

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**VIVENCIANDO A REALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA
EXPERIÊNCIA REALIZADA POR ACADÊMICOS EM UNIÃO DA VITÓRIA (PR)**

LILIAM MARIA BRESCIANI HEINEN

MARINGÁ

2003

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ANEXOS.....	vii
RESUMO.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
1 EM BUSCA DE RUMOS METODOLÓGICOS.....	6
1.1 OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	8
1.2 O GRUPO ACADÊMICO.....	11
1.3 UMA CLIENTELA ESPECIAL.....	14
1.3.1 O Instituto Piamarta.....	15
1.3.2 O Instituto Palazzolo.....	16
1.4 CONTATOS PRELIMINARES COM OS ALUNOS.....	17
1.4.1 O pré-teste dos alunos.....	18
1.5 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA AO GRUPO DE TRABALHO.....	21
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS.....	28
2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO.....	28
2.1.1 A variação lingüística.....	31
2.2 OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA.....	36
2.2.1 O desenvolvimento da oralidade.....	38
2.2.1.1 A língua falada e a língua escrita.....	41
2.2.2 A formação do leitor crítico.....	44
2.2.2.1 A importância do texto literário.....	51
2.2.3 A formação do “escritor” autônomo.....	55
2.2.3.1 Conceituando texto.....	56
2.2.3.2 Tipos e gêneros textuais.....	59
3 AS OFICINAS: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO.....	62
3.1 OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	62
3.2 A GRAMÁTICA NAS OFICINAS.....	69
3.3 OS RESULTADOS FINAIS.....	73
3.3.1 Avaliação do projeto pelo grupo de acadêmicos.....	77
3.3.2 Festa de encerramento do projeto “Escreler”.....	82

4 CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	96

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – TEXTO: AS ÁGUIAS NÃO SOBEM PELA ESCADA – CELESTIN FREINET.....	98
ANEXO 2 – PRÉ-TESTE DOS ALUNOS.....	99
ANEXO 3 – PRIMEIRA OFICINA: IDENTIDADE.....	120
ANEXO 4 – SEGUNDA OFICINA: FOLCLORE REGIONAL.....	145
ANEXO 5 – TERCEIRA OFICINA: CONTOS DE FADAS.....	156
ANEXO 6 – FESTA DE ENCERRAMENTO DO PROJETO.....	168
ANEXO 7 – PÓS-TESTE DOS ALUNOS.....	173

RESUMO

Esta pesquisa-ação buscou oportunizar o melhor preparo de um grupo de acadêmicos, futuros professores de língua materna, levando-os a atuar junto à comunidade, antes do estágio supervisionado. Formado por nove acadêmicos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR, o grupo realizou estudos, visando à ampliação da fundamentação teórica e metodológica adquirida no decorrer da graduação, passando, posteriormente, à aplicação prática desses conhecimentos. O referencial teórico ancorou-se na concepção interacionista de linguagem de Bakhtin, que apresenta a linguagem como forma de interação entre indivíduos. Por sua vez, a metodologia baseou-se nas oficinas pedagógicas propostas por Celestin Freinet, prática esta que permite ver o aluno como um todo, explorando ao máximo sua capacidade de desenvolver-se. Os alunos beneficiados com a aplicação de oficinas de leitura e escrita residem em institutos filantrópicos dirigidos a menores carentes, os institutos Piamarta e Palazzolo, de União da Vitória. Essa especificidade da clientela exigiu que as atividades de leitura e escrita nas oficinas priorizassem o texto literário, pois, segundo Candido e outros estudiosos, é por meio da literatura que o ser humano pode suprir suas necessidades de ficção e fantasia, além de humanizar-se em sentido profundo. Ao final do trabalho pôde-se constatar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, tanto no que se refere à leitura e à escrita quanto à oralidade. Porém, mais importante que isso foi a constatação da valorização e melhoria da auto-estima verificada nos textos e no comportamento dessas crianças carentes. Quanto ao grupo de acadêmicos, a avaliação revela que eles se sentiram gratificados com a oportunidade de participar do projeto e com o alcance dos objetivos propostos. Pode-se concluir, assim, que a atuação de acadêmicos em projetos aplicados em contextos específicos e a reflexão-na-ação daí decorrente instiga os acadêmicos ao questionamento de suas práticas pedagógicas e da realidade educativa, resultando em melhores condições de atuação, tanto no estágio supervisionado quanto em sua futura vida docente.

Palavras-chave: pesquisa-ação, língua materna, oficinas de leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresento é fruto de inquietações a respeito da formação de professores de Língua Materna. As experiências vividas como coordenadora de Estágio Supervisionado demonstraram-me que a vivência do espaço da sala de aula somente no final do Curso não permite uma reflexão sobre o trabalho realizado, e nem oferece ao futuro professor a oportunidade de retornar para uma nova experiência.

Já há algum tempo, constatara que, para os acadêmicos que nunca atuaram no magistério, o período do estágio supervisionado transforma-se em tempo de angústia e insegurança. A falta de convívio com o ambiente escolar e a ausência de traquejo necessário para tratar com uma turma de alunos é, muitas vezes, motivo para ver o magistério como um trabalho que exige competências extremamente difíceis de serem adquiridas. Em alguns casos, o fracasso nas poucas aulas de estágio é motivo suficiente para que, apesar de ter escolhido um curso que habilita para o magistério, o acadêmico desista de seguir essa carreira.

Essa realidade direcionou-me para uma pesquisa-ação, a partir do pressuposto de que acadêmicos detentores de uma segura fundamentação teórica e metodológica poderiam trabalhar eficientemente com oficinas de leitura e escrita, em situações bastante próximas daquelas que enfrentarão após formados.

Partindo da concepção interacionista de linguagem, em que se priorizam as práticas em Língua Materna, para que o professor atue como mediador da aprendizagem, segundo Vygotsky (1989), faz-se necessário que tenha preparação didático-pedagógica, para atuar como facilitador na ultrapassagem das dificuldades encontradas pelo aluno em seu trajeto.

A realização do trabalho fora de classes escolares propicia a criação de um ambiente favorável a uma interação mais informal entre professor/aluno, visto que as atividades são realizadas em turmas menores que as de classes regulares, não havendo exigências rígidas em relação às tarefas a serem cumpridas e nem preocupação com notas.

Prevendo um trabalho coletivo, que favorece o intercâmbio e possibilita ao aluno responsabilizar-se pela administração do seu trabalho individual, quanto pelo

do grupo e da classe, a metodologia de oficinas tem alcançado excelentes resultados, conforme se pode constatar em publicações como as de Rodari (1982), Calkins (1989), Riche e Haddad (1994), Jolibert (1994), Mütschele e Gonsales Filho (1994), Kaufman e Rodriguez (1995) e Santos (1996), só para citar algumas. Há, igualmente, artigos que tratam desse aspecto metodológico como os de Pazini e Benites (1998) intitulado “Oficinas de texto: teoria e prática” e Benites (2001) “Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina”.

Inserindo-se na esteira dos trabalhos com oficina já realizados, a presente pesquisa-ação objetiva contribuir para a reflexão crítica sobre a formação inicial de docentes de Português Língua Materna (PLM), fornecendo-lhes subsídios teórico-práticos e metodológicos sobre leitura e produção escrita.

Conhecendo as lacunas existentes nos cursos de formação de professores, procurei retirar os acadêmicos da situação asséptica das aulas práticas, colocando-os em contato com alunos carentes e com acentuado “déficit” de aprendizagem, alunos que demandavam atenção e metodologias diferenciadas.

Procurei, dessa forma, seguir o caminho proposto por Freire (2000, p.84), qual seja o de “desafiar os educandos”, assumindo como meu o questionamento do teórico: “Que educador seria eu se não me sentisse movido por um forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador?”

Planejei a experiência de modo a envolver nove acadêmicos do curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (PR), que, por sua vez, deveriam auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto oral como escrita, do grupo de alunos convidado para participar do projeto.

Os primeiros contatos mantidos com essas crianças, com vistas a conhecê-las mais de perto as necessidades a partir das quais seriam planejadas as oficinas, revelaram as grandes carências psicológicas da clientela, constituída por dezoito alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, residentes em institutos filantrópicos dirigidos por religiosos. Os problemas iam da dificuldade de auto-aceitação e de baixa auto-estima e timidez, problemas de relacionamento, dislexia e, conseqüentemente, baixo rendimento escolar.

Assim, concluí que não bastava atacar os problemas de leitura e escrita. Era preciso dar a esses alunos subsídios para resgatarem sua identidade, situarem-se

no mundo e se sentirem importantes; era vital auxiliá-los na busca da dignidade e da cidadania; era imperioso satisfazer-lhes as necessidades de ficção e fantasia, já que sua realidade era particularmente difícil. Em outras palavras, impunha-se que lhes fosse propiciado o contato com textos literários.

Ampliei, dessa forma, em conjunto com os acadêmicos, os objetivos das oficinas, que extrapolaram a ampliação da competência comunicativa, passando a abranger, via texto literário, a promoção da humanização, da formação e do conhecimento do mundo e do ser (Candido, 1972).

Dessa maneira, a preparação dos acadêmicos baseou-se sobre três pilares: a concepção interacionista de linguagem (Bakhtin e Vygotsky), a metodologia das oficinas pedagógicas (Freinet) e reflexão sobre a natureza e a função da literatura (Candido). A partir dos objetivos apresentados, foram as seguintes as perguntas norteadoras deste trabalho:

- **É possível melhorar, por meio de uma prática pedagógica orientada e aplicada durante a graduação, a competência do futuro professor de língua materna, via reflexão na ação?**
- **É possível apoiar, paralelamente, o trabalho escolar, por meio de oficinas de leitura e produção textual, realizado por acadêmicos, em contraturno?**
- **A vivência do processo acompanhada da reflexão poderá promover resultados mais significativos aos agentes participantes de processos educativos?**
- **É possível instrumentalizar o futuro professor de língua materna para uma intervenção prática na comunidade?**
- **Qual o papel da literatura no resgate da auto-estima e na inserção no mundo, particularmente nas parcelas menos privilegiadas da população?**

Delineando os princípios teóricos e metodológicos norteadores da

intervenção e da ação propriamente dita, e a reflexão sobre a ação, o presente trabalho está dividido em três capítulos, sintetizados a seguir:

O primeiro capítulo trata da metodologia adotada, norteadas pela linha pedagógica de Celestin Freinet e de Lucy Calkins (1989), professora norte-americana, que aborda a prática de oficinas de escrita. Apresenta, ainda, a descrição do grupo de acadêmicos atuantes no projeto e um panorama da realidade da clientela à qual o projeto se dirigiu.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre a qual se apóia a pesquisa. Segundo a linha bakhtiniana, a linguagem é um processo de interação e os indivíduos se constituem no *outro* e com o *outro*. Bakhtin concebe o homem como um ser essencialmente social, sem existência fora da sociedade e das condições históricas em que se insere sua experiência. Nessa perspectiva, a produção dos enunciados nas aulas de língua materna deve ser resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o ensino de língua materna deve trabalhar a leitura, com vistas a formar o leitor crítico e propor atividades de escrita que contribuam para a formação de um “escritor” autônomo. Além da modalidade de língua escrita, é imprescindível desenvolver também aspectos de oralidade, a fim de habilitar o aluno a expressar-se adequadamente, em situações orais diversificadas. Considerando que o ensino de língua deve centrar-se no trabalho com o texto, pode-se priorizar o texto literário, em suas diversas modalidades, por este apresentar-se como portador de uma “força humanizadora (...), algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. (Candido, 1972).

Por fim, o terceiro capítulo descreve a experiência realizada com o grupo de alunos, apresentando o roteiro das oficinas, com as atividades realizadas durante o desenvolvimento dos trabalhos. O tópico “Os resultados finais” apresenta a análise dos resultados, a descrição das atividades desenvolvidas durante a festa de encerramento do projeto, bem como a avaliação feita pelo grupo de acadêmicos, com relação ao trabalho.

Posso afirmar que a pesquisa promove uma reflexão sobre as necessidades e os desafios da realidade escolar, ou seja, sobre as exigências do mercado de trabalho em relação ao egresso do curso superior, no sentido de que este atue com proficiência, desde o início de sua carreira. Entretanto, as contradições encontradas

no espaço da sala de aula só serão vencidas se o futuro professor apresentar uma sólida formação, que permita conjugar teoria e prática. Tal conjugação foi oportunizada aos acadêmicos participantes do presente projeto que, devidamente orientados, atuaram sobre a realidade, ainda no decorrer da Licenciatura. Estou convicta de que a reflexão posterior de cada passo dessa ação resultará no crescimento intelectual e psicológico do futuro mestre.

CAPÍTULO I

EM BUSCA DE RUMOS METODOLÓGICOS

Atuando como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (PR), tenho a possibilidade de antever a situação real da escola, certamente não muito animadora, com a qual vai se deparar o egresso da universidade.

A reflexão sobre meu papel como formadora de profissionais, capazes de atuar com dedicação e responsabilidade na tarefa de ensinar, levou-me a concluir que as aulas de estágio supervisionado, em final de curso, além de insuficientes, estão bastante desvinculadas da realidade do dia-a-dia dos alunos. O quase total desconhecimento da clientela para a qual irá lecionar provoca no estagiário uma insegurança quanto ao resultado de seu trabalho.

Há também a preocupação com a avaliação do desempenho do estagiário, realizada pelo professor titular da turma, cuja concepção de ensino de língua nem sempre é atualizada, embora seja inegável o esforço das autoridades e mesmo dos próprios professores, na busca pela formação contínua e pela reorganização dos espaços escolares, via cursos de atualização.

O número reduzido de aulas inviabiliza uma avaliação justa, e não oportuniza uma reflexão, por parte do estagiário, de forma a possibilitar uma mudança de postura ou alteração do plano inicialmente elaborado. Todo esse contexto dá às aulas de estágio um caráter de artificialidade, evidentemente, percebido pelos alunos.

Ante esse quadro, vislumbrei a necessidade de possibilitar ao acadêmico a atuação em projetos, nos quais ele pudesse envolver-se efetivamente, desde as séries iniciais da graduação, não se preocupando com a avaliação, mas com a possibilidade de fazer uma reflexão sobre sua ação, de forma a adquirir o domínio necessário para um bom desempenho futuro.

Decidi voltar o foco de minha atenção para a heterogeneidade da clientela que aguarda o professor recém-formado, constituída de classes superlotadas por alunos, muitas vezes provenientes de famílias desestruturadas: pais separados, em

que apenas um dos cônjuges é responsável pelo atendimento dos filhos, ou crianças atendidas pelos avós, por algum parente ou residentes em institutos que abrigam crianças abandonadas pela família, como é o caso do grupo de alunos que serviram de *informantes* para a presente pesquisa.

O convívio com quarenta ou mais alunos, carentes de atenção, com toda espécie de necessidades, exige do professor um certo preparo, para que consiga desempenhar seu papel. Esse preparo não deve abranger só a questão de conteúdos, mas, principalmente, o aspecto pedagógico. Os alunos-alvo precisam sentir-se amparados, ouvidos, valorizados, e é por meio do diálogo que pode ocorrer a interação que dará oportunidade a todos de sentirem-se integrados ao grupo, podendo ouvir e ser ouvidos, respeitando e sendo respeitados. Concluí que planejar um trabalho com projetos, buscando uma maneira de superar as dificuldades encontradas, seria uma alternativa interessante para a prática de ensino.

Para viabilizar a idéia, impunha-se, de início, preparar o futuro professor de língua materna para atuar conforme uma metodologia afinada com as propostas orientadas pela concepção interacionista de linguagem. Mas, isso era insuficiente, pois para que os educadores desempenhem uma prática pedagógica consciente não basta oferecer-lhes “cursos rápidos”; é preciso incitá-los a refletir sobre sua ação para, a partir dos sucessos e fracassos, estabelecer novos procedimentos. Isso porque, conforme Coracini (1995), embora o discurso dos docentes seja repleto de teorias conhecidas em cursos de especialização, a prática em sala de aula é a tradicional, com uma total dependência do livro didático e preenchimento de exercícios sem qualquer objetivo.

Seria preciso aproveitar a existência, nos cursos de Letras, de disciplinas como a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise do Discurso, a Lingüística do texto lembrada por Castilho (in Queluz e Alonso, 1999) e propiciar uma nova visão de ensino e um melhor preparo para a efetiva atuação no magistério. Para isso, mostrava-se imprescindível aliar a essas disciplinas conceitos referentes ao trabalho com o texto literário e a Prática de Ensino de Língua Portuguesa, disciplina capaz de relacionar as concepções de Linguagem e de Educação, em busca de uma prática dinâmica, iluminada pelas teorias.

Evidentemente, a prática pedagógica que proponho não é aquela que, segundo Schmidt *et al* (in Queluz e Alonso, *op.cit.*) reflete uma visão meramente utilitarista, em que a teoria rompe com a prática, o professor assume uma atitude

repetitiva, sem perspectivas de mudança, sem espaço para dúvidas nem reflexões, levando-o a sentir-se oprimido pelo sistema e pelo discurso de seus pares, que, desmotivados, não vêem perspectivas de mudança.

Acredito na outra modalidade de prática pedagógica mencionada pelos autores: a prática pedagógica reflexiva, marcada por uma opção consciente, por um desejo de renovação, que possibilite um trabalho visando à busca de uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para todos; para tanto, deve ocorrer a indissolubilidade entre teoria e prática.

Portanto, como professora de Prática de Ensino, cabe-me a tarefa de colocar os universitários em contato com a realidade, oportunizando aliar teoria e prática, para uma posterior reflexão. Vivenciando a realidade e revendo sua conduta, o futuro professor poderá entender a verdadeira dimensão do que é ensinar. Desenvolver projetos com oficinas de leitura e produção de textos pode ser uma, dentre as várias maneiras de conduzir a uma atitude de reflexão sobre a ação.

1.1 OFICINAS PEDAGÓGICAS

A efetiva atuação do professor, fundamentada na concepção de linguagem considerada como forma de ação entre sujeitos que se constituem pela interlocução, implica uma postura pedagógica diferenciada da tradicional. Como o objetivo central do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, faz-se necessário atuar de forma a se chegar ao almejado.

Uma proposta baseada em projetos, especialmente projetos com oficinas, é uma fuga aos modelos estereotipados, apresentados pelos livros didáticos, quais sejam: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e redação. Esse modelo tradicional não se adapta à nova visão de ensino de língua materna, pois apresenta fragmentação dos conhecimentos, redundância excessiva de tópicos e dispersão do processo de aprendizagem, numa espécie de círculo vicioso, sem qualquer motivação para os alunos e até mesmo para o professor.

A pedagogia de Freinet (1977, 1988), na qual há indissolubilidade entre prática e teoria, apresenta um modelo de trabalho pedagógico com *ateliês*, modernamente chamados de oficinas, propondo a educação de acordo com a realidade da vida. O pedagogo francês contesta a escola tradicional no tocante a

aspectos como passividade do aluno, intelectualismo excessivo e caráter desumano, visto que ela foge da lei natural da vida, impedindo o interesse, a descoberta e o prazer dos alunos.

Para Freinet, as crianças buscam a resolução de seus problemas pelos seus próprios meios ou com a ajuda de companheiros e adultos. O importante é que elas encontrem soluções e, a partir disso, consigam incorporar o aprendido, indo em busca de novos conhecimentos. Tudo aquilo que é movido para a ação é fundamental para o aprendiz, e numa situação de diversidade criativa, estabelece-se o diálogo, o clima propício ao trabalho, com alegria.

Nessa perspectiva, Condemarin *et.al.* (1999), referindo-se às atitudes do professor, junto aos alunos, destaca que é necessário abrir espaços para que eles comuniquem suas experiências de vida, suas brincadeiras, a história de sua família, enfim, permitir a aproximação de sua realidade com a escola. A diversidade das situações e das atividades educativas, numa oficina, oportuniza aos alunos vivenciarem diferentes papéis: o daquele que ajuda, o do que critica e recebe críticas, o daquele que sabe e ajuda o colega, o daquele que propõe e realiza. Podem surgir conflitos nesses momentos que devem ser resolvidos por meio da negociação coletiva, visando sempre a um convívio harmonioso, criando um ambiente de condutas de acordo com as regras da convivência em sociedade.

Com seu Método Natural, Freinet (1988, p.29) apresenta uma perspectiva idealista de ensino, convidando o professor a refletir sobre sua ação junto aos alunos:

No número cada vez maior de atividades que lhe são oferecidas, escolha primeiro as que iluminam sua vida, as que dão sede de desenvolvimento e de conhecimentos, as que fazem brilhar o sol. Edite um jornal para praticar a correspondência, recolha e classifique documentos, organize a experiência tateante que será a primeira fase da cultura científica. Deixe desabrochar os botões de flores, mesmo que às vezes o orvalho os molhe.

É a pedagogia que integra trabalho e educação que proporcionará ao aluno a possibilidade de realizar um trabalho real, prático e socialmente produtivo, permitindo a formação de cidadãos capazes de participar, de forma crítica e criativa, da construção de uma nova sociedade. De acordo com esse método de trabalho, o professor deve estar sempre disponível e receptivo, colocando-se no nível do aluno, ouvindo-o e aceitando o que vem dele. Esse procedimento promove uma idéia específica de educação, que envolve não apenas os direitos do aluno, mas também

do professor, criando a consciência de dignidade do ser humano.

Na abordagem da língua materna, as oficinas propiciam a liberdade e o trabalho, ambos com responsabilidade, pois cada um tem tarefas a cumprir, junto ao grupo do qual faz parte. Segundo Santos (1996), essa forma de processar o ensino coloca o aluno numa situação autêntica de comunicação. Nos momentos de leitura e produção de textos, lendo textos que interessam e com objetivos definidos, produzindo textos dirigidos a leitores reais e para serem “publicados”, as situações comunicativas são as da vida real. Para a autora (op.cit., p.34) esses procedimentos se refletirão no aluno, pois, ao participar em atividades de grupo, ele estará se socializando e “poderá, pouco a pouco, sem que nada lhe seja imposto, reformular seu pensamento, sua maneira de ver o mundo, sua concepção sobre a língua.”

Essa prática pedagógica de oficinas é encontrada em Calkins (1989), pedagoga norte-americana, que em sua obra “A arte de ensinar a escrever”, apresenta sua experiência em oficinas de escrita, num trabalho realizado nas várias séries correspondentes ao ensino fundamental. Ao falar do método, a autora afirma que a oficina perde aquele caráter formal de sala de aula que não traz resposta ao emocional. Nas palavras de Calkins, “o conteúdo destas oficinas de escrita é o conteúdo da vida real, uma vez que a oficina de escrita começa com o que cada estudante sente, pensa e experimenta, e com a ânsia humana para articular e compreender a experiência” (op.cit., p.21).

A autora afirma que as estratégias de condução do processo de escrita, a fim de motivar os alunos, é que conseguirão levá-los ao desejo de escrever. O professor deve ser alguém que escuta, porém um só ouvinte é “simplificar demais as coisas”. A turma que está escrevendo deve transformar-se numa “comunidade de ouvintes”, sendo todos considerados, tanto professores quanto estudantes. Devemos dar leitores para nossos escritores, a fim de que eles possam auxiliar e serem auxiliados a refletir sobre seus escritos.

Nas oficinas pedagógicas, o trabalho em grupo é enfatizado como meio integrador e interdisciplinar, abrindo e garantindo espaço para a criatividade, curiosidade e capacidade de observação dos alunos. É uma forma de atividade que foge ao artificialismo na produção de textos, valorizando o trabalho acompanhado do aspecto lúdico.

Segundo Mütschele e Gonsales (1992), a escola deve aproximar as situações do cotidiano do aluno, articulando-se com a vida. A escola precisa “ensinar

a viver”. Orientando o trabalho em oficinas, os autores apresentam um trabalho vinculado ao cotidiano de professores e alunos, “centrando os esforços numa situação básica do processo ensino-aprendizagem: às necessidades de quem ensina e de quem aprende” (p. 9).

Para os autores citados, participar de oficinas é um incentivo ao desafio, ao questionamento e à reflexão, na procura de uma solução própria e não apenas copiando soluções preestabelecidas, como comumente é a prática escolar. Para tal, faz-se necessário que o professor seja entusiasta e alegre, para que o trabalho seja estimulante e os alunos o realizem com prazer. O material variado e possibilidades para desenvolver habilidades que o aluno possui, como desenho, música, artes plásticas etc., são importantes para que ocorra a interação por meio da troca de experiências e estímulo a um grande número de iniciativas como: construção de álbuns, gráficos, jogos, fichas, cartazes, convites, relatórios e outros.

As oficinas objetivam que o aluno execute tarefas com responsabilidade, tornando-se participante ativo no processo de aprendizagem. Professor e aluno estarão envolvidos no trabalho, como colaboradores, buscando a resolução das tarefas estabelecidas no projeto em execução. É o que se pode chamar de liberdade com responsabilidade, tudo isso aliado ao prazer de ver o resultado final. Foi esse o trabalho que decidi propor a um grupo de acadêmicos.

1.2 O GRUPO ACADÊMICO

A concretização do projeto de pesquisa-ação, objetivando um trabalho de coordenação e orientação pedagógica junto a acadêmicos, previa a realização do trabalho com oficinas de leitura e escrita para o ano 2001. Em vista do curto espaço de tempo que teria para a preparação do grupo, adotei alguns critérios, ao fazer a seleção dos alunos do Curso de Letras. Os acadêmicos deveriam estar cursando a segunda ou terceira série do Curso, considerando-se que os que cursavam a primeira série ainda não possuíam conhecimentos de teoria lingüística suficientes para participar desse trabalho. Por outro lado, aqueles que freqüentavam a quarta série estariam às voltas com seus estágios e trabalhos de conclusão de curso (TCC), portanto sem as condições para desenvolver os trabalhos num projeto que os envolveria durante todo o ano letivo. Outra condição era a disponibilidade dos

candidatos para trabalhar no projeto duas tardes por semana, sendo uma para estudo e outra para atuação nas oficinas de leitura e produção textual.

Dessa forma, convidei inicialmente todos os interessados das segundas e terceiras séries dos Cursos de Letras Português/Inglês do período noturno e os do Curso de Letras Português/Espanhol do período diurno, para participarem do projeto. Realizei, em seguida, uma entrevista com aqueles que se dispuseram a participar, a partir da qual selecionei nove acadêmicos para o projeto: quatro da segunda série do Curso de Letras Português/Inglês, dois da segunda série do Curso de Letras Português/Espanhol e três da terceira série do Curso de Letras Português/Inglês.

Os nove componentes do grupo, que serão aqui identificados de A1 a A9, apresentam as seguintes características:

A1 frequenta a segunda série do Curso de Letras do período noturno e trabalha como telefonista no período matutino, não tendo nenhuma experiência de sala de aula, pois nunca atuou no magistério;

A2 é aluna da segunda série do período noturno, trabalha numa creche do município de União da Vitória e não tem experiência de sala de aula no Ensino Fundamental ou Médio;

A3 é acadêmica da segunda série do período noturno, não desempenha nenhuma função específica no período diurno e nunca atuou no magistério;

A4 frequenta a segunda série do período noturno e leciona inglês e espanhol num colégio particular do município de Porto União (SC), no período matutino. Atua também em escolas de idiomas, há seis anos;

A5 é acadêmica da terceira série do período noturno e iniciou atividade de monitoria no ano de dois mil e um, num projeto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (PR) denominado Luz das Letras, que se destina à alfabetização de adultos por meio de computador;

A6 é acadêmica da terceira série do período noturno e, no período matutino, ministra aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental numa escola estadual. Atua no magistério há três anos;

A7 frequenta a terceira série do período noturno. Durante o dia trabalha numa creche e nunca atuou no Ensino Fundamental ou Médio;

A8 frequenta a segunda série do Curso de Letras Português/Espanhol, no período vespertino, e não exerce atividade específica em outro período. Como já

concluiu o Curso de Letras Português/Inglês e retornou para fazer Português/Espanhol, encontrou abertura em seu horário de aulas para participar do projeto. Também já concluiu o curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, possuindo bom embasamento teórico, porém nunca atuou no Ensino Fundamental ou Médio. Há seis anos atua no projeto Comunidade Solidária, de âmbito nacional, que visa preparar alfabetizadores de adultos, das regiões Norte e Nordeste do país;

A9 frequenta a segunda série do Curso de Letras Português/Espanhol. Já concluiu o Curso de Letras Português/Inglês e o Curso de Especialização de Língua Portuguesa e Literatura. Atua num colégio particular do município de Porto União (SC), ministrando aulas de inglês. Há seis anos, participa do Projeto Comunidade Solidária, em sete municípios do Estado do Piauí, atendidos pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória.

A diversificação do grupo propiciou o intercâmbio de conhecimentos e experiências. Durante os trabalhos desenvolvidos, os acadêmicos mostraram-se bastante disciplinados, assíduos e responsáveis, tendo assumido o trabalho com enorme interesse e dedicação. Houve colaboração de todos no planejamento e na execução das oficinas, além de um diálogo constante, com troca de sugestões e participação efetiva em todas as atividades, tanto nos momentos de estudo quanto no preparo do material e organização dos projetos para as oficinas.

O grupo reuniu-se por três horas semanais para estudos, de março a novembro de 2001, quando o projeto se encerrou. A partir da primeira semana de junho, reuníamos-nos também aos sábados, para as atividades com as crianças, em oficinas de leitura e escrita.

Durante o período de realização das oficinas, nas tardes de quinta-feira, dividíamos o tempo, ficando uma parte do horário reservada para estudos e outra para os comentários sobre os encontros com as crianças. Nesse momento, analisávamos o andamento das atividades, apontando pontos positivos, negativos e problemas encontrados, refletíamos sobre a ação junto às crianças, e eu, como pesquisadora, também refletia sobre minha atuação junto ao grupo de trabalho. Além disso, planejávamos a oficina a ser trabalhada no sábado seguinte, revíamos o planejamento previamente elaborado, detectávamos e corrigíamos as necessidades de alteração de rotas, sempre partindo das carências de nossa clientela.

1.3 UMA CLIENTELA ESPECIAL

A escolha dos alunos de ensino fundamental que seriam abrangidos pelo projeto efetivou-se a partir da consideração do contexto social em que estávamos inseridos. Dessa forma, um trabalho direcionado a membros de instituições filantrópicas pareceu-nos relevante, pois auxiliaria o adolescente a buscar a dignidade de cidadão participativo e integrado a seu meio.

Embora as instituições atendam da melhor maneira possível as crianças sob sua guarda, qualquer contribuição no sentido de conduzir esses jovens ao conhecimento necessário ao exercício da cidadania é sempre muito bem recebida. A universidade, ao interferir nesse processo, cumpre seu papel, conforme artigo 205 da Constituição Federal, que dispõe: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e *incentivada com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os jovens e crianças escolhidos que residem nos Institutos Piamarta e Palazzolo, são oriundos de famílias desestruturadas, sem condições de subsistência, ou de famílias em que os pais não oferecem um ambiente familiar adequado aos padrões sociais de respeito e dignidade. Em sua maioria, as crianças são encaminhadas aos Institutos pelos Conselhos Tutelares dos municípios de Porto União (SC) e União da Vitória (PR), por determinação judicial. Alguns são levados pelos próprios pais que, em condições de extrema pobreza, vêem-se obrigados a pedir auxílio, a fim de conseguir moradia e alimentação para seus filhos, bem como condições para freqüentarem a escola.

Cada história de vida nos mostra a cruel realidade das famílias pobres, cuja carência material e falta de padrões morais resultam num total desamparo aos filhos, que passam a uma vida de carência afetiva e insegurança quanto ao futuro.

Tanto as meninas do Instituto Palazzolo, quanto os meninos de Piamarta, freqüentam escolas estaduais ou municipais. Como os Institutos situam-se a alguns quilômetros de centro, dois ônibus do Instituto Piamarta fazem o transporte de seus internos e também das meninas do Instituto Palazzolo.

1.3.1 O Instituto Piamarta

O Instituto Piamarta localiza-se na BR 476, Km 225, próximo ao distrito industrial de União da Vitória (PR). Essa instituição filantrópica foi fundada em 13 de agosto de 1980, pelo Padre italiano Osvaldo Santoni que, atualmente, é auxiliado por dois padres da ordem dos Piamartinos.

Junto ao Instituto, existe uma escola de séries iniciais do Ensino Fundamental, cujos professores são mantidos pela prefeitura municipal de União da Vitória (PR). Essa escola atende às crianças do Instituto e, por situar-se nas proximidades da área industrial, também aceita outros alunos da comunidade.

Ainda que receba doações da comunidade local, o maior auxílio para a manutenção do instituto vem da Itália, pois a congregação tem sua Casa Central naquele país. Os internos, como são chamados os meninos atendidos pela instituição, têm seus “padrinhos” italianos, que os auxiliam financeiramente e que, muitas vezes, vêm ao Brasil visitá-los, sendo esse encaminhamento feito pelo diretor geral, que seguidamente vai à Itália para apresentar projetos de ampliação das instalações. O Instituto já é uma verdadeira vila, com ótima infra-estrutura, possuindo ginásio de esportes, marcenaria, estufa para produzir mudas de hortaliças, horta e pomar, sala de jogos, sala de TV e vídeo, sala de estudos, refeitório, sala de informática, biblioteca e capela.

Os ambientes comuns a todos os internos se localizam em duas construções maiores. Nos arredores desses dois pavimentos, há casas menores que servem de alojamento para as crianças que freqüentam a creche até os pré-adolescentes. Para melhor atender essa faixa etária, em cada casa reside um casal, que, tendo filhos próprios ou não, atende as crianças, propiciando um ambiente mais aconchegante, muito próximo do de uma verdadeira família.

Cada casa tem uma denominação, por exemplo “Casa Rita”, “Casa Maria”, e, nos amplos quartos, instala-se um grupo de meninos, que se responsabiliza pela ordem e limpeza da casa, sob a orientação do casal que os atende. Os maiores ajudam a atender os menores, auxiliando na hora das refeições e na hora do banho.

Durante o dia, os pequenos são conduzidos para as creches circunvizinhas. Os maiores freqüentam a escola, num período, e, no outro, dedicam-se às tarefas escolares, além de terem atividades como aulas de informática, de inglês, cerâmica, pintura, marcenaria, trabalhos na horta, jardim, limpeza dos pátios e das

dependências coletivas.

No ano de 2001, os meninos internos eram em número de cem (100); o instituto contava ainda com 12 outros funcionários, 3 padres, 20 seminaristas e uma governanta. A comunidade é bem estruturada, conduzida com muita seriedade e competência, oferecendo uma vida digna, ao prestar auxílio material e também amparo moral, de forma a respeitar os direitos humanos.

1.3.2 O Instituto Palazzolo

O Instituto Palazzolo localiza-se às margens da BR 476, Bairro São Joaquim, em União da Vitória (PR). Essa instituição filantrópica atende meninas carentes, abandonadas pela família ou advindas de famílias cujos pais não têm condições de educá-las.

A Instituição iniciou suas atividades, em União da Vitória, em 1992. A direção está a cargo de uma Irmã da congregação “Irmãs dos Pobres”, auxiliada por mais três irmãs da mesma congregação, todas oriundas da Itália, onde fica a Casa Central. A própria congregação mantém o grupo instalado no Brasil, enviando recursos para a subsistência das irmãs e das crianças atendidas. Há também colaboração por parte da sociedade local, principalmente por senhoras que fazem serviço de voluntariado, dando aulas de crochê, tricô, costura, bordado e dança, além de organizarem bazares de roupas recebidas da “Caritas”, da Itália.

O Instituto funciona em duas casas, com amplos aposentos, construídos especialmente para essa finalidade. São ambientes acolhedores, com varandas e jardins, como se fossem residências de família, tendo ao lado um pequeno parque para as crianças brincarem. Cinco funcionárias fazem os serviços gerais da casa, auxiliadas pelas meninas maiores, quando estas estão disponíveis.

Atualmente são atendidas 25 meninas de todas as idades, desde as que freqüentam a creche, até as que já estão no nível Médio. Para auxiliar as estudantes nas tarefas escolares, visto que as irmãs não dominam perfeitamente o português, há três professoras contratadas: uma professora que auxilia as crianças das séries iniciais, uma professora de inglês e uma de matemática.

Da mesma forma que o Piamarta, esse Instituto presta um trabalho de imenso valor para uma sociedade carente de recursos como a de nossos dias, em que a crise não é só material, mas também moral.

1.4 CONTATOS PRELIMINARES COM OS ALUNOS

Em novembro de 2000, entrei em contato com os diretores dos dois Institutos, objetivando saber se seria viável a realização do trabalho nas referidas Instituições. Expliquei detalhadamente que se tratava de um trabalho de pesquisa, que não só beneficiaria os alunos como propiciaria um melhor preparo aos acadêmicos do Curso de Letras, sob minha coordenação. Como o projeto se direcionava ao ensino fundamental, achei por bem formar um grupo de aproximadamente vinte alunos que estivessem cursando a quinta ou sexta série.

Os dois diretores mostraram-se animados com a proposta e concordaram, afirmando que seria um grande benefício para as crianças que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. O padre diretor do Instituto Piamarta sugeriu que os encontros acontecessem em seu instituto, onde há mais espaço disponível; eu deveria apenas providenciar o transporte das meninas do Instituto Palazzolo, que fica próximo ao Piamarta.

No final de fevereiro de 2001, retornei a cada um dos Institutos e recebi a relação das crianças que participariam das oficinas de leitura e escrita. No Instituto Palazzolo, a irmã diretora forneceu-me informações sobre a situação das oito meninas escolhidas, relatando o motivo pelo qual se encontravam ali, e também como era sua conduta e relacionamento com as pessoas no instituto. O mesmo ocorreu no Instituto Piamarta, por ocasião do segundo encontro com o diretor, quando recebi uma relação contendo dez nomes de alunos que freqüentavam a quinta ou sexta série do Ensino fundamental. A respeito da situação particular de cada criança, as informações foram menos detalhadas, em virtude do grande número de internos no instituto. Mas, isso saberia mais tarde, a partir dos primeiros contatos.

O encontro com as crianças deu-se em dois momentos. Primeiro visitei as meninas do Instituto Palazzolo, tendo sido a apresentação dirigida pela irmã diretora. Após cada uma ter-se apresentado, expliquei meus objetivos em relação a elas. Mostraram-se curiosas, perguntando quem mais faria parte, mostrei-lhes, então, a relação de nomes do Instituto Piamarta. São todos conhecidos, pois freqüentam a mesma escola estadual e se relacionam por ocasião de festividades organizadas entre os dois institutos. Conhecedoras de minha área de atuação, algumas meninas

disseram que gostavam de Língua Portuguesa; outras disseram enfrentar dificuldades na escrita. Após alguns instantes de conversa, manifestei o desejo de saber como era o dia-a-dia delas e lhes pedi que relatassem, por escrito, as atividades que mais lhes agradavam, de forma a possibilitar aos acadêmicos, por meio da leitura dos textos, fazer uma idéia sobre elas. Entusiasmadas, elas apanharam as folhas de arquivo com pequenos desenhos nas bordas que lhes entreguei e produziram os textos. Ofereci-lhes, então, alguns bombons, dizendo que era para selar nossa amizade, e prometi que os acadêmicos iriam fazer-lhes uma visita.

A visita ao Instituto Piamarta também aconteceu de modo muito cordial. O padre diretor reuniu os meninos numa sala e convidou uma professora que atua nas primeiras séries do Ensino Fundamental para que participasse do encontro. Assim, após a conversa com os meninos, ela poderia fornecer-me mais informações, já que reside no Instituto e os conhece melhor. O procedimento foi o mesmo que no Instituto Palazzolo e, concluída a tarefa de escrita dos textos, a professora acompanhante conversou comigo, particularmente, relatando o que sabia a respeito de cada menino.

Ambos os contatos foram inspirados em Weinstein *et al* (1973), para quem as preocupações, desejos, emoções, interesses, alegrias e outras tantas reações manifestadas pelo ser humano, contêm a semente da motivação. Na educação escolar, a afetividade pode vir a ser uma maneira de conduzir ao aprendizado com prazer, e conseqüentemente, com sucesso. Reconhecer e respeitar os sentimentos das crianças é condição *sine qua non* para que ocorra a interação com confiança. O professor precisa conhecer seu aluno, conhecê-lo na sua necessidade de criatura que chora, ri, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca.

1.4.1 O pré-teste dos alunos

A execução do trabalho proposto impunha saber quem eram os alunos, conhecer-lhes as carências e sonhos, os gostos e contragostos, enfim, os sentimentos. Essa relação professor/aluno deve ser a base para que o aluno queira aprender, sinta-se apoiado, encontre no mestre um companheiro. E, para o trabalho efetivo com o ensino, deveríamos conhecer também as reais dificuldades encontradas no trabalho com a linguagem. O conhecimento da realidade do grupo

de alunos, das dificuldades com relação ao domínio da língua escrita, foi feito através do pré-teste acima relatado, realizado por ocasião do primeiro contato com as crianças.

Através do texto “As atividades que mais me agradam” (cf. anexo 2, textos 1 a 19), os acadêmicos conheceram um pouco da vida das crianças nos institutos. Durante o período de orientação ao grupo de trabalho, os textos foram lidos e analisados. Percebemos que os dezoito textos apresentavam-se bem diversificados: algumas crianças contavam algo sobre sua pessoa, seus problemas, enfim, colocavam-se no texto, como podemos verificar no anexo 2, textos nº 2, 5 e 8. Nesses textos percebe-se a necessidade que essas crianças têm de falar sobre suas angústias e suas carências. Outras, simplesmente relatavam as atividades realizadas no seu dia-a-dia, como podemos constatar nos textos nº 7 e 9 (anexo 2).

Com a finalidade de orientar o grupo de trabalho no que se refere à melhoria da competência dos alunos no trato com a língua escrita, propus a análise de cada texto, sob o ângulo da produção. O grupo constatou que algumas crianças não conseguiam elaborar um texto, apresentando seqüências de frases sem elementos de coesão, com total desorganização das estruturas sintáticas. Isso, pode-se perceber, claramente, nos textos nº 1 e 13, nos quais são visíveis as marcas da oralidade, não havendo o emprego de pontuação, num discurso sem interrupção. Podemos tomar como exemplo o texto nº 1, linhas 12 a 20: *“O Adilson ele me dá bastante coisa de comer mas também eu tenque trabalhar com ele se não ele não me da o tio Ivone ela também trabalha na cuzinha ela faz cumida o Adilson tambem faz cumida um dia quemem tersa feira o padre pediu para ele fazer um bolo para ele emtão o Adilson fez um bolo a Irno comeu, a tio Raimundo, o Pe Osvaldo O Pe Edelto e o Pe Reonaldo todos eles que comeran esse bolo daí a Irmã disse para o adilson...”*.

Conforme os estudos realizados pelo grupo acadêmico, era necessário considerar as especificidades do texto oral em relação ao texto escrito, e, a partir daí encontrar uma maneira de sanar essas dificuldades, orientando devidamente os alunos, especialmente no momento da análise lingüística do texto.

Concluimos que seria necessário, sem estigmatizar a variante dialetal do aluno, própria de instâncias privadas de uso da fala, propiciar o conhecimento da norma padrão, um dos objetivos do ensino de língua materna, desempenhando o papel de transformadores, instrumentalizadores das classes populares contra as

desigualdades sociais (cf. Geraldi, 1999).

Concordando com Possenti (1999), para quem o domínio da variedade padrão é resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, decidimos interferir como mediadores, de forma a evitar que os alunos sofressem bloqueios na aquisição da norma padrão.

Não nos deparamos com a situação ideal em que o texto se apresenta como um todo organizado, com conexão entre as partes e organização coerente das idéias. A aluna que redigiu o texto nº 13 (anexo 2), por exemplo, demonstra não dominar esses mecanismos de produção textual, pois apenas cita atividades das quais mais gosta, misturadas a uma citação de nomes de pessoas, e “meu amigo” citando dois nomes. Um texto como esse necessita de total atenção por parte do professor, para que a aluna vença essa dificuldade com relação à produção de textos escritos.

Quanto às estruturas sintáticas, há textos que não apresentam os devidos sinais de pontuação, nem mesmo o ponto final de frase. Um exemplo é o texto nº 7, dos anexos. Para um aluno de 5ª série, essa questão merece atenção por parte do professor, que não deve preocupar-se apenas em realizar atividades de livros didáticos, preenchendo cadernos com exercícios mecanicistas, mas preparar o aluno para a escrita.

Os problemas de concordância e regência nada mais são do que a representação dos modos de fala em diferentes dialetos. No texto nº 7, encontramos: *nós imos*, à linha 13; *nós se troca*, à linha 14; *nós vai*, à linha 19; *nós desce do ginásio e vem aqui...*, às linhas 24 e 25. O mesmo texto apresenta um relato sem estruturas sintáticas delimitadas, carente de sinais de pontuação e de elementos coesivos.

No que se refere às questões ortográficas, destacamos os principais problemas e fizemos uma análise, seguindo a classificação apresentada por Cagliari (2000), agrupando os casos em categorias. Como nosso sistema ortográfico não tem relação exclusiva com a oralidade, os usos inadequados que os alunos fazem não são aleatórios e, muitas vezes, acontecem por analogia. Como exemplo dessa situação temos, no texto nº 1 (anexo 2), à linha 6, “*eu fasso*”, já que o fonema /s/ está assim representado em *passo*, *posso*.

Detectamos ainda problemas de transcrição fonética, situações de uso indevido de letras e modificação da estrutura segmental das palavras. Um exemplo

dessa situação temos no texto nº 13, onde encontramos troca entre consoantes surdas e sonoras (*pordato* para bordado), à linha 1.

O uso indevido de letras maiúsculas também mereceu atenção. O aluno aprende a perceber essas diferenças a partir do início da alfabetização, e, com o avanço progressivo, vai incorporando o uso adequado para o emprego devido dos diferentes tipos de letras. No texto nº 1, apesar de ser de um aluno de 5ª série, encontramos essa ocorrência às linhas 10, 15 e 17. Essa deficiência não é comum nessa fase escolar e deve ser sanada.

No início da alfabetização não se priorizam os acentos, para não tolher o interesse do aluno ao realizar suas produções escritas. Mas, à medida que vai assimilando a forma escrita, o aluno será orientado para observar a acentuação de certos vocábulos. Alguns alunos não dão a devida atenção a esse aspecto, como podemos perceber no texto nº 15, em que a aluna não coloca os pingos nos ii.

Segundo Cagliari (2000), deve-se considerar que há muito mais acertos do que erros nos textos escritos pelos nossos alunos. Partindo desse ponto de vista, não podemos olhar só para os erros, mas perceber que há muito a ser considerado e valorizado. O importante é deixar que os alunos escrevam seus textos, contem suas histórias como quiserem, e, a partir desses textos, façam a reflexão lingüística e reescritura deles. Esse procedimento levará os alunos a perceberem suas deficiências e resolvê-las, à medida que avançam na compreensão do código escrito.

A partir dessa análise dos textos, o grupo de trabalho pôde ter uma noção da situação em que se encontravam os alunos com relação à escrita e, a partir daí, perseguir um dos objetivos do trabalho: o desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente do texto escrito.

Com a finalidade de manter presentes as reais dificuldades de cada criança, fizemos uma listagem nominal dos alunos com os principais problemas detectados, que serviria de ponto de partida para o atendimento individualizado, por ocasião da realização das oficinas.

1.5 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA AO GRUPO DE TRABALHO

Perseguindo sempre o propósito de formar educadores independentes e

criativos, capazes de atuar, segundo a concepção interacionista de linguagem, o roteiro de trabalho visou contemplar a fundamentação teórica e o aspecto metodológico.

Os princípios que nortearam a ação pedagógica nesta pesquisa-ação foram: 1) valorização dos conhecimentos prévios dos acadêmicos participantes do projeto; 2) ênfase à interação entre os integrantes do grupo de trabalho; 3) estímulo à autoestima de cada um dos participantes; 4) espaço para cada um atuar efetivamente no trabalho das oficinas; 5) disponibilização de todo material sugerido para a realização dos trabalhos com os adolescentes; 6) coordenação de atividades visando à complementação dos estudos realizados pelos alunos na graduação.

Conforme entrevista realizada com os acadêmicos, os motivos que os haviam levado a inscrever-se no projeto foram a preparação para enfrentar o estágio no final do curso, a oportunidade de se mostrarem úteis e a possibilidade de serem orientados e supervisionados permanentemente, o que lhes permitiria avaliar sua atuação no projeto. Além disso, estariam fortalecendo os conteúdos teóricos e pedagógicos recebidos na graduação, adquirindo, assim, uma melhor visão da prática pedagógica.

Os primeiros encontros foram dedicados ao estudo da pedagogia de Célestin Freinet. Iniciamos com a biografia de Freinet e apresentação de um texto extraído da obra "*Pedagogia do Bom Senso*", intitulado "*As águias não sobem pela escada*" (cf. anexo 1).

Após os comentários pertinentes ao texto lido, ficou evidente a filosofia de trabalho a ser adotada. O professor deve ser o dinamizador do trabalho, o mediador da aprendizagem, conforme Vygotsky, e, para que isso se efetive, é necessário que haja a verdadeira interação por meio de diálogo constante, modificação do roteiro de trabalho préestabelecido e aceitação das limitações de seus alunos. Caso uma proposta não desse o resultado esperado, partiríamos em busca de outros caminhos, vislumbrando sempre a possibilidade de atingir os objetivos propostos.

A metodologia adotada para os encontros de estudo abrangeu aulas expositivas, debates e seminários. As obras estudadas a respeito da pedagogia Freinet foram: *O Método Natural* (1977) e *Pedagogia do Bom Senso* (1988) de Célestin Freinet; *O Itinerário de Célestin Freinet* (1979), de Élise Freinet; *A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet* (1996), de Maria Lúcia Santos; *Pedagogia Freinet: teoria e prática* (1997), organizado por

Marisa Del Cioppo Elias e *Criança e poesia na pedagogia Freinet* (1998), de Gloria Kirinus.

O ponto sobre o qual se fundamenta a pedagogia freinetiana é que o estudante só se interessa por aquilo que lhe diz respeito, por isso o ensino de língua deve ser concreto, vivo e real, numa concepção de língua que continua extremamente atual. Para Freinet, deve-se oportunizar *liberdade*. A propósito, “livre” é uma das palavras-chave nas atividades da escola freinetiana (a expressão livre, o texto livre). Não se trata, porém, de uma liberdade anárquica, mas de uma liberdade subordinada ao meio e aos indivíduos com os quais se convive. O autor defende o máximo de liberdade no trabalho, na expressão do aprendiz, tornando-o, o mais possível, próximo da realização e da possibilidade de ser feliz.

Foi de grande valia o estudo dessas obras, visto que o conhecimento de linhas pedagógicas é um aspecto pouco contemplado no Curso de Letras, devido à estrutura da grade curricular. O grupo sentiu-se motivado pelas colocações do pedagogo francês, que apresenta reflexões a respeito da valorização e do respeito que o professor deve ter para com os educandos.

Para complementar a parte didático-pedagógica, encontramos os estudos de Calkins (1989) que, com sua obra *A arte de ensinar a escrever*, apresenta uma experiência em oficinas de produção de textos. Conforme a pedagoga, “escrevemos porque queremos entender nossas vidas, no entanto, em nossas escolas, os estudantes dizem-nos que não querem escrever” (p. 15). Isto se deve, para a autora, ao modo como eles são convidados a produzir um texto. Muitas vezes, cria-se uma situação constrangedora, em que o professor dá um título e solicita que se escreva sobre aquele assunto, sem ao menos perguntar se o aluno sabe algo a respeito do que deve escrever.

Nessa obra da pedagoga norte-americana, encontramos orientações a respeito da condução das oficinas, demonstrando, por meio de experiências realizadas com sucesso, que devemos “dar leitores para nossos escritores”, permitindo que os jovens nos demonstrem como podemos ajudá-los. É nas conferências de escrita que o jovem escritor pode sanar suas dúvidas, tendo a possibilidade de consultar o colega, trocar idéias com o pequeno grupo do qual participa no momento da produção ou solicitar auxílio ao professor.

Em seu relato da experiência realizada, Calkins (op.cit., p.256-257) nos apresenta a forma como incentivara os professores que com ela conviveram durante

a experiência:

Tão logo sua oficina de escrita comece, é hora de ajudar as crianças a verem-se como autoras. Publiquem os textos, providenciem material para o encadernamento dos livros, celebrem o trabalho terminado... A primeira maneira de se melhorar as habilidades iniciais é dar aos estudantes um senso de autoria.

Na continuidade dos encontros, o passo seguinte foi a revisão e ampliação dos estudos a da concepção interacionista de linguagem de Bakhtin, enfocados no Curso de Letras. Esse embasamento teórico nos permite entender a linguagem como um processo de interação, um processo de construção de sujeitos participantes de um grupo social, sujeitos capazes de interagir com seus semelhantes, posicionando-se frente aos problemas sociais e conseguindo, assim, modificar o contexto social. O grupo de trabalho atuante nessa pesquisa-ação, entendendo a linguagem como interação, perseguiu o objetivo geral do ensino de língua materna, qual seja, desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, de modo a se tornarem sujeitos de sua história.

Nessa perspectiva, lembramos Geraldi (1993), referindo-se às intenções comunicativas do sujeito, quando produz seu enunciado. Explica o autor que nas interações verbais acontece um jogo, e que, “neste jogo há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro” (p.27). A intenção comunicativa do falante/escritor sobre o ouvinte/leitor varia de acordo com o contexto sócio-histórico em que ocorre a comunicação.

Para aprofundamento de estudos de prática de ensino no que se refere à oralidade, leitura e escrita, várias obras foram consultadas e debatidas. Muitas delas trazem relatos de experiências na escola, demonstrando a realidade do processo pedagógico e fornecendo pistas sobre como atuar como professor de língua materna. Dentre os autores estudados pelo grupo de trabalho, podemos destacar: Kleiman (1995), Foucambert (1994,1998), Geraldi (1993, 1999), Geraldi; Citelli (1998), Matêncio (2000), Gil Neto (1996), Citelli (2001), Suassuna (1995), Jolibert (1994), Cagliari (2000), Marcuschi (1997,1998), Silva, D. E. G.(2000), Lemos (1992), Franchi, C. (1992), Mayrink-Sabinson (1993).

Além desses autores, mereceram especial atenção os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, documento que, abraçando a pragmática como linha teórica, salienta a importância de haver uma “estreita relação entre *o que* e *como ensinar*: determinados objetivos

só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico” (p.65).

Conforme os PCNs, mesmo que os conteúdos sejam relevantes, se não tiverem recebido tratamento didático adequado, certamente não alcançarão os objetivos propostos. Para tanto, faz-se necessária a formação continuada dos professores e a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola. Enfatizam os PCNs a necessidade de se construir um trabalho integrado entre os professores das diversas séries do Ensino Fundamental, pois não se forma um leitor e um escritor somente com a orientação do professor de língua materna, mas com a colaboração de todos.

Além da fundamentação teórica e preparação didático-pedagógica, enfatizei junto ao grupo a necessidade de saber quem seriam nossos alunos, quais suas características e experiências de vida. Dessa forma, foi apresentada ao grupo de acadêmicos a situação de cada criança, conforme informações recebidas nos institutos filantrópicos onde residem. Para verificar as dificuldades encontradas pelos alunos no domínio de língua materna na escola, além da análise do pré-teste das crianças, o grupo fez um contato com as professoras de Língua Portuguesa da Escola Estadual que as crianças freqüentam.

Posteriormente, em meados de maio de 2001, aconteceu o primeiro encontro entre os acadêmicos e aqueles que viriam a ser seus alunos, no Instituto Piamarta, local escolhido para a realização das oficinas. Por ocasião da visita, detalhamos a elas nosso propósito de realizar algumas atividades. Para a apresentação de todos os participantes, tanto dos adolescentes como do grupo de trabalho, desenvolvemos uma técnica de grupo, que consistia em cada um dizer seu nome, falar um pouco de si e escolher três qualidades que o caracterizassem. Em seguida, escrevemos as qualidades num papel, que foi colocado numa caixinha, em forma de coração, simbolizando os sentimentos que unem os amigos. Feito isso, a caixa circulou novamente pelo grupo e cada um retirou um papelzinho, e, ao ler as qualidades, deveria adivinhar a quem pertenciam. Tudo foi feito com animação e, concluída a brincadeira, os papezinhos foram novamente colocados na caixa, pois seriam utilizados por ocasião do primeiro encontro, nas oficinas. A acadêmica dinamizadora da atividade lembrou que as palavras passam, mas os escritos ficam e que seriam guardados para o encontro que aconteceria no início de junho.

Na mesma ocasião, conversamos um pouco sobre os textos que eles

havam escrito. Os acadêmicos afirmaram que já os conheciam, pois haviam lido seus textos, e perguntaram sobre suas preferências em relação à leitura. Os adolescentes, em geral, mencionaram histórias de aventuras, contos de fadas e bruxas, e contos de assombração. Algumas meninas disseram gostar de poemas. As informações obtidas nos direcionaram para o trabalho com o texto literário, embora a bibliografia consultada saliente sempre a importância de a escola abordar uma diversidade de modalidades textuais.

A escolha se deveu, além das preferências manifestadas, às características do grupo de alunos, cuja realidade, conforme se pôde constatar, é bastante difícil. Conforme Candido (1972), uma das funções da literatura é a psicológica, que consiste na satisfação da necessidade que todo ser humano tem de certa dose de “ficção e fantasia”. Assim, consideramos que propiciar aos alunos envolvidos no projeto a “transposição” para o mundo da fantasia poderia ser uma maneira de ajudá-los a compreender a si próprios e à vida (cf. 2.2.2.1).

Dessa forma, ampliei, junto aos acadêmicos, os objetivos do trabalho com os alunos provenientes dos institutos, mediante a conclusão de que não bastava ampliar sua competência de leitura e de escrita. Era preciso auxiliá-los no resgate de sua identidade e auto-estima, na busca da dignidade e da cidadania, na satisfação das necessidades de ficção e fantasia. Era vital propiciar-lhes o contato com textos literários.

No trabalho com essa modalidade textual, procuramos ter sempre em mente suas especificidades, de forma a evitar os equívocos cometidos na escola, que, muitas vezes trata o texto literário como pretexto para o ensino da metalinguagem ou simplesmente para aferir questões que não contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Na preparação das oficinas, foi necessário, dessa forma, obter orientações sobre o trato com o texto literário. Para tanto, foram consultados, entre outros, Candido (1972, 1989), Rodari (1982), Riche; Haddad (1994), Mütschele; Gonsales Filho (1992), Condemarin (1999) e Abramovich (1999), autores que salientam a importância de atividades lúdicas, capazes de facilitar a interação entre os alunos e grupo de acadêmicos.

Um princípio considerado na orientação ao grupo de acadêmicos foi que a qualidade do trabalho pedagógico está associada à capacidade de promoção de

avanços no desenvolvimento do aluno, e que estes dependem da participação de elementos mediadores mais capazes, preparados para auxiliar o aluno em situações que ele só poderá transpor com a colaboração do professor (Vygotsky, 1998). Diante disso, recordamos palavras de Freinet (1977, p.17): “Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica não um espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade”.

Procurando continuamente estabelecer uma relação da teoria com a prática, tivemos sempre em vista que os sujeitos se encontram numa rede de relações com o mundo, que lhes possibilita adquirir uma forma peculiar de existência, interagindo com seus semelhantes, modificando sua história e a história do outro. O lado humano e social nunca poderá ser desprezado.

Uma vez delineado o percurso metodológico, abordarei, no próximo capítulo, a fundamentação teórica que orientou o desenvolvimento das oficinas pedagógicas.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Após a definição da linha pedagógica a ser seguida, inspirada na pedagogia de Freinet (1977, 1979, 1988) e de Calkins (1989), o presente capítulo trata da fundamentação teórica sobre a qual se apóia a pesquisa, baseada na concepção dialógica e interacionista de linguagem de Bakhtin (1992, 1999), e na concepção construtivista de educação, inspirada em Vygotsky (1989), concepções a meu ver adequadas a uma visão democrática de educação que se propõem a formar cidadãos capazes de atuar na sociedade em que estão inseridos.

Partindo do princípio de que, de acordo com a posição teórica assumida, toda atividade direcionada ao ensino de língua materna deve centrar-se no texto, e, considerando a opção pela priorização do texto literário, justificada no capítulo anterior, mostrou-se necessária uma fundamentação teórica direcionada ao trabalho com esse tipo de texto. Para tanto foram consultados, além de Candido (1972, 1989), Lajolo (1997), Zilbermann (1986, 1990), entre outros. Foram, portanto, esses os pilares teóricos sobre os quais se deu a orientação dos acadêmicos no planejamento e na aplicação das oficinas de leitura e escrita.

2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Os grupos humanos possuem suas organizações, seus costumes e sua língua, sendo por meio da linguagem que cada indivíduo estabelece relações no contexto social ao qual está integrado. Portanto, a língua é, simultaneamente, produto e condição de vida social. Pela linguagem é que nos revelamos indivíduos únicos, pois ao conquistarmos *nossa palavra* nos transformamos e a inserimos entre

milhares de *outras palavras*, por meio das quais também realizamos nosso discurso e nos constituímos como sujeitos.

Segundo a concepção interacionista de Bakhtin (1999), a linguagem é um processo de interação, ou seja, a interação é a realidade fundamental da linguagem. Em seus diferentes textos, o autor trata do diálogo entre interlocutores e, com essa questão, ingressa no campo dos estudos que hoje se desenvolvem sobre a interação verbal entre sujeitos e sobre a intersubjetividade. Nessa perspectiva, o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos. O que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente exteriorizar seu pensamento, mas o que ocorre é a ação sobre o outro, seu interlocutor (ouvinte/leitor). Assim sendo, essa concepção se contrapõe ao conceito de língua como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social.

Geraldi (1999, p.19) assim se manifesta sobre o assunto:

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui.

Conforme lembra Bakhtin, nossos enunciados estão repletos de palavras alheias, de diferentes graus de alteridade ou de assimilação, de diferentes graus de conscientização; as palavras constituem-se a partir de várias ideologias que permeiam as relações sociais em todos os domínios. Portanto, nosso discurso é único, como individual, porém é heterogêneo por estar organizado através de outros discursos que ouvimos e incorporamos, conforme nossas ideologias e nossos modos de vida.

A linguagem se realiza numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar onde acontece a enunciação. Sendo esta única, o significado da palavra está também ligado à história, através do ato único de sua realização. Um enunciado, portanto, caracteriza-se pela dimensão histórica e pela dimensão intersubjetiva; os sujeitos envolvem-se numa situação particular, e seu julgamento interfere diretamente na organização do enunciado. A língua, como fato social, supõe, para qualquer enunciado, um direcionamento, quer dizer, sempre se orienta para o outro. Não existe diálogo entre sentenças, mas somente entre pessoas, e,

assim sendo, ela é o veículo privilegiado para o estudo da formação da consciência e das ideologias. Para Freire (1991, p.23), “Não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia”.

Para Bakhtin, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, é uma espécie de “ponte lançada entre mim e os outros” (1999, p.113). O sujeito apresentado pelo autor não é totalmente dono da palavra, posto que a realização do signo é social e determinado pela estrutura da enunciação. Situação e participantes servem-se da língua para suas *necessidades enunciativas concretas*. A enunciação implica, portanto, um processo de compreensão da palavra sua e do outro; é um ato de fala determinado pela situação imediata e pelo contexto social, é um produto social.

Assim sendo, a palavra sempre quer ser ouvida, buscando a compreensão responsiva. A ocorrência das relações dialógicas nos diversos espaços sociais de uso da linguagem estabelece a história das interações dialógicas e ideológicas entre os indivíduos.

Geraldi (1993), por sua vez, lembra que, ao usarmos a linguagem, fazemos operações *com* e *sobre* a linguagem. Segundo o autor, essas distinções não são rígidas. Todas as ações apresentam-se como trabalho que se faz por operações, por meio de recursos expressivos insuficientes para determinar um sentido e contam com fatores extralingüísticos para produzir sentido. A linguagem envolve ações *lingüísticas* para cuja realização utilizamos diferentes recursos, seja para fazer o assunto progredir ou para encaminhar nossa argumentação em dada direção. Ao nos utilizarmos de jogos de palavras, entonação, retomadas ou reelaborações, estamos fazendo uma ação sobre a linguagem, uma atividade *epilingüística*, e quando falamos sobre a linguagem, classificando, construindo conceitos, estamos realizando uma atividade *metalingüística*.

Em suas considerações sobre as atividades metalingüística e epilingüística, o autor considera que, para as atividades metalingüísticas terem significância, é preciso que tenham sido precedidas por atividades epilingüísticas, em um processo de produção de conhecimento. Como conhecimentos que se produzem sobre a língua, essas atividades podem servir ao domínio de certos recursos expressivos, que não fazem parte daqueles já usados pelos sujeitos. As reflexões devem ser feitas entre diferentes formas de expressão e incorporadas àquelas já dominadas,

levando à produção da variedade-padrão.

Em Travaglia (2000), encontramos a abordagem sobre as atividades que realizamos ao nos servirmos da linguagem verbal para a interação. Segundo o autor, nas ações *lingüísticas* o falante faz uma reflexão automática sobre a língua, porque ele seleciona recursos lingüísticos e os arranja em um trabalho de construção textual, em que se serve de mecanismos lingüísticos que domina, sem um trabalho de explicitação dos mesmos. Essa seria a gramática de uso, a gramática que o falante internalizou no decorrer de sua vida.

Nas atividades *metalingüísticas*, a língua torna-se o conteúdo da situação comunicativa. Essas atividades estão relacionadas a teorias lingüísticas e métodos de análise da língua. Para Travaglia (op.cit., p.35), “a atividade metalingüística se relaciona diretamente com o que chamamos de gramática teórica”, ou seja, aquela que se apresenta nos estudos lingüísticos que buscam, por meio de uma atividade metalingüística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento.

O contexto escolar caracteriza-se por uma multiplicidade de vozes e é permeado por diversas ideologias. Consciente dessa situação, o professor deverá possibilitar a interação aluno/aluno, professor/aluno, e, conseqüentemente, a formação de um sujeito crítico, capaz de emitir opiniões, saber ouvir, defender seu ponto de vista por meio de argumentações consistentes, enfim, agir como elemento transformador da sociedade.

Ao compreender o uso da linguagem como interação na sociedade, o aluno amplia o conhecimento de si e do outro, num processo dialógico, e passa a utilizar as diversas linguagens como meio de comunicação, ou processo de construção de significados, tornando-se receptor e produtor de textos diversos, entendidos como unidade básica da linguagem verbal oral e escrita. Considerando-se que, na comunicação diária, o aluno expressa-se no dialeto de seu grupo social, à escola compete apresentar-lhe outros dialetos para a comunicação, principalmente a norma culta. Sem discriminá-lo por usar um dialeto menos valorizado socialmente, a escola deverá ser o espaço da liberdade de expressão, lugar de interação com os colegas e o professor.

2.1.1 A variação lingüística

Embora a sociedade moderna apresente uma forte tendência de luta contra

as mais variadas formas de preconceito, encarado como resultante da ignorância ou da manipulação ideológica, há um preconceito que ainda se encontra muito real na sociedade: o preconceito lingüístico.

A língua oficial do Brasil, o português, apresenta uma grande diversidade de dialetos falados pelas diversas camadas menos favorecidas da sociedade, muitas das quais permanecem à margem do domínio da norma culta.

Segundo Bagno (2000, p. 16):

A verdade é que, no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um *alto grau de diversidade e de variabilidade*, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito – mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de *status* social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo lingüístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – que são a maioria da população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Manifestando-se a respeito das variações lingüísticas, Gnerre (1998) lembra que o valor de cada variedade depende da posição social de seus falantes. Em seus estudos sobre linguagem, explica que a língua padrão está ao alcance de uma parcela reduzida de integrantes de uma comunidade e está fixada na tradição escrita, tendo seu valor marcado socialmente. Segundo ele, a separação entre variedade culta ou padrão e as demais variedades encontra-se:

- a) em sua associação à escrita;
- b) em sua ligação à tradição gramatical;
- c) na dicionarização dos itens lexicais;
- d) na legitimação da norma culta com a tradição cultural e com a identidade nacional.

Considerando o acima exposto, a escola e a sociedade em geral concluem que a norma padrão é a língua modelo, sendo as demais inferiores. Sabemos, no entanto, que essa postura reflete um preconceito lingüístico. O conceito valorativo que se atribui à variedade-padrão, em detrimento das demais variedades, desprestigiadas, ocorre porque a norma culta é a norma de quem detém o poder, a dominação social.

Uma grande contribuição da Sociolingüística foi a tentativa de levantar os vários fatores da variação lingüística encontrada no português do Brasil. Suassuna

(in Valente: 1999, p.196) apresenta os seguintes fatores responsáveis pela variação lingüística: a) região geográfica; b) tempo; c) classe social; d) estilo ou gênero; e) registro; f) grau de escolaridade; g) função do ato da linguagem; h) contexto da interação; i) intenção dos interlocutores; j) idade; l) sexo; m) padrão cultural; n) profissão; o) veículo do texto; p) referente; q) público.

Conforme Soares (1989), Geraldi (1999), Travaglia (2000) e Kock (2002), entre outros, faz-se necessária a conscientização dos professores, principalmente os do Ensino Fundamental, para a situação dos diversos usos da língua, bem como para a adequação da modalidade lingüística às mais diversas situações concretas de interação. No processo pedagógico, deve-se criar condições para que os alunos desenvolvam o maior número de formas de interação, empreguem a linguagem de acordo com o contexto, considerando igualmente seu interlocutor e, assim, agindo sobre os outros e com os outros.

Considerando que a língua padrão deve ser vista como uma outra possibilidade de se expressar e agir, unindo-se a tantas outras que a escola desvaloriza, Suassuna (op.cit., p.197) apresenta algumas metas a serem perseguidas em termos pedagógicos, para enfrentar a questão das variantes dialetais:

- a) superar a visão da língua como um sistema homogêneo, e da gramática como descrição e julgamento definitivos sobre ela;
- b) entender a dimensão social e cotidiana da prática lingüística;
- c) compreender as condições sócio-históricas de constituição das variedades;
- d) expor-se aos mais diferentes tipos de manifestação lingüística;
- e) apreciar criticamente os diversos usos da linguagem e seus efeitos;
- f) viver experiências que ampliem a competência na manipulação das variedades;
- g) fazer opções e seleções diante do conjunto do sistema lingüístico, em função dos contextos de interação;
- h) expressar-se através dos mais diferentes registros.

Observando esses aspectos, o professor deverá trabalhar com a linguagem, apoiando-se completamente no texto, proporcionando a diversidade textual, nos mais diferentes registros, procedendo à análise e produção de textos variados, sem excessiva preocupação com o ensino da norma culta.

Em sua obra “Linguagem e Escola”, Soares (1989) apresenta as diversas ideologias que permearam a história educacional brasileira, desde o instante em que nasceu a preocupação com a democratização do ensino. Relacionadas às teorias sobre a linguagem em contexto social, várias ideologias surgiram ao longo das décadas, ocasionando propostas de multiplicação de escolas e da melhoria qualitativa no processo ensino-aprendizagem. Dentre essas ideologias, que tentavam explicar o fracasso escolar, encontrava-se a ideologia da deficiência cultural, que afirma que as camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades escolares. Contestando essa posição, a autora (op. cit., p.40) enfatiza que, “tal como não se pode falar de ‘inferioridade’ ou ‘superioridade’ entre línguas, mas apenas de *diferenças*, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre *dialetos* geográficos ou sociais ou entre *registros*”.

Embora estudiosos discutam esse aspecto da realidade escolar, continuamos constatando que a escola ainda não convive harmoniosamente com a questão das variedades lingüísticas, pois, ao mesmo tempo em que se reconhece a variedade lingüística como uma realidade nacional, observa-se a variação numa escala valorativa, que leva a considerar os usos de uma variedade como *certos* ou *errados*. Se a escola reconhece que existem as diferenças dialetais e que, de acordo com a situação, tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há razão, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem de língua materna, para trabalhar somente com a norma padrão, buscando apenas o seu domínio, sem considerar os dialetos que se fazem presentes na sala de aula. Certamente, o aluno já domina seu dialeto, entretanto ele poderá ter muito que aprender a respeito do seu dialeto e do de seus colegas de classe, podendo servir-se deles em diversas situações, mesmo no contexto escolar.

Travaglia (2000) argumenta que não há razão para trabalhar somente com a norma culta, pretendendo apenas o seu domínio em detrimento de outras formas de uso da língua. Sendo a escola o espaço em que ocorrem as maiores possibilidades de processos interlocutivos, em que os assuntos permitem a troca de experiências e de conhecimentos adquiridos na vivência diária, nos diferentes grupos sociais, possibilitar aos alunos o uso de seus dialetos para se comunicarem deve ser uma atitude consciente por parte do professor, em especial do professor de língua materna. Nessa perspectiva encontramos Geraldi (1999, p.41), que afirma:

[...] a escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. Neste processo ela não passa de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes. O significativo não é o que é necessário para “acessar” a outros conhecimentos, mas o que encontra ancoragem nos conhecimentos anteriores, construídos em processos interlocutivos que antecedem à entrada para a própria escola e que, durante o período escolar, continuam a existir fora da escola.

Na abertura da novela sociolingüística “A Língua de Eulália”, Bagno (2001) faz uma citação de Labov: “O serviço mais útil que os lingüistas podem prestar, hoje, é varrer a ilusão da deficiência verbal e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos padrão e não-padrão”. Ao abordar essa temática, o autor apresenta uma personagem da novela dizendo que “nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem lingüística, o português-padrão, e expulsa as que não o trazem” (p.30). Entendemos aí, que é papel da escola possibilitar a todos os que nela ingressam o acesso à norma culta, sem discriminar os dialetos dos alunos. O conhecimento da norma padrão, certamente, não é a fórmula para subir na escala social, mas é uma forma que esse falante tem para lutar, com as mesmas armas utilizadas pelas classes privilegiadas, conseguindo, assim, fazer-se ouvir, quando reivindica os mesmos direitos políticos e culturais das elites dominantes.

Essa situação também já é reconhecida pelas instituições encarregadas do planejamento da educação em nosso país. Os PCNs para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (1998, p.29) assim abordam a questão:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. (...) A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

No ensino-aprendizagem de língua materna, o que se pretende não é levar os alunos a falarem certo, mas possibilitar-lhes a escolha da forma de fala a ser utilizada de acordo com a situação comunicativa. O aluno deve saber coordenar o que fala e o que escreve e como fazê-lo, conforme o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. Cabe à escola exercer seu papel de formadora de cidadãos capazes de desempenhar sua função social, convivendo com o dialeto adquirido na

comunidade lingüística na qual estão inseridos, e tendo a oportunidade de aprender o dialeto padrão para dele servir-se, quando a necessidade impuser seu uso, nas várias situações da vida diária.

O grupo de acadêmicos, em seu trabalho com adolescentes residentes em institutos para menores carentes, esteve consciente da necessidade de considerar a variante dialetal dos alunos. O contexto para a realização do trabalho com oficinas de leitura e produção textual aconteceu numa realidade de diferentes dialetos. Alguns alunos são oriundos de famílias de origem polonesa ou ucraniana, etnia comum nesta região de União da Vitória (PR), servem-se de expressões e possuem sotaques com forte influência da língua estrangeira, o que muitas vezes provoca certo constrangimento por parte do falante e é também motivo de riso por parte dos ouvintes. Há também alunos que empregam expressões ausentes na norma culta, como “nóis imo”, “nóis vai”, há, por fim, aqueles que utilizam a norma culta em seu padrão coloquial informal.

Na concepção interacionista, que vê a linguagem como heterogênea e multifacetada, é preciso refletir sobre o processo ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser levado em conta refere-se aos objetivos do ensino sistemático de língua materna.

2.2 OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), o verdadeiro objetivo do ensino de língua materna é propiciar a competência comunicativa, isto é, o conhecimento lingüístico por meio do qual o sujeito possa participar da sociedade na qual está inserido.

À escola cabe a responsabilidade de conduzir o aluno aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania, considerando que os sujeitos se constituem na e pela linguagem, interagindo com o “outro”, seu interlocutor.

Como o aluno já traz seu conhecimento de língua ao chegar à escola, cabe ao professor auxiliá-lo a ampliar sua competência comunicativa, de modo progressivo, a fim de que, no final da escolaridade, ele seja capaz de comunicar-se com eficiência, oralmente e por escrito, nas mais diversas situações comunicativas.

A competência comunicativa compreende, além da competência lingüística,

a adequação do ato verbal às situações de comunicação. Conforme Travaglia (2000), ela implica duas outras competências: a gramatical ou lingüística e a textual. Ao explicar essas competências, o autor recorda que todo falante nativo da língua sabe produzir seqüências lingüísticas consideradas como típicas da língua; ele possui, portanto, competência gramatical ou lingüística, ou o que Chomsky chamou de “criatividade lingüística”, isto é, a capacidade de produzir um número infinito de frases, conforme as regras da língua.

Ter competência textual significa ser capaz de produzir e compreender textos que possuem boa formação, valendo-se de capacidades textuais básicas, quais sejam: capacidade formativa, capacidade transformativa e capacidade qualificativa.

Possuir *capacidade formativa* é ser capaz de produzir e compreender textos diferenciados, além de ser capaz de saber se uma seqüência lingüística é ou não um texto.

Capacidade transformativa é a capacidade que o usuário da língua tem para modificar determinado texto, parafraseando-o, de acordo com a finalidade; além disso, deve ser capaz de fazer uma avaliação sobre certo processo executado, por exemplo, saber se o texto apresentado em determinada situação é paráfrase de um texto dado.

A *capacidade qualificativa* revela-se no reconhecimento das diversas tipologias textuais. Essa capacidade tem a ver com a capacidade formativa, à medida que possibilita ao usuário ser capaz de produzir um texto de determinada tipologia.

Considerar as diversas tipologias textuais para o ensino de língua é fundamental para que se chegue aos objetivos propostos. Para tanto, faz-se necessário que os alunos tenham contato com os diversos textos que circulam socialmente, fazendo sua leitura e análise lingüística, para, posteriormente, partir para a produção escrita.

Segundo Suassuna (1995), a fim de se garantir a semânticidade e a historicidade do texto escrito, é preciso que ele seja aquilo que alguém diz para alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que aquilo que é dito represente como seu autor interpreta o mundo e a vida; que se justifique como prática histórico-social. É preciso, portanto, que a construção do texto tenha objetivos reais, que ele seja endereçado a um leitor, escrito numa determinada tipologia, conforme requer a

situação comunicativa.

A artificialidade do trabalho escolar, manifestada na leitura de textos sem objetivos, que não interessam ao aluno e na produção de textos apenas para o professor, não condiz com a proposta de ensino que objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa. A formação de um leitor crítico e um “escritor” autônomo depende, essencialmente, da concepção de linguagem do professor, aliada a sua conduta pedagógica autônoma. O desprendimento do modelo de aula padronizado, em que o livro didático é o fio condutor do processo, será uma maneira de realizar um trabalho de acordo com as novas propostas de ensino de língua materna.

Considerando-se que o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno é o principal objetivo do ensino de língua materna, há que se salientar que tal competência abrange tanto a expressão oral quanto a produção textual escrita. Os PCNs (1998, p.27) declaram que “as atividades de ensino de Língua Portuguesa devem corresponder, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e escritos e de produção de textos orais e escritos”, conduzindo assim o aluno ao desenvolvimento de sua competência discursiva. As atividades discursivas, quando valorizadas no espaço escolar, incentivarão os alunos a conhecer as experiências de outrem, tanto através da audição quanto da leitura.

2.2.1 O desenvolvimento da oralidade

Forma privilegiada de linguagem natural característica do homem, a fala é uma atividade muito mais presente que a escrita, no dia-a-dia das pessoas. Contudo, o desenvolvimento da oralidade não recebe a devida atenção na escola, vista como o espaço em que se deve aprender a escrever.

Tradicionalmente, o ensino de língua na escola sempre priorizou o texto escrito em detrimento do texto oral, uma vez que se pauta, costumeiramente, pelo livro didático, em que, na maioria das vezes, as atividades culminam com a produção escrita.

Alguns estudiosos de linguagem têm tratado da importância do desenvolvimento da oralidade em sala de aula, enfatizando esse outro aspecto do ensino de língua materna. Defendendo o espaço para a oralidade no contexto escolar, encontramos Bagno (2000, p.54), que assim se manifesta:

Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, formal. Foi somente no começo do século XX, com o nascimento de ciência lingüística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico. Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita.

A fala constitui-se num instrumento demarcador de fronteiras sociais. A própria condição de cidadania é adquirida no esforço de aprender a fala de todos os códigos sociais que ela tem incluídos. Para Gnerre (1998, p.5) “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos.” À escola compete possibilitar ao aluno o conhecimento do diversos usos da língua, conforme as instâncias de fala, a fim de que ele possa ser ouvido e valorizado como cidadão participante da sociedade, podendo assim contribuir nas mudanças sociais.

O processo interacional humano se dá pela linguagem oral, principal instrumento de comunicação. Estabelecemos contato com nossos semelhantes pela oralidade, exteriorizando, assim, nosso pensamento, por meio da interação. Dependendo da situação comunicativa, os diálogos obedecem ao emprego de normas lingüísticas em nível formal ou em dialeto coloquial.

Nessa perspectiva, compete ao professor mostrar que a língua falada possui muitas variedades e que o dialeto padrão é apenas uma das modalidades lingüísticas. Abordando esse aspecto, Marcuschi (1997, p.41) assim se expressa:

Assim entre outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de *variação e mudança*, dois pontos de extrema relevância raramente vistos. Noções como: “*norma*”, “*padrão*”, “*dialeto*”, “*variante*”, “*sotaque*”, “*registro*”, “*estilo*”, “*gíria*” podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica.

A sala de aula é o espaço onde os sujeitos interagem pela linguagem oral, processando-se o diálogo entre alunos e entre professor/alunos, e, nesse intercâmbio, podemos antever a organização de enunciados mais próximos da norma culta, em geral, por parte do professor, e enunciados que se desviam da norma culta, em dialetos utilizados pelos alunos.

Considerando-se responsável pelo ensino da norma padrão, o professor procura expressar-se de acordo com a norma culta, propiciando ao aluno o acesso a

ela. Para o aluno originário de grupos sociais que empregam outros dialetos, falar e, posteriormente, escrever a norma padrão é uma atividade bastante complexa. Possibilitar que esse processo ocorra gradativamente, ao longo da escolarização, é uma conduta a ser tomada pelo professor que reconhece as diferenças dialetais como uma realidade escolar, sem, entretanto, discriminar o dialeto que o aluno utiliza para se comunicar.

De acordo com Ramos (1999), apresentar a norma culta na modalidade oral constitui-se numa estratégia para que o aluno se posicione frente à necessidade da aquisição de outros modos de falar, de acordo com as várias situações. Colocar o aluno em contato com o dialeto padrão, propiciando-lhe oportunidades para que faça uso dessa variedade lingüística, será, sem dúvida, um modo de reconhecimento da necessidade de se utilizar a norma culta nas instâncias públicas de fala.

Em sua vivência diária, os alunos têm contato com textos orais formulados de acordo com a norma culta. Exemplos dessa situação seriam os noticiários de TV, que podem ser gravados, para posteriormente serem discutidos em sala de aula, possibilitando, assim, a observação do modo de falar do repórter. Dessa forma, o professor estabelecerá um paralelo entre as situações formais de uso da língua e situações informais, podendo realizar atividades que caracterizem tais situações e possibilitando, com isso, a conscientização de que, dependendo do interlocutor, devemos escolher a modalidade lingüística mais conveniente.

Na interação dialógica entre aluno/aluno e professor/alunos, ocorre a construção do conhecimento, pois possibilita-se a troca de informações, a negociação de sentidos, o confronto de várias opiniões, e a avaliação do processo pedagógico. Entretanto, essas ocorrências do texto oral não dão conta das múltiplas exigências da oralidade para as instâncias públicas de fala. Embora possa ser considerada uma instância pública, a sala de aula não apresenta oportunidade de interação com sujeitos que não compartilham as mesmas referências, o mesmo conhecimento de mundo.

Conforme o acima exposto, à escola compete favorecer a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos. Planejar e realizar entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, são atividades indispensáveis para o desenvolvimento da oralidade, em sua modalidade culta. É fundamental que o professor conheça as especificidades da língua falada e da língua escrita, podendo assim estabelecer as diretrizes pedagógicas que nortearão

seu trabalho diário em sala de aula.

2.2.1.1 A língua falada e a língua escrita

Dentre os lingüistas que têm apresentado as distinções específicas entre a modalidade oral e a escrita, podemos citar Marcuschi (1997, 1998), Preti (2000), Travaglia (2000) e Kock (2001). Nas publicações desses estudiosos, encontramos subsídios para fazer um paralelo entre língua falada e língua escrita. Koch (op.cit., p.61) afirma que “fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema lingüístico, elas possuem características próprias”.

No que se refere às estruturas sintáticas, na fala, usamos frases mais curtas e menos complexas, para não sobrecarregar a memória do interlocutor. Na escrita, pretendendo uma melhor elaboração textual, empregamos frases longas e complexas.

A língua falada dispõe de vários recursos do nível fonológico, como entonação, duração dos sons, ênfase sobre termos ou sílabas e tantos outros que na língua escrita não podem ser usados. Prova disso é que, ao pronunciarmos uma palavra de modo diferente, ela poderá produzir até mesmo um significado contrário. Na escrita, os recursos que possuímos são, além dos sinais de pontuação, palavras escritas em tamanho maior, negrito, sublinhadas, entre aspas, para demonstrar a ênfase que se dá a trechos da fala.

Na língua escrita, por estarmos na ausência do interlocutor, a imagem que fazemos dele é que determina o modo de produção do texto. Precisamos nos explicar, minuciosamente, de modo a não deixar dúvidas que impeçam a compreensão, já que a interlocução dá-se à distância, no tempo e no espaço. A função precípua da escrita, segundo Osakabe (in Zilberman, 1986), é tornar-se um instrumento para a comunicação a distância, sendo capaz de suprir as limitações apresentadas pela oralidade.

Quanto ao processo de produção, o texto oral é elaborado sem preocupação com estruturas e realizado de imediato, podendo haver retomadas para explicações. Já, no texto escrito, há tempo para refletir sobre a produção lingüística, ocorrendo, além da redação, a revisão, a reescrita e, muitas vezes, até mesmo uma total

refacção do texto.

A compreensão dos processos de realização dos textos orais bem como dos textos escritos, cada qual com suas características, deve merecer especial atenção por parte do professor, especialmente o de língua materna. As dificuldades quanto à produção escrita, em virtude da concepção errônea que os alunos têm de que escrever é reproduzir a fala são comuns a todas as línguas. Em artigo publicado na revista “La educación”, Pierri (1988) apresenta os problemas de expressão escrita do estudante universitário costarriquenho, colocando em evidência as características e condições de produção do texto oral, em comparação ao texto escrito.

Segundo a autora, para o *registro oral*, no que se refere às condições de transmissão, o canal que conduz a mensagem lingüística é a voz humana. Isso traz as seguintes características para a oralidade: desenvolvimento temporal; fugacidade; fragilidade; pequeno alcance no espaço, no tempo e no número de receptores; condições para a codificação de todas as qualidades físicas da voz, ou seja, articulação, altura, intensidade e timbre; e, também, as interrupções pelo silêncio.

Os sujeitos envolvidos no ato comunicativo estão em relação direta, permitindo que a mensagem tenha realimentação fácil e rápida, que se estabeleça uma estreita ligação com a mensagem oral e a situação concreta de comunicação, permitindo, também, a presença de outros códigos, além do lingüístico, como, por exemplo, as expressões faciais, gestos, toques e outros.

O texto oral caracteriza-se por: a) predomínio da redundância nos níveis léxico, sintático e semântico. Essa redundância não é só interna ao código lingüístico, visto que se apresenta, também, na inter-relação deste com os códigos extralingüísticos; b) planejamento durante a organização dos enunciados, pois as estratégias lingüísticas são escolhidas à medida que se fala; c) maior flexibilidade no uso das regras sintáticas e semânticas, pois se apresentam menos exigentes do que no registro escrito; d) possibilidade de alteração lingüística, visto que as mudanças naturais em toda língua têm início sempre na linguagem oral, sendo a fala a primeira a incorporar qualquer inovação que surge no contexto social.

No que se refere ao *registro escrito*, considerando-se as condições de produção e transmissão, teremos como canal para a mensagem lingüística o código escrito. Neste, as implicações para a mensagem são: garantia e resistência temporal e espacial; maior alcance quantitativo pela múltipla reprodução do texto escrito e disponibilidade para a codificação de signos exclusivamente gráficos.

No registro escrito, os participantes da enunciação não estão direta ou indiretamente relacionados. Por isso, não há retomadas na enunciação, existindo uma independência relativa da mensagem, no que se refere à situação de comunicação, além da exclusividade do código lingüístico gráfico.

O texto escrito apresenta as seguintes características: a) predomínio da pertinência em todos os níveis: léxico, sintático e semântico, visto que a escrita pode servir-se da redundância como recurso de eficácia, como também pode evitá-la para não interferir na compreensão; b) existe um planejamento prévio na escolha das estratégias lingüísticas, direcionadas sempre para a mensagem total do texto; c) exigência de aplicação das regras sintáticas e semânticas da língua; d) resistência às mudanças lingüísticas, que só ocorrem após haverem permanecido no código oral por muito tempo, e somente após prévia autorização de uma autoridade acadêmica é que poderão ser inseridas no código escrito.

O professor de língua materna precisa ter conhecimento dessas diferenças, a fim de ter condições para fazer a análise dos problemas que ocorrem quando da produção escrita por parte dos alunos. Deve mostrar ao aluno que a escrita apresenta outra organização; que o texto, tanto oral, quanto escrito, possui características próprias, e que ambos necessitam de organização lógica, a fim de que ocorra a comunicação.

Segundo Cagliari (2000, p.37), não podemos admitir a idéia de que a língua escrita seja a correta e que a língua falada seja, por natureza, mais confusa e incompleta. Para o autor:

Nada mais falso. A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada têm a ver em princípio, nem pela sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito, completo, etc. Ao contrário do que muita gente pensa, as pessoas se entendem muito mais falando do que escrevendo e lendo. Nem a língua escrita é mais sutil do que a fala, nem desperta mais emoções do que ela. Tudo isso depende da maneira como as coisas são ditas, não do fato de serem faladas ou escritas.

Diante da incontestável importância da língua oral na vida diária, faz-se necessário repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, à medida que for dado um novo espaço à oralidade, no contexto escolar, teremos resultados na produção escrita, pois através do aprimoramento da expressão oral haverá, certamente, mais criatividade e maior confiança quando da produção de textos escritos. Segundo o

que nos apresenta Franchi (1984), a reflexão do aluno sobre suas atividades com a escrita revela o processo de construção do próprio conhecimento que leva à escrita, sendo a fala considerada uma espécie de “*mediadora da escrita*”.

Os adolescentes envolvidos em nossa pesquisa-ação residem em institutos, não desfrutando do ambiente familiar; apresentam, portanto, enorme carência afetiva. Dar espaço para que falassem de suas vidas, de seus interesses, sentindo-se apoiadas, foi o primeiro passo para que se interessassem pelo trabalho que desejávamos desenvolver. Uma vez ouvidas e valorizadas, foram impelidas a conhecer as experiências de outrem, tanto através da audição quanto da leitura.

2.2.2 A formação do leitor crítico

Ler, que se origina de *legei*, significa colher, recolher, juntar. A concepção do que é ler, apresentada pelos modernos estudos lingüísticos, é muito mais do que simplesmente tirar algo do texto. Para que ocorra a verdadeira leitura, deverá entrar em questão a tríade: autor- texto- leitor.

Dessa forma, a leitura será aqui entendida como processo de compreensão e construção do significado do texto, no qual o leitor interage com o texto e o autor, em busca de significados.

Ao considerarmos o autor, estaremos querendo entender o que ele pretende dizer com aquele texto; este, por sua vez, com sua estrutura própria, será entendido como o meio de que o autor se serve para se comunicar com o leitor; e o leitor, por meio de sua competência lingüística e conhecimento de mundo, conseguirá entender a mensagem, atribuindo significado ao que leu.

Paulo Freire, em entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva, transcrita na íntegra em Barzotto (1999, p.19), reafirma uma definição de leitura dada por ele anteriormente: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Segundo o autor, as crianças contam suas estórias, descrevem seu bairro, sua favela, e por meio desses relatos, pode-se trazer o mundo para dentro da sala de aula, fazendo, assim, a leitura do mundo, e saltando, em seguida, para a compreensão social da leitura, ao lado da leitura da palavra escrita.

É por meio da leitura que nos reconhecemos como parte da sociedade.

Tecemos nossa individualidade a partir do *outro* e com o *outro*. O meio social, no qual os indivíduos se constituem membros, propicia que cada um construa sua subjetividade, na relação com o outro, ao mesmo tempo em que as alterações ocorridas no contexto social oportunizam a ação de cada um, de acordo com suas necessidades concretas, abrangendo questões que envolvem até a própria sobrevivência.

O ser humano se constitui pela linguagem e aprende a falar em contato com seus semelhantes. É por meio da língua que os indivíduos relatam suas experiências, suas descobertas e as repassam aos outros componentes de seu grupo social, trocando idéias, ampliando o já descoberto e, posteriormente, escrevendo, para perpetuar suas conquistas. É pela leitura que as novas gerações tomam conhecimento da história dos povos, das grandes conquistas feitas pelas gerações passadas. Abordando o tema, Silva (1991, p.75) assim se manifesta:

Podemos caracterizar a leitura como um processo ou prática social que permite à pessoa compreender a sua razão de ser no mundo, buscando, incessantemente, mais conhecimento sobre a realidade, seja observando diretamente a concretude do real, seja dando vida aos registros da cultura, expressos por meio de diferentes linguagens ou códigos. Mais especificamente, ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de se compreender como um ser situado na história.

É pela escrita que a humanidade preserva sua história através dos tempos, portanto, a herança cultural da humanidade encontra-se nos escritos, nos mais diversos códigos criados pelo homem. Segundo Kleiman (2000, p. 7), “a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura”. Cabe, portanto, a ele a função de facultar a seus alunos o acesso a essa cultura, preparando-os para a leitura competente, em especial para a leitura dos clássicos. Segundo a autora, poucos professores possuem informações teóricas sobre a natureza da leitura, e dominam o aparato metodológico necessário para o verdadeiro ensino de leitura, aquele que vise à formação do leitor competente, capaz de ler e interpretar os mais diversos textos que circulam socialmente. Ser esse leitor é condição fundamental para o sucesso do aluno em sua vida, não só escolar mas também como cidadão.

Para um leitor competente, o texto provoca questionamentos e o ato de ler significa interrogar a escrita. Questionar o que está escrito, ser capaz de fazer inferências e ler as entrelinhas do texto deve ser a atitude do leitor crítico, consciente

de que nem tudo o que se escreve são verdades absolutas. A leitura, assim como a escrita, é uma atividade individual, na qual o leitor não se comporta passivamente diante do texto, mas aciona seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e do mundo. No decorrer desse percurso, o leitor constrói, admite ou refuta hipóteses acerca do que é exposto pelo texto. Nessa perspectiva encontramos Foucambert (1994, p. 5), que assim se manifesta: “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Portanto, é durante a leitura que o leitor interage com o texto a partir de seu conhecimento de mundo. Acerca dos conhecimentos retidos em nossa memória, Rumelhart (citado por Kleiman, 1995) criou a teoria dos esquemas, segundo a qual todo o conhecimento que temos está organizado em nosso cérebro, em compartimentos. Tudo o que aprendemos incorporamos a um esquema já existente ou criamos um novo esquema, retendo assim todo nosso aprendizado. Transportando essa idéia para o ensino, daremos importância ao conhecimento prévio do aluno e à sua bagagem experiencial, contribuindo para a verdadeira compreensão das novas idéias apresentadas. Para tal, sugerem-se atividades de pré-leitura, com as quais prepara-se os alunos para o conteúdo do texto, criando expectativas para a leitura, estimulando o interesse, enfim, iniciando o processo de compreensão antes mesmo da leitura do texto.

Para que ocorra o verdadeiro processo de leitura, Solé (1998) apresenta estratégias para trabalhar a leitura *antes*, *durante* e *após* o processo. Segundo a autora, devemos considerar alguns aspectos para um ensino correto de estratégias de compreensão leitora, quais sejam: a) ler é uma atividade voluntária e prazerosa, e os alunos e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler; b) deve-se distinguir situações em que se “trabalha a leitura” e situações em que simplesmente “se lê” (na escola, ambas deveriam estar presentes); c) os alunos só aceitarão que pode haver uma leitura sem cobranças se virem o professor lendo ao mesmo tempo que eles; d) a leitura não deve ser uma atividade competitiva, pois isso pode prejudicar os que encontram maiores dificuldades; e) deve-se articular diferentes situações de leitura – oral, coletiva, individual e coletiva, compartilhada, bem como textos adequados para tal prática; f) antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza, podendo oferecer ajuda adequada para

superar os desafios.

O posicionamento de Solé pode ser questionado, se pensarmos nas situações em que o professor indica leituras, nem sempre prazerosas, mas que o aluno deve ler para ter conhecimento de bons textos, por razões culturais. No ensino nem tudo é prazeroso e voluntário; o aluno, em certas ocasiões, pode sentir-se pressionado, entretanto, há leituras difíceis que precisam ser feitas. No que se refere à competição, condenada pela autora, creio que ela não causaria nenhum problema se a iniciativa da competição partisse da classe, por exemplo.

Considerando-se os três momentos importantes no processo de leitura, o *antes* parece ser o menos praticado na escola. No dia-a-dia, percebemos que só lemos quando estamos motivados. Por exemplo, buscamos um livro, após alguém nos ter falado sobre ele, dando um pequeno roteiro do que ele trata, despertando, com isso, nosso interesse. As chamadas atividades de pré-leitura é que propiciarão a motivação necessária para a leitura; por meio dessas atividades ocorrerá o despertar do conhecimento prévio que o aluno possui sobre o assunto do texto que vai ler, ou o fornecimento do conhecimento prévio, caso o do aluno não seja suficiente. Muitas vezes, os alunos possuem conhecimento prévio, mas não sabem disso, ou então não sabem como usá-lo para aprender o novo. É necessário, então, ajudá-los a fazer a relação entre o conhecido e as novas idéias trazidas pelo texto.

Para o momento da leitura, ou seja, o *durante* o processo, Solé (op.cit., p.116) cita Van Dijk, que define a compreensão do texto como “a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta”. Para tal, faz-se necessário diferenciar o que é essencial do texto e aquilo que pode ser considerado como secundário, de acordo com os objetivos do leitor. Segundo a autora, “o processo de leitura é um processo interno, porém deve ser ensinado”. Uma maneira de dar conta dessa tarefa seria demonstrar aos alunos como o professor faz para elaborar uma interpretação do texto: que perguntas formula, quais eram suas expectativas antes da leitura, que dúvidas surgiram, o que aprendeu de novo, o que já sabia, o que ainda tem que aprender sobre o assunto lido. Enfim, os alunos precisam acompanhar o processo/modelo, que lhes permita ver “estratégias em ação”.

O *após* a leitura deve também acontecer, para o aluno continuar compreendendo e aprendendo. É importante observar a idéia principal do texto e ensinar aos alunos como chegar a ela. Pode-se também fazer uma distinção entre

tema e idéia principal. Para Aulls (citado por Solé 1998), o tema do texto pode exprimir-se por uma palavra ou um sintagma; a idéia principal informa a respeito do enunciado mais importante do qual o autor se utiliza para explicar o tema.

Entretanto, não podemos esperar que os alunos logo estejam aptos a retirar o tema ou a idéia principal de qualquer texto, pois essa competência é resultado de um trabalho contínuo. Nessa perspectiva, a autora cita a importância da intervenção do professor, sendo uma *ajuda pedagógica* insubstituível, para que os alunos possam ir sempre um pouco além do ponto de partida, tornando-se capazes de ler com autonomia.

Considerando a importância dos caminhos a serem trilhados pela escola, para orientar o aluno a ser um leitor capaz de compreender aquilo que lê, devemos também considerar como o leitor age, quando da realização do ato da leitura. A partir da perspectiva sociolinguística, encontraremos estudiosos para quem a leitura se constitui num ato de fazer perguntas ao texto escrito, de acordo com os objetivos do leitor. O leitor não tem consciência de que está formulando perguntas, mas obtém respostas que lhe permitem a compreensão do texto. Essa visão de leitura não considera o ato de ler como um processo de decodificação, mas como uma predição a partir do conhecimento de mundo do leitor, tornando-o menos dependente da informação visual, não sobrecarregando o cérebro com informações visuais.

Acerca do comportamento do leitor, encontramos Fulgêncio e Liberato (1996, p.81), para quem:

A leitura pressupõe pelo menos dois processos que dependem de informação não-visual: de um lado, a *previsão*, que acelera e, portanto facilita a leitura; de outro, a *inferência*, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto. Então, se um leitor tem escassa informação não visual, é de se esperar que tenha dificuldades na leitura”.

Dando ênfase ao estabelecimento de inferências, deve-se dar importância a um tipo especial de conhecimento semântico-pragmático a que se tem chamado *expectativas*. A partir do conhecimento de mundo, o leitor cria expectativas com relação aos conceitos ou situações levantadas pelo texto que podem dirigir a leitura e guiar a interpretação.

No que se refere ao ato de ler, podemos descrever tipos de leitores. Durante a leitura, trazemos nosso conhecimento anterior da língua e nossa experiência de vida. A informação nova trazida pelo texto será integrada à informação velha, que faz parte do conhecimento do leitor. Teremos, então, os processamentos

ascendente e descendente (*bottom-up* e *top-down*) explicados por Kato (1985), ao dizer que se o leitor tiver pouca familiaridade com certas formas ou funções, o processamento é basicamente ascendente, sendo utilizado o processo descendente para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto.

Assim sendo, o leitor que faz uso do processamento descendente apreende facilmente as idéias principais do texto, é fluente e veloz; porém, faz adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente; assim ele serve-se mais do seu conhecimento prévio do que da informação trazida pelo texto.

Outro tipo de leitor é aquele que faz uso do processo ascendente, construindo o significado com base nos dados fornecidos pelo texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas e não tirando conclusões rápidas. Esse tipo é pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto, pois não consegue distinguir o que é mais importante.

Na visão interacionista defendida por Kato (op.cit), o leitor maduro deve usar os dois processos no momento apropriado, de tal forma que a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, o leitor possui um controle consciente e ativo de seu comportamento. É esse tipo de leitor que a escola deve preparar, já a partir do ensino fundamental, para formar o leitor maduro, que é capaz de *extrair* sentido, *atribuir* significado e *construir* o verdadeiro sentido do texto.

Quanto à classificação dos processos adotados pelo leitor, o que podemos salientar é que, em geral, as pessoas lêem melhor ou pior alguns gêneros e o uso das estratégias *bottom-up* e *top-down* ficam na dependência da experiência do leitor com determinados gêneros. Para o leitor acostumado a ler textos clássicos, por exemplo, ao encontrar esse tipo de gênero, certamente, não terá dificuldades na leitura. Consideramos que o leitor maduro é aquele que é capaz de dialogar com a maior variedade possível de gêneros textuais, e, para tanto, é de suma importância a convivência com os vários tipos de textos, desde o período escolar, pois é nessa fase que se formam os verdadeiros leitores.

Considerada, portanto, uma atividade de caráter complexo, deveria ser objeto de estudo por parte dos professores, que, segundo Kleiman (1996), não conhecem as verdadeiras concepções de leitura e do que é ensinar a ler. A autora fala da importância da complementação da formação do docente, para que, conhecendo as teorias, possa modificar suas práticas pedagógicas, podendo, assim,

tornar-se “um professor que se faça gerador e irradiador de mudanças” (p.18).

Entendemos que um conhecimento teórico é fundamental para a reflexão sobre a prática pedagógica, e o que se deveria priorizar, quando da formação de professores, é a compreensão do processo de aquisição da leitura. Os professores não necessitam de conselhos e, sim, precisam compreender, para, a partir daí, poder tomar decisões para uma efetiva atuação junto a seus alunos.

Nesse sentido, Charmeux (2000) condena a escolha de métodos para o ensino da leitura, dizendo que o comportamento do professor é que faz a diferença. Para a autora, ensinar a leitura é colocar em funcionamento um comportamento de construção inteligente de significação, que esteja motivado por um projeto consciente, e isto deve ser feito desde o início da escolaridade, dando-se continuidade até o fim do período escolar, confirmando sempre o já dito “aprender a ler é aprender a construir sentido”.

Concordamos com a idéia de que não há métodos eficientes e, sim, condutas por parte do professor; entretanto, devemos considerar que ele deve orientar-se conforme a concepção interacionista de linguagem para conseguir os resultados pretendidos. Para que ocorra a interação, Matêncio (2000, p.39) fala da importância da diversidade de atividades que deveriam ser desenvolvidas em torno dos textos lidos, levando-se em conta o desenvolvimento do aluno. Por meio da diversidade de atividades, o aluno tem a possibilidade de “reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio e reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação”. E pela interação com os colegas e o professor, pela troca de idéias e informações, poderá tornar-se um leitor proficiente.

Formar verdadeiros leitores não nos parece ser tarefa impossível, apenas necessita-se daquele professor que conhece os caminhos para conduzir seus alunos ao mundo da leitura. Manguel (1997, p.201) assim se refere ao ato de ler:

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos.

Essa abordagem, certamente, leva-nos a pensar no texto literário, que a nosso ver não pode ser tratado com menosprezo nem receber o mesmo tratamento que os demais textos que circulam socialmente.

2.2.2.1 A importância do texto literário

O ser humano de todas as épocas sempre olhou para o universo com certo encantamento, sua imaginação criou um mundo transfigurado e isso foi passado, inicialmente pelo oral, e, posteriormente, pela escrita, para dividir idéias e sentimentos. Surgiu assim a literatura. Parafraseando Candido (1989), literatura, da maneira mais ampla possível, são todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, nos mais diversos tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, até as mais difíceis formas da produção escrita das grandes civilizações.

O autor enumera três funções da literatura. A primeira função do texto literário é a *função psicológica*, que vem suprir a necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano possui. Como a literatura transfigura e representa a realidade, constitui-se na modalidade mais importante para satisfazer essa necessidade. Sem alienar, ela integra o leitor a sua realidade, possibilitando-lhe a compreensão de situações de sua vida diária, levando-o a ajustar-se psicológica e socialmente.

Conduzir o homem ao conhecimento do mundo e do ser é a segunda função da literatura, pois, operando uma relação do ilusório com o real, o texto literário integra o leitor a sua realidade, facultando-lhe “maior inteligibilidade com relação e esta realidade” (Candido, 1972, p.804). Ao recriar a realidade, a literatura coloca o leitor no centro das contradições de seu mundo, visto que a obra literária representa a realidade e age sobre ela.

Uma terceira função desempenhada pela literatura é, segundo o autor, a *função formativa*, ou seja, abrindo caminhos e humanizando, a literatura forma, diferentemente da pedagogia oficial, que visa ao moralismo e à transmissão de preceitos dominantes. Assim, ao transfigurar o real, o texto literário guarda-o na estrutura profunda e, pela ficção, o homem consegue inserir-se em seu contexto.

Discutindo os direitos humanos, o autor lembra que aquilo que é um direito para mim o é também para meu próximo. A afirmação, embora consensual no que diz respeito a direitos como o de moradia, alimentação, saúde e instrução, freqüentemente ignora a questão do direito à integridade espiritual, à crença, ao lazer, à arte e à literatura. Conforme assevera Candido (1989), independentemente

de classe social, nível de instrução, idade ou credo, todos deveriam desfrutar da literatura para alcançar a integridade espiritual.

O texto literário possibilita ao indivíduo olhar para o outro e nele reconhecer-se, e esse ato contribui para a criação de sua identidade; em seu interior, em todas as formas e modalidades, revela-se a complexidade humana representada na ficção. Além disso, a literatura tem o poder de humanização, ou seja, desenvolve no ser humano a compreensão, levando-o a voltar os olhos para a natureza, para a sociedade, para o semelhante. Pela palavra, a produção literária leva o homem a se organizar e a organizar o mundo.

Todos os valores da sociedade, os que ela enaltece, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diferentes manifestações literárias. A literatura educa porque faz viver. Segundo palavras de Candido, a literatura nos fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater. Por isso, “é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita, a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (1989, p.113).

Portanto, além de se constituir numa necessidade universal, o texto literário é também um instrumento consciente de desmascaramento, pois denuncia e combate as injustiças sociais como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Por meio do texto literário, o leitor reconhece-se, percebe seus direitos e, consciente disso, pode lutar por eles.

No contexto escolar, o texto literário sempre esteve presente, entretanto, nem sempre foi valorizado devidamente. Conhecimento e prazer fundem-se no texto literário, mas no currículo escolar, freqüentemente, conhecimento e prazer são dicotômicos. Desprovido de sua essência, o texto literário é freqüentemente transformado numa ponte para se ensinar língua. Lajolo (1997), ecoando o pensamento de Candido, diz que, em sala de aula, o texto literário pode ser completamente desfigurado, em virtude das propostas de trabalho que o acompanham nos livros didáticos. Há um descaso para com o contato solitário e profundo que o texto literário pede. Para a autora (op.cit., p.11): “o que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”.

Os PCNs, orientadores das práticas pedagógicas, reafirmam a importância do trabalho com o texto literário, o qual, do ponto de vista lingüístico, apresenta

características diferenciadas. A seleção dos recursos lingüísticos e a composição do texto se organizam de maneira que o leitor seja envolvido pela sensibilidade e pela estética da construção verbal. Nesse documento (1998, p.27) encontramos a seguinte proposição:

Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea.

Reforçando esse enfoque de que o texto literário rompe os limites traçados pela língua, Zilberman (1990) afirma que o texto literário concilia a racionalidade da língua, testemunhada pela sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo. Esse gênero textual pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, condicionando, assim, a imaginação à ordem sintática da língua. A literatura é realista ao documentar seu tempo de modo lúdico e crítico, e é sempre original, pois o escritor é conduzido pelo imaginário a gerar formas e expressões que se apresentam de forma sempre inovadora.

O contato solitário com o texto literário permite ao leitor penetrar no mundo da imaginação e da fantasia, sem perder de vista sua subjetividade e sua história. Esse é o ângulo individual do texto literário, o aspecto social decorre dos efeitos desencadeados. A leitura oportuniza a troca de experiências com outros leitores, socializando, assim, a experiência de cada um. Ainda em Zilberman (op.cit., p.19), lemos: “a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada (...) mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”.

Levar o aluno ao mundo da fantasia e dos sonhos pode ser uma maneira deativá-lo, de fazê-lo compreender o mundo, de aceitar suas limitações, de superar seus medos e angústias, percebendo que sua história está também na história dos outros. Abramovich (1999) demonstra como os contos de fadas falam de carências, de autodescobertas, de perdas e buscas, sensibilizando o ouvinte/leitor para a compreensão de si e do mundo. Ouvir e ler histórias é, também, desenvolver o

potencial crítico do aluno. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar. É saber criticar o que foi lido ou escutado e o que significou. É ter vontade de reler ou de deixar de lado de vez. É, também, formar a opinião própria, é ir formulando os próprios critérios, ir encontrando outros e novos valores, enfim é também formar, educar para a vida.

Os contos de fadas são considerados modelos de narrativas porque apresentam uma situação inicial, apresentam um conflito que solicita uma solução para chegar a um final feliz. Para Barco *et.al.* (2001), essa estrutura de início, meio e fim bem claros auxiliam a criança a formar sua visão sobre a vida, que ela não tem como compreender. A apresentação de um drama, de forma breve, leva-a a apreender um problema como, por exemplo, o abandono em *Joãozinho e Mariazinha*, auxiliando o jovem leitor a compreender situações e resolver emoções que lhe parecem complexas. Por meio da magia, a criança foge das situações do cotidiano, realizando-se no sonho e encontrando na literatura respostas a suas dúvidas e às questões que o dia-a-dia lhe apresenta.

Ao pensarmos em um outro gênero, na poesia destinada às crianças, devemos considerar que, por sua forma de enunciação, o gênero lírico convida o leitor a participar. O leitor infantil possui sensibilidade para perceber o trabalho da linguagem. No poema, o aspecto que mais chama atenção do jovem leitor é o ritmo, considerando-se que, já no berço, ele teve contato com a musicalidade das cantigas de ninar. Mais tarde, o contato com a poesia folclórica (parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, adivinhas) vem reforçar o prazer pela sonoridade do poema. Segundo Mello (in Saraiva, 2001), “a leitura do texto poético promove o desenvolvimento pleno da linguagem, na medida que capacita os leitores à compreensão de textos conotativos e simbólicos”. A autora cita uma recomendação feita por Carlos Drummond de Andrade, que disse, certa vez, que é por meio do acesso e da familiaridade com o texto poético que a criança pode desenvolver sua capacidade lingüística, bem como compreender a si própria e ao mundo.

O contato com o texto literário possibilita ao aluno descobrir novas faces e possibilidades expressivas da palavra, permitindo, não apenas torná-lo proficiente na modalidade escrita, mas fazendo com que ele ative estratégias mais inventivas no uso dos signos verbais, no momento da escritura do texto.

Por tudo o que aqui se expôs, creio estar justificada a prioridade dada ao texto literário em uma oficina de leitura e produção textual, particularmente neste

caso, que tinha como beneficiárias crianças carentes.

2.2.3 A formação do “escritor” autônomo

A Lingüística textual apresenta aspectos relevantes no que se refere à produção de textos, abrindo caminhos para a melhoria do exercício da leitura e da escrita na escola, possibilitando a formação do professor, para que, por meio do conhecimento teórico, possa direcionar sua prática pedagógica e consiga formar leitores críticos e “escritores” autônomos.

Segundo a concepção sociinteracionista de linguagem, o ensino de língua materna não pode preocupar-se apenas com o estudo do código lingüístico, mas deve considerar também suas funções sociais, como processo de comunicação. No processo ensino/aprendizagem deve-se ver no falante/ouvinte não só um emissor/receptor capaz de codificar e decodificar códigos lingüísticos, mas o locutor/interlocutor, sujeitos que se apropriam da língua, como processo social de interação. Conforme Koch (1987), por viver em comunidade, o homem usa a língua para se comunicar com seus semelhantes, estabelecendo relações, atuando sobre eles, enfim, realizando a interação social por meio de seu discurso.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998), embasados nas teorias pragmáticas, dentre as quais destaca-se a Lingüística textual, propõem uma tomada de posição que privilegia o ensino de língua centrado em todas as possibilidades e variações textuais, e na reflexão sobre elas. O texto é visto como princípio e como fim. O ensino da Língua Portuguesa preconizado nesse documento critica o modo de trabalhar com textos fechados em aspectos e funções exclusivamente escolares, a partir das quais se julga ser possível a construção de uma competência discursiva por parte dos alunos. Esta, conforme os PCNs, só será possível no convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores reais, em situações reais da vida cotidiana.

Geraldi (1993, p.105) propõe que, se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, devemos trabalhar com textos. E o autor prossegue (op.cit., p.135):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua...Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

A escolha do texto como centro da atividade interlocutiva ampara a discussão de que o sujeito e sua produção de discursos estão nele concretizados. Do compromisso e da articulação do discurso decorre o texto a ser produzido na escola – e não para a escola. O texto é uma atividade discursiva em que “alguém diz algo a alguém”.

De acordo com Geraldi (op.cit.), para produzir um texto, é preciso que se tenha uma razão para dizer; que se tenha para quem dizer; que o locutor se constitua como sujeito que diz o que diz para quem diz (seja um jogador no jogo); e que se escolham as estratégias para tais realizações. Ao explicitar as configurações textuais, o autor situa a leitura como um processo dialógico, espaço de produção de sentidos. A produção do leitor é marcada pela experiência da produção do outro (o autor), com quem o leitor se encontra na relação interlocutiva. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos. A relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como constrói os sujeitos produtores de texto.

O conhecimento dessa proposta levaria os futuros professores de língua materna que atuassem como coordenadores das oficinas de produção textual a agirem de maneira a motivar os alunos a produzir seus textos. Conforme os estudos realizados pelo grupo, os alunos deveriam ter motivo para escrever para leitores e ouvintes reais (cf. capítulo 3).

2.2.3.1 Conceituando texto

Definições de vários estudiosos de linguagem nos possibilitam a compreensão do que seja texto. Apresentaremos a posição de diversos autores, a fim de nos posicionarmos, tendo em mente que entendemos a linguagem como um processo de interação no qual todo enunciado demanda *o outro*.

Por meio de consulta a várias obras, encontramos definições diversas e

constatamos que alguns autores não fazem distinção entre os termos *texto* e *discurso*, empregando-os como sinônimos. Comentando essa questão, Fávero (1991) afirma que, nas línguas românicas, a par do termo *texto*, existe também o termo *discurso*, e algumas vezes ambos são empregados como sinônimos e, outras vezes, com sentido diferente.

Em Fávero e Koch (2000, p.25), o termo texto pode ser tomado em duas acepções:

Texto em sentido amplo, designando toda manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.) e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação.

Encontramos em Bernárdez (1982, p.85) considerações a respeito dos múltiplos fatores que devem ser considerados fundamentais para se chegar à definição de texto, sendo os principais: a) *caráter comunicativo: atividade*; b) *caráter pragmático: intenção do falante, situação*; c) *caráter da estrutura: existência de regras próprias do nível textual*. Considerados esses fatores, o estudioso (op.cit., p.85) assim define texto:

Texto é a unidade lingüística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que possui sempre caráter social; está caracterizado por seu fecho semântico e comunicativo, assim como por sua coerência profunda e superficial, devido à intenção (comunicativa) do falante de criar um texto íntegro, e a sua estruturação mediante o conjunto de regras: próprias do nível textual e as do sistema da língua.

Tomando os termos texto e discurso como sinônimos, Costa Val (1999) define a ambos como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, cujos constituintes lingüísticos devem contribuir para a formação de um todo coeso.

Em seus mais recentes estudos, Koch (2002, p.16-17) afirma que o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Vinculando as conceituações de texto às concepções de língua, a autora detém-se na concepção interacionista, assim apresentada:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes.

Quando trata o texto como objeto de ensino, mais precisamente o texto escrito, Geraldi (1993) afirma que “o texto é uma seqüência verbal escrita coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado”; o termo “publicado” significa tão somente dar o texto para leitores. Essa proposição é pertinente, o aluno deve ter, na escola, situações similares às da vida real, e, em nosso dia-a-dia, só escrevemos quando temos motivo para nos dirigir a alguém.

No estudo sobre texto, é importante ressaltar aspectos relacionados a sua construção lingüística verbal, a qual se apresenta como um todo coerente e coeso, capaz de atingir seu objetivo, qual seja, atuar no ouvinte/leitor. Essa relação estabelecida entre as sentenças é que chamamos de textualidade.

Vários fatores contribuem para a construção da textualidade. Costa Val (op.cit) apresenta a classificação feita por Beaugrande e Dressler: a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Embora consideremos relevantes todos os fatores apresentados como responsáveis pela textualidade, evidenciamos a *coesão* e a *coerência*, termos tratados como equivalentes pela maioria dos estudiosos e de forma distintiva por alguns. Este último posicionamento é justificado com a afirmação de que se pode encontrar textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade é encontrada na coerência, ao passo que há textos com elementos coesivos sem, entretanto, serem coerentes.

No que se refere à coesão, a partir do exposto por estudiosos da Lingüística textual, podemos concluir que é a unidade formal do texto, revelada por meio de marcas lingüísticas na sua estrutura superficial, de modo a permitir que ele seja um todo coeso. A coesão é o resultado da maneira como os conceitos e as idéias são expressos na superfície textual, sendo construída por meio de recursos gramaticais e lexicais, como substituições, elipses, conjunções, sinônimos, artigos, pronomes anafóricos.

Assim sendo, esses mecanismos de coesão é que estabelecem a *progressão* e a *repetição*, elementos que formam a coerência textual. A coesão pode contribuir para o estabelecimento da coerência, porém não a garante. Entretanto, o

leitor pode, eventualmente, estabelecer a compreensão da estrutura profunda, por meio dos recursos lingüísticos da superfície textual.

Quanto à coerência do texto, estudos realizados por Koch e Travaglia (1998) afirmam que a coerência textual se dá a partir da boa formação do texto, em função da situação comunicativa a que se destina. É a característica que possibilita o estabelecimento de relações de continuidade de sentidos entre os elementos do texto, essencial para a compreensão. Por isso, a coerência é, ao mesmo tempo, semântica e pragmática, e tem a ver com a compreensão do texto, segundo o princípio de cooperação entre leitor e autor.

Para que se estabeleça a coerência, Charolles (in Galves *et. al.*,1997) propõe quatro requisitos: *repetição*, *progressão*, *não-contradição* e *articulação*. Esses critérios também são estabelecidos por Costa Val (op.cit.), sendo o primeiro deles denominado de: *continuidade*.

Consideramos fundamentais os estudos que abordam aspectos relacionados à construção e análise de textos, visto que esta pesquisa direciona-se ao conhecimento teórico colocado em prática, seguido de reflexão, visto que os acadêmicos envolvidos no projeto deveriam conhecer teorias para fundamentar sua prática e refletir sobre ela. Conhecendo a proposta de ensino de língua por meio de textos, bem como a necessidade de conhecer as diversas tipologias textuais que devem servir de conteúdo ao ensino de linguagem, poderiam trabalhar eficazmente, alcançando os objetivos propostos.

2.2.3.2 Tipos e gêneros textuais

Em *Estética da criação verbal* (1992), Bakhtin propõe uma reflexão sobre os gêneros discursivos, que é a denominação dada por ele aos tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em cada esfera da utilização da língua. O que justifica tal estudo, para o autor, é o fato de os gêneros serem dotados de uma infinita riqueza e diversidade, em função de ser a atividade humana uma atividade inesgotável.

Por outro lado, essa diversidade também pode ser um dos motivos da rejeição ao estudo dos gêneros do discurso, devido à dificuldade em organizar, no mesmo campo de análise, fenômenos tão diferentes. Entretanto, mesmo havendo dificuldade em relação à definição dos enunciados, a heterogeneidade dos gêneros,

segundo Bakhtin, não deve ser minimizada.

Seguindo a concepção enunciativa de língua de Bakhtin (op.cit.), os PCNs de Língua Portuguesa apresentam propostas a fim de oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e da escrita, proporcionando-lhes o efetivo exercício da cidadania. O texto, tido como unidade básica de ensino, é o fundamento que deseja levar a um procedimento de ensino-aprendizagem mais centrado nas situações concretas de produção de linguagem.

Dessa maneira, os alunos deveriam ser colocados em situações de produção de linguagem, e com isso trabalhar simultaneamente escrita, leitura e reflexões metalingüísticas, de acordo com os diversos gêneros. Assim os PCNs (1998, p.21) apresentam a questão:

Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Para orientar seus alunos quanto à diversidade textual e às características de cada gênero, fazia-se necessário que o professor apresentasse a diversidade de gêneros que circulam socialmente e que dela se fizesse a análise lingüística, a fim de propiciar o conhecimento necessário para a leitura e posterior produção textual.

Em Kaufman e Rodríguez (1995) encontramos uma classificação de textos escritos que circulam socialmente e que deveriam estar nas salas de aula, especialmente de primeiro grau, por serem fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Explicam as autoras que, reconhecendo que há imensa variedade de textos em circulação, há uma certa dificuldade para sua classificação. Para tanto, empregam alguns critérios para apresentar a classificação, considerando aqueles textos que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar, apresentando o seguinte quadro classificatório: 1) *Textos literários*: conto, novela, obra teatral, poema; 2) *Textos jornalísticos*: notícia, artigo de opinião, reportagem, entrevista; 3) *Textos de informação científica*: definição, nota de enciclopédia, relato de experimento científico, monografia, biografia, relato histórico; 4) *Textos instrucionais*: receita, instrutivo; 5) *Textos epistolares*: carta, solicitação; 6) *Textos humorísticos*: história em quadrinhos; 7) *Textos publicitários*: aviso, folheto, cartaz.

Para que efetivamente aconteça o aprendizado, e professor e alunos alcancem seus objetivos, quais sejam, ler e escrever com competência, é fundamental que haja o papel orientador por parte do professor, ocorrendo, assim, o encontro do leitor com o texto. O ler impulsionará o leitor que poderá se transformar em produtor de textos, quando conseguir “refletir sobre o mundo e sobre o mundo do texto”, segundo palavras de Gil Neto (1996, p. 21), que assim complementa: “Escrevo para ser... Escrever é uma forma importante de ser. E a palavra nos faz ser. Parece tão poético, mas não é só. Escrevemos o que escrevemos para ser o que somos para alguém”.

A partir dessa perspectiva, o aluno necessita sentir-se pessoa importante no grupo ao qual pertence. Ser capaz de emitir suas opiniões, ser ouvido e, posteriormente, conseguir passar suas idéias por escrito, certamente fará dele um ser social, capaz de interagir e de constituir-se como sujeito da história. A relação professor /aluno é fundamental para tal. Cabe ao professor saber quem é seu aluno, qual é sua história, para quem irá ensinar, descobrir quais são os interesses da classe para poder dialogar sobre assuntos pertinentes, conseguindo, assim, ensinar e aprender, concretizando o diálogo por meio da palavra, inicialmente pelo desenvolvimento da oralidade aliada à leitura, para, então, desenvolver a escritura. Escrever, segundo Costa (in Rojo, 2000, p.68) “é apropriar-se de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor de forma adequada”. O professor deverá desenvolver essa habilidade nas aulas de língua materna, pois à escola compete o ensino da escrita e, conseqüentemente, a formação de “escritores”.

Com base na fundamentação teórica aqui esboçada, passamos à orientação dos acadêmicos no planejamento e na aplicação das oficinas de leitura e produção textual, que serão detalhadamente abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

AS OFICINAS: PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO

3.1 OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A pedagogia de Freinet adotada pelo grupo de trabalho encontra eco nos PCNs (1998), que sugerem e incentivam a adoção de organizações didáticas diferenciadas, apresentando projetos e módulos didáticos. O projeto é definido como a organização didática que “tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final, em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.” (p. 87)

Na concepção interacionista de ensino-aprendizagem de língua materna, língua constituída e construída no discurso dos interlocutores, nos mais variados tipos de interação, numa produção ativa, condicionada ao momento histórico e social, o processo ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido a partir de trabalho com projetos.

Para contemplar essa concepção de ensino-aprendizagem de língua, no presente trabalho de pesquisa-ação, organizei com o grupo de acadêmicos descrito no capítulo I, um projeto de trabalho com oficinas de leitura e produção de textos, com os temas *Identidade, Folclore Regional e Contos de Fadas*.

A oficina com a temática Identidade teve por objetivo resgatar a identidade cultural dos alunos, por meio de atividades diversificadas, oportunizando-lhes o resgate de suas origens, valorizando seu nome e sua referência familiar. Com isso, cada criança poderia melhorar sua auto-estima, pois a falta do convívio familiar faz com que se sintam deslocados e inferiorizados, muitas vezes, vítimas de preconceito, por residirem em instituições filantrópicas.

Com a oficina do Folclore regional, literatura oriunda das camadas menos privilegiadas da sociedade, os alunos poderiam valorizar suas origens, sentindo-se aceitos com suas tradições e seu modo de entender o mundo. Por meio de narrativas ficcionais da região, perpetuadas via oralidade, com auxílio de alguns

registros escritos, os alunos poderiam envolver-se com atividades lúdicas, sentindo-se motivados a participar, efetivamente, do trabalho a ser desenvolvido. A ficção trazida para a realidade local proporcionaria a proximidade com o real do cotidiano.

A oficina dos Contos de Fadas também conduziria os alunos ao mundo da ficção e fantasia, satisfazendo essa necessidade do ser humano, conforme Candido (1972). A literatura pode levar o indivíduo a conhecer e entender o mundo, formá-lo para a humanização, permitindo-lhe vivenciar o mundo fantástico dos sonhos, sem distanciar-se do mundo real, sem alienar, abrindo caminhos e humanizando.

Não só a opção pelo texto literário (anteriormente justificada), mas também a escolha dos temas surgiu a partir da consideração do contexto dos alunos com os quais iríamos trabalhar. Essa decisão foi tomada após o primeiro contato com os alunos. Previmos que os trabalhos envolveriam atividades com desenho, leitura, escuta e encenação de histórias, brincadeiras com as palavras, leitura de poemas, além de outras atividades lúdicas. Vislumbrávamos a possibilidade de criar um ambiente descontraído e dinâmico.

Entendemos que o texto narrativo facilitaria a familiarização do aluno com questões de organização do texto, permitindo a observação da progressão e da continuidade do assunto apresentado, bem como a verificação da organização sintática.

Com relação ao poema, gênero relegado pela escola a segundo plano, decidimos abordá-lo, por concordarmos com Kirinus (1998), para quem a expressão lingüística poderá ser sempre original, e até poética, na sala de aula, se for permitido aos alunos penetrarem no mundo mágico da palavra, tornando-se criadores, articuladores e poetas. Segundo a autora, a escola deveria atender ao imaginário dos alunos, realizando atividades de produção poética, um trabalho de livre escolha, que oportunizaria a descoberta das possibilidades criadoras da linguagem. O trabalho de produção de poemas não é de ordem apenas lingüística, mas relaciona-se à afetividade.

Adotando a posição de Freinet, vemos a poesia como “um canal para continuar a escuta misteriosa da vida”; embora a escola, quase sempre, subestime o lado intuitivo do aluno. Segundo Jolibert (1994, p.208), “praticar a poesia na escola significa implementar dentro da sala de aula um dispositivo criador de relações estimulantes e dinâmicas que desenvolverá em cada criança o desejo e a capacidade de ler, dizer e produzir poemas.”

Com relação ao imaginário, para Jolibert (op.cit.), levar os alunos ao mundo da imaginação não é uma evasão, uma fuga, mas uma oportunidade de lançar um olhar diferente sobre o real. Por meio do texto poético, a criança afirma sua personalidade e amplia a descoberta do mundo e de si mesma, como ser social.

O professor que desempenha seu papel de facilitador, ao despertar o prazer de ler e escrever poemas, estará conduzindo seus alunos a descobrirem os jogos das palavras e das estruturas. No caminho para a escrita do poema, o aluno deve sentir-se respeitado com seu texto, sendo incentivado a aprimorar seu gosto estético. Essa foi a atitude tomada pelo grupo dinamizador da primeira oficina que trabalhou o poema e a partir do nome (cf. anexos 3). Embora, nessa atividade, alguns alunos tenham se superado e surpreendido o grupo de trabalho com as produções poéticas apresentadas (anexo 3), é importante destacar que todos se sentiram felizes pela oportunidade de ilustrar o trabalho e colaborar na montagem do livro de poemas intitulado “Eu sou assim”(cf. foto, anexo 3).

Apresentaremos a seguir o desenvolvimento de cada oficina, cujos projetos encontram-se nos anexos 3, 4 e 5, que formaram o projeto total denominado de “Projeto ESCRELER”.

A oficina “Identidade” teve como um dos objetivos resgatar a identidade e auto-estima dos alunos residentes nos institutos filantrópicos, a maioria dos quais perdeu a referência familiar (Cf. 1.1.1). Alguns têm contato com algum parente, mas a vida longe do aconchego da família, muitas vezes, faz com que percam sua identidade. Além disso, houve a preocupação de enfatizar a importância de fazer parte de um grupo, em que todos podem participar e colaborar para o desenvolvimento individual e coletivo.

Outro objetivo foi desenvolver a competência de leitura e escrita, por meio do lúdico. Apresentar a leitura com a possibilidade de muitas interpretações, fazendo a observação das gravuras e atividades de pré-leitura. Conforme Kleiman (1995), é importante a ativação do conhecimento prévio do aluno, a fim de possibilitar-lhe o entendimento do texto. Tendo priorizado o texto literário, possibilitou-se a entrada para o mundo da imaginação, quando foi trabalhado o poema, a partir do nome.

No trabalho com a oralidade e escrita, o grupo direcionou certas atividades, como no trabalho com poemas e paródias, servindo-se da arbitrariedade do signo. O uso da rima e ritmo, oportunizou o desenvolvimento da criatividade e da percepção das várias possibilidades no trabalho com a palavra, estimulando as capacidades

textuais básicas, conforme Charolles (1979), capacidade *formativa, transformativa e qualificativa*. Trabalhando com poemas e paródias, desenvolvemos a capacidade *transformativa*, ou seja, a habilidade de transformar um texto em outro similar, e, ao trabalhar a diversidade textual, desenvolvemos a capacidade *qualificativa*.

Todo escritor escreve visando um leitor e, na escola, deve-se ter essa preocupação, dando um motivo para escrever. O texto deve ser escrito para alguém ler, para ser “publicado” (conforme Geraldi, 1993, publicado tem o sentido de ser apresentado para leitores, no contexto escolar ou fora dele). Isso foi realizado pelo grupo de trabalho, que sempre orientou o trabalho de produção escrita com o objetivo de apresentar aos colegas do grupo, às pessoas residentes nos Institutos e aos acadêmicos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, por ocasião do encerramento das atividades do projeto “Escreler”.

Os trabalhos e textos produzidos nessa oficina foram: 1) confecção de painel para demonstrar a importância da participação de todos no trabalho em grupos, fortalecendo o espírito de comunidade; 2) produção de texto criativo, a partir da figura obtida com o recorte do nome; 3) desenho da família; 4) confecção de um coração no qual se escreveu o significado do nome de cada um, conforme consulta a dicionário de nomes; 5) produção de poema ilustrado, trabalhando com o próprio nome. Esse trabalhos encontram-se nos anexos 3, “*Oficina Identidade*”, juntamente com o roteiro das atividades programadas, em que o cronograma estabelecido necessitou de ampliação para mais dois encontros, devido ao número de trabalhos realizados. Houve necessidade de mais tempo para a organização dos painéis e montagem do livro de poemas.

A segunda oficina, com o tema “Folclore Regional”, teve como principal objetivo desenvolver o interesse pela leitura, como forma de satisfação à necessidade de ficção e fantasia, direito de todo ser humano, conforme Candido (1989). Nessa faixa etária de 10 a 12 anos, os pré-adolescentes demonstram interesse por esse aspecto da literatura, e, em virtude disso, procuramos resgatar contos e “causos” da região, podendo assim apresentar as possibilidades da linguagem, como forma de norma padrão *versus* dialetos.

Na região de União da Vitória (PR), há uma diversidade de mitos e lendas, em decorrência de a região ter-se envolvido na Guerra do Contestado, um conflito que se originou na época da transição do Império para República. Os sertanejos

constituíam-se em grupos envolvidos com religiosidade e eram incentivados por seus líderes a revoltar-se contra o governo republicano, em defesa da volta do Império. Esses grupos tentavam defender as terras por eles ocupadas, vendidas aos imigrantes, e, para expulsá-los, o governo enviava o exército. Os líderes desses grupos se diziam monges e um deles, o monge João Maria, até hoje é considerado, por muitos, santo e profeta. Isso se deve ao fato de ele ter previsto, dizem, as grandes enchentes do Iguaçu e certos episódios que ocorreram por ocasião das cheias, nas últimas décadas. Em decorrência disso, surgiram muitas lendas que se perpetuam pela oralidade.

Na oficina, servimo-nos de uma publicação recente denominada “O fio do rio”, coletânea de textos organizada por acadêmicos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (PR). A obra contém textos sobre assombração, mistério e lendas surgidas na época da Guerra do Contestado. Os contos de assombração permitiram aos alunos vivenciar o fantástico dos mitos, levando-os ao mundo imaginário, sem desligar-se da realidade. Como o folclore era regional, os acontecimentos registrados nos contos ocorriam em locais conhecidos dos alunos, como o rio Iguaçu, o morro de Cristo e outros. Isso permitiu que não houvesse uma separação entre o imaginário e o real, fundindo-os numa mescla de mito/realidade.

Esteve presente também a preocupação com o desenvolvimento da expressão oral e da desinibição, dificuldades apresentadas por esses adolescentes. Dar-lhes a oportunidade de contarem histórias ouvidas de familiares, ou em grupos de amigos, foi uma oportunidade de dar-lhes voz.

A literatura oral é conservada e dinamizada pela tradição, mantendo viva a memória popular, através de gerações. As manifestações populares, em sua maioria, organizam-se a partir da oralidade e são uma troca de informação, de experiência e de fantasia. Por meio do folclore, o povo reivindica para si o que a sociedade lhe tem negado, ou está lhe tirando, como o direito ao trabalho, à paz, à liberdade civil, ao bem-estar econômico e à felicidade.

Além dos contos e lendas regionais, houve também um resgate das brincadeiras e jogos infantis, a fim de propiciar um bom entrosamento entre os acadêmicos e o grupo de alunos. Para Vygotsky (1989), o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir as habilidades e atitudes necessárias à sua participação na sociedade. Isso só será possível com a

colaboração dos companheiros da mesma idade e também dos adultos. Segundo o autor, ao brincar, a criança ultrapassa sua condição, avançando em idade, superando a realidade. Nesse sentido, as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento mental da criança.

O trabalho com o texto escrito foi, nessa oficina, direcionado para a narrativa. Procurou-se desenvolver a habilidade na construção do texto com coerência e coesão, apresentando textos com problemas relativos a esses itens e organizando, em conjunto, a reestruturação. Os alunos com maior dificuldade tiveram um atendimento individualizado, na tentativa de motivá-los e facilitar-lhes a tarefa de elaboração dos trabalhos.

Podemos dizer que, sem deixar de lado o trabalho com leitura e escrita, essa oficina priorizou o oral. Oferecemos alguns volumes da obra “O fio do rio”, para que levassem para ler durante a semana. A partir da discussão da leitura, foram sugeridas produções escritas, tais como: 1) Escrever um texto do folclore regional, lenda que já tinha ouvido e contado para os colegas, ou que ouvira na hora da aula; 2) Relato da tarde de brincadeiras. O roteiro das atividades programadas, bem como as fotos e modelos de trabalhos desenvolvidos nessa oficina, encontram-se no anexo 4, “*Folclore Regional*”.

A terceira oficina, “Contos de Fadas”, teve como objetivo principal conduzir os alunos ao mundo dos sonhos e da fantasia, fazendo-os vivenciar o maravilhoso, com um final feliz. Por meio dos Contos de Fadas, o grupo encarregado da oficina procurou conduzir as atividades, de modo que o encantamento desse o tom dos encontros, o que fez com que os alunos se envolvessem com as histórias, parecendo viajar, realmente, ao mundo da fantasia. Fosse por meio da leitura silenciosa e individual, fosse por ocasião da leitura realizada por uma estagiária, os alunos observavam as ilustrações, e evitavam quebrar o encantamento, fazendo silêncio.

A interação entre o grupo era propiciada nos momentos dos comentários sobre a realidade desses contos, como surgiram, os que já conheciam e suas preferências. Nesses momentos, até os mais tímidos se manifestavam, trocando idéias com os colegas, falando do que já haviam lido. Conforme Geraldini (1993), a sala de aula deve ser o lugar de interação verbal, e, por isso, deve haver o diálogo entre sujeitos, portadores de diferentes saberes (cf. 2.1). E para Solé (1998), o “após” a leitura deve ser considerado um momento importante, a fim de que o aluno

continue compreendendo e aprendendo (cf. 2.2.2).

Os objetivos que o grupo encarregado da oficina se propôs alcançar foram perseguidos por meio de: 1) leitura com atividades para ativar o conhecimento prévio dos alunos, com relação ao texto a ser trabalhado; 2) encenação dos Contos de Fadas, para que ocorresse a verdadeira entrada no texto, vivendo a história, de forma a possibilitar a expressão oral e a criatividade; 3) atividades de escuta, para desenvolver atitudes de convivência social; 4) escrita de textos narrativos, observando o uso de discurso direto e da estruturação do texto, com emprego de substitutivos lexicais.

O trabalho com a leitura e escrita deu-se a partir do interesse demonstrado com relação às histórias lidas. Recontar ou parodiar as histórias, dando-lhes outro final ou trazendo-as para nossa época, foram trabalhos que motivaram bastante os alunos.

As atividades desenvolvidas demonstraram que escrever não é um ato mecânico de enumeração de frases, mas um processo social que envolve a situação e os interlocutores. Cada grupo tentou inovar, alguns demonstraram muita criatividade na elaboração do texto, no qual a linguagem se faz viva e integrada num projeto em que o aluno percebe estar escrevendo para ser lido, portanto, participando de um jogo interlocutivo.

As propostas de atividades orais e escritas dessa oficina são uma continuidade do trabalho realizado nas oficinas anteriores, em que o texto narrativo foi apresentado, de modo que os alunos tivessem mais condições de perceber certos elementos constitutivos da narrativa. Tomando a narrativa sob dois aspectos, encontramos Citelli (2001, p.105), que assim se posiciona:

A narrativa tem o seu jeito de contar a aventura humana quer diminuindo a pressão sobre os signos conotativos, intensificando, portanto o 'efeito de realidade', quer pressionando os mecanismos simbólicos para criar um outro efeito: o do 'apagamento da realidade'.

O roteiro das atividades programadas para essa oficina, bem como as fotos e modelos dos textos dos alunos encontram-se no anexo 5, "*Oficina Contos de Fadas*". Ao cronograma estabelecido foram acrescentados dois encontros para a conclusão dos trabalhos.

Concluimos que, no trabalho desenvolvido nas três oficinas: Identidade, Folclore Regional e Contos de Fadas, sempre esteve presente a concepção de que

a língua é uma *atividade constitutiva*, com a qual podemos construir sentidos; é uma *atividade cognitiva*, pela qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma *atividade social*, pela qual podemos interagir com nossos semelhantes, conforme Marcuschi (1998). Por isso, a língua concretiza-se nos mais diversos usos textuais, tanto na oralidade como na escrita.

Desenvolvendo o trabalho com a oralidade, os alunos conscientizaram-se de que podemos nos expressar de várias formas, conforme as instâncias de fala, observando que, em situações informais, usamos nosso dialeto e, em situações formais, usamos o dialeto padrão.

Ao trabalhar com a língua escrita, falamos a respeito das características da língua falada e da diferença que ocorre quando produzimos o texto escrito. Para alguns alunos, esse enfoque foi trabalhado pela primeira vez em sua trajetória escolar, e isso também ocorreu com relação à utilização de substitutivos lexicais e de conectivos. Todas as questões gramaticais foram trabalhadas no momento da produção do texto ou no momento da análise lingüística do texto produzido pelos próprios alunos.

3.2 A GRAMÁTICA NAS OFICINAS

Conforme já ficou evidenciado na fundamentação teórica deste trabalho, o modo de ensinar língua materna, na escola, caracteriza-se pela concepção de linguagem na qual o professor se fundamenta. Entendendo a linguagem como um processo de interação, o ensino de língua materna deve voltar-se ao aprimoramento da competência comunicativa do aluno, tanto em situações de fala quanto de escrita.

Como a comunicação entre os indivíduos ocorre, preferencialmente, pela linguagem verbal, faz-se necessária a construção de enunciados adequados à situação comunicativa. É função da escola conduzir o aluno ao conhecimento da pluralidade de discursos, por meio dos quais ele pode se comunicar, bem como ter condições para receber e interpretar os diferentes textos que circulam socialmente. Conhecendo a diversidade de dialetos e sendo orientado para a importância da aquisição da norma culta, que deve ser utilizada, na escrita e, também, em certas situações de fala, o aluno reconhecerá os objetivos do ensino de língua materna, sentindo-se motivado para melhorar sua performance comunicativa.

Portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa requer que se dê

atenção à oralidade e à escrita, para que, de acordo com as instâncias de uso da linguagem, faça-se uso da variante coloquial ou da norma culta. Para o aluno portador de uma variante dialetal desprestigiada, a aquisição de outro padrão é um processo complexo, que demanda esforço e que precisa ser entendido pelo professor como um trabalho gradativo, perante o qual não deve fazer exigências absurdas.

Segundo Geraldi (1999, p.87), “como as variedades novas só se aprendem pela formulação de hipóteses, é possível que algumas hipóteses que o aluno formula sejam inadequadas. A correção desses erros pode ser feita pela simples apresentação da forma correta”. Segundo o autor, o professor de português deveria ter interesse em aproveitar a sensibilidade que o aluno tem para analogias reais, conseguindo, assim, sanar as dificuldades enfrentadas.

Sabemos que, durante longo período, o ensino de língua portuguesa amparou-se, fundamentalmente, no reconhecimento das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio: o ensino de gramática, isto é, ensino a respeito da língua e contato com textos literários para desenvolver habilidades de leitura e escrita. Apoiava esse ensino a concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar a *conhecer/reconhecer* o sistema lingüístico, ou aprender e fazer aprender a gramática da língua.

O conhecimento ensinado sobre língua foi, então, concebido como algo exato, pretensamente científico. Embora tal concepção tenha mudado, as relações que se estabelecem com o conhecimento refletem freqüentemente uma *prática moribunda* (Geraldi, 1993), pois a escola ainda se restringe à transmissão verbalista de conteúdos e não ensina o aluno a apropriar-se do conhecimento elaborado, de modo que possa praticá-lo autonomamente ao longo de sua vida.

Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que, paralelamente ao ensino tradicional, já se desenvolvem outras práticas que destacam o lugar diferencial da leitura e da escrita. Essas tendências não são meras recorrências a um modismo ou ao abandono da gramática; o que se estabeleceu, nesse caso, é o reconhecimento de que uma coisa é o estudo da gramática, outra é o domínio ativo da língua, por meio de práticas significativas (Possenti, 1999).

As questões acima abordadas permitem entender que o ‘como fazer’ no ensino de língua materna, na escola, depende da construção de uma nova prática e não de uma nova receita. O aprimoramento da competência comunicativa dá-se,

também, pela aquisição da norma padrão, principalmente para a competência da produção de textos escritos.

Em se tratando de produção textual escrita, temos que pensar nos três momentos que envolvem essa prática, quais sejam: *preparação para a produção, realização do texto e revisão da produção*. O terceiro aspecto, o da revisão do texto, é que oportuniza o ensino gramatical, conforme as necessidades dos alunos. Na proposta interacionista de linguagem, a gramática só tem função quando estudada em situação discursiva, ou seja, a partir do texto. Quando falamos a partir do texto, não queremos dizer servir-se do texto como pretexto para ensinar gramática, mas para fazer a reflexão lingüística do texto produzido pelo aluno e resolver os problemas de coesão e coerência, pontuação, ortografia, concordância e regência, adequação vocabular, enfim, a melhoria do texto como um todo com significado. O uso das normas gramaticais é, assim, estudado para atender às necessidades dos alunos no trabalho de produção textual, tanto do texto escrito, quanto do oral, conforme exigir a situação comunicativa.

A pedagogia apresentada por Freinet, com seu processo natural, visa desenvolver a capacidade de expressão dos alunos, dando-lhes liberdade para a criação, partindo sempre do seu interesse. Santos (1996) apresenta o processo natural no trabalho em oficinas e se manifesta quanto ao ensino de gramática dizendo que a preocupação primeira é sempre o aprendizado da língua e não o estudo da gramática, especialmente no Ensino Fundamental. Segundo a autora: “Isso não significa negar a contribuição do conhecimento gramatical para um maior domínio lingüístico. O que se procura, de fato, é evitar que o ensino prematuro da gramática bloqueie ou dificulte o aprimoramento da linguagem.” (op.cit., p.169).

Conforme Possenti (1999), o que leva ao aprendizado é a exposição ao que se quer ensinar, ou seja, expor o aluno ao maior número possível de textos na norma padrão. Para o autor, deve-se dar “prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática” (p. 84).

Conforme a fundamentação teórica obtida pelos estudos realizados com o grupo de acadêmicos, eles tiveram posturas metodológicas adequadas aos conhecimentos adquiridos, quando do trabalho efetivo com o grupo de alunos participantes das oficinas. O ensino de gramática ocorreu de acordo com a

necessidade, a partir dos problemas apresentados nos textos dos alunos, conforme pode ser observado no relato dos trabalhos nas oficinas (cf. 3.1).

No momento da proposta de produção, sempre houve a preocupação com o leitor real, portanto não foi uma imposição, mas um convite, respeitando a relação que emerge no processo de interação no espaço da sala de aula. Interlocutores reais justificaram a revisão do texto, momento em que o aluno/escritor tentou melhorá-lo, fazendo as devidas correções. Esses momentos foram de grande atividade, com os acadêmicos orientando, sanando dúvidas, num ambiente descontraído e alegre.

Quanto ao enfoque gramatical, ocorreu sempre um momento em que um acadêmico apresentava uma orientação geral para todo o grupo; por exemplo, quando o enfoque foi referente à coesão textual, houve uma explanação sobre o uso dos conectivos, demonstrando, com exemplos, como pode ocorrer a melhoria do texto.

Na linha frenetiana de trabalho, encontramos a preocupação do pedagogo com o ensino de gramática nas escolas francesas. Ao apresentar seu Método Natural, Freinet (1977, p.49) assim se refere ao ensino gramatical:

Não discutimos aqui o valor e o alcance possíveis do ensino da gramática no complexo de uma cultura profunda e humana: *dizemos apenas, como práticos, que este ensino não é indispensável nem mesmo útil no grau de iniciação. Não é uma condição "sine qua non" da correta aprendizagem da expressão escrita.* Resulta deste raciocínio de experiência e de bom senso que, em vez de ensinar a redação partindo de regras gramaticais e sintáticas e da construção das frases, é mais normal e eficaz assentar no exercício sintético e vivo. É o que nós realizamos com nosso método natural.

Ao condenar novamente o ensino de gramática fora do texto, o pedagogo francês (op.cit., p.247) afirma que até os 10 ou 11 anos as crianças conhecem e falam tudo. Quando a escola começa a impor regras para bem falar e redigir, elas se calam, "e quando, tendo-se estudado muito, se estaria no direito de escrever, o encanto foi-se. Já não se sabe que dizer. O aluno que antes era curioso e falador já não tem idéias". E complementa que os métodos errados são os grandes responsáveis pelo fracasso dos alunos, que não conseguem colocar no papel "as suas alegrias, os seus desgostos e os seus sonhos."

Os acadêmicos, executores das oficinas, envolvidos com a pedagogia frenetiana, procuraram desenvolver um trabalho em que o lúdico sempre estivesse presente, não fazendo repreensões, mas de modo amigo e carinhoso, auxiliando os

alunos em suas dificuldades e incentivando os mais desanimados. As etapas de produção textual sempre foram acompanhadas pelos quatro acadêmicos responsáveis pela oficina, permitindo que a primeira produção já não apresentasse muitos problemas, visto que sempre estiveram orientando, quando solicitados. Isso possibilitou uma grande interação entre o grupo de trabalho e os alunos.

3.3 OS RESULTADOS FINAIS

O principal objetivo do projeto “Escreler” foi integrar o grupo de acadêmicos à realidade do trabalho com Língua Materna, colocando em prática, efetivamente, a linguagem como forma de interação. Em relação aos alunos envolvidos, o trabalho visou propiciar-lhes condições de atuar como agentes de leitura e escrita, possibilitando-lhes a oportunidade de melhorar sua auto-estima e, assim, participar ativamente do contexto social em que se encontram inseridos. Isso foi feito, basicamente, no contato com o texto literário, ao qual todo ser humano tem direito. (Candido, 1989)

Por meio de uma retrospectiva geral, faremos, a seguir, uma avaliação do trabalho realizado, abordando alguns aspectos considerados relevantes.

O envolvimento do grupo de acadêmicos com os alunos foi fundamental para que o trabalho tivesse sucesso. Foi necessário conquistar a turma, a fim de que se interessasse pelo trabalho; para isso, a todos os encontros levávamos-lhes pequenos agrados, como: marca-páginas, papel de carta ilustrado, livrinhos de história, cartões com mensagens, bombons, enfim, algo que os motivasse a não faltar. Além desses presentinhos, levávamos livros de literatura infanto-juvenil para serem emprestados, de forma que alguns alunos leram mais de uma dezena de livros, durante os cinco meses em que se desenvolveu o projeto.

Essa atividade de leitura, além de propiciar melhoria no trabalho, já que quanto mais se lê melhor se lê, também pode ser sentida no crescimento da qualidade dos textos produzidos pelos alunos.

Sempre houve empenho, por parte do grupo de trabalho, em conversar sobre o que havia sido lido, a fim de motivar os menos interessados. Após o encerramento do projeto, os empréstimos de livros continuaram, por meio de uma das acadêmicas que, semanalmente, visitava os alunos no Colégio Estadual onde estudam e, na hora do recreio, fazia esse contato para a troca dos livros, todos eles

pertencentes à biblioteca do Departamento de Letras da Faculdade Estadual de União da Vitória. Por ocasião desses encontros, os alunos solicitavam a continuidade do projeto, o que pretendemos fazer no próximo ano.

Um dos momentos mais importantes para a aproximação dos alunos com o grupo de trabalho foi a confecção da Carteira de Identidade de todos eles. Primeiramente, conduzimo-los para tirar as fotos, o que se revelou um passeio agradável. De posse das fotos, o passo seguinte foi verificar os registros de nascimento de cada um. Como alguns não haviam sido aceitos pelo serviço de identificação, por se encontrarem mau estado de conservação, tivemos que providenciar segunda via desses documentos. Por nossa solicitação, as custas do cartório foram assumidas pelo Serviço Social das prefeituras de Porto União (SC) e União da Vitória (PR).

Tudo providenciado, os alunos foram conduzidos por nós, três ou quatro por vez, ao Serviço de Identificação, para confecção da Carteira de Identidade. Durante esse trabalho, houve momentos de relacionamento muito importantes para selar laços de amizade e confiança entre os acadêmicos de Letras e os alunos abrangidos pelo projeto.

Outro aspecto considerado relevante foi termos providenciado, antecipadamente, todo o material necessário para o desenvolvimento das oficinas, de modo que grupo de trabalho sempre dispôs de tudo aquilo que necessitava para a realização das atividades. Alguns materiais foram doados pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória e o restante foi adquirido por mim, coordenadora do projeto.

Com o intuito de melhor demonstrar o trabalho realizado e visualizar parte dos objetivos alcançados, passarei a comentar alguns pontos que merecem ser destacados.

Alguns alunos se superaram, conseguindo vencer muitas das dificuldades apresentadas no início do projeto. Com relação aos trabalhos realizados na primeira oficina, especialmente no trabalho com os poemas, gostaríamos de destacar aqui, principalmente, os poemas de João Jorge, Andreilto, Alison e Suzimara (anexo 3), embora não neguemos os méritos de todos os alunos, que produziram seus poemas e contribuíram para a montagem do livro de poemas (cf. foto, anexo 3). Ocorre que os poemas produzidos por esses alunos revelam capacidade de brincar com as palavras, por meio da desconstrução de seus nomes e de sua reorganização com

outro significado e, arriscamo-nos a afirmar, aos próprios alunos

Tais resultados devem-se ao trabalho desenvolvido pelo grupo encarregado da oficina, que agiu em perfeita sintonia com as crianças. Isso pode ser constatado na satisfação revelada pelo pós-teste do aluno João Jorge em relação à produção do referido poema com seu nome (cf. anexo 7 – texto nº 10). Por ocasião da festa de encerramento do projeto (cf. 3.3.2), o aluno sentiu-se orgulhoso em poder apresentar-se no palco, declamando seu poema, o que prova o fortalecimento da auto-estima desse menino, que, no início do trabalho, demonstrava muita timidez, evitando manifestar-se em público.

O contato dos alunos com o folclore regional possibilitou-lhes melhor entendimento do mundo que os cerca, já que o mito era visto como uma quase realidade, em virtude de os fatos ocorridos nas lendas ocorrerem em locais conhecidos dos alunos. Com relação à produção escrita dos textos narrativos, a maioria dos alunos apresentava grande defasagem na construção desse gênero textual, o que pode ser constatado nos textos do pré-teste dos alunos (cf. anexo 2), especialmente nos textos nº 1, 13 e 19. Em virtude de ter entrado no projeto apenas a partir do terceiro encontro, data em que foi admitido no Instituto Piamarta, o aluno Alexandre não fez o pré-teste com o título "Atividades que mais me agradam"; foi-lhe sugerido, na oportunidade, que escrevesse alguma história conhecida, mas, em um primeiro encontro, o aluno negou-se a participar.

A dedicação, por parte dos acadêmicos, de especial atenção ao menino, que demonstrava muita resistência em atender às solicitações para participar das atividades, resultou em um progresso que merece ser destacado. Já possuíamos informações sobre as dificuldades de leitura e escrita, fornecidas pela professora que atende a sala de estudos no instituto, e pela professora de Língua Portuguesa do aluno. Sua defasagem na escrita pode ser constatada no texto nº 19 (anexo 2). Os primeiros resultados foram percebidos a partir do trabalho com o poema (cf. anexo 3). Já na segunda oficina, "Folclore Regional", o aluno narrou para a turma uma história que sua mãe lhe teria contado, intitulada "Um lobisomem". Essa atitude foi um avanço pois, além de expressar-se frente ao grupo, a construção de texto revela um sensível progresso, conforme se pode notar no texto dos anexos 4. Tal progresso é corroborado no texto do pós-teste, escrito individualmente e sem auxílio ou revisão dos acadêmicos.(cf. anexo 7, texto nº 10), que demonstra planejamento textual e eficiente descrição das atividades desenvolvidas em cada oficina.

Outro exemplo de superação foi-nos oferecido pela aluna Daiane que, conforme podemos observar no texto nº 13 do pré-teste dos alunos (anexo 2) demonstrava enorme dificuldade no trabalho com o texto escrito. Ao produzir o texto “As atividades que mais me agradam”, a aluna não fez um relato de atividades, mas misturou atividades que realiza no instituto com nomes de pessoas queridas. O texto não apresenta organização lógica do pensamento, e revela falhas na escrita, devidas a problemas de dislexia. Após ter sido encaminhada para atendimento fonoaudiológico e receber atenção especial dos acadêmicos, a aluna já não apresentava, nos últimos textos, esse problema de troca de letras.

O desinteresse em participar dos encontros, demonstrado no início pela aluna foi, paulatinamente, sendo substituído por interesse e participação, particularmente nos momentos destinados à expressão oral. O atendimento relativo à produção escrita também produziu frutos, conforme se pode ver no texto “Fita verde no cabelo” (anexo 5). Ao produzir esse texto, a aluna faz uma paródia de um trecho de Chapeuzinho Vermelho, o encontro da menina com a avó. Daiane abandona o texto gerador, não substituindo a avó pelo lobo, o que desperta a expectativa de que não haverá tensão. Esta, no entanto, é instaurada pelo desentendimento entre as duas personagens, devido à diversidade de gosto musical de ambas (rock e valsa), o que faz a avó pensar que a menina só deseja chateá-la.

Quanto às questões ortográficas, esse problema volta a aparecer apenas uma vez em “piza avó” (bisavó). Quanto à estruturação do texto, o mesmo apresenta-se bem construído, apresentando-se como uma narrativa, com diálogos bem marcados pela pontuação e com a presença do narrador. Por fim, para constatar o real progresso da aluna, basta verificar seu pós-teste (anexo 7, texto nº 6), onde a menina agora desenvolve os tópicos, ao contrário do que ocorreu no pré-teste. Dessa forma, começa (“em primeiro lugar”) falando das amizades que fez; em seguida menciona as atividades acerca do nome, ressalta a importância de ter recebido a carteira de identidade, discorre sobre a importância do folclore e a graça dos contos de fada. A conclusão (“no fim de tudo o que mais gostei”) é feita com uma citação de Helena Kolody: “Deus dá a todos uma estrela; muitos fazem dela um sol, outros nem conseguem vê-la”. Pensamento esse recebido no verso de um marca-páginas, oferecido aos alunos por ocasião das oficinas.

Daiane, claramente pertence ao grupo dos que se salientaram, pois agarrou a oportunidade recebida e cresceu como leitora, como escritora e como cidadã.

Conforme afirma no texto, o trabalho a ajudou a perceber o problema de alfabetização e a empenhar-se em supera-lo, uma vez que, conforme suas palavras, “ninguém pode me mudar se eu não quiser”. Ao final do projeto, o grupo de trabalho considerou o desenvolvimento de Daiane como o melhor resultado obtido, frente aos objetivos aos quais o grupo se propôs.

Durante todo o percurso do projeto, fizemos um atendimento individualizado aos alunos com maiores dificuldades, sempre mostrando com se deve organizar o texto, dando abertura ao assunto, continuidade em parágrafos e fazendo a finalização. Nos momentos de reestruturação dos textos, havia a participação intensa dos quatro acadêmicos encarregados da oficina em desenvolvimento, bem como o auxílio dos amigos, no momento da primeira produção. Essa postura propiciou aos alunos a conscientização de suas deficiências e tentativa de saná-las.

É importante lembrar que, além da ampliação da competência comunicativa dos alunos envolvidos pelo projeto, houve uma grande preocupação em atender o aspecto psicológico dessas crianças. Nesse sentido, desejamos mencionar relatos da professoras de Língua Portuguesa da escola que esses alunos freqüentam, segundo as quais os alunos passaram a sentir-se importantes no grupo do qual participam. Anteriormente, muito reservados e pouco participativos, passaram a se integrar e até mesmo sugerir que a escola desenvolvesse atividades semelhantes às realizadas durante o projeto, demonstrando, assim, que haviam, realmente, melhorado sua auto-estima.

Desejo salientar que o trabalho foi assumido com responsabilidade pelos acadêmicos, buscando alcançar, verdadeiramente, os objetivos propostos, e obter êxito. Os encontros semanais para estudo e preparação das oficinas aconteceram conforme calendário previsto e todos tiveram excelente participação e freqüência. Como coordenadora do projeto, sempre orientei e supervisionei todos os encontros, fossem de estudo e preparação, fossem de aplicação ou avaliação das oficinas, o que me propiciou oportunidade de fazer uma reflexão e uma avaliação positiva sobre minha ação como formadora de docentes.

3.3.1 Avaliação do projeto pelo grupo de acadêmicos

Ao finalizar as atividades com o grupo de alunos, reunimo-nos, acadêmicos e coordenadora, para fazer uma avaliação do trabalho realizado.

Os acadêmicos foram convidados a responder algumas questões, individualmente, para se manifestarem a respeito de todos os aspectos que se fizeram presentes no desenrolar do projeto.

Questionados a respeito da fundamentação teórica, planejamento e supervisão de que foram sujeito e objeto, para a prática de ensino de língua materna, afirmaram-se satisfeitos com o trabalho realizado, pois, com esse projeto, puderam sentir a realidade da sala de aula, já que a maioria dos participantes nunca atuara no magistério. Com o desenrolar das atividades, houve a possibilidade de aliar a teoria, obtida nos encontros de estudo, com a prática, e uma posterior reflexão sobre as ações.

Quanto à visão pedagógica que integra teoria e prática na busca dos objetivos propostos, todos foram unânimes ao dizer que é fundamental essa concepção, pois o embasamento teórico fundamentou as atitudes para o planejamento das atividades, havendo a possibilidade de, a partir da reflexão sobre a ação, reformular os pontos considerados negativos para se chegar às metas pretendidas.

Em relação à motivação proporcionada pelo projeto para uma contínua ampliação da competência e habilidades docentes, o grupo disse sentir-se gratificado com os resultados e motivado a aprimorar suas habilidades docentes, para conseguir desempenhar a função de educador. Além de sentir-se muito mais seguros frente ao estágio supervisionado, asseguraram que iriam aproveitar as idéias obtidas durante a realização das oficinas para direcionar a elaboração de seu estágio, especialmente, no que concerne ao trabalho com o texto literário.

Lembrando a importância de a universidade voltar-se para a comunidade, esse trabalho com membros de instituições de atendimento a menores carentes trouxe-lhes satisfação, desejo de melhorar e de comprometer-se socialmente. Verificaram que o trabalho, nesses locais, é sempre valorizado e considerado de grande importância por todos os beneficiados, bem como por parte dos dirigentes que atuam nessas instituições.

No que se refere à recepção junto aos participantes atendidos, o grupo de trabalho atuante sentiu-se bem aceito, percebendo quanto essas crianças necessitam de apoio e atenção, e como firmam fortes laços de amizade, quando se sentem valorizadas e ouvidas. A importância de um projeto voltado para o aspecto social é indiscutível, pois contribui para a formação cultural e social do adolescente,

que virá a atuar na sociedade, com maior preparo para o exercício da verdadeira cidadania. Essa contribuição se fez muito presente pelo respeito à individualidade de cada um e pela conscientização de que todos são importantes para o desenvolvimento de uma comunidade.

Com relação à metodologia adotada, todos manifestaram-se adeptos do trabalho com oficinas de leitura e escrita, considerada a melhor metodologia para interagir com os alunos, pois lhes dá liberdade para se manifestarem, para realizarem as atividades interativamente, respeitando os outros, ouvindo e sendo ouvidos, enfim, aprendendo a conviver socialmente. Foi um trabalho de apoio ao ensino de língua materna, presente nas atividades regulares da escola, já que essas crianças apresentavam muitas dificuldades, não acompanhando normalmente o processo escolar.

Quanto à fundamentação teórica, a concepção interacionista de linguagem e a compreensão profunda da natureza e das funções da literatura, que deram suporte ao projeto, foram consideradas de grande importância para o trabalho nas oficinas. À luz das teorias, o grupo disse sentir segurança, e com o acompanhamento em suas práticas, pôde perceber a relevância da fundamentação teórica.

Foi opinião geral que a temática escolhida para as oficinas foi muito feliz, prestando-se ao desenvolvimento das estratégias planejadas. Os temas escolhidos visaram contemplar as necessidades dos alunos residentes nas instituições, levando-os a viver momentos de alegria e descontração. Com a oficina Identidade, buscou-se resgatar a auto-estima dos alunos, mostrando o valor de seu nome e de suas origens. Com as oficinas “Folclore” e “Contos de Fadas”, as crianças foram transportadas ao mundo dos sonhos e da fantasia, direito de todo ser humano, em especial, dessas que vivem uma triste realidade.

Os acadêmicos consideraram a pedagogia de Célestin Freinet um modo de realizar um trabalho motivador, permitindo a liberdade e a interação entre todos os participantes. Segundo palavras de uma acadêmica “a forma como conduzimos as oficinas é que nos permitiu chegar ao alcance dos objetivos propostos; também a feliz escolha dos temas possibilitou chegar ao final do projeto com sucesso. Aproveitarei muito dessa experiência para meu futuro como educadora.”

Sobre a importância do trabalho para o desenvolvimento dos adolescentes envolvidos, considerando o aprimoramento da expressão oral e escrita, todo o grupo de trabalho salientou a sensível melhora dos alunos, especialmente daqueles que

apresentavam maiores dificuldades. Nos momentos de expressão oral, sempre houve liberdade e respeito ao dialeto dos estudantes, que eram auxiliados na passagem para o texto escrito, mostrando que na escrita a forma de se expressar é diferente. Segundo resposta de um acadêmico, “(...) o aluno A . não queria falar para os colegas. Após muito incentivo, respeitando as primeiras recusas ao convite, conseguimos, aos poucos, que ele melhorasse, tanto que no final do projeto fomos surpreendidos quando aceitou o convite para se apresentar no palco, por ocasião da festa de encerramento.”

No que se refere à melhoria no processo de produção de textos, houve grande avanço apresentado por parte de alunos que não conseguiam elaborar um texto com coerência, misturavam as informações, não conseguiam organizar o seu discurso. Essa melhora foi conseguida sem a preocupação com a metalinguagem, mas com informações paralelas à escritura do texto, conforme a necessidade de cada um. Isso veio demonstrar a importância do atendimento individual, o auxílio frente a desafios que, certamente, não seriam vencidos sem auxílio.

O aspecto lúdico foi intensamente vivenciado pelo grupo de trabalho, que brincou com os alunos e, mesmo os menos extrovertidos deixaram-se contagiar pela alegria reinante. A proposta era, realmente, um trabalho voltado para as necessidades dos adolescentes, a fim de que vivessem seu espírito lúdico. Por não termos feito exigências, mas simplesmente os termos convidado a brincar e a trabalhar, tudo parecia muito natural, resultando em atividades atraentes, realizadas com alegria e satisfação. O emocional esteve muito presente nas oficinas “Identidade” e “Contos de Fadas”, fazendo-os transpor suas próprias histórias.

Os acadêmicos apontaram ainda a possibilidade que cada um teve de constituir-se como sujeito que interage com seus semelhantes, pela linguagem, contribuindo para a transformação da realidade na qual está inserido. Sintetizando as respostas dadas, todos disseram que se sentiram integrados e puderam realmente interagir, de modo a participar ativamente de todas as tarefas. O método de trabalho adotado, fortalecido pela concepção de linguagem adotada, conscientizou a todos da importância da participação de cada um. Sempre houve a possibilidade de todos se manifestarem, opinando sobre a preparação das oficinas, bem como durante sua realização. A equipe encarregada da oficina sempre interagiu com o restante do grupo, acatando sugestões e obtendo auxílio nas necessidades.

Assim se expressou uma acadêmica: “*Nós, grupo de trabalho, estávamos*

bem conscientes da importância da interação entre todos os envolvidos. As oficinas possibilitaram que os alunos participassem, dando sugestões, contando suas experiências, atividades de seu dia-a-dia, enfim, houve um trabalho com liberdade, e, de forma organizada, as atividades envolviam oralidade e escrita de maneira descontraída. À medida que os encontros iam acontecendo, maior se tornava o relacionamento e comunicação entre o grupo. Isso pôde ser notado, mais especificamente, nas meninas que, ao serem por nós conduzidas até o outro Instituto onde aconteciam os encontros, logo se dispunham a conversar, contar fatos ocorridos durante a semana, enfim, interagir conosco. Isso possibilitou que os encontros fossem firmando fortes laços de amizade, e formando uma consciência de equipe.”

Metodologicamente, a proposta possibilitou ver o aluno como um todo, explorando ao máximo sua capacidade de desenvolver-se como ser social. Avaliando a metodologia, especificamente no ensino aprendizagem de língua materna, o grupo considerou-a altamente positiva. Com objetivos bem delineados e conhecimento da proposta, conseguiu-se alcançar ótimos resultados.

Solicitados a apontar alguns momentos marcantes no trabalho desenvolvido, alguns acadêmicos disseram ser muito difícil destacar um ou outro momento, outros afirmaram: “ *se tivesse que eleger alguns momentos, diria que os contos de fadas foram ímpares. Olhos e ouvidos atentos à leitura ou apresentação das histórias, os olhares enlevados para as acadêmicas vestidas de fada, bruxa, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, trazendo outras crianças menores, também residentes no instituto, que ficavam nas janelas ou ao fundo da sala desfrutando desses momentos mágicos, comoveu-nos e recompensou todo o grupo.”* Uma outra acadêmica destacou a festa de encerramento, ocasião em que algumas crianças “*nos abraçaram chorando, porque o projeto estava terminando, e a felicidade de todos ao receberem sua carteira de identidade também nos comoveu, pois sentimos o quanto essas crianças estavam envolvidas com todo o grupo.”*

As maiores dificuldades apontadas pelo grupo referiam-se ao fato de o projeto ter-se desenvolvido aos sábados, e à distância dos institutos; entretanto isso foi sentido somente no início, pois, à medida que o projeto avançava, ninguém mais percebia nenhuma dificuldade.

Concluindo a avaliação, todos mostraram-se satisfeitos com o trabalho realizado, afirmando que, dentro de suas possibilidades, gostariam de retornar a

outro projeto nesse modelo, pois o resultado final foi gratificante.

O encontro de avaliação do trabalho foi encerrado com mais uma mensagem do pensador francês que nos orientou nesse trabalho:

É certo que em qualquer ofício há uma técnica a ser dominada. E é dominada não com truques ou sortilégios, mas segundo leis simples e de bom senso, pois nunca há contradição entre ciência e técnica, por um lado, e bom senso e simplicidade, por outro. O investigador de gênio é sempre aquele que caminha na direção da simplicidade e da vida. (Célestin Freinet)

3.3.2 Festa de encerramento do projeto “Escreler”

No final de outubro de 2001, concluímos as oficinas e partimos para a organização da festa de encerramento do projeto, conforme havíamos combinado com as crianças, no início das atividades. Reunimo-nos, grupo de trabalho e crianças, para selecionar os trabalhos que seriam apresentados, oralmente, reorganizar os painéis e varais com os textos, enfim, programar a apresentação para os acadêmicos do Curso de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, além dos diretores dos institutos e alguns convidados especiais.

Tendo selecionado os números a serem apresentados, realizamos o primeiro ensaio e as crianças confeccionaram os convites. Tudo foi feito em meio a uma animação que até surpreendeu o grupo de trabalho. Alguns acadêmicos organizaram o protocolo para a noite do encerramento do projeto.

A noite de encerramento do projeto teve um tom de festa. No palco do salão social da Faculdade, várias crianças se apresentaram, tendo o protocolo ficado a cargo de uma acadêmica participante do projeto.

O roteiro das apresentações seguiu o cronograma das oficinas. Com relação à primeira oficina, a aluna Daiane Elaine contou como foi feita a escolha de seu nome:

“Minha tia me contou que quando nasci teve uma discussão entre ela e meu tio, porque cada um queria escolher meu nome. Minha tia queria Daiane, porque ela gostava de uma atriz que tinha esse nome e meu tio queria Elaine, porque ele tinha gostado de uma moça que assim se chamava. Depois de muita teima, resolveram então que meu nome seria Daiane Elaine e não teve mais briga”.

Lembramos, em seguida, que, como toda infância é vulnerável ao fascínio das palavras, havíamos contado com poetas, escritores, músicos no desenvolvimento dos trabalhos. Mencionamos os escritores Bartolomeu Campos Queirós, Ziraldo, Mary França, Sílvia Orthof, Steve Michel King, que auxiliaram a resgatar a identidade de cada um, mostrando que pequenas histórias infantis podem falar tão profundamente ao coração, aguçando a sensibilidade. Marisa foi um exemplo disso, mostrando seu gosto pela poesia, declamou o poema “*A bailarina*”, de Cecília Meireles.

Relatamos ao público presente ao evento como, a partir dessas leituras, os alunos descobriram, desdobraram, criando novas relações com as palavras, construindo, assim, poemas a partir de seu nome. Todos brincaram com as letras de seu nome. Nesse momento, João Jorge e Andreilton foram chamados para mostrar o resultado, apresentando seus poemas (cf. anexos 3); outra atividade realizada a partir do nome foi uma paródia feita pelos alunos Oylêr e Heitor (cf. anexos 3).

Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar... Brincando, brincando, voltamos à infância. Assim introduzimos o relato sobre a segunda oficina, o “Folclore”, em que revivemos brincadeiras, histórias, ditos populares, credices. Para demonstrar as atividades realizadas nessa oficina, as crianças brincaram no palco de: escravos de Jó, cavalo guloso, telefone sem fio, ciranda cirandinha, e, para que ocorresse a troca de vivências, as meninas apresentaram uma brincadeira do folclore italiano, que aprenderam com as Irmãs italianas, no Instituto Palazzolo.

Considerando que a pedagogia Freinet vai ao encontro da natureza mitopoética da humanidade, o canal expressivo e criativo do homem é revelado ao máximo, quando ele, sabiamente, o aproxima da naturalidade, da realidade. O fantástico dos causos, dos mitos e das lendas instigou as crianças a contar histórias que fazem parte da vida de seus pais, avós, enfim, do folclore do povo da região, e através do livro “O fio do rio”, puderam fazer um balanço das lendas regionais. A título de ilustração, dois alunos foram chamados a contar uma das lendas encontradas no livro “O fio do rio” (anexo 4).

Já que as crianças haviam demonstrado gosto por histórias, ouvir e recontar histórias tornou-se cada vez mais prazeroso. As fadas, as bruxas, o lobo mau, a Chapeuzinho Vermelho, a Cinderela ocuparam, na oficina Contos de Fadas, o espaço dos sonhos e da magia. O encantamento surgiu através da “contação” de

novas histórias, mostrando que, graças a sua criatividade, as crianças podem recriar o clássico, transformando-o em moderno, como se pode comprovar na reelaboração da história de Chapeuzinho Vermelho, apresentada por dois alunos (cf. anexo 5).

Nesse texto percebemos uma demonstração da necessidade de afeto que essas crianças demonstram sentir. Chapeuzinho Vermelho ficou feliz por ser neta do lobo mau, contrariando a história original, na qual o lobo não é aceito. Outra característica reveladora das necessidades vividas pelos adolescentes percebe-se no final do texto, ao relatar os bens do lobo e da vovozinha, que viveram milionários para sempre.

Na roda, na rua, o adolescente explode em sons e se comunica, também, por meio do corpo e de gestos. Poderíamos afirmar que ele encena o ritual mitopoiético com toda a carga afetiva e emocional com seu jogo gestual. Com esse encantamento, as alunas apresentaram duas danças.

Como fecho da programação, foi apresentada uma fita gravada por um dos acadêmicos, em que cada estudante dá sua opinião a respeito do projeto “Escreler”. Os resultados positivos obtidos foram constatados por eles, conforme pode ser comprovado em diversos depoimentos.

Angélica: Gostei de tudo o que fizemos, a oficina Identidade foi boa porque aprendemos que todos somos importantes e que devemos dar valor ao nosso nome. Tudo o que aprendi me ajudou muito na escola, melhorei bastante na escrita. Quando vou escrever certas palavras que eu tinha dificuldade, logo lembro como deve ser escrita. Achei legal a oficina do Folclore, das brincadeiras.

Geuvane: Gostei de escrever textos e de fazer desenhos. O que mais gostei foi dos Contos de Fadas com as professoras vestidas de fada, bruxa, Cinderela. Tudo foi muito divertido e aprendi várias coisas que eu não sabia. Gostei das lendas da nossa região.

Oylêr: Achei as histórias muito interessantes. Gostei muito da primeira história “O menino mais bonito do mundo”. Tudo foi bom, escrevemos, brincamos e desenhamos. Melhorei na escrita, aprendi como se usa melhor as palavras, os verbos. Isso me ajudou e tirei boas notas na escola.

Rute: *Gostei desses encontros porque me ajudou muito. As atividades foram muito legais. Quando tínhamos aula vaga, na escola, eu sempre contava para minhas amigas o que tínhamos feito no sábado. Aprendi a gostar mais das coisas.*

Para encerrar as atividades, foi feita a entrega solene das carteiras de identidade dos alunos, e para isso foram convidados os acadêmicos participantes do projeto que, além das carteiras ofereceram uma lembrança a cada aluno. Em seguida, a acadêmica encarregada do protocolo leu um fragmento de texto daquele que norteou nosso trabalho, Célestin Freinet:

“As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em vocês e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior.”

Na festa de encerramento, todos mostravam-se felizes com o trabalho realizado e os resultados obtidos. O tempo foi curto para conseguirmos, realmente, uma efetiva melhora no desempenho da competência comunicativa dos alunos, entretanto, temos certeza que sua auto-estima melhorou muito. O grupo de trabalho sentiu o quão importante é conquistar o aluno e envolver-se com ele nas atividades, propiciando a verdadeira interação, valorizando o saber de todos.

No último encontro com os alunos dos institutos, solicitamos que eles fizessem, por escrito, uma avaliação de todo o trabalho. Esses textos encontram-se nos anexos 7, e foram escritos sem intervenção dos acadêmicos.

Desejamos registrar que o mérito pelo sucesso alcançado no trabalho não foi só do grupo de acadêmicos; tivemos também a colaboração das professoras de Língua Portuguesa de 5^a e 6^a séries da escola estadual que os adolescentes freqüentam, pois elas sabiam de nosso projeto e deram especial atenção a esses alunos, contribuindo para que se chegasse a esses resultados. Isso nos mostra que o trabalho deve ser constante, persistente e integrado, para que, ao final do Ensino Fundamental, o aluno consiga escrever de modo mais eficaz, expressar-se de acordo com a situação comunicativa, tanto oralmente como por escrito, e seja capaz de ler e interpretar textos variados.

CONCLUSÃO

A concretização desta pesquisa-ação objetivou oportunizar melhor formação aos acadêmicos, futuros professores de Língua Materna, levando-os a atuar durante a graduação, sob a coordenação do professor de Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

Conforme orientações dos PCNs de Língua Portuguesa (1998), documento fundamentado na concepção interacionista da linguagem, a escola deve trabalhar a língua materna, a fim de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, garantindo-lhe plena participação social e, conseqüentemente, o direito ao exercício da cidadania.

O efetivo preparo do futuro professor de Língua Materna, conduzindo-o a atuar segundo a concepção sociointeracionista de linguagem, exige que se oportunize sua atuação durante o Curso de graduação, levando-o à prática, orientando-o e conduzindo-o a refletir sobre sua ação, para que, no decorrer do processo, ele possa reorientar sua conduta pedagógica.

A fundamentação teórica apresentada no segundo capítulo desta pesquisa serviu de base para atuar, como pesquisadora, junto ao grupo de trabalho, a fim de orientá-los a uma eficiente atuação nas oficinas de leitura e escrita. Foram contemplados, nesses estudos, a linha bakhtiniana e estudos de Vygotsky, com publicações de estudiosos da área de linguagem. Além disso, debruçamo-nos sobre Candido e suas funções da literatura. Enfatizamos também aspectos relacionados à variação lingüística, a fim de subsidiar o futuro professor com conhecimentos de como tratar essa questão, no espaço da sala de aula, aceitando o dialeto de seu aluno, levando-o a conhecer outros dialetos, além do padrão. Este deve ser visto como outra possibilidade de se expressar, compreender e agir, ao lado de tantas outras formas que a escola desvalorizou (Soares, 1989).

Para assegurar o alcance de todos os objetivos propostos a fim de conseguir a melhor competência comunicativa dos alunos, enfocamos aspectos que tratam do desenvolvimento da oralidade. A partir da afirmação de Marcuschi (1997), de que o homem é um ser que fala e não um ser que escreve, a escola deve preocupar-se com a comunicação oral, a fim de que o aluno adquira aptidões para falar em público, de modo a poder ser ouvido e respeitado, exercendo influência no ambiente

em que ocorre a comunicação.

Quanto ao ensino de leitura, é de suma importância que o professor conheça os processos que envolvem a aquisição dessa competência e habilidades. Leitura vista como extração de sentido do texto e atribuição de sentido ao que leu, construindo assim o seu significado, como leitor. Conforme a linha teórica adotada, é por meio da leitura que tecemos nossa individualidade, a partir do *outro* e com o *outro*, pois é durante a leitura que o leitor interage com o texto, partindo de seu conhecimento de mundo, ampliando esse conhecimento e construindo o significado do que leu.

A formação de um “escritor” autônomo depende do modo como o ensino da escrita é conduzido. Partindo do princípio de que a proposta para o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrada no texto, pois a produção de textos é “ponto de partida e ponto de chegada” de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, o grupo de acadêmicos foi fundamentado a fim de atuar com proficiência junto ao grupo de alunos. Sempre buscando o melhor possível, conseguimos chegar a muitos dos objetivos propostos, dentre os quais o gosto pela leitura e a melhoria da produção textual.

A questão metodológica, focalizada no capítulo I, baseou-se na pedagogia de Célestin Freinet, que prega a indissolubilidade entre teoria e prática, contestando a escola tradicional, descontextualizada da vida do aluno. Sugere o mestre francês que o trabalho escolar seja feito com liberdade, trabalhando com “ateliês”, modernamente chamados de oficinas.

Pelo método natural, Freinet apresenta uma perspectiva de ensino em que professor e aluno entram em acordo, são companheiros na realização das atividades. O trabalho é conduzido pelo professor, de modo que o aluno possa interagir, sugerindo e até modificando o roteiro da atividade, a fim de dar-lhe vez e voz. Dessa forma, o trabalho com a escrita foi realizado de modo a integrar os colegas, para ajudar o escritor do texto a rever seu modo de narrar.

Esse modelo de atuação possibilitou um trabalho dinâmico, cujos resultados são descritos e analisados no capítulo III, integrou o grupo dinamizador das oficinas com o grupo de alunos, oportunizando a interação entre todos. A liberdade, incentivo e cooperação propiciaram um ambiente de cordialidade, de modo que as tarefas acontecessem sem imposições, atendendo aos objetivos propostos, apresentados no início das atividades nas oficinas.

Considerando a necessidade de a Universidade voltar-se para a comunidade, a possibilidade de atendermos adolescentes que residem em Institutos filantrópicos que abrigam menores carentes apresentou-se como uma oportunidade de contemplar essa parcela da sociedade, beneficiando-a com reforço ao trabalho escolar, além de oportunizar a recuperação de sua auto-estima.

Os resultados obtidos com o trabalho realizado junto a essa clientela especial foram altamente satisfatórios. Houve alguns momentos de insegurança, no início das atividades, quando ainda éramos muito estranhos e esses adolescentes não estavam entendendo o porquê dos encontros. Aos poucos, tudo foi-se tornando agradável e interessante. Foi um projeto que exigiu muita dedicação e persistência por parte do grupo, que se manteve coeso até o final. O conhecimento da realidade dessa população, o carinho e atenção a ela dispensados possibilitaram laços de amizade entre todos os envolvidos.

Como coordenadora e pesquisadora, concluo que esse projeto é viável e pode ser desenvolvido nas atividades de Prática de Ensino de Língua Materna, pois além de beneficiar enormemente o desempenho do acadêmico para seu futuro, permite aliar teoria e prática, oportunizando a reflexão.

Do ponto de vista da responsabilidade social da Instituição e de cada cidadão, a que somos convocados, hoje, tanto pelo contexto socioeconômico e cultural quanto por nosso grau de maturidade, esse tipo de interação dos acadêmicos, em que prevalece o interesse pelo bem-estar coletivo é produtivo e promissor nas mudanças sociais a que aspiramos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1999.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A língua de Eulália: novela sociolingüística**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARCO, F. L. M.; FICHTNER, M. P.; REGO, Z. L. G. P.; AGUIAR, V. T. (coord). **Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial Ltda., 2001.

BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BENITES, S. A. L. Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina. In: **Revista Acta Scientiarum**. UEM. V.23, n.1, p.33-42, 2001.

BERNARDÉZ, E. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos de Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SET, 1998.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. Direitos Humanos e Literatura. In: **Direitos humanos e...Comissão de justiça e paz**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAROLLES, M. Donnés empiriques et modélisation em grammaire de texte. Réflexions à partir du problème de la coherence discursive. **Langue et discours**, cahier 34. Besançon, mar., pp.75-97, 1979.

CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONDEMARIN, M. **Oficina de Linguagem**. São Paulo: Moderna, 1997.

CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, M.D.C. (org.) **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 1997.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

_____.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual: introdução**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.22, p.9-39, jan./jun. 1992.

FREINET, C. **O Método natural**. Lisboa: Estampa, 1977, v.1.

_____. **Pedagogia do bom senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREINET, E. **O Itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (org.). **O texto: leitura e escrita**. São Paulo: Pontes, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GIL NETO, A. **A produção de textos na escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUES, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KIRINUS, G. **Criança e poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LEMOS, C.T.G. Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.24, p.149-152, jan./jun. 1992.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, n.30, p.39-79, jul./dez.1997.

_____. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. **Revista da ANPOLL**, n. 4, p. 137-156, jan./jun. 1998.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Produção Escrita da Criança e sua Avaliação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n.24, p.19-33, jan./jun. 1993.

MÜTSCHLE, M. S.; GONSALES FILHO, J. **Oficinas pedagógicas: A arte e a magia do fazer na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

PAZINI, M. C. B.; BENITES, S. A. L. Oficinas de texto: teoria e prática. In: **Revista Proleitura UNESP/ UEM/ UEL**. N.19, abr. 1998.

PIERRI, A. M. R. Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: un estudio de Lingüística aplicada. **Revista la educación**, Washington, n.103, p.7-9, 1988.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

PRETI, D. (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2000.

QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. **O trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RICHE, R.; HADDAD, L. **Oficina da palavra.** 5. ed. São Paulo: FTD, 1994.

RODARI, G. **Gramática da fantasia.** 8.ed. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. (org). **A prática de linguagem em sala de aula.** São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS. M. L. **A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa.** 3.ed. São Paulo: Scipione, 1996.

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, D. E. G. A Oralidade da Linguagem frente à Cultura Escrita. **Revista ANPOLL**, n. 9, p.23-39, jul./dez. 2000.

SILVA, E. T. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1991.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** 4. ed. Campinas: Papyrus , 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de**

gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEINSTEIN, G.; FANTINI, M. D. **La enseñanza por el afecto**: vida emocional y aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Piados, 1973.

ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.