentido do texto

Tanto quanto o material de leitura analisado, a próxima análise confirma a presença de professorandos que concebem a leitura como interação, pois as atividades propostas promovem interação entre leitor e texto, valorizam leitor e texto enquanto pólos da leitura, e estimulam a geração de novos sentidos. No entanto, é forçoso reconhecer que o trabalho é ainda um tanto tímido, visto que somente 27% dos alunos/professores analisados apresentaram leituras desse tipo e as questões foram sempre em número reduzido.

“Na traseira do caminhão

Quando eu tinha sete, oito anos, virou moda na Henrique Dias chocar caminhão: pendurar-se na traseira do veículo e saltar na virada da esquina. Uma vez, choquei o caminhão de lixo e quando pulei na frente de casa, meu pai, que chegava do trabalho, estava parado no

portão com cara de quem não gostou da gracinha. Recebi o mais detestável dos castigos: domingo inteiro de pijama em casa na cama.

Cabeça-dura, repeti a façanha outras vezes, até que decidi chocar a caminhonete do seu Germano, o alemão da fábrica em frente, só para me exibir para os meninos, que morriam de medo dele. Sentei na calçada ao lado da caminhonete. Dois operários puseram umas caixas na carroceria. Seu Germano, saindo para o almoço, deu a partida. Eu pendurado atrás, infelizmente, na esquina, em vez de diminuir a velocidade ele acelerou e me faltou coragem para pular.

Fomos na direção do Largo Santo Antônio, cada vez mais depressa, eu com os ossos batendo na lataria, morto de medo de cair. Ao chegar no largo, duas senhoras me viram naquela velocidade e gritaram para parar. Seu Germano nem ouviu. Com os braços cansados, fiz um esforço para saltar para dentro da carroceria, mas a caminhonete pulava feito cavalo bravo nos paralelepípedos da rua e eu não consegui. Tentei de novo e não deu. Mais uma vez, pior ainda. Então, fiquei apavorado. Achei que ia morrer e que meu pai ia ficar muito triste, porque ele sempre dizia: “Deus me livre, perder um de vocês.”

Talvez o medo da morte tinha me dado forças na quarta tentativa: esfolei a canela inteira, mas consegui passar a perna e impulsionar o corpo para dentro. Caí no meio das caixas, com o coração disparado, e chorei. Quando a caminhonete parou na porta do seu Germano, achei melhor ficar quietinho entre as caixas, até ele voltar para a fábrica depois do almoço. Também não deu certo: ele resolveu descarregar a caminhonete e me encontrou escondido.”

“Atividades

- 1- Na sua opinião, qual é o momento de maior suspense?*
- 2- O menino sentiu medo – E você, como se sentiria nessa situação?*
- 3- Você já viu uma aventura semelhante? Conte como foi?*
- 4- De acordo com o texto, explique o que é chocar caminhão?*
- 5- Ao chocar a caminhonete e não conseguir saltar, de que o menino teve medo?*
- 6- O que você acha que aconteceu ao menino? Feche os olhos... imagine você vivendo essa experiência. O que faria? Como resolveria o problema. Agora escreva um final para a história.”*

Apesar de o material, a exemplo de outros analisados, desrespeitar as regras de publicação de um texto escrito, por não ter sido deixada margem no papel e não constar bibliografia, as atividades dele extraídas procuram envolver o leitor no conteúdo do texto. As questões de número um, dois, três e seis convidam o leitor a participar da história, a se posicionar em relação ao problema enfrentado pelo personagem. Contudo, a ordem das perguntas pode prejudicar a interação, uma vez que não é estabelecida uma ordem de referência para inferência na leitura, de forma que, logo na pergunta número um é exigido um posicionamento do leitor, enquanto que as perguntas número quatro e cinco exigem que o leitor busque a resposta no texto. Entendemos que o trabalho de leitura seria mais produtivo se as perguntas número quatro, cinco, tivessem antecedido as demais perguntas, visto de tratam de referência e as demais tratam de inferência, o que exige uma capacidade maior de abstração do leitor. Isso evidencia falta de critério na ordem de enumeração das atividades,

bem como o desconhecimento ou desatenção para o nível de complexidade crescente das questões de leitura por parte da estagiária.

Vemos como negativo o fato de o professorando não ter avisado o leitor, antes de iniciar a leitura, que o texto estava incompleto, porque, ao suposto final do texto, o leitor fica em dúvida se a história foi copiada na íntegra ou não, só descobrindo pela questão número seis que a narrativa está incompleta e que ele deverá dar-lhe um final. Acreditamos que, caso o aluno, antes de ler o texto, já soubesse que ele estava incompleto e que o leitor é que deveria completá-lo, certamente se sentiria ainda mais envolvido pela narrativa, o que facilitaria as inferências, as construções de sentido e as relações entre a materialidade lingüística e os achados na sua memória leitora.

Contudo, se, por um lado, a estagiária preparou as atividades referentes à leitura em uma ordem que não respeita o processo cognitivo do leitor, por outro lado, essas atividades nos levam a acreditar que ela concebe a leitura como interação e como ponte para formação de sentidos que permitem ao leitor recriar o texto e preencher suas lacunas com seu próprio “eu”, como sujeito psico-histórico-sociocultural, uma vez que o sujeito leitor é convocado, por meio das atividades, a participar das emoções desencadeadas pela história narrada.

Admitimos a possibilidade de que, além do texto, as atividades também tenham sido copiadas de um livro didático; contudo, mesmo nesse caso, a estagiária demonstrou criticidade ao selecionar um texto que possibilita o “diálogo” com o aluno leitor, pois a narrativa conta a história de um personagem facilmente identificável com crianças de quarta série, com mais ou menos dez anos (o personagem tinha sete, oito anos), sendo possível a construção de sentido na leitura do texto. Conforme afirma Goulemot (1996. p: 115)

O livro ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural, quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido.

Ainda que, nas questões propostas, os autores dos relatórios que trabalharam com os dois últimos materiais de leitura analisados apresentem um número muito reduzido de questões, bem como falta de critério em sua ordenação, os textos selecionados para leitura nas aulas de estágio parecem indicar que esses professorandos internalizaram a concepção de

leitura interacionista, uma vez que o material selecionado permite às crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, desde a primeira leitura, acesar os conhecimentos prévios sobre o assunto e fazer inferências variadas, de acordo com a faixa etária, uma vez que o texto por si mesmo é um convite para o envolvimento do aluno. Esse material de leitura, independentemente das questões propostas, estimula o leitor a resgatar fatos na memória e fazer uso do conhecimento que possui para permutar informações com o texto, interagir com o autor e, assim, reconstruir sentidos possíveis para o texto.

A história favorece a formação de sentidos além do dito, favorece que o leitor ative seu imaginário e construa, a partir dos significantes, os significados possíveis na sua esfera estrutural e social, começando, assim, a interagir com o texto, mesmo antes de qualquer atividade de interpretação ser trabalhada. Como defende Dell'Isola (1996: P.71), “o texto, unidade complexa de significação, instaura um espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, uma vez que é o resultado de absorções e transformações de outros textos”. A autora considera como texto não apenas a materialidade textual, mas todas as formas assumidas pela linguagem que servem aos propósitos interativos de comunicação.

Dessa forma, outros textos evocados pelo aluno leitor desse material de leitura poderiam ser a sua própria imagem de “chocador” de caminhões ou as imagens de meninos “pendurados” em caminhões que certamente a criança leitora já presenciou, avivando em seu interior um duplo sentimento de admiração e medo. As imagens geradas na mente do leitor desse texto podem conduzi-lo a lembrar-se de algo relacionado a outros fatos lidos, envolver-se e comover-se, caracterizando a leitura interação, a leitura construção de sentido entre os produtores do texto, autor e leitor.

Dada essa suposta tranquilidade que o leitor teria para interagir com o material dos dois últimos casos analisados, acreditamos que a estagiária tenha escolhido os textos de forma cuidadosa, o que nos leva a pensar na história do sujeito produtor como fator decisivo na sua produção e, conseqüentemente tentar fazer a ligação entre o perfil do sujeito organizador do material e o perfil do aluno do curso, apresentado no capítulo dois. A conclusão é que a heterogeneidade do perfil do aluno do curso parece repercutir na heterogeneidade da qualidade do material de ensino aprendizagem nos relatórios destes mesmos alunos, ou seja, no que se refere à leitura, assim como há alunos mais ou menos envolvidos com o curso, também há indícios de alunos mais ou menos preparados.

Nosso desejo é que os potenciais leitores desta pesquisa, professores formadores e professores em formação, percebam que o texto e os exercícios de leitura abordados em sala de aula podem fazer a diferença na qualidade do ensino-aprendizagem de leitura. Embora continuemos afirmando que um professor bem preparado teoricamente consegue ministrar boas aulas, mesmo com um material insatisfatório, desejamos enfatizar a importância do cuidado na seleção do material de leitura, pois ele pode influenciar positiva ou negativamente a formação do leitor.

O quadro abaixo resume quantitativamente os achados da pesquisa relativos às concepções de leitura empregadas nas atividades propostas pelos concluintes da Escola Normal em análise, nos estágios supervisionados de 2004 e 2006.

Total de relatórios analisados	58	100%
Concepção de leitura: extração de significados do texto	32	55%
Concepção de leitura: atribuição de significados ao texto	10	17%
Concepção interacionista de leitura	16	28%

CAPÍTULO 4

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: O QUE DIZEM A TEORIA E A PRÁTICA

Nesta seção, faremos uma leitura das teorias que, direta ou indiretamente, auxiliam o professor na tarefa de ensinar o aluno a produzir textos na escola. Tomaremos por base os estudos de Mikhail Bakhtin, que nos ajudará a acompanhar o processo de monologização e os princípios interacionistas e dialógicos do enunciado, em uma perspectiva sócio-histórica. As teorias de Lev Semenovitch Vygotsky também serão focadas na condução de nosso entendimento sobre o processo de interiorização da linguagem pelo indivíduo.

Para tratar mais diretamente de questões que envolvem o ensino-aprendizagem da escrita de textos, em um segundo tópico, nos apoiaremos em autores que tratam da passagem da redação escolar para a produção de texto em ambiente de ensino-aprendizagem de língua materna, a partir de conceitos que interagem com a concepção de linguagem defendida por Bakhtin e Vygotsky.

Por fim, em busca do pilar subjacente à prática de escrita dos professorandos, nas aulas de estágio supervisionado, discutiremos os textos teóricos relativos ao tema que aparecem nos relatórios dos formandos da Escola Normal. Em seguida, essas posturas teóricas são cotejadas com a prática nas salas das primeiras séries do Ensino Fundamental, para evidenciar os pontos de convergência e divergência entre a teoria explicitada pelo aluno/professor e sua prática no final do curso Normal.

4.1- Concepções de escrita

4.1.1- Do Subjetivismo individualista ao interacionismo social

Entre todos aqueles que trabalham com educação, é senso comum que a produção textual é causa de angústia tanto para aprendizes quanto para professores de todos os níveis de ensino, constituindo-se em um grande foco de discussão e alvo de muitas especulações. Na medida em que se delega unicamente à escola a tarefa do ensino de produção textual, também se cobra dela a responsabilidade pelo alto índice de estudantes que, mesmo em fases mais

avanzadas, não são capazes de redigir textos claros, ainda que estes tenham estrutura muito simples. Diante desse problema, e considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL,1999), que norteiam o Ensino Médio, apresentam um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, legando à escola a função de capacitar o aluno para o uso e domínio dos saberes lingüísticos em um efetivo exercício da cidadania, interessa-nos saber em que medida as teorias sociointeracionistas, tão propaladas nos meios acadêmicos, estão embasando o ensino de produção textual nas aulas de estágio supervisionado dos alunos formandos do curso de Ensino Médio - Modalidade Normal que ora tomamos à análise.

Entendemos que o exercício da cidadania defendido pelos PCNs jamais será alcançado de forma plena se a escola não preparar o sujeito para reivindicar seus direitos pela modalidade escrita, que é, na nossa cultura, a modalidade de comunicação mais exigida nos momentos em que o sujeito se vê privado de seus direitos como cidadão. Houve um tempo em que o que era expresso oralmente merecia, por si, credibilidade, não necessitando do registro escrito. Hoje, a prática caminha na direção inversa, de forma cada vez mais acentuada, ou seja, atualmente tudo deve ser registrado, escrito e assinado para que tenha validade, o que atribui à atividade de ensinar o aluno a escrever textos uma responsabilidade ainda maior para a escola.

De acordo com os PCNs, a função da escola é promover situações didáticas que desenvolvam no indivíduo competência discursiva suficiente para que ele utilize a língua de maneira eficiente nos mais variados contextos, para expressar idéias, pensamentos e intenções, estabelecer relações, interagir e atuar na sociedade como um todo, incluindo obviamente a comunicação na linguagem escrita. Entretanto, o que observamos, no contato direto com alunos de Ensino Médio, é que nem sempre as práticas escolares condizem com as propostas dos PCNs. O apego excessivo à rotina do livro didático e o distanciamento da instituição em relação ao que se veicula no universo social do aluno acabam gerando atividades que não estimulam o envolvimento dos estudantes.

Dessa forma, o ideal é que a escola vença as barreiras existentes entre realidade social e contexto escolar, e proponha situações de escrita que minimizem o artificialismo e revelem caminhos para o comprometimento dos jovens estudantes com os problemas sociais de sua realidade, oportunizando-lhes inteirar-se das questões sociais, discuti-las e opinar sobre elas. Contudo, o cumprimento dessa proposta só se efetivará diante da consciência de que, pela complexidade de sua constituição e por sua imensa diversidade de aplicação, a língua se

configura como um sistema histórico e social que permite ao homem significar o mundo e a sociedade. Seja sob a forma oral, escrita ou iconográfica, a língua constitui-se em um sistema capaz de possibilitar a expressão das intenções de seu usuário, o que ocorre por meio da interação, vista como base fundamental para a produção de qualquer tipo de enunciação.

Bakhtin (1992), ao expor sua visão de interação comunicativa, critica a maneira de pensar sobre a língua mantida durante séculos: uma visão de língua que se resume em “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (p.111). A expressão seria a exteriorização objetiva para outrem, ou para si mesmo, de tudo que é formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, ou seja, a formação da linguagem, de acordo com a corrente filosófica negada pelo autor, se constitui a partir do interior do indivíduo. Contrariando essa posição, o estudioso da linguagem humana afirma que:

Não é do interior, do mais profundo da personalidade que se tira a confiança individualista em si, a consciência do próprio valor, mas do exterior... A personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental do tipo coletivista. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. (BAKHTIN, 1992, p.117).

Para o autor, a linguagem não pode ser compreendida senão a partir do fenômeno da interação verbal, que constitui, fundamentalmente, a realidade da língua, uma vez que toda e qualquer enunciação é orientada pelo contexto social em que se estabelece, assim como pelos interlocutores a que se destina o discurso. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (*ibidem*, p. 113). Portanto, a enunciação individual só pode ser concebida enquanto um fenômeno puramente sociológico, no qual a linguagem é consolidada em seu aspecto dialógico, na relação social e histórica de interação entre indivíduos.

Em sociedades ocidentais como a nossa, o aspecto dialógico da linguagem parece ser muito forte na comunicação social; basta observar o número de peças de teatro em forma de monólogo e em forma de diálogo que conhecemos, (diálogo pensado aqui de forma restrita, ou seja, como troca de turno entre falantes). Obviamente que não estamos esquecendo

a interação estabelecida, no monólogo, entre aquele que fala e aquele que ouve: tanto ela existe que, na arte dramática, os monólogos que sobrevivem são os que verdadeiramente atingem o público, pelas mais diferentes formas de emoção. Constatamos, dessa forma, a valorização, no interior de nossa cultura, do princípio dialógico da linguagem defendido por Bakhtin.

Para o autor, o dialogismo acontece porque é da natureza da palavra querer ser ouvida, buscar uma compreensão “responsiva”, já que todo texto produzido visa atingir, de alguma forma, seu interlocutor, de maneira que esse retorne a comunicação a partir da recepção e compreensão do mesmo, aceitando-o, recusando-o, aplicando-o, completando-o, ou respondendo a ele de alguma maneira (posição responsiva do ouvinte). Assim como para o homem, nada é mais desorientador para a palavra do que a falta de resposta do outro. Se considerarmos esse caráter dialógico, essa necessidade de resposta, todo texto busca de certa maneira exercer uma influência didática sobre o seu interlocutor, convencê-lo, despertar uma apreciação crítica em relação ao seu conteúdo. O texto que estamos escrevendo, por exemplo, é uma tentativa de construir um aparato teórico, a partir do qual buscamos fundamentação para a análise de um *corpus*; mas é também um esforço de demonstrar ao leitor que entendemos teorias que nos são úteis em nosso trabalho.

Garcez (1998), a partir de sua leitura de Bakhtin e Vygotsky, considera a linguagem como ação, como um produto/processo que se modifica no tempo e que sofre influências profundas, de acordo com o contexto social no qual ocorre. Para a autora, a linguagem não pode ser vista como algo lógico e imanente, mas precisa ser considerada como um conjunto de variedades utilizadas de acordo com a experiência que o falante tem a respeito da língua e de acordo com seus propósitos e necessidades, de onde surge a noção de competência, “[...] a habilidade de um falante para construir novas sentenças apropriadas à situação [...]” (GARCEZ 1998, p. 47). Dessa forma, as noções de competência e adequação se desenvolvem juntas e dependem da experiência social, de necessidades e de motivações que alimentam a aquisição da língua e promove sua adequação a diferentes situações, o que reafirma a relevância da interação para a linguagem e para a sobrevivência do homem em sociedade. A base das afirmações da autora pode ser encontrada em Perini (1976, p.07), que, tratando da teoria gerativista elaborada por Chomsky (1998), afirma:

O uso que fazemos da língua [...] se denomina desempenho. O desempenho é, afinal, aquilo que efetivamente realizamos quando falamos (ou quando

ouvimos, ou escrevemos, ou lemos). Em oposição ao desempenho está a competência – termo que designa o conjunto de normas internalizadas, ou regras, que nos permite emitir, receber e julgar enunciados de nossa língua. A competência é o conhecimento que têm os falantes de sua língua.

Entretanto, Garcez critica os estudos chomskyanos, por voltarem atenção demasiada à estrutura da linguagem. A esse respeito, a autora afirma que:

as formas de organização do fenômeno lingüístico não podem ser consideradas como simples produto de sistemas cognitivos em si, nem produtos de sistema de tratamento da informação aplicadas ao mundo, nem mesmo como resultados que emanam de uma gramática mental de base biológica [...] é necessário ter em mente o caráter histórico da linguagem, sua diversidade interna e externa, e, conseqüentemente, a impossibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica e imanente. A linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem. (1998, p.46).

A atividade lingüística é fortemente marcada por fatores socioculturais. Isso explica por que seu funcionamento depende do tipo de contexto social em que se inserem os falantes, leitores e escritores. Por isso, a competência, para Garcez, perde a referência de estrutura homogênea da língua e passa a ser vista como a habilidade que possibilita ao falante a construção de novas sentenças, apropriadas à situação. Essa competência para produzir e também para compreender é desenvolvida juntamente com a noção de adequação da linguagem empírica ao cotidiano. Como vemos, a competência alimenta a adequação e vice-versa, num círculo de motivação infinito de movimento da linguagem, que configura o “outro” como um pré-requisito preponderante no desenvolvimento da linguagem, seja qual for sua natureza.

A escrita, assim como a linguagem oral, caracteriza-se como uma construção social que integra o interlocutor, o objetivo a ser alcançado e o contexto de produção. Esclarecendo a compreensão do percurso do social para o individual, Vygotsky (1988) postula que o discurso interior (a internalização da linguagem) é formado a partir dos conceitos e regras estabelecidas pelas relações sociais. Dessa forma, a transformação e a ampliação do conhecimento do indivíduo se dão por meio dos inúmeros contatos com o outro (interação), o que ocasiona o processo intrapessoal de organização da linguagem.

Esse percurso de internalização da linguagem, proposto por Vygotsky, também aparece no processo que Bakhtin (1992) denomina monologização da consciência, no qual o indivíduo, por meio da interação, se apodera das palavras alheias e, de forma criativa, as reestrutura e modifica, de acordo com suas necessidades. Desse modo, o discurso individual traz em si as marcas do processo dialógico e social no qual se iniciou e para o qual se constrói, na busca de crescimento e inserção.

Portanto, no processo de produção textual, o outro (o interlocutor) serve não só como referência e como mecanismo regulador, mas também como fonte de conhecimento para o produtor. O indivíduo, na produção de um texto oral ou escrito, interage com o outro, similarmente à criança, que constitui seu interior (processo intrapessoal), a partir da referência de sua interação com o mundo (processo interpessoal), por meio do qual regula e constrói seu desenvolvimento.

Como a interação permeia o desenvolvimento da linguagem, o outro é não apenas fonte de matéria para a formação do locutor, como também alvo de seu convencimento e de sua persuasão, quando da produção de um texto. Daí a importância da consideração do interlocutor, no momento da produção textual. A esse respeito, Bakhtin (1997, p.320) afirma que:

O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta.

Para Garcez (1998), o que ocorre é a busca da realização do pensamento individual por meio do outro, que não é um ouvinte passivo, mas participante ativo no processo de comunicação. Constatamos, portanto, que todo enunciado, seja ele escrito ou oral, busca uma resposta do outro.

Entretanto, a questão da presença do outro, a orientação da palavra em função do interlocutor, exige também uma consideração da ideologia e do momento sócio-histórico em que o diálogo acontece. Para Bakhtin (1992), não existe somente um interlocutor real, concreto, nem somente um destinatário virtual, possível e ideal; no “outro” estaria incluído

também o próprio enunciador, participante da rede comunicativa, além de um destinatário terceiro: o conjunto ideológico ao qual o autor do texto pertence e ao qual ele visa atingir, satisfazer, responder ou até mesmo contradizer. Esse terceiro elemento nada mais é do que “o momento constitutivo do todo do enunciado, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente [...] a estrutura da enunciação” (Bakhtin 1992, p.113) e pode ser considerado como um destinatário superior, já que direciona e orienta a enunciação. Este terceiro destinatário compreende um conjunto de representações e de ideologias com as quais o autor quer contribuir e às quais pretende pertencer ou, mesmo, já pertence; é a busca da formação do individual, a partir do social.

A escrita não pode, dessa maneira, desconsiderar o papel do outro, que, em sua complexidade, engloba diversos papéis. Participante do diálogo e determinante de sua configuração, o outro possibilita que o enunciador compreenda sua produção a partir da compreensão alheia; é também ele quem fornece a matéria prima do discurso, visto que todo discurso se origina em outras vozes e palavras. Dessa maneira, a palavra pode existir para o locutor sob três perspectivas:

como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra, numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 1997, p.313)

Mussalin (2004:102), embasada em teóricos como Koch e Marcuschi, assegura que “a linguagem não está ligada à ação ou ao outro, ela é a ação⁸. A linguagem incorpora o outro e as circunstâncias sociais da interação como seus elementos constitutivos”. Deste modo, devemos considerar as vozes e os discursos alheios (o outro) como fatores direcionadores de toda forma de efetivação da linguagem, como é o caso da escrita. É através do conhecimento do outro que se forma a capacidade individual de produzir textos.

⁸ A esse respeito ver detalhes: AUSTIN, John Langshaw. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

4.1.2. Da redação à produção textual

De acordo com Geraldi (1997), as propostas atuais de ensino extrapolam as constatações sobre a maneira de ser da escola, visando, sobretudo, construir alternativas de um novo modo de ser para ela. Uma das mais importantes mudanças nessa direção refere-se à passagem da redação para a produção textual, que propõe, sob uma abordagem sociointeracionista, uma nova maneira de pensar e produzir a escrita na escola. Segundo essa proposta, a produção de textos é elaborada por um sujeito constituído a partir de interações verbais vivenciadas e que constrói seu interior a partir de suas relações com o meio externo. Mais que produto de uma herança cultural, esse sujeito revela-se capaz de agir sobre seu contexto histórico, e, além de repetir ações, cria novas situações, constrói e reconstrói sua história e a história cultural da humanidade.

Todavia, temos consciência de que, apesar dos esforços voltados para a construção dessa nova maneira de ensinar, em muitas de nossas escolas, ainda prevalece o processo de ensino centrado na transmissão do conhecimento, em que o detentor do saber é o professor e o aluno é considerado apenas como receptáculo desse saber previamente estabelecido, sendo menosprezada toda a bagagem de vida e conhecimento que ele possui.

Para que o ensino da escrita seja produtivo, é fundamental levarmos em consideração esse conhecimento prévio do aluno, visando rearticular seu pensamento com as novas informações adquiridas. A sala de aula, dentro de uma perspectiva sociointeracionista e de acordo com as propostas dos PCNs (BRASIL, 1999), torna-se palco do diálogo entre sujeitos portadores de saberes diversos. Logo, ensinar a produzir textos passa a ser uma forma de possibilitar o confronto entre saberes, os prévios do cotidiano e os saberes sistematizados, instituídos pela escola e que, sozinhos, não dão conta de aclarar a explicação e viabilizar um real aprendizado.

No processo de ensino-aprendizagem da escrita, a interação é fundamental, porque o indivíduo só cresce quando compartilha, quando constrói seu aprendizado a partir da interação e do contato com o outro. Nesse sentido, é indispensável proporcionar uma rica interação em sala de aula, a fim de que o aluno possa interiorizar aquilo que é socialmente estabelecido, desenvolvendo sua própria opinião e consciência a respeito do mundo, tornando-se um usuário competente da língua, capaz de realizar efetivamente o exercício da cidadania,

produzindo textos que reflitam sua realidade e dialoguem com ela. Desse modo, além de armazenar informações, o aluno precisa aprender como articulá-las e delas tirar conclusões.

Dentro dessa perspectiva, de acordo com Geraldi (1997), o texto deve ser concebido como material de ensino-aprendizagem, pois é nele que acontecem as correlações entre as palavras (dotadas de significado) e a unidade do texto constituída de sentidos. O texto se torna, portanto, um lugar de entrada, de diálogo com outros textos do passado. É esse diálogo intertextual que resgata situações passadas e informa sobre novos acontecimentos, que darão início às novas produções. Assim, o aluno entra nesse processo como participante ativo, como leitor que dialoga com textos e é capaz de produzir novos textos, a partir dessa relação. A substituição da “redação” por produção de texto implica assumir todas essas correlações e mudanças, nas quais o aluno deixa de reproduzir e passa a construir, a partir da interação vivida no espaço escolar. Desse modo, “alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade” (GERALDI, 1997, p. 23).

Resultante da interação, a intertextualidade é um princípio constitutivo do conteúdo dos textos, que o professor não pode deixar de considerar, sob pena de cometer equívocos no julgamento da produção dos alunos em relação à qualidade. Para Koch (1989, p. 95) “todas as questões ligadas à intertextualidade influenciam tanto o processo de produção como o de compreensão de textos e apresentam conseqüências no trabalho pedagógico com o texto”.

A intertextualidade a que nos referimos pode ser pensada em sentido amplo ou restrito. A primeira abarca a interdiscursividade, pressupondo que todo texto é constituído por múltiplas vozes, o que, conseqüentemente, caracteriza a linguagem humana como naturalmente polifônica. Mesmo que tais vozes não sejam aparentemente percebidas no objeto lingüístico, elas estão presentes nele e o constituem em objetos heterogêneos.

A intertextualidade em sentido restrito trata da retomada integral ou parcial pelo sujeito-autor, de outros textos efetivamente produzidos, o que se constitui em uma estratégia interessante, tanto na produção como na recepção dos textos. Na produção, pela retomada da fala do outro ou de sua própria fala inscrita em um outro momento, o autor altera a cadeia discursiva, induzindo o leitor a formatar o sentido desejado por ele (o autor) à composição textual. Na recepção, quanto mais amplo for o conhecimento do leitor a respeito dos textos retomados pela intertextualidade, mais chance o leitor terá de formar sentidos,

independentemente da indução do autor, pois percebendo o jogo intertextual do autor, o leitor será capaz de aceitá-lo ou rejeitá-lo na composição textual. A esse respeito, Barthes, (*apud* SILVA, 1984, p. 9), afirma que:

Um texto é feito de múltiplas escrituras, elaboradas a partir de diversas culturas e ingressantes em uma relação mútua de diálogo, paródia, e contestação; mas há um lugar em que esta multiplicidade é percebida, e este lugar [...] é o leitor; o leitor é o espaço em que se inscrevem as citações que constituem a escritura: a unidade do texto não reside em sua origem, mas em seu destino. O leitor é simplesmente alguém que articula, em um único campo, todos os traços a partir dos quais se constitui a escritura.

Embora a polifonia esteja pressuposta na intertextualidade em sentido restrito, pois esta se caracteriza sempre pela retomada da voz do outro de forma explícita, a recíproca não é verdadeira, ou seja, a polifonia não pressupõe, necessariamente, a intertextualidade, porque um texto pode, evidentemente ser construído pelas vozes que Authier-Revuz (1990) chama de “vozes tornadas próprias”. Tais vozes, devido à ilusão do sujeito, parecem-nos serem nossas, pela adesão e incorporação, que resultará na intertextualidade em sentido amplo.

Os textos produzidos no Ensino Fundamental e médio quase sempre apresentam alto grau de intertextualidade, não apenas no sentido amplo, mas também no sentido restrito. Isso talvez se deva ao fato de os alunos, em processo de aprendizagem, sentirem-se ainda inseguros no processo de escrita, o que os leva a fazer, em suas produções textuais, muitas retomadas ao texto de apoio.

Lembramos, neste ponto, a importância de o professor ter discernimento para distinguir a intertextualidade da mera cópia. A título de exemplificação, gostaríamos de mencionar uma produção textual realizada por uma aluna em sala, que tinha como um dos textos de apoio, “A casa da minha avó”, de Danusa Leão. Percebendo que a aluna havia intitulado seu texto de forma idêntica à autora, questionamos as razões que haviam motivado tal procedimento. Surpreendentemente, a garotinha de 14 anos, aluna da primeira série da Escola Normal, afirmou com convicção que o título do seu texto não era o mesmo título escolhido por Danusa Leão, porque tanto a casa, quanto a avó não era as mesmas, “a avó do meu texto é MINHA avó e a avó do texto de Danusa Leão é a avó DELA”, disse a garota. Portanto, não se tratava do mesmo título. A explicação nos desarmou e tivemos que concordar com ela, visto que o conteúdo do texto era realmente inédito. Entendemos, naquele momento,

que o título do texto da aluna poderia ser visto mais como uma intertextualidade do que como repetição ou cópia. Por sermos obrigados a resolver, muitas vezes, questões semelhantes a essa, acreditamos que os conceitos de intertextualidade e polifonia são indispensáveis na tarefa do ensino-aprendizagem de produção textual.

Para esclarecer e incentivar a produção de textos na escola, Geraldi (1997) aponta algumas diferenças entre produção textual e redação. Na primeira, conforme o autor, produzem-se textos na escola, enquanto na segunda, produzem-se textos para a escola. Ele explica que a produção de textos para a escola não é decorrente de uma real necessidade, não é um fato vivenciado que se tenta passar ao outro, mas uma imposição daquele contexto. É algo que acontece em um contexto de artificialidade, não existindo por parte do produtor uma real razão social para fazê-lo. Portanto, o aluno escreve para mostrar que (se) sabe escrever, para cumprir uma exigência do currículo e atender uma tarefa que lhe foi solicitada. As atividades que envolvem a chamada redação escolar são pautadas em momentos de artificialidade, ou seja, o aluno não consegue relacionar aquele momento de escrita com sua vivência extra-escolar, não existe o porquê escrever, além de cumprir exigências, já que o seu leitor é sempre o mesmo, o professor, que trará sempre as mesmas exigências, não acrescentando nada de novo à vivência pessoal do aluno. É diferente, por exemplo, de escrever uma carta a um amigo contando um momento difícil pelo qual está passando e no qual você sabe que receberá uma resposta que, quem sabe, poderá acalmar suas aflições.

Desse modo, ao afastar o aluno de sua realidade, impondo uma tarefa desvinculada de seu cotidiano, como escrever sobre uma gravura, ou sobre uma situação que ele ainda não viveu, dificulta-se o processo da escrita, pois ele, ao escrever sobre algo que lhe foi apresentado apenas na escola, não dispõe de conhecimento sobre o fato e apenas reproduz o que o professor lhe repassa, não se comprometendo enquanto sujeito de seu próprio texto, uma vez que suas palavras reproduzem os ditos do professor, em resposta às condições de produção a ele oferecidas. A escola e o professor, assim, são as fontes de um conhecimento instituído, que não promove uma real participação do aluno como cidadão, já que ele não é autor e sujeito daquilo que escreve, mas é condicionado às regras preestabelecidas, tornando-se apenas um reproduzidor do que lhe é imposto.

Como docente de Ensino Médio, podemos afirmar que a artificialidade nociva ao processo de produção textual na escola é um problema de difícil solução, enfrentado pelos professores, diariamente, em sala de aula, uma vez que os textos produzidos para a escola são, em sua grande maioria, simulações de textos reais, sendo raríssimas as vezes em que é

possível a produção de textos em condições naturais, em ambiente escolar. Entendemos que uma forma de ajudar a minimizar essa dificuldade seja levar à sala de aula a discussão desse problema e, junto com os alunos, eleger os gêneros textuais que eles gostariam de aprender a escrever. Também é importante apontar os gêneros que os alunos precisam aprender a escrever, bem como promover a reflexão sobre o porquê aprender a escrever os gêneros textuais escolhidos por eles.

Dessa forma, é possível que, mesmo reconhecendo a artificialidade do que escreve, o aluno se envolva mais subjetivamente com o que produz na escola. Faz-se necessário, também, que a escrita na escola seja realizada de modo a envolver o aluno em um contexto que o aproxime da realidade e nele desperte a motivação para a escrita. Para tanto Geraldi (1997, p.137) estabelece algumas condições essenciais para proporcionar uma participação do aluno como autor e sujeito de seu texto, minimizando o artificialismo que muitas vezes impera no momento de escrita em sala de aula. São elas: se tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; se escolham estratégias para realização do que se tem a dizer. Essas condições, adotadas na proposta de escrita sugerida pelos PCNs, são assim delimitadas:

- Explicitação da finalidade da escrita;
- Presença marcada do interlocutor;
- Determinação de um gênero que seja condizente com a situação social estabelecida;
- Definição do lugar em que o texto será publicado;

A primeira condição, a finalidade, se justifica porque, no meio social, a produção é sempre motivada por uma necessidade real, imposta pela convivência com os demais. Assim, o indivíduo, ao realizar a escrita, o faz como forma de inserir-se socialmente e não para alcançar uma nota ou por preenchimento de espaço, como muitas vezes acontece na escola.

O segundo elemento, o interlocutor (conforme vimos em 4.1.1), é um dos fatores mais determinantes no momento da escrita, visto que a escolha das estratégias a serem utilizadas na construção do texto acontecerá de acordo com a visão que o autor tem dele. Esse interlocutor, na escola tradicional, é sempre a função professor e avaliador; já, em uma perspectiva sociointeracionista, há a necessidade de se apontar um interlocutor, marcar as características da pessoa a quem o texto é dirigido, de forma que remeta o aluno ao convívio social, mesmo que simulado.

A consideração do interlocutor na cadeia comunicativa nos impede de entender a produção textual como um produto arrematado, definitivo. Evocando Bakhtin (1997), o enunciado é uma unidade real que só começa pela palavra do outro e só termina para dar lugar à palavra ao outro, em forma de réplica, que expressa a posição responsiva do locutor, uma posição ativa diante do enunciado. Assim, toda réplica possui um acabamento aparente, porque, na verdade, ela sempre tem origem no discurso do outro e sempre dá origem a outros discursos. Dessa forma, todos os textos construídos, na escola e fora dela, constituem-se de réplicas aos discursos produzidos na oralidade imediata, bem como são respostas a inúmeros discursos acumulados historicamente e estão sujeitos a dar espaços a novas réplicas. São textos que devem ser vistos pelo professor com um olhar que admita seus autores em pleno processo de aprendizagem, o que pode ajudar, inclusive, na difícil tarefa de avaliar os textos dos alunos.

O quarto elemento, ou a determinação do gênero, é outro ponto fundamental no processo de produção textual. Gênero é aqui entendido como o texto de circulação social que desempenha uma função social dentro de uma determinada esfera de comunicação, e que atende aos propósitos comunicativos dessa esfera de comunicação. Amparados em Bakhtin (1997: 293), entendemos que “quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas”, mas entendemos também que essas fronteiras estruturais não podem ser impostas por um professor ou por um livro didático, mas ser os resultados da intenção do autor em seu discurso. Em outras palavras, acreditamos que os discursos se moldem a determinadas estruturas, dependendo da intenção do autor, o que dá origem aos gêneros, e como as intenções são inúmeras, inúmeros são os gêneros textuais. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 279) afirma:

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Podemos afirmar, por viver objetivamente o problema, que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de produção textual baseado nos gêneros textuais,

refere-se à transposição da teoria para a prática, evidenciando que, em se tratando de educação, a maior dificuldade não é entender e aceitar certos princípios teóricos, mas conseguir implementar uma prática consistente e coerente com os pressupostos assumidos. Neste caso específico, a dificuldade parece ter origem no legado do ensino de produção textual com base em tipologias textuais (narração, descrição e dissertação), tradicionalmente marcadas no aluno de Ensino Médio.

Sabemos da grande dificuldade de assumir o desafio da busca de uma transformação da prática pedagógica, assim como sabemos que a aplicação das teorias sociointeracionistas é possível, mas não tão tranqüila como muitas vezes, ingenuamente, esperamos. Na prática diária em sala de aula, é possível verificar que tem procedência o problema destacado por Barbosa, (2000, p. 159), para quem

muitos educadores, por falta de entendimento teórico, por não conseguirem fazer uma transposição adequada das teorias para a prática ou por razões diversas, vêm tomando a proposta de trabalho com gêneros de forma indiferenciada dos trabalhos que adotam tipologias textuais.

À observação da autora, acrescentamos que as dificuldades se estendem para além do campo do professor: apesar das lutas teóricas, as práticas tradicionais de escrita na perspectiva da tipologia textual determinam ainda, não apenas o fazer pedagógico de muitos professores, mas também de muitos alunos, que se mostram fortemente marcados por esse tradicionalismo, durante o processo de produção de seus textos, o que dificulta a atuação dos professores engajados nas teorias sociointeracionistas. A prova disso está no fato de muitas vezes percebermos nossa impotência em conseguir, pelo menos de imediato, desviar a atenção dos alunos para os aspectos enunciativos/discursivos da construção dos textos de apoio e dos produzidos por eles próprio.

Acreditamos que a origem dessa dificuldade enfrentada pelos professores e alunos seja a redação escolar, que tem seu uso restrito ao contexto da sala de aula e sua função limitada à avaliação didática. Contudo, entendemos que, mesmo enfrentando obstáculos, se desejamos levar para o interior da escola uma metodologia de ensino-aprendizagem de produção de texto que vise minimizar o artificialismo, devemos, indiscutivelmente, introduzir os gêneros discursivos como objeto de estudos, priorizando seu uso sobre a redação escolar tradicional, já que tal estudo leva em conta a função social, enquanto a redação se restringe ao

contexto da sala de aula ou a testes em que os alunos precisam comprovar sua competência lingüística.

Na escola tradicional, parece que o aluno está sempre em situação de teste, quase nunca em processo de aprendizagem, uma vez que não lhe é oferecida a condição de refletir sobre seus erros, e o pior, os erros apontados por um professor tradicional, na maioria das vezes, dizem respeito à ortografia e outros pontos gramaticais de menos gravidade do que a problemas no encadeamento das idéias, nos argumentos usados pelo aluno para atingir o objetivo do material escrito e outros problemas que podem comprometer o conteúdo do texto. Não estamos, com isso, desprezando o papel da ortografia, mas apenas apontando a relevância de questões muito sérias com as quais a escola deveria se preocupar.

Em relação à definição do lugar em que o texto será publicado, estamos certos, orientados por Bakhtin (1997), de que escolha do gênero determina, também, o lugar de circulação. Dessa forma, para se criar uma situação de escrita que motive o aluno, o local em que seu texto será exposto deve estar determinado e claro para que ocorra um real envolvimento com a produção a ser realizada. O problema é que estamos falando aqui de situações ideais para a produção de textos e como tais condições nem sempre são as da escola, acreditamos que o professor deva conscientizar os alunos a respeito das limitações impostas por aquele ambiente na realização de produções textuais que atendam plenamente as condições de produção aqui discutidas. Contudo, entendemos que seria de bom tom o professor solicitar dos alunos colaboração para ultrapassar os muros escolares.

A exposição para a classe das dificuldades em torno da questão das condições ideais para a produção textual e os limites impostos para se atingir esse ideal em condições de ensino-aprendizagem podem trazer vantagens a alunos e professores de Ensino Médio, pois não adianta o professor se desdobrar para tornar as condições de produção de um texto naturais na escola, se, na verdade, elas são apenas simulações da realidade, claramente percebidas pelo aluno. Arriscamo-nos a afirmar que esse pode ser um dos motivos do pouco envolvimento dos alunos com o que escrevem.

Na escola, é comum a apresentação de comandos para a produção de redações com temas muito distantes da realidade e dos conhecimentos prévios do aluno, como denunciam muitos teóricos. Concordamos que a melhor maneira para modificar esse panorama é proporcionar o contato do aluno com temas de sua realidade, temas discutidos nos meios sociais, em família, entre amigos. Nesse sentido, nada mais sensato, para um bom aproveitamento do ensino, do que proporcionar na escola trabalhos que os aproximem da

realidade em que estão inseridos, trabalhos que os levem a participar e interagir com a sua realidade social, utilizando a linguagem como exercício de sua cidadania, buscando, assim como sugere Bräkling (2000) convencer, influenciar e transformar a opinião e valores alheios, pela argumentação, a favor de sua própria posição perante os temas discutidos.

Estamos convencidos de que, se a produção textual for trabalhada na escola com base em uma linha teórica que dê espaço à interação, à construção do pensamento, à possibilidade de o aluno sentir-se sujeito de seus ditos, mesmo com os entraves daí decorrentes, certamente os resultados serão significativos, despertarão a emoção estética e a sensibilização necessária a uma educação humanística e científica que pode ser agente de transformação social, de forma muito mais acentuada.

Para que isso ocorra, é fundamental que o professor reflita sobre os princípios que constituem a linguagem humana, concebendo a enunciação individual como um fenômeno sociológico que parte da relação interpessoal para uma relação intrapessoal. Com base no fato de que a linguagem é, por natureza, dialógica e responsiva, é imprescindível lembrar que, em situação de ensino-aprendizagem, o indivíduo (aluno) constrói e desenvolve seu conhecimento a partir dos contatos com outros indivíduos.

Desse modo, em uma perspectiva de uso da língua e reflexão sobre a língua, a produção textual efetiva deve respeitar, dentro das possibilidades reais, as condições de produção acima discutidas, a fim de diminuir a artificialidade da redação e promover a interação e o respeito à bagagem cultural e social de cada indivíduo. Agindo assim, a escola terá mais probabilidade de proporcionar uma escrita com conteúdo, razões e motivações internas para ser elaborada, o que incentivará uma maior participação e desenvolvimento do aluno, tornando-o apto a atuar de forma crítica e consciente na sociedade em que se insere, como defendem os PCNs.

4.2 - A prática do ensino de escrita

A exemplo do que fizemos em relação à leitura, focalizaremos a seguir, a abordagem que os professorandos fizeram da escrita, durante seus estágios de docência. Em um primeiro momento, voltamo-nos para a teoria explicitada nos relatórios, que é, em seguida, cotejada com a prática efetivamente adotada.

4.2.1- A teoria explicitada

Observamos, em uma análise prévia da teoria de escrita apresentada no *corpus*, que a base teórica de produção escrita, que deveria sustentar as aulas no estágio supervisionado, não está bem delineada, não obedecendo a uma ordem lógica. Encontramos no material analisado relatórios cujos textos tratam apenas da origem da escrita, outros que só tratam da avaliação do texto escrito na escola, e outros que tratam do processo da aprendizagem da escrita pela criança. Não existem, no material analisado, textos que abordem diretamente o processo interativo que dá sustentação aos textos escritos. Dessa forma, nossa visualização da teoria que o professorando segue, afirma seguir ou é orientado a seguir, na prática dos estágios, é baseada em trechos fragmentados dos textos teóricos apresentados nos relatórios.

Essa forma caótica de apresentação da base teórica da produção escrita dificulta sobremaneira nossa análise deste eixo do ensino de língua portuguesa. Como entendemos ser a produção textual na escola resultante de um trabalho de leitura, esperávamos encontrar essa correlação na organização da prática de escrita. Contudo, efetivamente, não é isso o que ocorre quando o professorando trabalha com escrita no estágio supervisionado, ou seja, o trabalho com a produção textual, quando acontece, na maioria das vezes, não está vinculado à leitura e exercícios que visam preparar o aluno para a escrita. Um exemplo é uma solicitação de escrita que aparece nos relatórios:

“Você aprendeu a preencher o envelope e como as cartas são enviadas, agora escreva uma carta para ser enviada.”

A forma como a escrita do gênero carta é solicitada indica que o professorando entendeu que, uma vez explicado o processo de envio de uma correspondência, provavelmente via correio, a criança estaria habilitada a escrever uma carta, mesmo sem antes ter trabalhado com as especificidades do gênero. Vemos frustrada, dessa maneira, nossa expectativa de encontrar práticas de ensino-aprendizagem de escrita coerentes com as atividades de leitura apresentadas nos relatórios: resultantes de uma leitura, seja concebida como extração de significados do

texto, seja como atribuição de significados ao texto, seja como resultado da concepção interativa de leitura.

Embora consideremos texto qualquer enunciado, independente da forma (verbal, escrita ou visual) e independente do espaço preenchido, na análise que procederemos da produção textual desconsideramos os textos breves, que servem de respostas às perguntas que visam explorar a compreensão textual.

Temos consciência de que a busca do processo interativo que prepara o aluno para produzir textos na escola deveria incluir, principalmente, o trabalho desenvolvido na oralidade, pois, amparados em Sercundes (1997, p. 86), entendemos que:

a fala é o momento que eles (os alunos) têm de se expressar, transmitir experiências de vida, transportá-la para o assunto que está sendo abordado [...] o cruzamento de vozes, expressões do pensado e do vivido que terão grande valia no ato de escrever; dessa heterogeneidade de vozes pode emergir o “novo”, o “desconhecido” a fim de enriquecer todo o processo de aprendizagem.

Contudo, em decorrência de nosso *corpus* não incluir gravações das aulas dirigidas pelos estagiários (que não nos foram permitidas), não temos conhecimento das discussões orais que podem ter subsidiado os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental na elaboração de seus textos. E, nossa prática docente comprova que tais discussões são grandes responsáveis pelo material escrito pelos alunos; por essa razão, não nos sentimos à vontade para analisar, somente pelo material contido nos relatório de estágio, o processo que encaminhou as crianças para a escrita em ambiente escolar. Entretanto, ainda que limitada pela ausência do material trabalhado na oralidade, a análise da escrita é relevante, e não pode ser preterida, sob pena de frustrarmos a possibilidade de uma futura intervenção no curso de formação de professores em nível médio.

Além de não fazerem referências diretas sobre a interação entre interlocutores por meio da escrita, os textos teóricos relativos a esse assunto são cópias de trechos de livros, aos quais o professorando não acrescenta nenhum comentário, defesa ou refutação. O professorando também não se preocupa em citar a bibliografia dos textos e não toma cuidado com a estrutura textual, que é marcada por equívocos na divisão de parágrafos e desvios gramaticais básicos, o que nos leva a crer que, a exemplo do que ocorreu com a teoria sobre

leitura (cf. 3.2.1), a inclusão de textos teóricos nos relatórios de estágio foi uma exigência do professor de Prática de Ensino, cumprida sem nenhum comprometimento reflexivo. Contudo, tais textos merecem nossa atenção, por sinalizarem as teorias com as quais os futuros professores estão tendo contato, ainda que superficialmente.

Entendemos que a responsabilidade da forma de apresentação desses textos nos relatórios pertence mais ao orientador do estágio do que ao próprio aluno, pois a ele cabe questionar a qualidade do material entregue e, conforme o caso, recusar-se a aceitá-lo. A atribuição de uma nota 9,0, 9,5, e até 10,0 (como ocorreu) a um relatório de estágio, cuja forma foge aos padrões aceitáveis, é uma questão a ser repensada pelos mestres e pelas autoridades escolares.

Em relação ao conteúdo veiculado, chama a atenção um texto intitulado *Pequena história da escrita*, que indica que o professorando tem conhecimento de que a escrita é uma tentativa de representação, tanto do mundo real quanto da capacidade de abstração do homem.

“No início da civilização, os homens sentiram necessidade de mostrar o que estavam sentindo, pensando, e começaram a usar o desenho para representar seu pensamento. A escrita surgiu através do desenho que o homem fazia para representar a fala.”

Consideramos esse conhecimento importante na formação do professor, pois implica também o conhecimento do alto grau de subjetividade da escrita, já que entre esta e o objeto que representa há sempre um sujeito. Reflexões sobre esse aspecto revestem-se de especial importância na fase inicial de escolarização, já que o mundo objetivo da criança pode surgir constantemente nos textos produzidos por ela nessa fase.

Um outro texto, que trata da motivação para as tarefas escolares, afirma que:

“motivação é ter estímulo para realizar quaisquer atividades. E esse estímulo deve nos mostrar que a ação a ser concluída não é fútil nem inútil, mas algo que irá acrescentar conhecimento para nós ou trará benefício para os que estão a nossa volta.”

Indiretamente essa afirmação nos remete a uma das condições de produção defendida por Geraldi (1997 p. 160) “ter uma razão para dizer o que se tem a dizer”, isto é, estar motivado para dizer/escrever é fundamental no ensino-aprendizagem de escrita de textos, porque dessa motivação depende a procura por estratégias para escolher a forma mais adequada àquele interlocutor. A motivação também auxilia o professor na correção do texto do aluno, pois, sabendo o que a criança quer com seu texto (reivindicar, denunciar, convencer

etc.) o professor pode dirigir-lhe perguntas que estimulem a percepção da forma sintática e lexical adequada para alcançar o efeito desejado com o texto, dentro da infinidade de opções disponíveis na língua para realizar seu intento comunicativo.

Ainda na linha da motivação para a escrita, um segundo texto teórico critica o ensino-aprendizagem de produção textual na escola, ao afirmar que:

“assim como não se fala por falar, também não se lê por ler, nem se escreve por escrever. Toda ação humana parte de um objetivo, aspecto que muitas vezes, é relegado a segundo plano no “faz de conta” da sala de aula, tornando enfadonha a aprendizagem”.

Embora o aluno/professor tenha realizado apenas citações literais dos textos teóricos em seu relatório, esta passagem deixa subentendida a opção por um ensino da escrita vinculado a sua função social, como uma forma de significar o mundo real. Por isso o estagiário menciona o trecho que afirma a necessidade de a escrita não ser banalizada pela artificialidade, pelo “faz de conta”, o que também advogamos, embora saibamos da dificuldade de proporcionar condições naturais para a produção de textos em ambiente escolar.

Em um segundo momento, o mesmo texto tece críticas à ausência da variação dos gêneros textuais trabalhados na escola, asseverando que:

“Na medida em que o texto narrativo assumiu quase que todo o espaço nas aulas de língua portuguesa, outros tipos textuais foram relegados a segundo plano, ao ponto de até terem sido banidos da sala de aula por terem sido considerados ‘menores’.”

A preocupação com o trabalho pedagógico voltado somente para o gênero narrativo nas primeiras séries é outro ponto louvável no aparato teórico do estagiário, uma vez que este é **um dos** gêneros e não o único com o qual a escola deve se ocupar. Embora entendamos que a imaginação e fantasia da criança são muito férteis nessa fase (seis a dez anos), o que facilita a produção de textos narrativos ficcionais, o trabalho de escrita de textos exclusivamente narrativos pode contribuir para que a criança veja a função da escrita de forma limitada. A inclusão do trabalho com variados gêneros textuais auxilia a criança na percepção da linha que separa a fantasia da realidade: dessa forma, a escola pode ajudá-la a amadurecer naturalmente, equilibrando o mundo do “faz de conta”, do sonho, da fantasia, com o mundo real, carregado de contradições e desenganos. Em suma, fazemos coro com a

voz do estagiário, em defesa da inclusão da escrita dos diversos gêneros textuais, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Ressalvamos, porém, que consideramos pouco útil a descrição dos gêneros, nessa fase de escolaridade, uma vez que o reconhecimento de suas especificidades faz parte da competência lingüística dos falantes, os quais, por meio do contato, acabarão por perceber as particularidades decorrentes dos propósitos comunicativos que determinam cada um dos gêneros que dão forma aos textos. Tememos que na ânsia de descrever detalhadamente os gêneros, na tentativa de levar o aluno ao seu domínio no momento da escrita, o professor passe a fazer um trabalho voltado basicamente para a estrutura, semelhante ao que fazia (ou ainda faz) com a tipologia textual, agora voltado para a descrição das características dos gêneros textuais.

Embora, nos relatórios, a quantidade de textos teóricos sobre a escrita seja insatisfatória e não contemple a concepção interacionista de produção textual de maneira direta, de todos eles podem ser depreendidas passagens que indicam ser essa a teoria adotada pelo professorando como base para a produção textual. Um terceiro fragmento teórico contido em todos os relatórios permite a confirmação desse ponto da análise, haja vista a defesa de que:

“tanto a leitura (ação de ler) quanto à escritura (ação de escrever) são processos de construção de significado, que se efetivam pelo estabelecimento de relações entre o texto, o conhecimento de mundo e a experiência do leitor/escritor – relações extra textuais.”

A afirmação aponta para um futuro professor das séries iniciais que, teoricamente, concebe a escrita como um trabalho de construção de sentidos, que exige do autor o estabelecimento da interação entre os diversos campos das relações sociais na busca do conteúdo dos textos, evidenciando que a escrita não ocorre por acaso, não é um dom de poucos, mas é resultado de uma interação que deve ser estimulada na escola.

Pretendemos, a seguir, proceder à análise de materiais que evidenciam a prática do trabalho com a escrita nas salas das primeiras séries do Ensino Fundamental, buscando confrontar teoria e prática nos estágios supervisionados.

4.2.2 - O encaminhamento para a produção escrita

Nosso primeiro estranhamento, ao analisar o *corpus* com o olhar focado na produção textual, diz respeito ao número de exercícios de produção escrita solicitados pelo estagiário aos alunos durante as aulas de estágio. Dos 58 relatórios analisados, apenas 40% apresentaram solicitação de escrita de texto, dessa forma 60% dos professorandos evidenciam a desconsideração ou o desconhecimento de que os propósitos comunicativos, as intenções e motivações tomam forma nos textos; os professorandos parecem esquecer que o ensino de língua só pode efetivar-se textualmente, visto que é nele que a linguagem se materializa e se torna um objeto empírico possível de ser analisado. Sem a produção escrita do aluno, resta estudar o texto alheio, que normalmente é publicado porque não apresenta problemas de conteúdo e estrutura.

Dentre os 23 comandos de produção textual que aparecem nos relatórios, somente 22% deles antecipam, previamente, por meio de texto de apoio e exercícios de leitura, o tema que deverá ser abordado pela criança em sua produção escrita, ou seja, apenas cinco estagiários parecem ter pensado em preparar a criança para escrever. Em outras palavras, poucos foram os estagiários que se preocuparam em ampliar o conhecimento da criança sobre o assunto solicitado no comando, em auxiliá-la a amadurecer as idéias, para poder expressá-las com mais confiança na modalidade escrita.

Se partirmos do pressuposto de que os textos de apoio e os exercícios de leitura podem estimular o aluno a realizar inferências extra-textos e fornecer material para a escrita, esse dado estatístico (22%), por si só, é uma evidência de que a prática dos estagiários não confirma a defesa da teoria interacionista como base para o ensino-aprendizagem da escrita. O resultado é que, sem uma preparação prévia, há poucas possibilidades de interação entre o que a criança pensa sobre o assunto que deve ser explorado na escrita e o que disseram outros autores sobre o mesmo tema, visto que a criança não tem acesso a outras vozes que poderiam colaborar para enriquecer sua forma de pensar. Neste caso, ela pode, inclusive, não ter o que dizer em seu texto. A situação é agravada quando se percebe que, mesmo entre os 8% dos professorandos que trabalham com textos que subsidiam a escrita da criança, trabalha-se um único texto de apoio. Concluimos que, dentre os estagiários estudados, poucos foram os que

se empenharam para que a criança, ainda que de forma precária, tivesse o que dizer em seu texto, conforme defende Geraldi (1997).

Para Sercundes (1997), a solicitação de produção de texto que é antecedida pela leitura de texto seguida de exercícios de interpretação, em conformidade com o esquema do livro didático tradicional, é uma falsa preparação do aluno para escrever, uma vez que não há ampliação do tema, nem tampouco tempo mínimo para sedimentação do que foi lido. A “leitura de um texto - aparente atividade prévia – serve na verdade para introduzir um tema, sobre o qual o aluno, imediatamente deverá manifestar-se por escrito, o trabalho de escrever aparece como uma consequência natural das informações disponíveis.” (p.76). A autora defende que a produção textual deve fazer parte de um trabalho contínuo, que provoca uma necessidade para escrever e desencadeia novas necessidades de escrita, o que ela chama de “escrita como trabalho”.

Entretanto, mesmo concordando com a autora, como não tivemos acesso aos possíveis textos orais que podem ter acompanhado a leitura do material escrito, não nos sentimos à vontade para afirmar que as palavras de Sercundes se aplicam ao caso dos cinco comandos baseados em leitura e interpretação de somente um texto, visto que outros textos podem ter sido trabalhados na oralidade. É certo, porém, que, quanto maior for o número de textos de apoio trabalhados pelo professor, visando assegurar conteúdo à escrita do aluno, maiores chances de qualidade terá o conteúdo dos textos produzidos na escola.

Contudo, o texto de apoio fará pouca ou nenhuma diferença para a qualidade da produção da criança, podendo até mesmo atrapalhar as possibilidades de ensino-aprendizagem de escrita, dependendo, como vimos no capítulo anterior, da qualidade de leitura. Ou melhor, quando o texto é explorado por perguntas de leitura que apenas exigem a extração da informação dada no texto ou quando as perguntas de leitura acabam distanciando o leitor do texto e buscando a formação dos sentidos somente no leitor, em um processo de atribuição de sentidos, a utilidade do texto de apoio pode ser reduzida ou completamente anulada.

Acreditamos que, embora a quantidade de textos explorados em atividades de pré-escrita possa ser significativa nesse processo, ela não assegura que o aluno desenvolva uma opinião crítica em torno do que foi lido. Ou seja, a leitura de um ou mais textos de apoio só repercutirá na qualidade da escrita da criança caso se realize como um ato de interação entre os pólos envolvidos, uma vez que o que determina que o texto de apoio colabore para uma

escrita de mais qualidade é a metodologia no encaminhamento da leitura do texto que fornecerá subsídios para a escrita do “novo” texto.

Dentre os vinte e três estagiários que solicitam produção de texto pela criança, 78% apresentam comandos completamente desvinculados de qualquer trabalho anterior ou posterior à complexa tarefa de escrever, o que transforma a escrita em um episódio desvinculado do trabalho pedagógico, não representando, dessa forma, uma etapa de um processo mais amplo de construção de conhecimento. Essa solicitação de escrita, que nasce e morre em vácuo instantâneo, contraria o que diz o poeta Carlos Drummond de Andrade (1986, p. 26), para quem “escrever é lutar com palavras” e mesmo que o poeta afirme que “essa é a luta mais vã”, para entrar na luta é necessário “preparar o lutador”.

Embora, entre os comandos de produção textual, não tenha sido encontrada nenhuma solicitação de produção textual com tema livre, como era muito comum em outros momentos da história do ensino de língua portuguesa, entendemos que apresentar um comando de produção textual ao aluno, sem nenhum trabalho prévio, seja, na verdade, uma variante, talvez piorada do famigerado tema livre. Isto porque, quando o tema é livre, o aluno pode pensar em quaisquer situações de seu cotidiano e escrever visando dar conta da tarefa determinada pelo professor e, quando o tema é equivocadamente considerado como conhecido pela criança, ela certamente tentará escrever somente para agradar ao professor, irrefletidamente, e sem se tornar sujeito de seu dizer; poderá, ainda, escrever apenas para preencher espaço, como veremos em produções que atendem comandos desse tipo. Sercundes (1997) afirma que comandos de produção textual sem orientação prévia de leituras, exercícios e discussão do tema podem ser vistos como “escrita como dom”, uma vez que seguem um método de trabalho que prevê que a criança escreva apenas porque o tema exigido circula no mundo social. Certamente, escreve melhor quem tem dom e inspiração. A autora acrescenta que esse tipo de trabalho com a escrita leva a criança a acreditar que o ato de escrever consiste em simplesmente articular informações.

Os 60% dos professorandos que, em nenhum momento, se ocupam com a produção textual no estágio, trabalham basicamente com atividades voltadas para exercícios de leitura que não chegaram à produção do texto, e usam o texto somente como pretexto para extrair palavras e frases aleatórias com o objetivo de aplicar regras de metalinguagem gramatical, como veremos no próximo capítulo. A contramão do trabalho com o texto nas aulas de estágio dos futuros professores que atuarão na docência das primeiras séries do Ensino Fundamental, seja quantitativa, seja qualitativamente, nos remete a Geraldini (1997), ao

afirmar que, no ensino de língua, “o texto escrito e oral é o ponto de partida e ponto de chegada do processo de ensino/aprendizagem” porque, segundo o autor, “é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas [...] quer enquanto discurso”(p. 135).

Do exposto, é possível depreender que são poucos os professorandos que reconhecem, ainda de forma muito limitada, que a escola é o único espaço em que se ensina o aluno a escrever textos; mas é fora dela que as crianças são obrigadas a escrever por diferentes necessidades e, muitas vezes, por exigência da própria escola, o que se constitui em um contra-senso, visto que esta oferece poucos meios para que a criança desenvolva a escrita.

Consideramos que a ausência desse tipo de atividade nos relatórios dos professorandos é significativa para nossa pesquisa, visto que aquilo que não aparece concretamente, que não pode ser contado estatisticamente, é carregado de significados, exatamente por sua ausência. A esse respeito, Garcez (1998), ao justificar pesquisa de cunho introspectivo, alerta que a hermenêutica psicanalítica mostra que a interpretação de significados não-explicitos depende de uma atividade do sujeito sobre suas próprias manifestações de linguagem e afirma que “tudo tem um sentido, principalmente as deficiências, as falhas, as omissões, as alterações. O território estrangeiro interior dá-se a conhecer quando emerge num amplo contexto de articulações, envolvendo expressões verbais e outras formas de objetivações”(p. 70).

Dessa forma, longe da rígida organização racionalista do mundo, acreditamos que seja possível ler, no hiato insólito deixado pelo desprezo ao trabalho com o ensino de produção de texto durante o período de estágio, que a maioria dos professorandos não vê esse trabalho como uma atividade voltada para a aprendizagem de língua, na qual é possível ao professor uma visualização mais concreta do grau de domínio pelo aluno/autor da linguagem escrita. Por isso não consideram importante oferecer atividades de escrita de textos na sala, o que pode indicar uma reprodução do modelo de ensino de língua materna que lhes foi oferecido. Uma outra explicação para a ausência de atividades que requeiram produção textual é que esse futuro professor não tem interesse em interferir na aprendizagem da criança, visto que o trabalho com o texto requer mais tempo e mais conhecimento do que quaisquer outras atividades, e conseqüentemente requer maior dedicação do professor. Dessa maneira, o estagiário preenche o espaço temporal em que é “obrigado” a atuar na prática docente da forma que lhe convém.

Outra possibilidade é o estagiário estar cumprindo um programa pré-determinado pelo professor regente e não encontrar espaço de flexibilização nesse programa. Embora consideremos essa possibilidade, acreditamos que, se assim o fosse, o professorando teria justificado a ausência do trabalho com a produção textual no relatório de estágio, o que não ocorre em nenhum dos casos.

Um argumento a favor da primeira hipótese, a que sugere ser a ausência de trabalho com produção textual uma reprodução do modelo de ensino que o professorando conhece, é o fato de as aulas práticas de final de curso serem vistas como um momento quase solene na formação dos professores; parece provável, portanto, que o professor só ignora o texto nas aulas de estágio por não ter consciência de sua importância no ensino-aprendizagem.

Contudo, a segunda hipótese, que sugere a omissão da produção textual devido ao descompromisso do estagiário encontra respaldo no perfil dos alunos que freqüentam o curso (descrito no capítulo 2). Assim, é de se esperar que atividades de produção textual sejam preteridas pelo grupo de alunos que não tem nenhum compromisso com o curso, mesmo conscientes de sua importância no ensino-aprendizagem, por pura ausência de envolvimento com o trabalho desenvolvido no estágio. Nossas hipóteses de explicações para a omissão do trabalho com a produção textual por um grande número de estagiários busca apoio em Vygotsky (1995, p101), para quem:

A verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou pôr em manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Dessa forma, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não apenas em sua descrição do ponto de vista fenomênico.

Nesse caso, parece-nos que o fenômeno é posto em manifesto, quando buscamos os entornos que envolveram o trabalho do professorando no estágio supervisionado.

4.2.2.1 - A produção de texto precedida de exercícios de leitura

Voltemos, nesta seção, o olhar para as vinte e três atividades de produção textual que efetivamente aparecem nos relatórios; dentre elas escolhemos descrever analiticamente quatro atividades, que entendemos serem representativas das demais. A primeira delas foi

desenvolvida em uma primeira série e faz parte das cinco produções escritas, cuja metodologia consiste na apresentação de um texto, o poema *Bola de gude*, de Ricardo Azevedo, que aparece seguido de exercícios de leitura (analisados no capítulo 3 p. 72, que trata do ensino de leitura na escola), de gramática (reconhecimento de letras: vogais e consoantes) e de comando de produção textual. O problema maior é que os exercícios de leitura, que deveriam contribuir para que a criança interagisse com o texto e com a história vivida e, dessa forma, conseguisse material para escrever, são exercícios que retratam um professor que atribui sentido ao texto sem considerar a base lingüística. Dessa forma, observamos um professorando à margem da consciência de que a tarefa de escrita na escola impõe, como afirma Geraldi (1997, p.137) que “se tenha o que dizer,” e, para agravar a situação, é solicitado ao aluno, no final das atividades, que “Crie uma poesia ou um poema,” evidenciando o desconhecimento da definição de poema e de poesia, por parte do professorando.

b) O que se pôde de observar?

MUDE O S O M E O S I G F I C A D O P A L A V R A S

DESAFIO

7) Vamos ver quem consegue completar primeiro estas palavras?
Dica: Todas são nomes de animais

G O R I L A
C O R U J A
G A T O
C A C H O R R O

8) Forme frases com a palavra “Bola”.

eu gosto de jogar bola
eu tenho bola
eu brinco com ela

10) Crie uma poesia ou um poema.

ABOLA DE GUDE AMAIOR BOLA DO MUNDO
É DE FOGO E SE CHAMA SOL É ABOLA
MAIS CONHECÍDO É A DE FUTEBOL.
O GATINHO PRETO EU TENHO UM GATO
TODDO PRETINHO UMA GRASINHA É UMEU
GATINHA ELE COMIA RAÇAO DE CARNE

Transcrição do texto produzido para atender a solicitação do professorando:

*A BOLA DE GUDE A MAIOR BOLA DO MUNDO
É DE FOGO E SE CHAMA SOL É A BOLA
MAIS CONHESIDO É A DE FUTEBOL.
O GATINHO PRETO EU TENHO UM GATO
TODO PRETINHO UMA GRASINHA É U MEU
GATINHA ELE COMIA RAÇÃO DE CARNE*

Podemos notar que a única ligação existente entre o comando de produção (*Crie uma poesia ou um poema*), o texto e as atividades que o seguem é o gênero de texto poético. Assim, tudo indica que o professorando desejava, com a leitura do texto e o cumprimento das atividades, oferecer subsídios para o aluno escrever um poema. A ordem em que aparecem no relatório o texto, as atividades e o comando de produção escrita permite-nos essa análise, indicando a convicção do professorando de que a leitura e as atividades gramaticais assegurariam o conteúdo para a escrita. Contudo, o texto produzido pela criança revela o precário trabalho de preparação para a escrita, se é que podemos assim classificar atividades que não interagem com o objeto lingüístico, nem tampouco parecem ser capazes de ajudar a criança a despertar para uma escrita mais significativa.

É curioso observar que a criança divide seu texto em duas partes: a primeira é cópia da primeira estrofe do poema de Ricardo Azevedo, com uma pequena alteração no primeiro verso, onde o aluno, talvez por descuido natural para uma criança de primeira série, une o título *BOLA DE GUDE* ao verso. O mesmo ocorre na segunda parte, intitulada *O GATINHO PRETO*, que apresenta uma quebra na coerência com o que estava sendo dito, ou melhor, copiado. Apesar disso, entretanto, nessa parte do texto é possível observar a voz do locutor se constituindo como tal, enquanto sujeito do que diz, conforme proposta de Geraldi (1997). E, a presença de dizeres limitados pode indicar que o escritor está reagindo à forma como foi trabalhada a leitura e a um comando mal elaborado.

A quebra de coerência pode ter ocorrido devido a orientações recebidas nos exercícios de leitura, para não se prender ao texto de apoio, quando de sua elaboração. Nessa hipótese, de início, a criança prendeu-se ao texto, ao ponto de copiá-lo, mas, em seguida, desligou-se completamente dele e construiu uma rede de significados independente do texto de apoio. Uma outra explicação possível para a quebra brusca na coerência do texto da criança é que ela, sem condições, mas desejando realizar a tarefa, escreve apenas para preencher o espaço, com a finalidade de concluir a atividade imposta na sala de aula. Logo,

cumprir a tarefa determinada pelo professorando seria a razão única para dizer o que se tem a dizer, (ou não se tem). Fica evidente que a indicação de Geraldi (*ibidem*) sobre a necessidade de indicar o interlocutor no comando da escrita é completamente esquecida ou desconhecida pelo professorando.

A metodologia de trabalho que conduziu a criança à produção textual ou à redação, na distinção feita por Geraldi (1997), foi determinante na qualidade do texto escrito pela criança, uma vez que, como podemos observar, ela não tem grandes problemas com a parte formal da escrita

. Os pequenos problemas de grafia e concordância não impedem que o texto se torne compreensível ao leitor. Entendemos que esse seja um caso, entre tantos, em que o potencial da criança está sendo podado por uma metodologia de trabalho completamente ineficiente.

4.2.2.2 - O texto imagético precedendo a produção escrita

Outra variação de solicitação de produção textual, encontrada no material, é a que usa o texto imagético para seduzir a criança a escrever. Nessa metodologia, ora se apresenta um desenho que a criança deve colorir e sobre o qual deve escrever um texto, ora se apresenta um desenho relacionado a um texto escrito e, em seguida, o comando para a produção escrita. Embora apareça em todas as séries, esse formato metodológico é mais recorrente na primeira e na segunda, o que é compreensível, visto que, quanto menor é, mais a criança gosta de colorir desenhos. Dessa forma, ainda que o desenho colorido seja um recurso expressivo que chama a atenção do homem em qualquer idade, na infância o gosto pelo texto imagético é potencializado, e experiências com esse tipo de texto auxiliam a criança a sentir-se sujeito de seus ditos, assumindo-se como autor do texto. Entretanto, a forma do material didático e o objetivo do comando de produção textual tanto podem resultar em uma produção textual significativa, quanto em uma redação escrita somente para atender tarefa escolar, como parece ser o caso da atividade de escrita trabalhada em uma primeira série do Ensino Fundamental, em que o professorando usa um desenho e um texto para introduzir o ensino de produção de texto na modalidade dialogada.

LEIA:



Rosiane deu a gaiola ao Romulo
 Romulo falou:
 - A gaiola é bela!
 A gaiola caiu.
 Rosiane falou:
 - Cuidado, Romulo!

Produza um diálogo:

nicole deu uma gaiola para o gabriel e o gabriel disse para a nicole:
 - A gaiola é uma beleza.
 gabriel derrubou a gaiola no chão e nicole disse para o gabriel:
 - Gabriel se he da próxima vez mais cuidado para não deixar cair a gaiola no chão de novo.

Transcrição do texto oferecido ao aluno como modelo de diálogo

Rosiane deu a gaiola ao Romulo

Romulo falou:

- A gaiola é bela!

A gaiola caiu.

Rosiane falou:

- Cuidado, Romulo!

Transcrição do texto dialogado escrito pelo aluno a partir do modelo trabalhado em sala:

Nicole deu uma gaiola para o Gabriel e o Gabriel disse para a Nicole:

- A gaiola é uma belesa.

Gabriel derrubou a gaiola no chão e Nicole disse para o Gabriel:

- Gabriel vê se da próxima vez mais cuidado para não deixar cair a gaiola no chão denovo.

A qualidade do texto produzido pelo aluno está diretamente veiculada à tentativa de ensinar a criança a produzir texto na modalidade dialogada, a partir de um modelo de diálogo que não reproduz a realidade de um ato de conversação. Aqui, mais uma vez, o ato de escrever é reduzido ao cumprimento da tarefa escolar, constituindo-se, assim, na produção textual caracterizada por Geraldi (1997) como o texto escrito para a escola e não na escola. Além disso, nenhuma das premissas da escrita defendidas pelo experiente autor (p. 137), na defesa de que a escrita exige que: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d), foram nem de longe ventiladas pelo professorando, atitude que colabora para que o resultado do texto da criança esteja coerente com o trabalho de preparação para essa escrita, ou seja, o texto ruim é resultante de um trabalho de leitura também ruim.

Não estamos criticando o estagiário por ter usado o diálogo entre pares como objeto de estudos, entretanto, há de ser questionada a forma como esse estudo é realizado. Segundo Ticks (2005), a produção e o estudo do texto dialogado só tem sentido quando se pretende trabalhar o evento comunicativo, e esse trabalho não pode ocorrer descolado do trabalho com as instituições e organizações nas quais ele pode acontecer. Para a autora, “tal estudo deve incluir as interrupções que fazemos para que o outro repita ou explique algo que não entendemos, falas simultâneas, hesitações, inadequações gramaticais, interjeições etc.” (p.29)

Dessa forma, entendemos que o diálogo pode e deve ser abordado na escola, visto que ele é a base da comunicação, além de ser um recurso na construção escrita de gêneros de várias esferas, como as narrativas, por exemplo. Contudo, devem ser observadas e alargadas as fronteiras do diálogo apresentado como objeto de estudos, para que assim o aluno consiga percebê-lo como um todo. O estudo do diálogo inserido em uma prática social pode ser útil inclusive para que a criança perceba o momento da escuta como um momento produtivo no ato de conversação, haja vista a grande dificuldade que a criança em idade escolar tem de escutar o outro, de dar espaço para a atuação comunicativa do outro. Essa característica própria da criança tem gerado inclusive problemas relacionados à indisciplina escolar e, o

estudo do discurso oral dialogado em suas condições naturais poderia amenizar, ou, pelo menos, trazer à consciência da criança as vantagens de dar direito a voz ao outro, como devolução do espaço que lhe é de direito.

Ticks (2005), ao defender a inclusão do estudo da modalidade oral dialogada em representações que se aproximem das práticas sociais, propõe que:

[...] a produção/construção do evento deve estar afinada com uma visão crítica do mesmo, dentro do contexto sócio-cultural no qual ele acontece. Isso significa questionar com os alunos os “modelos” de comportamento “aceitáveis” em determinadas situações [...] Dessa forma, os alunos estarão não somente construindo um evento, mas tentando entender o porquê dessa ou daquela escolha lingüística, dessa ou daquela atitude, desvelando os valores sócio-culturais subjacentes ao gênero e aprendendo a se posicionar criticamente em sociedade. (p.40)

Entendemos que o estudo do texto dialogado incluídos em gêneros publicados não oferece grandes dificuldades, uma vez que o próprio texto já trabalha com os entornos do diálogo, quando incluído em uma historinha infantil, por exemplo. Problemático se torna esse estudo quando é oferecido ao aluno um recorte dessa modalidade comunicativa, como ocorreu no trabalho do professorando com crianças das séries iniciais.

O uso de um texto modelar é outro ponto que deve ser observado, embora comunguemos com Teberoski (2003), na defesa da imitação do modelo nas séries iniciais. Conforme a autora:

O ensino com modelos – sejam literários, funcionais ou técnicos – não deveria ser abordado nem como recurso ocasional nem como um recurso para enfatizar exclusivamente os aspectos práticos e funcionais. Pelo contrário, é uma proposta que deve responder a um projeto em que esses aspectos (o literário, o funcional e o técnico) estejam integrados como dimensões do ensino da linguagem escrita. (p. 114)

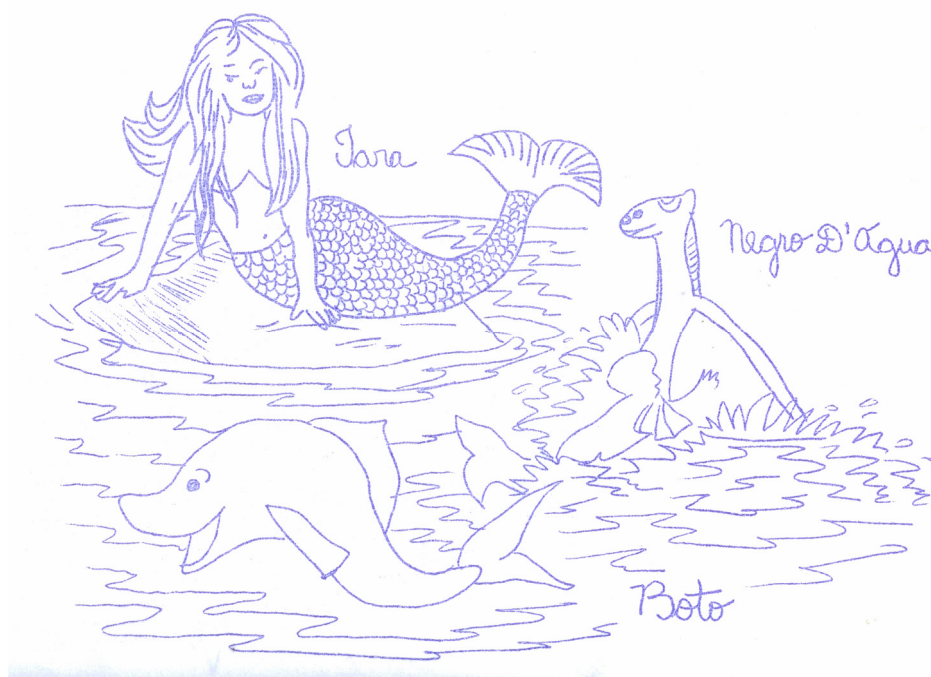
Incomodam-nos, na proposta de trabalho oferecida à criança pelo professorando, a qualidade do texto-modelo que acompanha o desenho, a importância exagerada aos aspectos técnicos sugerida pelo comando para a produção escrita e o completo esquecimento de se trabalhar com o conteúdo do que deve ser produzido pelo pequeno escritor em seu texto. Defendemos que, na vida prática, escolar ou não, o modelo, e a imitação do modelo podem

constituir-se em recursos que, gradativamente, impulsionam, deslocam, levam a refletir e produzem mudança e crescimento no indivíduo. Contudo, não se pode pensar em uma colaboração positiva para o crescimento do aluno, se o modelo a imitar na escola estiver comprometido qualitativamente, como é o caso do modelo de diálogo trabalhado pelo professorando.

É possível observar, sem nenhum estranhamento, se considerada a qualidade do material de apoio para a produção textual, que o aluno apenas reproduziu o texto oferecido à leitura, embora tenha tentado inovar, trocando o nome dos personagens e expandindo o texto, o que consideramos louvável diante da somatória de negativas que configura o material didático utilizado pelo professorando, no período de estágio. O texto sofrível elaborado pelo aluno resulta de vários fatores relacionados ao texto de apoio: o mau acabamento do texto imagético; um texto escrito que reproduz um diálogo artificial e superficial; um comando de produção textual que usa o recurso do texto imagético e do texto escrito somente como pretexto para que o aluno mostre que entendeu o conteúdo explorado pelo professor.

A diferença gritante, neste caso, está apenas nos sujeitos envolvidos no trabalho, visto que, de um lado está um aluno em fase final de curso de formação de docentes, cuja conclusão lhe dará direito de ser reconhecido oficialmente como professor das primeiras séries do Ensino Fundamental e, de outro lado, está uma criança de seis ou sete anos, ainda em fase de alfabetização. O primeiro nos causa profundo desencanto e preocupação com o futuro da educação; o segundo nos faz ver que, felizmente, muitos alunos lerão e escreverão, apesar de seus professores.

A confirmação de que o uso do texto (imagético ou escrito) como pretexto para o ensino da técnica do diálogo foi o fator que mais comprometeu a qualidade do texto produzido pela criança, pode ser confirmado pelo caso do professorando que, em seu relatório de estágio, apresenta uma proposta de produção textual, encaminhada apenas a partir da observação do desenho abaixo:



Transcrição⁹ do texto produzido por uma criança da quarta série do Ensino Fundamental:

Meu peixinho “Dingos”

Eu tenho um peixinho chamado Dingos, ele nadava num aquario que tinha forma de losango. ele nadava pra lá e pra cá, pra lá e pra cá

Eu trocava a água dele todos os dias, jogando a água suja na pia e colocando ele dentro dum potinho de plastico, eu estava na segunda série e estudava de tarde, trocava a água do peixinho de manhã. Certo dia eu estava um pouco com sono e joguei só água no potinho de plastico, de repente quando dei por mim ele tinha descido ralo abaixo junto com a água suja.

Embora no relatório não exista nenhum indício de que tenha sido trabalhado qualquer exercício relacionado ao folclore popular, acreditamos que a leitura do texto imagético, desejada pelo professorando, estivesse relacionada às figuras lendárias do Boto, da Iara e do Negro D’água, ou seja, acreditamos que o professor pensou em estimular a criança a escrever seu texto envolvendo esses personagens. Entretanto, desviando-se da leitura desejada pelo professor, a criança realizou leituras possíveis do texto imagético, visto que o desenho remete à memória leitora a rios, peixes e outros elementos do mesmo campo semântico. Via

⁹ A transcrição dos textos deve-se a má qualidade do material para cópia.

trabalho cognitivo, a criança desloca-se do desenho e busca em sua memória um fato vivido que a marcou, para dar um sentido à gravura e, a partir daí, produzir um texto discursivo com algum significado para o autor. Em outros termos, a criança, mesmo sem o auxílio de exercícios prévios à escrita, envolve-se com seus ditos e assume-se como sujeito daquilo que diz, atendendo indicação de Geraldi (1997) e evidenciando que as inferências do leitor (abstratas, individuais e subjetivas) fornecem material para a escrita, bem como matizam de forma idiossincrática os textos produzidos pela criança. Nesse caso a criança parece burlar a falta de orientação para a escrita, visto que, o que tem a dizer é algo vivenciado por ela e, devido à importância que o episódio tem para o locutor, certamente ele acha que merece ser contado a outrem.

Essa análise, muito embora indique certa autonomia da criança leitora-escritora, não exime o professor da responsabilidade de preparar um material de apoio para a produção textual, que realmente leve o aluno a realizar inferências capazes de influenciar positivamente sua produção escrita. Esses materiais, assim como o método (discussão do conteúdo a ser abordado no texto, finalidade do texto, indicação do interlocutor, busca do envolvimento do sujeito escritor e a escolha dos recursos formais e de conteúdo para elaboração do texto) são aspectos que devem ser bem pensados, porque a qualidade dos textos produzidos na escola pode estar ligada tanto a problemas de ordem metodológica quanto ao material didático.

Conforme constatamos, nem o desenho relacionado ao texto nem o desenho avulso acrescentam muito à produção escrita. Contudo, guardadas as devidas proporções, visto que no primeiro caso a criança está na primeira série e no segundo caso a criança está na quarta série, a qualidade do segundo texto é melhor, confirmando que o comando *Escreva um diálogo* pode ter podado a criatividade da criança e levado a uma escrita-cópia, com ligeiras marcas de autoria. Isso indica que, independentemente do material didático, o professor deve estar bem preparado para escolher a metodologia adequada para ensinar, pois estes são exemplos de que a metodologia adotada nos trabalhos faz a diferença no ensino aprendizagem, visto que, neste caso, as condições de produção defendidas por Geraldi (1997) também não foram observadas na preparação para a escrita (na verdade a preparação nem existiu); entretanto, o pequeno escritor tem o que dizer, tem razões para dizer, visto que, é possível que ela tenha aproveitado a tarefa escolar para elaborar um desabafo por culpar-se de um acidente doméstico que o fez sofrer, e, assim, assume-se como sujeito do que diz, mesmo que esses dizeres fiquem restritos ao interlocutor professor.

3.2.2.3 - A produção escrita sem texto de apoio

Analizados três dos cinco casos de produção de textos que trabalham atividades de leitura e exercícios anteriores à solicitação de produção escrita, passamos a comentar um caso exemplar das 78% das produções textuais que fornecem o comando para a escrita sem nenhum modelo de produção escrita, sem nenhuma leitura ou atividade prévia que leve o aluno a refletir ou pelo menos ter contato com o assunto que deve ser explorado em seu texto. São comandos que não se vinculam a nenhuma outra atividade de leitura de textos com tema específico, o que contraria nossa ilusão de que a produção escrita vista como “dom” (SERCUNDES,1997) fosse um problema já superado nas escolas. Infelizmente, o significativo número de professorandos (78%) que impõe tema para exercícios de escrita, prevendo que a criança escreva somente pela inspiração e criatividade, indica que há muito que se fazer pelo curso de formação de professores em nível médio aqui analisado. Transcrevemos abaixo o texto de uma criança da terceira série do Ensino Fundamental, cujo único estímulo para a escrita é uma pergunta: *O que deixa você descontente?* seguida, do comando de produção escrita: *Produza o texto explicando qual o motivo que deixa você descontente.*

O que me deixa descontente é, não ter amigos, ficar sem fazer nada, é brigar com os amigos, é ficar sozinha e sem a minha mãe.

O que mais me deixou descontente é minha mãe terminar o curso de manicure e pedicure e quando acabar não ter serviso.

Agora vou explicar o 1º paragrafo

1) *Não ter amigos. Não gosto de não ter amigos porque quer brincar de uma coisa e não ter ninguém para se divertir*

2) *Ficar sem fazer nada. Não gosto de ficar de braços cruzados quando pode estar brincando*

3) *Brigar com os amigos. Não gosto porque depois você quer brincar com a pessoa e ela não quer*

4) *Ficar sozinha. Ficar sozinha é quase a mesma coisa de ficar de braços cruzados*

5) *Sem minha mãe. Não aguento ficar sem a minha mãe por muito tempo. É chato não tem ninguém para conversar contar os acontecimentos do dia.*

Tudo isso me deixa descontente

FIM

É possível observar que o autor do texto possui um grande potencial para a escrita, tanto do ponto de vista estrutural, quanto do ponto de vista gramatical e de conteúdo. Analisando a estrutura do texto, percebe-se que a criança tem preocupação em introduzi-lo, lançando o assunto de maneira geral e, depois, metalinguisticamente, avisa o leitor que vai dividi-lo em parágrafos para explicar cada idéia lançada na introdução (estrutura que freqüentemente é ensinada na escola). Ao “desenvolver” as idéias já lançadas na introdução, enumera cada um dos parágrafos pensando, certamente, em organizar o texto de forma mais clara, ou seja, a criança parece perceber que a linguagem escrita tem especificidades e se esforça para escrever um texto que atenda à estrutura exigida para o texto escrito. A frase final do texto: *Tudo isso me deixa descontente* indica que a criança pensou em escrever uma conclusão que respondesse a pergunta do professor (*O que deixa você descontente?*), retomasse, e resumisse o conteúdo do texto. Podemos intuir, na estrutura do texto do aluno, a forte influência do ensino de produção textual com base nas tradicionais tipologias: narração, descrição e dissertação.

Do ponto de vista gramatical, entendemos que os problemas apresentados pela criança estejam de acordo com sua idade e série (8 ou 9 anos, 3ª série). São problemas de grafia e concordância que não subvertem as intenções de dizer e em momento algum comprometem a clareza do texto.

Quanto ao conteúdo, consideramos admirável a dimensão humana, a pureza, a honestidade e a capacidade de percepção do outro, expressas no texto do pequeno escritor. Observa-se que a criança tem valores firmes, que certamente agradariam o leitor do texto. Em momento algum, o escritor dá a impressão de estar manipulando o leitor, ao mostrar suas qualidades, via discurso; entretanto, a admissão dessa possibilidade nos levaria a reconhecer ainda mais o potencial da criança para a escrita, pois, dessa forma, estaria evidente que ela pensou no interlocutor ao produzir o texto, o que evidenciaria seu domínio das condições de produção textual propostas por Geraldi (1997).

A composição de textos mais complexos e de melhor qualidade quase sempre exige intervenção do professor e, no caso em análise, um pequeno estímulo do professor auxiliaria a criança a, partindo de seus medos individuais, discutir seus problemas em uma dimensão social, visto que o que mais entristece a criança é um problema que afeta muitos trabalhadores brasileiros: o desemprego. No caso da mãe do aluno, esse desemprego não se justifica pelo despreparo, pois ela concluiu o “curso de manicure e pedicure”. Sua tristeza por não encontrar trabalho contagia o filho. Vemos, dessa forma, que o pequeno escritor tem

muito a dizer e que seus ditos são significativos e fazem aflorar os sentimentos mais subjetivos da criança.

Vale observar que o texto confirma nossa defesa de que o material de apoio não é decisivo para a qualidade da produção escrita; a importância ou não desse material vai depender da qualidade da leitura extraída dele, visto que, nos casos anteriores, em que foi trabalhado um texto de apoio antes da solicitação de escrita, a qualidade dos textos produzidos é inferior a esse, cuja escrita só foi direcionada por um comando. Contudo, temos que considerar a possibilidade de o estímulo à escrita, neste caso, ter acontecido somente na oralidade. Outro ponto que pode ter amenizado a ausência do texto de apoio é o fato de o comando fazer um questionamento profundamente subjetivo bem possível de despertar a criança para pensar nas razões que a deixam triste, levando-a a produzir um texto marcado pela assunção do sujeito.

Com alguma orientação, a criança delimitaria e organizaria melhor o assunto tratado e discutiria suas idéias com mais profundidade. A delimitação do assunto poderia se dar nos dois campos explorados pela criança: em relação à mãe e em relação aos amigos. Em relação à mãe, o professor poderia ter pedido que a criança explicasse melhor porque fica triste ao ver a mãe desempregada, que diferença faria na família se a mãe tivesse um emprego, e em que situação ela fica longe da mãe; em relação aos amigos, poderia ter se perguntado por que ela não tem amigos, por que briga com os amigos e o que gostaria de fazer nos momentos em que fica sozinha. Essas perguntas, dentre outras, certamente poderiam ajudar o escritor a organizar suas idéias e discorrer sobre elas, de forma mais expandida e mais interessante.

Um outro problema bastante sério no ensino de produção textual na escola é a falta de revisão do texto do aluno pelo professor. O texto é produzido durante as aulas de estágio e dado por pronto na primeira versão; não encontramos nenhuma solicitação de reescrita dos textos no *corpus*, nem tampouco indicação de que esses textos tenham sido lidos do ponto de vista enunciativo-discursivo, já que só foi encontrado destaque para os desvios de elementos gramaticais nos poucos textos dos alunos que apresentam marcas de correção pelo professorando.

A correção exclusiva de desvios gramaticais nos textos dos pequenos escritores merece destaque na próxima seção, em que se discute a abordagem gramatical na Escola Normal. Por ora, vale observar que a criança autora do texto analisado parece antecipar a não retomada de seu texto ao escrever na última linha, em destaque, a palavra FIM, que, em consonância com nossa análise, torna-se um fio que nos condiciona a pensar em Michel de

Pêcheux (1990) para quem todo enunciado está sujeito a múltiplas leituras, em cada uma das quais há a possibilidade de alteração do sentido quando deslocado discursivamente para derivar outros sentidos. Dessa forma, a palavra fim não finaliza somente o texto, mas sugere a finalização de qualquer possibilidade de o texto do aluno tornar-se objeto de ensino-aprendizagem na sala de aula, metodologia aconselhada por Geraldi (1997).

Ao final do capítulo, consideramos pertinente reter alguns indicadores numéricos:

Total de relatórios analisados	58	100%
Professorandos que não trabalham com produção textual	35	60%
Professorandos que trabalham com produção textual	23	40%
Metodologia de encaminhamento para a produção textual		
Professorandos que propõem a escrita sem nenhuma leitura anterior	18	78%
Professorandos que trabalham com um texto de apoio	5	22%

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE GRAMÁTICA: O QUE DIZEM A TEORIA E A PRÁTICA

Similarmente ao procedimento que adotamos em relação ao ensino de leitura e de produção textual, neste capítulo, (re)visitamos a teoria que trata do ensino de gramática sob as perspectivas tradicional, estruturalista/gerativista e sociointeracionista. Em seguida, “completamos” as análises da teoria e dos exercícios dos três eixos do ensino de língua materna presentes nos relatórios de estágios dos professorando da Escola Normal, que nos propomos a investigar. Assim, a exemplo dos capítulos número três e quatro, que tratam respectivamente da análise de exercícios referentes ao ensino de leitura e de produção textual para alunos em fase inicial de escolaridade, neste capítulo, buscamos, em um primeiro momento, explicitar a teoria de ensino de gramática que o professorando inclui nos relatórios de estágio, para, em seguida, procedermos às análises dos exercícios referentes ao ensino de pontos gramaticais que o aluno/professor apresenta no relatório de conclusão de estágio em salas das primeiras séries do Ensino Fundamental.

5.1 - O ensino da gramática em três momentos

5.1.1 - A Tradição Gramatical e o ensino de gramática

O enfoque tradicional de ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem origem em uma concepção de linguagem vista como expressão de pensamento; assim, só quem possui um pensamento organizado é que se comunicaria de forma coerente. Essa forma de entender a linguagem humana acabou resultando na internalização de um conceito de língua como algo que engloba apenas uma variante lingüística, a chamada norma padrão ou norma culta.

O tradicionalismo gramatical, muito embora seja criticado pela maioria dos professores e pelos lingüistas modernos, que freqüentemente apontam suas incontestáveis falhas, continua sendo praticado nas salas de aula. Para Travaglia (2000), na tradição gramatical, o ensino de Língua Portuguesa seguiu - e ainda segue, em alguns contextos – uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da

língua materna, a história, o sujeito e o contexto, pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura.

Eddy Roulet (1978: 01) escreve que “há, sem dúvida, tantas gramáticas tradicionais quanto gramáticos e manuais.” Para o autor, muitos dos manuais escolares “modernos” não auxiliam no desenvolvimento da expressão oral e escrita, porque mantêm o tradicionalismo gramatical, que objetiva ensinar os alunos a construir orações corretas por meio de exemplos de escritores clássicos, os quais se encontram completamente dissociados da linguagem corrente. Isso justifica o desinteresse dos alunos pela língua, uma vez que eles não vêem ligação prática entre o que aprendem e o que usam no cotidiano da comunicação.

Para Frederico e Osakabe (2004), a atitude normativista desvincula-se do discurso e centra-se no trabalho com frases ou palavras isoladas do contexto da atividade humana. Essa atitude tem origem em um período em que a concepção de Língua separava definitivamente a oralidade e a escrita, concebendo a supremacia absoluta desta sobre aquela. Nesse momento, a pedagogia do certo e do errado encontra espaço profícuo na Escola Tradicional, que elege como modelo lingüístico as manifestações orais e escritas mais valorizadas socioculturalmente, em detrimento das demais formas de uso da língua. Em outras palavras, a imposição da variante padrão que se convencionou aceitar como culta acarreta o menosprezo pelas numerosas variantes lingüísticas que servem às diferentes instâncias da comunicação.

Tal imposição é freqüentemente justificada na necessidade de manutenção de uma unidade lingüística que viabilize a comunicação entre todos os falantes. Dessa forma, o problema do ensino tradicional de língua materna não está especificamente na eleição da variante padrão culta para o ensino, visto que, caso não fosse essa a variante eleita para se ensinar na escola, seria qualquer outra.

Em nosso entendimento, o primeiro problema gerado pela imposição da norma padrão tem origem no embate existente entre as diferentes classes sociais, característico de um país capitalista como o nosso. A escola, principalmente a pública, ao tentar ensinar a linguagem do opressor ao oprimido e desvalorizar a variante lingüística daquele que socialmente já se sente diminuído, afirma-lhe, indiretamente, que sequer sua forma de comunicação é válida, o que provoca no falante uma profunda sensação de baixíssima estima. A esse respeito, Antunes (2007) alerta que:

Não existem usos lingüisticamente melhores ou mais certos que outros; existem usos que ganharam mais aceitação, mais prestígios que outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe que não tem prestígio nem poder político e econômico. (p.30)

Essa complexa questão vem sendo alvo de nossas preocupações há muito tempo. Contudo, como a reversão imediata é impossível no sistema em que nos inserimos, resta-nos buscar vieses que possibilitem deslocamentos. Dentre estes, talvez o mais eficaz refira-se às incongruências geradas pela gramática tradicional no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Uma dessas incongruências consiste em pregar que o aluno deve aprender a organizar o pensamento por meio das regras que se ancoram nos textos da literatura clássica, completamente dissociados da língua em uso; outra é atribuir lugar predominante à morfologia e à ortografia em detrimento da sintaxe, parte da gramática que mais proximidade tem com a organização do discurso oral e escrito. O esperado seria, então, ater-se mais à construção de frases e de textos, possível graças à articulação entre sintaxe e semântica.

O intento da tradição gramatical de “apagar” a maneira “errada” de o aluno se comunicar, fazendo brotar nele um sujeito que domine apenas a chamada linguagem “correta”, desconsidera que a língua é um organismo vivo, sujeito à mudança e que o “erro” de hoje poderá vir a se tornar, amanhã, uma forma reconhecida como pertencente à linguagem culta.

As críticas que tecemos em relação à tradição gramatical não anulam nossa defesa do ensino da norma culta e da gramática na escola, principalmente em um curso que forma professores para as séries iniciais, visto que, muitas vezes, é só na escola que um imenso contingente de alunos que freqüentam as redes públicas de ensino tem oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favorece a inserção social do indivíduo. Nossas críticas voltam-se à tentativa de apagamento das diversas formas de falares e a um ensino de gramática confinado em si mesmo.

Defendemos que, em várias situações de ensino-aprendizagem, as regras gramaticais podem ser úteis, por exemplo quando queremos estabelecer relações sintático-semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc);

quando desejamos explicitar a função do artigo indefinido e definido; quando necessitamos reconhecer a transitividade do verbo e de outras classes de palavras; quando desejamos escolher a forma apropriada e a posição mais adequada à expressão do que desejamos... Contudo, o professor não terá condições de auxiliar a criança a fazer opções entre as diversas variantes exigidas no cotidiano sem a devida compreensão de que a gramática é uma forma de organização natural da língua e está presente em todas as variantes lingüísticas, visto que cada uma delas possui uma gramática própria, portanto, não deve ser imposta uma única forma de organização gramatical como correta, mas deve ser entendida no funcionamento da variante em uso.

5.1.2 - Estruturalismo / Gerativismo e o ensino de Gramática¹⁰

A concepção de linguagem que possibilitou as manifestações estruturalistas em todas as ciências, especialmente no ensino-aprendizagem de língua, tem como alicerce uma visão de linguagem que a focaliza como instrumento de comunicação. Vista por esta concepção, a língua seria um código utilizado para transmitir mensagens. Para os estudiosos estruturalistas, a língua constituía um sistema abstrato e homogêneo, que poderia ser alcançado via descrição. O teórico que inaugurou essa abordagem foi Ferdinand de Saussure, eminente figura do final do século XIX e início do século XX, que teve numerosos discípulos. Mais tarde, já em meados do século XX, podemos destacar a figura de Noam Chomsky, estudioso americano que, no Gerativismo propôs como objetivo da Lingüística a reconstrução da língua, a partir de sua descrição.

A partir do surgimento do gerativismo, a descrição da estrutura, cujo domínio pelo falante ideal leva a uma comunicação mais eficiente, foi se tornando cada vez mais minuciosa a ponto de transformar-se em sinônimo de estudo de gramática. Nesse contexto, a função do professor de língua materna passou a ser a de evidenciar, por meio das descrições, as regras que constituem a língua, a fim de que o aluno compreendesse seu funcionamento interno. Foi o momento em que os estudos se voltaram para a sincronia da língua, em que se submetia um conjunto de enunciados a uma minuciosa descrição gramatical e a uma identificação de regularidades que permitiriam atingir a generalização do sistema lingüístico, visto como homogêneo.

¹⁰ É relevante observar que estamos entendendo o Gerativismo como uma vertente do Estruturalismo, conforme proposta de Lepschy (1975).

Chomsky sustentava que o objetivo do estudo descritivo dos enunciados era representar a competência lingüística (conjunto de normas internalizadas) dos falantes de uma determinada língua, competência essa capaz de gerar um número infinito de frases. Portanto, o objeto de estudo do lingüista não podia ser um número finito de enunciados, mas uma competência que permitisse ao falante não apenas gerar frases no nível do desempenho (uso da língua), mas também relacioná-las e emitir julgamentos sobre elas. Dessa forma, a Gramática Gerativa Transformacional fundamenta-se no pressuposto de que todo falante nativo possui uma competência inata, internalizada, que é colocada em exercício pelo desempenho lingüístico, no convívio entre as comunidades lingüísticas. Assim, são preenchidos os esquemas cognitivos internos de cada falante.

Esse autor estabeleceu dois tipos de gramáticas no interior do gerativismo. Uma delas é a Gramática Universal (GU) que está presente em todas as línguas e remete-se ao estado zero da mente e é comum a qualquer pessoa. As propriedades semântica, sintática e fonológica são integrantes da gramática universal; um exemplo dessas propriedades são os elementos anafóricos: Paulo mora em Maringá. Ele veio para cá em 2008. Esses elementos se relacionam entre si. A outra é a Gramática Particular (GP) que se utiliza da gramática universal e também das características próprias de cada língua. Os elementos da língua fazem parte da GU, já a forma e ordem de como esses elementos são organizados na linguagem fazem parte da GP.

O problema maior que se observa na teoria gerativista é a dificuldade de aplicabilidade na sala de aula, pois se trata de uma teoria sem fins práticos; mesmo os pontos que parecem passíveis de aplicação, são tão complexos, que acabam não dando conta das situações reais de uso da língua. A língua que os estruturalistas se propõem a estudar não é a língua real, é idealizada. Da mesma forma, Chomsky vê a competência e o desempenho lingüísticos como ideais. Marcuschi (2000) assevera que:

Nas teorias estruturalistas a língua era concebida como um sistema de regras, onde predominavam os estudos nos planos descritivos e explicativos das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema, sem a preocupação dos atores e usuários da língua. Era o ensino de uma língua descarnada e que parecia agir por si só. (p. 03)

Entretanto, não há como negar que o Estruturalismo e o Gerativismo legaram valiosas contribuições ao ensino-aprendizagem de língua materna. A falta de consciência e o radicalismo em relação aos avanços nos estudos lingüísticos provavelmente sejam mais

prejudiciais ao ensino do que propriamente a retomada de pontos estratégicos que podem contribuir para uma melhor aprendizagem da língua materna e da sua gramática. Os avanços das ciências lingüísticas foram possíveis exatamente porque a linguagem é um organismo vivo, em constante adaptação para expressar as inúmeras angústias e incertezas do homem, que encontra, em diferentes épocas, formas diferenciadas de ver a realidade.

Nesse sentido, Bakhtin, ao fazer críticas virulentas à visão de língua entendida por ele como formalista e monológica, acaba por tecer as bases dos estudos focados na concepção interacionista da linguagem, cuja essência pode ser encontrada nas correntes lingüísticas mais atuais. Na próxima subseção, discutiremos brevemente o ensino de gramática na concepção interacionista de linguagem.

5.1.3 - O Sócio – Interacionismo e o ensino de gramática

Os PCNs, documento oficial que norteia o Ensino Fundamental e Médio, partindo da constatação de que “dizer é fazer algo” (Austin, 1990: 29), adotam uma proposta de ensino de língua voltada para a realidade social, construída a partir da linguagem, uma vez que esta é reconhecida como necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais, em todos os níveis.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visão de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23)

O universo das relações sociais é que determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer, conseqüentemente que gramática usar; dizemos coisas para alguém que está historicamente situado; dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos, e períodos históricos diferentes bem como grupos sociais diferenciados organizam a linguagem de acordo com o memento histórico e com as singularidades de cada

grupo. Portanto não se pode falar de uma gramática única, mas das gramáticas próprias de cada variante lingüística.

Embora reconhecendo ser tarefa da escola ensinar a ler e a escrever de acordo com o padrão culto da linguagem, os PCNs recomendam que o professor de Língua Portuguesa respeite os diferentes níveis de conhecimento prévio do aluno e de sua gramática internalizada. Dessa forma, a tarefa do professor é demonstrar a existência de outras formas gramaticais que resultam em diferentes formas de expressar, comunicar e interagir, sem eliminar aquilo que o aluno já aprendeu e que muito bem atende suas necessidades na comunidade em que está inserido. Os PCNs propõem que a gramática seja entendida como o conjunto de regras que efetivamente ocorrem no funcionamento da língua e que sua abordagem seja feita na perspectiva do uso e da funcionalidade dos elementos gramaticais. A gramática normativa deve ser de domínio do professor, responsável pela criação de situações capazes de promover a aprendizagem, em sala de aula.

A esse respeito, Franchi (1991) assegura que:

É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria do sistema lingüístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é em cada momento, um trabalho de reconstrução. (p.12)

Abordando a “criatividade lingüística”, Franchi (1991) enfatiza as opções realizadas pelo falante, afirmando a funcionalidade da gramática. Vistas por esse prisma, as regras gramaticais passam a ser entendidas como resultantes de regularidades sujeitas a alterações, uma vez que as ações languageiras se fundam em objetivos funcionais. Assim, essas regras alteram-se de forma a atender as intenções e condições do dizer, assumem diferentes objetivos e estão sujeitas a fatores como grau de escolaridade do falante e nível de formalidade da comunicação, por exemplo.

Na mesma direção, Costa Val (1992, p. 29-30) afirma que:

“quando se tomam como objeto de trabalho em sala de aula os processos de produção e de leitura de textos, numa visão integrada dos mecanismos de criação da linguagem, não há mais lugar para um ensino centrado na descrição e prescrição de regras do enunciado, ensino em que só cabe ao aluno o

reconhecimento passivo de categorias estanques [...]. Pelo contrário, o ensino terá como foco, a enunciação, os processos de significação resultantes das relações entre o texto e suas condições de produção, e aí caberão ao aluno o uso produtivo dos recursos e possibilidades do sistema lingüístico e a reflexão sobre eles.”

Na perspectiva de ensino de língua materna que assume a língua como interação, o ensino da gramática busca, primordialmente, verificar como os recursos disponíveis na língua e os elementos extra-verbais atuam no texto. Entretanto, Neves (1999), em pesquisa realizada sobre o ensino da gramática por professores do Ensino Fundamental e Médio, constata que a maioria dos professores pesquisados não entendem a gramática como o sistema de regras da língua em funcionamento, mas como um conjunto de regras que permitem o bom uso da língua (gramática normativa) e/ou como a descrição das entidades lingüísticas e suas funções (gramática descritiva).

A análise dos exercícios trabalhados em sala de aula realizada pela autora demonstra que mais de 70% deles são relativos ao reconhecimento e classificação das classes de palavras e funções sintáticas, atividades meramente metalingüísticas. Neves discorda desse tipo de exercício, da mesma forma que Antunes (2007), autora que propõe um trabalho de reflexão lingüística voltado para as observações e análises da linguagem em uso “nas condições de seu uso (da linguagem) e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra.” (p.81).

Neves (*ibidem*) alerta que, em relação à língua em uso, as dificuldades, em geral, dizem respeito a uma incapacidade dos professores para avaliar a atividade lingüística nas suas três dimensões: a dimensão discursiva (uma atividade comunicativa), a dimensão semântica (uma atividade cognitiva) e a dimensão sintática (um objeto de análise). Os professores do Ensino Fundamental e Médio até chegam a perceber, na maioria das vezes intuitivamente, que a atividade lingüística tem essas dimensões, quando as traduzem como: redação, atividade comunicativa que se relaciona à dimensão discursiva; leitura e interpretação, atividade cognitiva que se relaciona à dimensão semântica; e gramática, atividade de análise que se relaciona à dimensão sintática. Contudo, pelo fato de conceberem a gramática como atividade normativa e/ou atividade descritiva, acabam compartimentando o trabalho lingüístico e ensinando gramática, redação, leitura e interpretação de forma fragmentada, como se cada dimensão lingüística estivesse desligada na língua em uso, podendo, conseqüentemente, ser estudada separadamente.

Entendemos que a constatação de Neves possa ser explicada pela formação dos professores que, por sua vez, estão reproduzindo o ensino de língua tal qual aprenderam nos cursos de Letras estruturalistas que frequentaram, como indicam pesquisas de Geraldi (1984), Martins (1991), Possenti (1996), Rojo (2000) e Kleimam (2001). A falta de preparação dos professores do Ensino Fundamental e Médio, do ponto de vista científico e metodológico, incluindo, obviamente, um conhecimento mais sólido em relação aos fatos gramaticais, é talvez o maior entrave no ensino, não só da análise lingüística, como no ensino de língua materna de maneira geral, uma vez que, para trabalhar com a linguagem em uso, o professor necessita de um conhecimento muito sólido dos conteúdos que vai ensinar, pois, para se colocar contra um sistema, é essencial que o conheçamos bem.

Entendemos que, se a gramática da língua portuguesa fosse ensinada na perspectiva interacionista da linguagem, a gramática normativa, tão valorizada e praticada no Ensino Fundamental e Médio, perderia seu espaço primordial, porque ficaria patente que essa gramática não dá conta de explicar muitas das realizações concretas da língua, inclusive as ligações sintáticas, que só se completam fora da materialidade lingüística. Assim, até mesmo a distinção entre um vocábulo e uma frase está subordinada ao uso, como defende Câmara (1989)

A distinção entre a frase e o vocábulo não está, portanto, nem na extensão da comunicação nem no conceito significativo, mas exclusivamente nos planos lingüísticos próprios, em que respectivamente se desdobrou. Um vocábulo Pedro, por exemplo, passa a ser uma frase na exclamação – Pedro!, com que chamamos um indivíduo desse nome.

Diante da afirmação de Câmara, parece-nos imprudente proceder a uma análise de qualquer ligação entre os termos que compõem a frase, sem considerar a funcionalidade desses termos, ou a intenção do falante ao ligá-los. Sem tal consideração, corremos o risco de fazer análises classificatórias, que apenas dão nome às orações para encaixá-las nas orientações das gramáticas normativa e descritiva, não correspondendo a sua função no uso efetivo da língua.

Atuando como professora de Ensino Médio, percebemos que poucos são os professores que consideram ter sucesso no ensino da gramática. Os docentes que acreditam que ensinar gramática é ensinar língua parecem ser os mesmos que se sentem felizes com os

resultados de suas aulas, cujo objetivo principal é o ensino da metalinguagem gramatical; por isso, afirmam-se realizados quando os alunos conseguem apontar a classe gramatical das palavras ou classificar todas as orações de um período, por exemplo.

São poucos os professores que “nadam contra a corrente” do cotidiano das escolas de Ensino Fundamental e Médio, propondo ao aluno reflexões sobre as construções lingüísticas em análises mais centradas em pontos discursivo-enunciativos do texto. E, com uma prática solitária e quase sempre entendida às avessas, conseguem poucos resultados, uma vez que o ensino tradicional de língua materna está tão arraigado no aluno que ele próprio parece negar-se a uma prática diferenciada da que está acostumado.

Outro ponto abordado por Possenti (1996), e observado em nossa prática cotidiana como também detectada nesta pesquisa, é que muitos professores, na ânsia de modernização, optam pelo texto como ponto de partida para o ensino da gramática. Porém, o conhecimento científico ou a formação que possuem não permite que avancem muito, uma vez que levar o aluno a refletir sobre os fatos da língua exige muito mais conhecimento sistematizado por parte do professor do que prescrever as regras da gramática tradicional. Dessa forma, o texto acaba por tornar-se um pretexto para ensinar metalinguagem, uma vez que dele somente são retiradas unidades (palavras e frases) para análise e catalogação. Esse fato deixa aqueles professores que são conscientes de sua má atuação profundamente angustiados.

Independentemente da má formação dos professores, do acúmulo de trabalho, da má remuneração ou do desestímulo causado pela lentidão das políticas públicas, o que nos salta aos olhos é a necessidade urgente de não apenas procurar culpados para a falência do ensino da gramática, mas cada professor procurar uma forma de superar suas dificuldades. Buscar apoio em teorias de ensino-aprendizagem, se não é a solução para todos os problemas relativos à educação, serve para mostrar caminhos que antes não conseguíamos visualizar. Sabemos que a transposição de uma teoria para a prática não é tão segura e serena, principalmente quando se trata do ensino de gramática, mas sabemos também que sem uma base teórica de sustentação, a prática pode simplesmente esvaziar-se de sentido.

A literatura revisitada nos deixou claro que o ensino da gramática não tem reflexo direto em uma melhor comunicação, nem num melhor conhecimento do padrão culto, nem, tampouco, em um melhor conhecimento das estruturas da língua, se ensinada de forma dissociada de uma língua viva, desligados da língua em uso. Em outras palavras, nenhum ensino de gramática se justifica caso seja traduzido como fim em si próprio. Os conteúdos gramaticais só farão sentido quando forem vistos como uma parte da disciplina que pode levar

o aluno a desenvolver sua capacidade de análise e reflexão sobre a língua corrente. Só dessa forma esses conteúdos podem colaborar para que o aluno compreenda e use a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significados e integradora da organização do mundo e da própria identidade, conforme recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

5.2 - A prática do ensino gramatical

Após a reflexão sobre a visão do ensino de gramática, em três momentos históricos diferentes, sentimo-nos aptos a analisar a forma como o assunto foi abordado pelos professorandos, em seus estágios.

Como nos capítulos anteriores, a operacionalização da prática é precedida pela verificação de como a teoria foi explicitada nos relatórios de estágios.

5.2.1- A teoria explicitada

A primeira contradição que observamos na gramática ensinada pelo professorando é a quase inexistência de teoria que sustenta este eixo do ensino de língua materna nos estágios, em confronto com a abundância de exercícios dessa natureza presente nos relatórios. Dessa forma, o ensino de gramática se constitui no mais forte pilar das aulas de Português nos estágios supervisionados dos professorandos, chegando a ser, em alguns casos, preocupação exclusiva das aulas de estágio na prática docente, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em uma posição inteiramente oposta à atitude do aluno/professor (mais professor do que aluno, no momento do estágio), Mendonça (2006) encara as séries iniciais como o momento da aprendizagem formal em que a observação das regras de funcionamento da língua deve voltar-se para a intuição da criança, visto que “nessa fase de escolarização a meta maior é alfabetizar e letrar, ou seja, levar os alunos à apropriação do sistema de escrita e inseri-los nas diversas práticas letradas significativas” (p.204).

O *corpus* apresenta sinais de que o estagiário, julgando dominar a teoria do ensino de gramática, acredita não precisar explicitá-la nos relatórios de estágios supervisionados, que, a julgar pela precariedade de forma e conteúdo do material didático por eles apresentado,

revelam poucos sinais de supervisão efetiva. Essa observação vem sendo feita desde o início de nossas análises, quando constatamos o descaso com a preparação do material didático já no ensino de leitura e de produção textual.

Dessa forma, os textos presentes no capítulo teórico dos relatórios de estágio, foco de nossa atenção nesta seção, apresentam-se, na maioria das vezes, como cópias descuidadas (com vários problemas de grafia) e fragmentos de textos, cujos autores são omitidos e, em cujo conteúdo, não há nenhuma interferência do aluno/professor. Outras vezes, os textos são copiados diretamente da internet para o relatório, sem qualquer reflexão sobre as teorias que deveriam servir de sustentáculo à prática docente.

Os poucos textos teóricos que o professorando inclui em seus relatórios de estágio abordam, apenas indiretamente, o ensino de gramática, um tema tão palpitante na academia, sem criticar (ou mesmo reconhecer) tais textos como normativistas ou como pura metalinguagem gramatical, como seria de se esperar em textos teóricos do gênero. Isso significa que ainda há muito a falar sobre o ensino de língua materna focalizado na gramática normativa e na metalinguagem gramatical.

Um dos textos teóricos incluído nos relatórios, intitulado “*Como trabalhar com o erro na escrita da criança: como e quando corrigir?*” busca conscientizar o professor de que a correção do material lingüístico produzido pelo aluno deve voltar-se para o ponto de vista enunciativo-discursivo; trata dos parâmetros que o professor deve seguir, ao corrigir a produção escrita das crianças. Refletindo o conceito de gramática defendido, em tese, pelo professorando, o texto propõe que o professor procure entender, por meio do que é chamado de erro, o porquê da forma grafada de maneira equivocada pela criança.

Conforme o texto, “*o erro na escrita da criança pode permitir ao professor perceber se ela está buscando respostas para suas dúvidas e questionamentos.*” O excerto recomenda que o professor considere sempre os entornos cognitivos que levaram a determinada grafia, fazendo intervenções que objetivem o crescimento intelectual da criança e não a punição pelo “erro”.

Um professor que segue tal metodologia não vê de forma negativa o fato de a criança escrever frases como: “Eu di o meu lápis para o Pedrinho”, por exemplo, por considerar que o “erro” evidencia que a criança já entendeu a regularidade na conjugação verbal (o morfema {-i}, indicador de 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, na 2ª e 3ª conjugações). Conseqüentemente, ao mostrar à criança a forma considerada correta, pode, inclusive, tecer elogios em relação a seu avanço na percepção das formas verbais e levá-la a perceber que a língua possui uma estrutura que não pode ser alterada conforme a vontade

do falante. A esse respeito Geraldi (1997, p. 189) destaca que antes de vir para a escola, a criança “[...] opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função dos seus objetivos nesta ação.” Isso equivale dizer que os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e que usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos lingüísticos empregados em seus discursos.

O mesmo texto teórico presente no relatório assevera que:

“quando falamos ou fazemos as correções dos erros da criança é preciso que se tenha clareza, segurança, delicadeza e sensibilidade para não matar todo o sentimento e esforço que a criança usou para realizar a escrita e a leitura de seu texto.”

Esta asserção refere-se a um acordo, quase unânime, entre pesquisadores, de que a correção das formas gramaticais nos textos dos alunos, embora necessária, não deve ser valorizada a ponto de torná-la o foco único de atenção por parte do professor. Portanto, se o professorando incluiu tal teoria em seu relatório de estágio, deve referendar essa visão teórica.

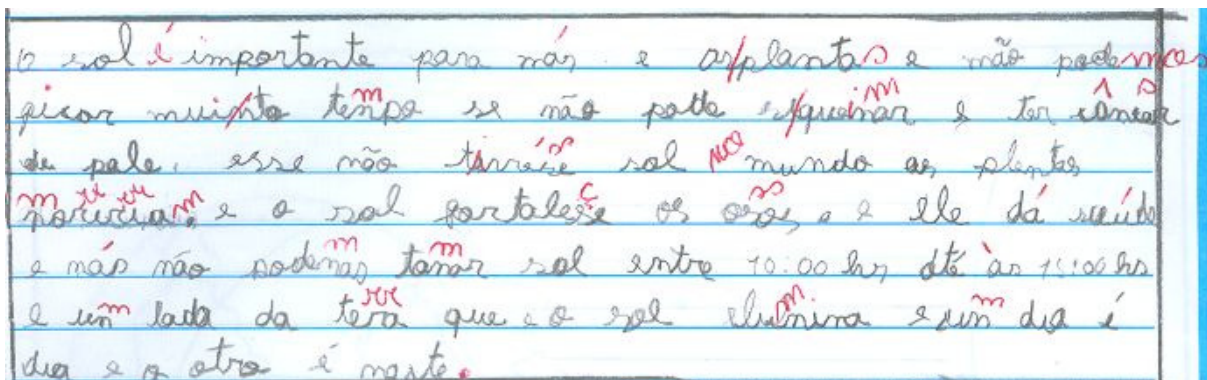
Muito embora essa teoria explicitada pelo estagiário trate mais diretamente da forma como o professor deve intervir no texto da criança, analisamos tais asserções teóricas nesta seção e não no capítulo que trata da teoria que sustentou o professorando na produção textual, por entendermos que elas indicam o conceito de gramática subjacente às afirmações e, indiretamente, indicam também que o professor referenda essas teorias e mostra-se sensível às correções gramaticais, cuidando para não frustrar o leitor e escritor potencial que existe em cada aluno.

Receosos de nos tornar repetitivos, embora tenhamos a sensação de que há um vácuo na busca da teoria de gramática adotada pelo aluno/professor, passamos à próxima subseção, onde apresentamos as análises que dizem respeito à prática de ensino de gramática durante os estágios em salas de primeiras séries de Ensino Fundamental.

5.2.2 – O que o professorando considera relevante corrigir no texto do aluno

Por meio da análise de um texto produzido por uma criança de 2ª série na aula de Ciências, buscamos confrontar o conceito de correção defendido pelo professorando e a

correção efetivamente feita no texto que, além de ser apresentado no original, é transcrito, para propiciar uma melhor visualização do leitor.



Transcrição do texto

“o sol importante para nos e as plantas e não pode ficar muito tempo se não pode sequenar e ter cancer de pele. esse não tivesse sol mundo as plantas morreriam. e o sol fortalece os ossos. e ele dá saúde e mas não podemos tomar sol entre 10:00 hs até as 15:00 hs e um lado da terá que o sol ilumina e um dia é dia e o outro é noite”

O texto da criança reúne informações como:

- 1 – O sol é importante para o homem e para as plantas;
- 2 – não podemos ficar muito tempo no sol, para não correr o risco de queimaduras;
- 3 – o sol causa câncer de pele;
- 4 – se o sol não existisse, as plantas morreriam;
- 5 – tomar sol é saudável porque fortalece os ossos;
- 6 – o sol é contra-indicado entre 10.hs e 15.hs;
- 7 – o movimento de rotação faz com que de um lado da terra seja dia e de outro seja noite devido a iluminação do sol.

É possível observar, pelas informações retiradas do texto, que o conteúdo ensinado na aula de ciências foi assimilado pela criança, e que ela possui informações para redigir um texto com qualidade, abordando a relação do sol com a natureza e com o ser humano. Contudo, ela apresenta todas as informações em um único parágrafo, sobrepondo-as, de forma desarticulada. O problema mais relevante não é a criança não saber articular as informações em parágrafos, é o que o professorando considera importante corrigir no texto da criança e o que a correção silencia, por não fazer parte dos procedimentos corretivos aprendidos na escola.

O texto do aluno oferece uma excelente oportunidade de trabalho, tanto individual como coletivo, uma vez que o professorando pode planejar com a classe a organização das informações, antes de começar a escrever o texto, discutindo, por exemplo, se seria mais interessante começar pelas informações referentes ao homem ou à natureza. Para mostrar que não existe uma única possibilidade e evitar a homogeneização textual, o professor poderia propor a organização de informações em ambas as direções, e observar os efeitos de sentido, em cada caso.

O passo seguinte seria alertar as crianças que nem na oralidade os textos são construídos com informações sobrepostas e sem interligação, e que todas as informações devem ser comentadas, exemplificadas e defendidas ou criticadas, de acordo com a posição do aluno. Assim, com a mediação do professorando, certamente, não só o autor do texto se beneficiaria com a correção, mas a classe toda teria oportunidade de experienciar a reorganização do texto do colega e aprender com ele.

Todavia, da forma que o texto da criança foi corrigido, é evidente que a teoria de correção defendida pelo professorando não se coaduna com a prática, o que nos remete a Benites (2003) que, em pesquisa envolvendo professores de Ensino Fundamental e Médio, chega à conclusão de que esses professores, em sua maioria, estão amparados por teorias modernas; entretanto, na prática revelam-se seguidores do tradicionalismo e normativismo condenado pelas mesmas teorias que defendem. Tal conclusão é confirmada por nossos dados e essa incongruência entre teoria e prática faz com que a correção do texto da criança ofereça poucos benefícios para o aluno melhorar seu desempenho na escrita. Além disso, a valorização única dos erros ortográficos pode provocar o início da formação do conceito, quase geral entre os estudantes, de que saber escrever é dominar simplesmente a grafia da língua materna.

Agravando a negatividade da ação docente, o estagiário aponta erros que não existem na escrita da criança, como na palavra “câncer”, grafada pela criança como “*cancer*”, apenas sem o acento e “corrigida” pelo professorando com o acento e a troca o “c” final por “s”, resultando na forma “*cânser*.” Fato semelhante ocorre com a forma verbal “*tivesse*” que foi acrescida do acento agudo equivocadamente colocado pelo professorando, visto que, o aluno havia escrito “*tevese*” e foi “corrigida” para “*tivésse*”. Tais equívocos demonstram a falta de domínio da grafia do português por parte dos futuros professores.

Nessa fase de escolaridade, 2ª série, talvez fosse mais produtiva a observação dos pontos positivos e negativos separados por níveis, na produção escrita da criança, como propõe Geraldi (1996). Assim, no nível da letra, é possível observar que a criança apresenta poucos

problemas, tendo já vencido a dificuldade com a indicação de nasalidade, própria da alfabetização, uma vez que escreve várias palavras que exigem esse conhecimento (importante, plantas, tempo etc) e confirma o conhecimento pelo erro na palavra “muito”, que, por possuir um ditongo nasal, é grafado como “*muinto*” pelo aluno.

No nível da sílaba, o pequeno escritor apresenta dificuldade de perceber a separação de vocábulos formais que se juntam para formar vocábulos fonológicos em “*asplantas*” e “*sequenar*”, (“as plantas” e “se queimar”). Tanto o artigo “as” quanto o pronome “se”, embora separados por espaços em branco e, portanto, constituindo vocábulos formais, carecem de autonomia fônica, por serem monossílabos átonos, que se comportam como sílabas pós-tônicas ou pré-tônicas (como nos casos em questão).

O nível ortográfico talvez esteja mais comprometido pela dificuldade natural que a criança apresenta na percepção das grafias “s” e “ss” para o fonema /s/, quando em posição intervocálica.

No nível da frase, a variação na concordância “*as planta*” e em outro momento “*as plantas*” indicam a interferência da linguagem oral na escrita, visto que, para o falante que não domina a linguagem culta, é comum apenas a marca de plural no determinante de um sintagma, mas indica também que o processo escolar está influenciando o texto da criança. Para Geraldi (*ibidem*, p.144)

titubear entre uma forma e outra é resultado obvio de contraponto e revela que também nas variedades lingüísticas há circulação de formas. As diferenças podem identificar cada variedade, mas as semelhanças mostram seus entrecruzamentos.

No nível do texto, se pensarmos nas condições que Geraldi (1997) propõe, para a produção de textos na escola, vemos que a criança assume-se como locutor ao se incluir no texto, por meio do emprego da primeira pessoa do plural (*nós não podemos*) e pelo posicionamento em relação à argumentação. Dessa forma, apesar de haver variação na forma, percebe-se que ocorre por desvio de concordância e não pela negação do sujeito escritor.

No que se refere a ter o que dizer, a criança está prenhe de informações assimiladas na aula de ciências e nos discursos sociais que focalizam a importância e os perigos da luz solar para o homem. Portanto, como já vimos, conteúdo para a escrita não é problema para a criança.

Ter razão para dizer o que se tem a dizer é um item que, se observado pelo professorando, poderia ter diminuído consideravelmente os problemas do texto da criança. Se a proposta tivesse sido, por exemplo, escrever um panfleto para alertar os colegas de outra sala sobre o assunto, certamente o desempenho do pequeno escritor seria melhor, pois ele pensaria no interlocutor e nas estratégias que deveria usar para atingi-lo. Para tanto, certamente incluiria os conectivos, responsáveis pela tessitura do material escrito, ou optaria pela enumeração de itens. Como mediador do processo ensino-aprendizagem, o professor poderia auxiliar o aluno na escolha das estratégias de escrita e alertar a criança sobre a adequação/inadequação do texto ao objetivo comunicativo.

Contudo, o trabalho voltado apenas para a correção gramatical, completamente descolada da enunciação não permitiu que o professorando avançasse na correção, indo além do plano formal do texto, o que pode ter ocorrido em razão de ele ter internalizado uma concepção tradicional de ensino de gramática. Não estamos, com isso, condenando a correção elaborada pelo professorando. Defendemos que os problemas gramaticais podem e devem ser apontados nos textos dos alunos, mas discordamos da correção voltada somente a pontos formais do texto.

5.2.3 – O ensino de gramática e o texto literário

Dentre os gêneros escolhidos pelos estagiários para a abordagem gramatical, destaca-se o texto literário, especialmente o poema, que aparece de forma reiterada, em todas as séries. A título de exemplificação, selecionamos dois trabalhos que os relatórios agrupam entre as atividades aplicadas nas primeiras séries (primeira série “A” e “B”). Contudo, temos dúvidas se esses trabalhos, foram, de fato, trabalhados nessa série, visto que os exercícios que acompanham os textos, em nenhum dos dois casos, são indicados para a primeira série, ainda que aplicados no final do ano letivo. Pode ter ocorrido de o professorando, ao organizar os materiais nos relatórios, ter-se equivocado. Entretanto, a abordagem do texto e exercícios como esses seriam desaconselháveis em quaisquer séries, uma vez que toma, os textos poéticos como pretexto para que o professorando explore o ensino de gramática como um fim em si mesmo, em detrimento do conteúdo veiculado pela materialidade lingüística.

Poesia: Cidadezinha cheia de graça
 Cidadezinha cheia de graça...
 Tão pequenina que até cause dó!
 Com seus burricos a pastar no prado...
 Sua igreja de uma torre só...

Nuvens que vêm, nuvens e asos,
 Não param nunca nem um segundo...
 E fica a torre, sobre as velhas casas,
 Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido,
 Sem pause fixo (a triste sina!).
 Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida pode morar!
 Cidadezinha... Tão pequenina
 Que toda cabe num só olhar...

Autor: Mário Quintana

Atividades

1 – Retire da poesia 5 palavras dissílabas e forme frases usando adjetivos qualificativos.

2 – Dê o sinônimo das seguintes palavras da poesia:

graça:

triste:

longe:

casa:

3 – Procure na poesia o antônimo das seguintes palavras:

alegre:

perto:

grandona:

encontrado:

vazio:

4 - Copie todas as palavras da poesia trissílaba.

A leitura do texto, independentemente dos exercícios propostos, nos instiga a pensar na adequação/inadequação da leitura para a idade/série (crianças de seis a dez anos). O poema, aparentemente ingênuo pelo uso de palavras no grau diminutivo, remete o leitor para o mundo adulto e exige reflexões próprias desse universo, para que seus sentidos sejam construídos satisfatoriamente.

A maioria das crianças, nessa faixa etária, não vivenciou ainda situações capazes de proporcionar a internalização de conteúdos suficientes para oferecer subsídios para o leitor resgatar, via inferências, fatos na memória que possam ajudá-lo a tornar o texto passível de observação das situações representadas no conteúdo, o que pode tornar a leitura desinteressante e inatingível para os pequenos leitores, dado o nível de abstração exigido pelo poema.

A imagem de um eu poético que vem de um mundo vasto e longínquo e se encontra perdido em reflexões sobre sua vida, e a imagem de uma pequena cidade que, de tão pequena, cabe em um só olhar, estão marcadas lingüisticamente e constroem idéias antitéticas que permeiam o texto e conduzem o leitor na tessitura dos sentidos. Todavia, essas observações não são adequadas para crianças de 6 a 10 anos, pois exigem uma maturidade só encontrada nos alunos bem mais tarde, em fases mais avançadas de escolaridade.

A inadequação do material de leitura para a idade e série desse aluno é corroborada, tanto por Piaget (1996), quanto por Vygotsky (1988), apesar do distanciamento entre os dois teóricos, quando tratam do processo de desenvolvimento humano. Para Piaget, dos 06 aos 11 anos (faixa etária em questão), a criança é capaz de abstrair apenas a partir de ações concretas, em outros termos, a criança é capaz de aprender ações relativamente elaboradas como somar, diminuir, classificar e ordenar, mas com base no concreto. E, para Vygotsky, as potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem, o que corresponde à consideração da sua Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Dessa forma, o conhecimento prévio e o grau de maturidade do aluno devem ser levados em conta nas atividades escolares. Para Franchi (1991):

as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades lingüísticas e epilingüísticas. A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem [...] chamamos de atividades epilingüísticas à prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicas ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. (p. 35)

As observações de nenhum dos três autores é considerada pelo professorando quando oferece à criança um texto que se distancia de suas condições na idade/série, tanto pela imaturidade proposta por Piaget e pelo distanciamento da zona proximal de desenvolvimento proposta por Vygotsky, quanto por não entender ou não conhecer a proposta de Franchi na defesa de que nas primeiras séries o trabalho com a língua materna deveria priorizar atividades lingüísticas e epilingüísticas.

A indicação do material de leitura indica que o professorando não se preocupou com a (in)adequação do material didático para a turma, nem tampouco se ocupou em auxiliar a criança a entender a beleza estabelecida pela linguagem do poema, o trabalho estratégico do autor, na escolha dos vocábulos, a linguagem elaborada, a simplicidade e a complexidade simultâneas das imagens suscitadas no ato da leitura, bem como a delicadeza e o carinho que o autor usou para se expressar no texto.

Não apenas a seleção do poema em pauta é inadequada. Sua abordagem demonstra claramente a utilização do texto poético como pretexto para ensinar gramática, pois não exige nenhuma leitura da criança, que é instada apenas a aplicar conhecimentos técnicos, metalingüísticos, em atividades que dispensariam o emprego do texto. O estagiário revela, assim, a compreensão equivocada do que seja trabalhar a gramática no texto, entendida como retirar dele alguns elementos gramaticais.

Dessa forma, não se atenta para o fato de que o grau diminutivo, empregado pelo autor nas palavras cidadezinha, pequenina, burricos e igreja, diz mais sobre o carinho do eu poético pela pequena cidade do que propriamente sobre o tamanho da cidade. Nesse sentido Benites, Moraes e Silva (2004), ancoradas em Franchi (1991), afirmam que:

O grau é sempre uma marca clara de subjetividade, pois resulta de um julgamento do locutor sobre o referente, e não do referente em si mesmo. Esse julgamento inclui, além do sentimento do locutor, particularidades ligadas às circunstâncias da enunciação. [...] O grau está, na verdade, no locutor e não no referente. É essa subjetividade própria do grau que explica a transferência de sentido de tamanho, expresso pelo grau, para apreciações de ordem afetiva ou pejorativa. (p.05)

A ausência do trabalho com as marcas lingüísticas que colaboram na construção dos sentidos do texto e a desconsideração pelo planejamento do trabalho efetivo com o

conteúdo do texto acarretaram a desconsideração da dificuldade que a criança poderia ter no ato da leitura. Para os fins pretendidos, estudo de pontos gramaticais, qualquer texto serviria.

As atividades voltadas exclusivamente para a gramática impedem a criança de admirar o poema, na dimensão possível para sua idade, pois, o texto poético é violentado pelo método de abordagem e pelos objetivos frios e sem vida dos exercícios propostos. Dessa maneira, o estagiário perde a oportunidade de, por meio do texto poético, levar o aluno à percepção do trabalho metódico do autor, que tem na linguagem sua matéria-prima, além de não permitir pela leitura do texto literário, o exercício de “humanização em sentido profundo” de que trata Candido (1972, p. 117):

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanização na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Ainda que apoiássemos a sistematização dos fenômenos normativos e sistêmicos, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, não poderíamos deixar de estranhar a busca da sistematização por meio de exercícios com as características dos solicitados acima, que, em vez de sistematizar, estabelecem o caos no lugar de uma reflexão organizada.

A seleção dos conteúdos gramaticais relevantes para o sentido do texto é outro aspecto importante, ignorado pelo aluno do curso Normal. Assim é que o primeiro e o quarto exercícios trabalham o mero reconhecimento das palavras dissílabas e trissílabas, saber sem nenhuma outra utilidade para a criança, além da classificação metalingüística. Em lugar disso, o estagiário poderia ter focado os adjetivos do poema, auxiliado a criança a refletir sobre sua contribuição para o conteúdo do texto, e observado a posição subjetiva do eu poético, sinalizada pelos adjetivos. A esse respeito Benites, Moraes e Silva (*Ibidem*) afirma que:

A adjetivação é uma das marcas discursivas mais salientes do posicionamento do locutor-enunciador ante o mundo. O emprego de adjetivos envolve inteiramente a pessoa do locutor, uma vez que eles se prestam a caracterizar, expressando atitudes de estabelecimento de valores.[...] (*Adjetivar*) é exercer uma atividade subjetiva, já que o atributo ou especificação, em geral, não estão propriamente no ser a que o adjetivo se refere, mas na imagem que o sujeito faz desse ser. (P. 05)

O segundo exercício solicita da criança sinônimos para palavras isoladas, sem observar que no texto, o sentido das palavras está em uma expressão ou um verso inteiro e não na palavra isolada, como é o caso da palavra “graça” que ganha seu sentido na expressão “cidadezinha cheia de graça”. Uma vez substituída essa palavra, o texto perde sua força expressiva e parte de seu conteúdo.

Situação ainda mais grave decorre do exercício nº 3, que aborda a antonímia, pois as substituições esvaziarão os sentidos ou gerarão aberrações semânticas em relação ao todo do texto. Prevendo esse procedimento da criança, reescrevemos o poema comutando as palavras listadas no exercício pelos antônimos presentes no texto. Os termos substituídos foram grifados para melhor visualização. Observemos o resultado:

Cidadezinha cheia de graça

Cidadezinha vazia de graça

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que até causa dó!
Com burricos a pastar na praça...
Sua igreja de uma torre só...

Cidadezinha vazia de graça...
Tão grandona que até causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua igreja de uma torre só...

Nuvens que venham, nuvens e asas
Não param nunca nem um segundo...
E fica a torre sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca nem um segundo...
E fica a torre, sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido
Sem pouso fixo (a triste sina!).
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Eu que de perto venho encontrado,
Sem pouso fixo (a alegre sina!).
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha... tão pequenina
Que cabe num só olhar...

Lá toda a vida pode morar!
Cidadezinha ...Tão grandona
Que toda cabe num só olhar...

O quarto exercício confirma um perfil de professorando completamente desvencilhado das teorias interacionistas de ensino, que ignora a compreensão de gramática como subsídio para o entendimento do texto, ao propor que o aluno faça cópia de palavras trissílabas do poema, conteúdo que, como já afirmamos, não possui a menor relevância para o significado, principalmente na série que foi trabalhado (primeira série do Ensino Fundamental). Vale observar também um equívoco de concordância e de colocação no comando da questão (*Copie todas as palavras da poesia trissílaba* em vez de *copie as palavras trissílabas do poema*), o que compromete ainda mais o exercício e pode confundir a criança, pois o adjetivo deveria concordar com o substantivo *palavras* e não com *poesia*.

Um segundo exemplo de texto poético usado apenas como pretexto para o trabalho com a gramática (ZILBERMAN, 1991), desta vez centrado nas classes de palavras, foi apontado com aplicação também em uma primeira série do Ensino Fundamental. Vejamos:

Substantivo próprio e comum...



TEXTO 1. O texto foi escrito com o objetivo de trabalhar a classe de palavras, substantivo próprio e comum, de forma lúdica.

Amigos do peito

Todo dia eu volto da escola
com a Ana Lúcia da esquina.
Da esquina não é sobrenome,
é o endereço da menina.

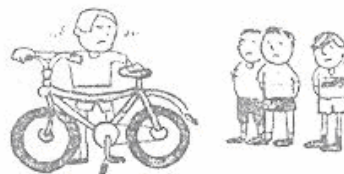
O irmão dela é mais velho
e mesmo assim é meu amigo.
Sempre depois do almoço,
ele joga bola comigo.

Já o Carlos Alberto do lado,
(do lado não é nome também)
tem uma bicicleta legal,
mas não empresta pra ninguém.

O bairro onde moro é assim,
tem gente de tudo que é jeito.
Pessoas que são muito chatas,
e um monte de amigos do peito:

o Bruno do prédio da frente,
o Ricardo do sétimo andar,
o irmão da Lúcia da esquina,
o filho do dono do bar.

O nome completo deles
eu nunca sei, ou esqueço.
Amigo não tem sobrenome:
amigo tem endereço.



O texto poético, neste caso, é adequado para a idade/série (6 a 10 anos – 1ª série) por tratar-se de um poema cujo conteúdo remete ao mundo infantil, suscitando imagens próprias do dia-a-dia da criança, que pode, por meio da leitura, sentir-se sujeito ao deslocar-se para o lugar do eu poético. Dessa forma, ela passará pelas mesmas reflexões, ao reconstruir as imagens representadas no material lingüístico, tornando a leitura, mais do que uma vivência escolar, uma experiência capaz de ultrapassar os limites do tempo e do espaço e atingir a essência dos sentimentos humanos.

É o que propõe Kramer (2001), ao defender que a leitura como experiência é aquela que se torna ponte para experiências vividas antes e depois dela, sem limite temporal ou espacial. Dessa forma, a leitura experiência caracteriza-se como aprendizado capaz de realizar deslocamentos no sentido da humanização e do conhecimento, enquanto a leitura como vivência é aquela que se encerra no limite das lembranças, porque é retida até o momento em que estas se apagam da memória do sujeito.

Mesmo sem apresentar nenhum comando referente a exercícios gramaticais para abordar o texto, é possível inferir, pela anotação no alto da folha (*substantivo próprio e comum*) e pelos destaques nas palavras do texto, que o professorando considerou que a criança já possuía clareza da divisão das palavras em classes gramaticais (pelo menos, substantivos e adjetivos), e solicitou, provavelmente de forma oral ou escrita apenas no quadro de giz, que a turma circulasse em azul os substantivos próprios e grifasse em vermelho os substantivos comuns, remetendo-nos, dessa forma, a Perini (2005 p. 41) quando afirma que:

uma coisa que nos deveriam ter dito na escola (mas em geral não disseram) é por que a gente precisa separar as palavras em classes. Ora a razão, é semelhante à que nos obriga a separar os animais em classes, ordens, espécies, etc.: classificamos as palavras para podermos tratar delas com o mínimo de economia.

Trilhando os caminhos percorridos pelo autor no que se refere à separação das palavras em classe, não nos parece ilegítimo levar o aluno a entender tal divisão, todavia é inaceitável propor essa separação no momento da escolaridade em que a preocupação maior deveria ser a de levar a criança a se apaixonar pelo estudo de uma língua que ela já domina na oralidade e cujos encantos na modalidade escrita está descobrindo. A esse respeito Franchi (1991) afirma que nas primeiras séries

não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nome aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. (p. 37)

Acreditamos que, da forma como está sendo conduzido o ensino de língua materna nesse ambiente específico, em pouco tempo essa criança já estará se juntando às centenas de jovens “rebeldes” que não conseguem entender o porquê do ensino de língua materna na escola, manifestando sua insatisfação com atitudes que vão da verbalização do descontentamento à indisciplina incontida durante as aulas.

Não bastando o momento impróprio da vida escolar da criança em que ela passa a ter contato com a sistematização gramatical, são trabalhadas conjuntamente duas das classes gramaticais de mais difícil distinção: a dos substantivos e a dos adjetivos, que em numerosas situações embarçam os mais conceituados estudiosos da linguagem, quando, ao tentar enquadrar adjetivos e substantivos em definições, não dão conta da linguagem em uso, dada a enorme flexibilidade dessas palavras de adquirir propriedade uma da outra dependendo do contexto de uso. Para Perini (2005):

O mínimo que podemos concluir é que a distinção entre substantivos e adjetivos, tal como formuladas nas gramáticas comuns, é inadequada [...] não se conseguiu, até hoje, uma definição que separasse com clareza essas classes. Eu tendo a acreditar que são uma grande classe, dentro da qual se distinguem muitos tipos de comportamento gramatical. (p.44, 45)

Na frase: “Não vi o cachorro do meu marido hoje” a palavra cachorro tanto pode ser entendida como adjetivo quanto como substantivo, dependendo do objetivo da comunicação. A dupla interpretação é possível nesse tipo de construção, e, temos que admitir, ela é muito recorrente na língua e nos instiga a pensar nos limites que existem entre essas classes que a escola tende a colocar em espaços distintos, sem permitir que uma invada o terreno da outra e sem refletir sobre a possibilidade do entrecruzamento comum entre adjetivos e substantivos.

Portanto, mais que difícil, é inútil e comprometedor explicar para uma criança das séries iniciais a diferença entre as classes de palavras que ela deve circular no texto proposto no estágio dos professorandos, sem a menor preocupação em procurar entender se o uso dos substantivos próprios e comuns tem influência na construção do sentido do poema, o que

implicaria ver a gramática como o estudo das condições lingüísticas da significação, como propõe Franchi (1991).

O resultado é que a criança destaca acertadamente os substantivos próprios, provavelmente por ter sido orientada que os nomes próprios iniciam-se por letras maiúsculas e que nome de pessoas são substantivos próprios, mas entende como substantivo comum o adjetivo *velho* (2º estrofe 1º verso), o pronome pessoal oblíquo *comigo* (2º estrofe, 4º verso), e o numeral *sétimo* (5º estrofe, 2º verso). A dificuldade da criança para reconhecer o substantivo comum é muito natural; o que não é natural nem tampouco concebível é aceitar que exercícios dessa natureza sejam aplicados em salas de alunos de seis a dez anos de idade, que, ao esforçar-se para resolvê-los, desencantam-se com o estudo da língua portuguesa e aprendem a vê-lo como inútil, como comumente é classificado pelos estudantes em fases mais avançadas de escolaridade.

Quanto ao poema, excetuando os fins propostos no estágio, é um material muito rico para o trabalho na idade/série, visto que apresenta temática e linguagem adequada para essa criança, e trabalha com um jogo de sentidos que, de forma lúdica, provoca o aluno a refletir sobre a capacidade plástica que as palavras possuem, ao assumir diferentes sentidos nos diferentes contextos. Se pensarmos que o advérbio funciona no texto como uma forma carinhosa de tratamento do eu poético ao se referir aos amigos (*Ana Lúcia da esquina*), podemos entender a posição subjetiva do eu poético por meio do advérbio adjetivado. Para Benites, Moraes e Silva (2004) “O advérbio, quando nominal, reflete a mesma subjetividade do adjetivo; quando pronominal, faz menção ao tempo e ao lugar da enunciação, ambos definidos e delimitados pelo sujeito do discurso.” (p.05).

É relevante observar, também, que o texto é construído de tal forma, que gradativamente o autor vai instigando a criança a ler na última estrofe que o endereço dos amigos verdadeiros é o coração: *O nome completo deles /eu nunca sei, ou esqueço./Amigo não tem sobrenome: /amigo tem endereço*. A descoberta dos sentidos que concluem o texto, bastaria para validar o material usado no ensino-aprendizagem na 1ª série e, certamente, recompensaria todo ao esforço que a criança despendeu no ato da leitura.

Contudo, infelizmente, da forma como foi trabalhado, o poema se torna um objeto lingüístico, cuja beleza fica ofuscada ou completamente apagada por exercícios que consistem em levar a criança somente a identificar subclasses de classes gramaticais, atividades que não são significativas para melhorar seu desempenho lingüístico.

Partindo do pressuposto de que qualquer atividade referente ao texto deve levar em consideração a idade e a série da criança, elegemos alguns aspectos do poema que, se observados em uma aula de Português, poderiam colaborar para que ela interagisse melhor com o texto e construísse uma rede de significados pelas inferências buscadas fora do material lingüístico.

Sugerimos que, primeiramente, o texto fosse lido silenciosamente pelo aluno, depois em voz alta por um aluno que aceitasse a tarefa, em seguida, pelo professor, se ele houvesse percebido problemas na entonação da leitura executada pelo aluno, para mostrar a entonação indicada para o texto. Poderia também chamar a atenção da criança para alguns aspectos da forma do texto, como a divisão em estrofes e versos, já buscando iniciar o estudo do texto com foco nos gêneros, visto que para Bakthin, (1997, p.293),

o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas.

Pensamos que delimitar o gênero poema pela forma seria indicado nesse momento, embora cuidando obviamente para não utilizar uma linguagem muito técnica, para a qual a criança não está preparada. Contudo, o professorando deveria chamar-lhe a atenção para o reconhecimento do gênero, conduzindo-a na observação da forma do texto. O trabalho poderia incluir também a observação das rimas repetidas em todas as estrofes no segundo e quarto versos, o que levaria a criança a perceber que o gênero poético pressupõe um trabalho meticuloso do poeta com a linguagem. Poderia, por fim, solicitar da criança a escrita de um poema envolvendo o nome de seus amigos, nos moldes do que fez o poeta Cláudio Thebas.

O texto da criança serviria como ponto de partida para o estudo dos significados, em uma atividade basicamente epilingüística (Franchi, 1991 e Geraldi, 1997), capaz de seduzir o aluno a refletir sobre as formas mais adequadas para o ato comunicativo e, conseqüentemente, conduzi-lo à reescrita do material com orientação e supervisão do professorando. Por fim, se poderia pensar no envio da produção escrita da criança aos amigos citados no texto, o que seria uma forma de publicação, atendendo à sugestão de Val (2003) na defesa de que:

para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos a diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (p.66)

O texto oferece possibilidades de estudo das marcas lingüísticas que, se observadas, conduziriam à construção dos sentidos nele latentes, de forma mais completa. Dentre essas marcas estão: o uso de vocabulário próprio da modalidade oral informal, construção de orações diretas, expressões que fazem parte do cotidiano de qualquer criança, uso do artigo definido para marcar a proximidade entre os amigos etc. Devemos cuidar, porém, com a adequação da proposta de trabalho com o texto à idade/série do aluno, evitando um trabalho pormenorizado com a gramática, mesmo que esse estudo vise à construção dos sentidos do material lingüístico.

Damos por encerrado mais este capítulo, desejando ter evidenciado que o professorando em análise valoriza exageradamente a grafia “correta” no texto dos pequenos escritores e utiliza o texto literário como pretexto para o ensino da gramática normativa e da metalinguagem gramatical, sem nenhuma preocupação com o funcionamento da linguagem. A predominância maciça da concepção tradicional de gramática, nos trabalhos que envolvem o eixo da gramática no ensino de língua materna para crianças em fase inicial de escolaridade, indica que o trabalho baseado nessa concepção de gramática tem fortes tendências a acompanhar a totalidade dos professorandos pesquisados por algum tempo, pelo menos enquanto não perceberem que

somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado do seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são de fato um trabalho efetivo. (FRANCHI, 1991 p. 24)

Comungando com o autor, entendemos que o ensino de gramática só faz sentido quando o objetivo for conduzir o aluno a entendê-la como um recurso que deve ser usado com a finalidade de levar o aluno a ler, escrever e falar observando as modalidades de comunicação que exigem adequação gramatical conforme a finalidade comunicativa.

Para finalizar nosso capítulo analítico, a exemplo do que fizemos nos capítulos de análise do ensino de leitura e de produção textual, apresentamos um quadro com índices

quantitativos que resumem as análises dos materiais didáticos que fizeram parte das aulas de gramática ministradas às crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, nos estágios dos professorandos, em 2004 e 2006.

Total de relatórios analisados	58	100%
Professorandos que trabalham com gramática	58	100%
Professorandos que trabalham com gramática normativa	58	100%

5.3. A SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Na tentativa de oferecer ao leitor uma visualização sintetizada dos achados na nossa pesquisa, unimos as tabelas que sintetizam os três eixos do ensino de língua materna: o ensino de leitura, o ensino de produção textual e o ensino de gramática no locus pesquisado.

Ensino de leitura

Total de relatórios analisados	58	100%
Concepção de leitura: extração de significados do texto	32	55%
Concepção de leitura: atribuição de significados ao texto	10	17%
Concepção interacionista de leitura	16	28%

Ensino de produção textual

Total de relatórios analisados	58	100%
Professorandos que não trabalham com produção textual	35	60%
Professorandos que trabalham com produção textual	23	40%
Metodologia de encaminhamento para a produção textual		
Professorandos que propõem a escrita sem nenhuma leitura anterior	18	78%
Professorandos que trabalham com um texto de apoio	5	22%

Ensino de gramática

Total de relatórios analisados	58	100%
Professorandos que trabalham com gramática	58	100%
Professorandos que trabalham com gramática normativa	58	100%

A aproximação das tabelas permite observar que os professorandos envolvidos em nossa investigação, em sua maioria, trabalham com um ensino tradicional de língua materna. Embora sejam lamentáveis, os índices numéricos são coerentes, uma vez que confirmam que a maioria dos professorandos vê o texto como o detentor da verdade, não incluindo o sujeito leitor no processo da leitura. Dessa forma, era esperado que não valorizassem a voz da criança, nem a entendessem como sujeito capaz de produzir discursos e concretizá-los por meio do texto escrito. Tal postura pedagógica é comprovada pela maioria dos professorandos, que excluem a tarefa de escrever textos de suas aulas. Esperava-se, igualmente, que professorandos com as características apresentadas nos eixos da leitura e da produção textual, usassem os espaços das aulas que deveriam ser destinados ao ensino de língua materna, basicamente, à tarefa de ensinar gramática normativa, numa atitude coerente com as de um professor tradicional.

Há, porém, sinais de mudança, na formação dos professorandos. O número de estagiários que trabalham com exercícios de leitura voltados para uma concepção interacionista nos indica que deslocamentos, ainda que tímidos, estão acontecendo e, como seria de esperar, as mudanças atingem primeiramente o eixo da leitura. Isso, de certa forma, nos alenta e permite esperar que futuros pesquisadores venham a detectar avanços mais consistentes na formação dos professores, cuja tarefa é acompanhar e orientar os primeiros passos da criança na educação formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de pesquisa foi investigar a preparação dos concluintes do curso de formação de docentes em nível médio, dos anos 2004 e 2006, em uma tradicional escola estadual de Maringá, no que se refere ao ensino de leitura, produção textual e ensino de gramática. Para tanto, cotejamos a teoria com as atividades descritas nos relatórios finais de estágio desses professorandos, dirigidas a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Desde a coleta do material de análise, vislumbramos as barreiras que enfrentaríamos, para obter um número significativo de relatórios. Contudo, mesmo a seleção de um material mais restrito não foi tarefa fácil. Do universo de 58 relatórios recolhidos, recortamos um *corpus* representativo dos textos e atividades que refletem a visão de leitura, de produção textual e do ensino de gramática que os estagiários levaram para as salas de aula.

Apesar das limitações que permeiam nossa investigação, estamos certos de que estas páginas contribuirão para alertar todos aqueles que se interessam em compreender a prática docente, uma vez que elas denunciam, mais que o despreparo do aluno/professor do curso de Ensino Médio - Modalidade Normal, a ineficácia de um sistema que envolve toda uma engrenagem administrativa educacional.

Ao final do trabalho, retomando as perguntas de pesquisa, podemos responder que os alunos que procuram o curso de Formação de Docentes em nível médio pertencem, predominantemente, ao sexo feminino (98%) e a classes pouco abastadas economicamente, com dificuldade de acesso aos bens culturais. Por essa razão, apresentam acentuada dificuldade com a oralidade e a escrita formal. Sua idade varia entre 14 e 50 anos; a maior parte dos alunos, situados na faixa etária que vai dos 20 aos 50 anos, está matriculada no período noturno e na modalidade Subseqüente do curso, ou seja, a modalidade que propõe somente as disciplinas específicas, uma vez que o aluno, tendo concluído um curso de Ensino Médio e, dessa forma, estudado as disciplinas do núcleo comum, é desobrigado a rever as disciplinas pertencentes a esse núcleo, como é o caso de língua portuguesa cujo conteúdo é considerado de seu domínio.

Quanto ao interesse pelo curso, classificam-se em três grupos: o de adolescentes descompromissados e indisciplinados, que consideram a Escola Normal uma modalidade de ensino em que é mais fácil conseguir aprovação; o de alunos otimistas e com boas condições de aprendizagem, que sonham ministrar aulas a fim de obter recursos para

investir em outra profissão; o de senhoras com acentuada dificuldade de aprendizagem e defasagem de conteúdo, ávidas pelo saber, dedicadas, que almejam vir a lecionar. Esse perfil certamente contribui para o insucesso dos professores do curso, pois, diante da grande dificuldade de aprendizagem desse público-alvo, o professor sente-se, por vezes, impotente. Lembrando Vygotsky (1998), dada a distância da *zona proximal de aprendizagem* real do aluno e aquela exigida na fase de escolarização em que estão, a aprendizagem fica comprometida ou não ocorre, de fato.

No cotidiano do curso persiste a idéia, velada, de que o terceiro grupo acima mencionado, merece compaixão, por desdobrar-se entre os estudos e as tarefas domésticas. Para agravar essa visão, parece haver um acordo tácito entre os professores, que, refletindo uma visão presente na sociedade, encaram as primeiras séries como menos importantes no processo educacional formal, e estendem esse desprestígio ao profissional que atua nessa fase. A acentuada desvalorização do professor das primeiras séries do Ensino Fundamental, o espírito das “tias” (ainda que não as chamemos mais assim) tem raízes, sem dúvidas, em mais de três séculos de uma história tão fortemente inscrita, que, depois de tanto tempo, continua demarcando as características do profissional que trabalha com as séries iniciais no Brasil.

Os professores que lecionam Língua Portuguesa no curso, por sua vez, passaram pela graduação nos anos oitenta, um momento histórico em que as teorias de produção textual e leitura estavam começando a ser divulgadas nas universidades do interior do país e o ensino de gramática tinha grande *status* na academia. Além disso, nem todos os cursos de Letras tinham lingüística em seus currículos, e aqueles que tinham, dedicavam-se basicamente a exercícios da gramática estrutural ou gerativo-transformacional.

Tal formação representava o que havia de mais moderno no mundo acadêmico. Contudo, além de os tempos mudarem, muito do que vimos em relação a uma lingüística que despontava para o ensino de língua parece não ter encontrado eco na formação de profissionais que já praticavam um estudo de língua baseado no tradicionalismo gramatical. Infelizmente, os cursos de capacitação oferecidos desde então foram insuficientes para uma efetiva mudança de postura.

Quanto às práticas de sala de aula, a análise nos permitiu constatar que os futuros professores das primeiras séries do Ensino Fundamental entendem que, durante o processo de leitura, os sentidos dos textos ou são atribuídos unicamente pelo leitor ou são extraídos unicamente do material lingüístico, sendo reduzido o número de professorandos (somente 16 entre 58) que apresentam sinais de uma visão interacionista de leitura.

Apesar de insuficiente, esse número permite reconhecer, no emaranhado de traços formados pelas cores pálidas da aquarela constituída por nossa pesquisa, um pigmento proeminente e colorido, representado pela forma como 16 professorandos ensinaram leitura para crianças, no estágio supervisionado. Talvez impulsionados pelo otimismo, vemos nesse dado a indicação de um processo de transformação positiva na formação de futuros professores das séries iniciais, pois o curso Normal parece estar começando originar docentes detentores da concepção interacionista de leitura.

Quanto aos professorandos extratores e atribuidores de sentido ao texto, essa atitude pode estar ligada à artificialidade da leitura na escola, que encontra respaldo na cultura da nota para aprovação, em vez de objetivar a aprendizagem. Os fatores envolvidos nessa artificialidade leitora merecem uma investigação específica, tanto quanto a artificialidade na escrita, abordagem que pode ser levada a efeito por futuras pesquisas.

A produção escrita, por seu turno, apresentou-se como o mais crítico dentre os três eixos do ensino de língua analisados, visto que 35 dos 58 professorandos investigados não trabalharam com o texto produzido pela criança, na verdade, sequer propuseram essa atividade nas aulas. Mesmo nos casos em que isso ocorreu, todo o processo que envolve a produção textual foi apagado, cedendo lugar à redação escolar como tarefa para preencher espaço e tempo. Dessa forma, fica visível que o professorando não concebe a escrita, ao menos no início de idade escolar, como um exercício de linguagem significativo na aprendizagem. Tal menosprezo pela produção de textos nas aulas de estágio indica uma opção do aluno do curso Normal, que deve ser objeto de reflexão por todos os envolvidos em sua formação.

O eixo do ensino de gramática permitiu a triste verificação de que a totalidade dos estagiários pesquisados trabalha, em suas aulas, com a gramática normativa e com a metalinguagem gramatical, sem nenhuma ligação com a funcionalidade da língua. Esse direcionamento ocorre em um momento da escolaridade em que essa ênfase é completamente desaconselhável. Mesmo em séries mais avançadas, o trabalho com a gramática normativa e o emprego da metalinguagem gramatical só é admissível, se voltado para ajudar o aluno ler, escrever e falar melhor; jamais como um fim em si mesmo, como foi o caso da aplicação nas salas daqueles que estão iniciando o estudo formal da língua materna.

Entendemos que, nesse momento, as ações docentes deveriam priorizar o letramento e o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e produção de textos. Dentre as opções de trabalho com a gramática que se prestariam a demonstrar como os estagiários desenvolveram esse conteúdo, escolhemos descrever a abordagem dada a dois textos poéticos,

no intuito de demonstrar, ainda que indiretamente, que o professorando recebeu, em sua própria formação, uma abordagem desse gênero textual semelhante à que agora emprega: a utilização do texto como pretexto para outros conteúdos.

Com a pesquisa, observamos que, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o curso de formação de docentes em nível médio reabriu caminhos para alimentar o círculo vicioso que culmina nas matérias propagadas pela mídia, que anunciam e denunciam publicamente um Brasil cujas escolas não estão cumprindo sua função primeira: ensinar a ler e escrever.

Contudo, devemos lembrar que o *corpus* investigado foi produzido por sujeitos que são, ao mesmo tempo, produtores e produtos da história, uma vez que são por ela determinados. Assim, embora sem a intenção de apontar culpados, não desejamos nos isentar nem a nossos colegas de trabalho de parte da responsabilidade pela formação dos alunos, pois trabalhamos com eles. Dessa forma, é necessário considerar os entornos que moldam o curso de formação de docentes em nível médio, bem como as dificuldades que os professores da rede pública enfrentam para tomar conhecimento das teorias mais atuais.

Dois sérios problemas penalizavam o Curso Normal, no momento em que iniciamos a pesquisa: o número reduzido de horas-aula destinadas à disciplina de Língua Portuguesa e a fragmentação de conteúdos. Com relação ao primeiro problema, a carga-horária da disciplina consistia em quatro aulas na primeira série, três aulas na segunda, duas na terceira e nenhuma aula na quarta série, somando um total de 360 horas-aula durante o curso. Recentemente, com a implantação de uma nova matriz curricular, houve um leve aumento da carga horária da disciplina Língua Portuguesa, que passou a ter 4, 3, 2, 3 horas-aulas semanais nas respectivas séries, passando de 360 para 480 horas-aulas, nos quatro anos de curso. Em contrapartida, essa matriz apresenta uma fragmentação curricular muito maior, uma vez que possui um número de disciplinas 60% superior à anterior, tendo passado de 20 para 32 disciplinas,

É tempo, portanto, de rever a própria concepção do curso, tido como um Ensino Médio geral com um viés para a formação de professores, como sugere seu próprio nome: Ensino Médio – Modalidade Normal. Isso obriga a inclusão, ao longo do curso, de todas as disciplinas que compõem a matriz do Ensino Médio – Educação Geral como: Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Arte, Inglês, Língua Portuguesa, Filosofia, Sociologia, e Educação Física, além das disciplinas específicas do curso, as quais são ministradas por pedagogos: Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos

da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Introdução à Metodologia Científica, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Política Educacional, trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico, Literatura Infantil, Metodologia do Ensino de Português/Alfabetização, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de História, Metodologia do Ensino de Geografia, Metodologia do Ensino de Ciência, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado. Aí estão as 32 disciplinas que, segundo aqueles que conceberam a matriz curricular, forneceriam ao aluno os conhecimentos específicos e gerais do curso.

A observação desse elenco de disciplinas permite concluir que, a pretexto de melhor atender às necessidades regionais, a Escola Normal trata com descaso disciplinas que abordam conteúdos básicos. No caso que analisamos, a matriz não atende às necessidades do futuro professor das séries iniciais, no que diz respeito às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, cujo número de horas-aula há anos vem variando entre 1 e 4 hora/aulas semanais, o que evidencia o descompasso com o objetivo principal do curso: formar professores que alfabetizem e desenvolvam o raciocínio lógico de crianças em idade escolar.

Essa formatação do curso, somada ao quadro caótico traçado por nossas análises e à reconhecida precariedade do ensino de língua materna em nível nacional, estimula a reflexão sobre quais dessas disciplinas são de fato necessárias para a formação do professor das séries iniciais e responde, de forma desoladora, nossa última pergunta de pesquisa, em relação ao nível de preparação científica referente aos conteúdos de língua portuguesa que esses alunos conseguem no curso. Conforme a análise comprova, esse nível de preparação deixa muito a desejar. Há que se sugerir que futuras pesquisas dediquem-se a relacionar os conteúdos de fato imprescindíveis para formar o professor com o perfil ideal para as séries iniciais. Tal relação de conteúdos essenciais para o curso evitaria que seu enfoque fosse desviado por uma extensa matriz curricular e um “conteudismo” inútil.

Hoje, na Escola Normal, talvez se ensine como fazer, mas não se oferece a matéria prima necessária (o conhecimento) para se fazer educação de qualidade. Sem desmerecer nenhuma disciplina do curso, entendemos que só faz sentido para o aluno aprender diferentes metodologias de ensino, filosofia, psicologia infantil, fundamentos da

educação e políticas educacionais, após deter conhecimentos científicos sobre as disciplinas com as quais irá trabalhar.

Finalizamos a investigação, com a sensação de que representamos pouco em relação a um problema tão amplo, o que nos faz sentir impotentes em nossa prática como professores do curso de formação de docentes, a Escola Normal. Contudo, concluímos o Mestrado, contagiados pela dedicação e esforço dos professores com que tivemos contato e pelas leituras que realizamos nesse período, o que nos faz sair do comodismo e enfrentar um mundo de incertezas que nos impulsiona a querer sempre melhorar nossa competência para o trabalho com a educação.

Nosso desejo seria retornar os resultados da pesquisa a todos que dela participaram. Contudo, com os professorandos, hoje professores, não temos mais contato, visto que, ao término do curso, cada um buscou trilhar seu caminho. Restam-nos os professores e a equipe pedagógica e administrativa do curso, que serão convidados a assistir à exposição da investigação. Pretendemos propor, ainda, a discussão de alternativas para redimensionar o que for de nossa alçada, bem como envidar esforços para que cada instância reconheça sua parcela de responsabilidade em relação aos resultados desta pesquisa.

Ainda que nos frustremos pela impossibilidade de os achados na pesquisa afetarem diretamente os professorandos que dela participaram, temos convicção de que nosso contato com centenas de novos alunos permitirá que com eles dividamos esses conceitos e a certeza de que no ensino de língua materna está a base das transformações sociais que almejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Porque os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. *In*: TEREROSKY, A. (Org.). **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139 - 153.

ARANTES, A. C. **Educação Física Infantil nos Cursos de Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério em São Paulo**. Tese de Doutorado defendida em 1990. Disponível em: <<http://www.periodicos.caps.gov.br>>. Acesso em: 02/06/2007

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ANDRADE, C. D. Mosaico de Manuel Bandeira. *In*: BANDEIRA, M. **Bandeira a vida inteira**. São Paulo. Edições Alumbamento Instituto Nacional livro, 1986.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

AUTHIER-REVUS, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). O discurso e suas análises. *In*: **Caderno de Estudos Lingüísticos** nº 19, Campinas, S.P. Editora Unicamp, 1990. p. 25-42.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, M. M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? *In*: ROJO, R. (Org.). **A prática de Linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC. 2000, p.149-182.

BENITES, S. A .L; MORAES, M. L.; SILVA,G.L. . Análise lingüística: teoria e prática. *In*: PEREIRA, R. J.; ZANCHETA, J. **Pedagogia Cidadã** - Cadernos de Formação: Língua Portuguesa. Pró-reitoria de Graduação. São Paulo: UNESP, 2004.

_____, S. A .L. O professor de português e seu discurso. *In*: LEFFA, V. J. (Org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educacat, 2006. Original de 2003. p. 15 – 34.

BRACKLING, K. L. Trabalhando com artigos de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. *In*: ROJO, R. H. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 221-247.

BRANCO, P. V. C. **Mulheres Plurais**: a condição feminina em Teresina na primeira República. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco. Recife 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Língua Portuguesa. Brasília:1999.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CÂMARA, J. M. Jr. **Princípios de lingüística geral**. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e cultura, 1972

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Trad. Lúcia Lobato. Brasília: Editora da Universidade, 1998.

CORACINI, M. J. R. F. (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. SP: Pontes, 1995. p. 13 - 19.

CURTY, M.G. et al. **Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e tese**. Maringá: Dental Press Editora, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996 p. 68 - 75.

ERICKSON, F. Método os cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II. Método os cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1988, p. 195-301.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. Secretaria de estado da Educação de são Paulo. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. São Paulo, 1991.

FREDERICO, E. Y; OSAKABE, H. PCNM – Literatura. Análise crítica. Departamento de Política de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo : Cortez, 1982.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNG, 1998.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-23.

_____, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1996.

_____, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula** - leitura e produção. São Paulo. Campinas: Assoeste, 1984.

GOODMAN, K.S. **O processo de leitura**: considerações a respeito da língua e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emília e PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11 - 22.

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentidos**. *In*: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996 p. 107 - 116.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: **A formação do professor**: perspectiva da lingüística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2001 p. 39 -68.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes. Ed. Unicamp, 1993.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez. 1989, p. 86 – 95.

KRAMER, S. **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escreve? KREMER e OSWALD (Orgs.) Campinas, SP: Papyrus. 2001.

LEFFA, V. j. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva sociolingüística. Porto Alegre: Sagra. DC. Luzzatto, 1996.

_____, V. J. Perspectiva no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V; PEREIRA, A. E (Orgs.). **O ensino da leitura e a produção textual**. Pelotas: Educat, 1999, p. 13 - 37.

LÉON, A. Da Revolução Francesa ao começo da Terceira República. *In*: DEBESSE, Maurice. e MIALARET, Gaston. (Orgs.) **Tratado das ciências pedagógicas**: história da pedagogia. Tradução e notas de Luiz damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional / EDUSP, 1974.

LEPSCHY, G. C. **A lingüística estrutural**. Trad. Nites Terezinha Feres. São paulo: Perspectiva, 1975.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível, e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1989.

MALINOWISK, B. Introdução: objeto método e alcance da pesquisa. *In*: **Argonautas do pacífico ocidental**. São Pulo: Abril Cultural, 1984, p. 17 – 34.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Universidade federal de Pernambuco. www.marcosbagnio.com.br/conteudo/forum/marcuschi.htm. Acesso em 27/03/2003

MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. *In*: LIMA, R. C. C. P. (Org). **Leituras**: Múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras; São João da Boa Vista, SP: 2005. p. 45 – 58.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEGASSI, R. J; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J.(Org.). **Formação de professores EAD nº 19** - Leitura e ensino. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15 – 43.

_____, R. J. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. Máthesis - Revista de educação – v. 5, n. 1– jan./jun. 2004, p. 105-125.

_____, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura**: noções básicas ao professor. Pevista UNIMAR, Maringá, 17(1): 85-94, 1995.

MESAROBIA, S. M. **Magistério-curso de 2º Grau**: a formação do professor alfabetizador. Dissertação de Mestrado defendida em 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.caps.gov.br>>. Acesso em: 26/01/2007.

MOACYR, P. **A instrução e as províncias**. V.3. São Paulo: Nacional, 1939.

MUSSALIN, f. **Introdução à lingüística** – domínios e fronteiras. V. 1. MUSSALIN, f. e BENTES (Orgs.). São Paulo: Cortez, 1004.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1999.

NUNES, A. R. C. ; TROJAN, R. M. ; TAVARES, T. M. **Análise da implantação de proposta curricular do curso de Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período de 1998 a 1994**: relatório de pesquisa realizada nos anos de 1993 a 1995. Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação da UFPR. Curitiba: UFPR, 1995.

PARANA. **Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Curso de Magistério**. Curitiba, 1992.

_____. FUNDEPAR. **Magistério paras séries iniciais do ensino de 1º grau**. Anais de seminário. WACHOWICZ, L. A. (Org.). Curitiba, SEED-PR, 1993.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio na Modalidade Normal**. Curitiba, 2006.

PAVÃO, A, et al. Prática de leitura e escrita na escola carmim: vivência ou experiência? Autonomia ou automação? *In*: KRAMER; S. OSWALD, M.L. (Orgs). **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papirus, 2001.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, F. e HAK, T. (Orgs.). **: Por uma análise automática do discurso**; uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Trad. de Bethania S. Mariani et.al. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990, p. 61-105.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005.

_____, M. A. **A gramática gerativa**: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. ALB. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROJO, R.H.R. **A prática de linguagem na sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930 / 1973)**. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

ROULET, E. **Teorias Lingüísticas, Gramática e Ensino de Línguas**. Trad. Geraldo Cintra. São Paulo: Pioneira, 1978.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: CHIAPPINI, L (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. V. 1. São Paulo: Cortez. 1997. p. 75 – 97.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artimed, 1999.

SOARES, M. P. **Um tema em três gêneros**. Belo horizonte: Autêntica, (Coleção Linguagem e educação), 1998.

SILVA, E. T. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, L. H. (Org.). Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: **Reestruturação curricular**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, M, R. P. **Leitura, texto, intertextualidade, paródia**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, V. 25, n° 2, 1984, p. 2 - 11.

TEBEROSKY, A. Compor textos. *In*: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (Orgs.) **Além da Alfabetização**: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. Tradução Stela de oliveira 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

TICKS, L. K. **Linguagem & ensino**. Revista do Curso de Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas. V. 8 n° 1 Jan./jun. Educat, 2005, P. 15- 50

TRAVAGIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VAL, M. da G. C. Atividade de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. *In*. ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

____M. da G. V. **A interação lingüística como objeto de ensino aprendizagem de língua portuguesa**. Educação em revista: UFMG. Bolo Horizonte: n° 16. Dez. 1992. p. 23-30

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. S. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, R..(Org.) A leitura na escola. *In*: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10. ed. Porto Alegre 1991. p.3-18.

