



Com Texto no Contexto de 5ª Série:
Inovações no Ensino de Português e sua recepção por Professores



FLOMAR A. OLIVEIRA CHAGAS

COM TEXTO NO CONTEXTO DE 5^a SÉRIE –
Inovações no ensino de Português e sua recepção por professores

Goiânia/GO
Universidade Católica de Goiás
Agosto/2001

FLOMAR A. OLIVEIRA CHAGAS

COM TEXTO NO CONTEXTO DE 5ª SÉRIE –
Inovações no ensino de Português e sua recepção por professores

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

GOIÂNIA
Agosto/2001

Esta dissertação foi orientada, avaliada e aprovada pela Comissão de Dissertação da candidata e aceita como parte dos requisitos da Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prática Educativa
Área de Concentração

COM TEXTO NO CONTEXTO DE 5^A. SÉRIE –
Inovações no ensino de Português e sua recepção por professores

Flomar A . Oliveira Chagas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU

Comissão:

PROF. DR. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO – ORIENTADOR

PROFA. DRA. MIRZA SEABRA TOSCHI

PROFA. DRA. MARITA PÔRTO CAVALCANTE

Goiânia/GO

Às minhas filhas, Virgínia e Marina, amores maiores da minha vida.

Ao Valni, esposo, pela compreensão, apoio e principalmente por nunca tolher o meu crescimento intelectual.

Aos meus irmãos José Vicente, Neila, Valter e Neide com quem partilhei, na fazenda Campo Belo, a minha doce e inesquecível infância.

E ainda para Idáter, Maria, Selma, Alan, Sedes e Carlos.

Aos meninos de rua, aos menores abandonados, 'capitães da areia' como chamou Jorge Amado, que nunca tiveram a oportunidade de viajar pelo fantástico mundo da leitura, dos livros.

In Memoriam

Aos meus pais Sebastião Vicente de Oliveira e Isabel A. Moraes de Oliveira, exemplos de sabedoria, com imensas saudades.

Ao prof. Belvram Alves Freitas, professor primário lá da fazenda, por despertar em mim o gosto pela poesia, pela literatura, pela arte.

À Zenaide Gouveia Vilela, amiga que sempre teve tempo para ouvir as minhas idéias *utópicas* sobre a educação.

Agradecimentos

Aos professores Germano e Osvaldo por abrirem as portas de suas salas de aula para a realização deste trabalho.

Ao prof. Libâneo pela orientação segura, pela compreensão, foi muito bom tê-lo como orientador.

Aos colegas da primeira turma/99 do mestrado/UCG - Adelino, Ana Cláudia, Ana Maria, Ângela, Carlos Herbert, Edna, Eliane, Francisco Bragança, João Carvalho, Isabel, Iwana, Jobenil, José C. Debrey, Júlia, Jussara, Leopoldo, Maria Dalva, Marúcia, Miguel, Paulo Roriz, Perpétua, Rita de Cássia, Rose Mary, Suely, Vânia Machado, especialmente, à Maria Dalva e à Edna pelo carinho, atenção e amizade.

Aos professores Íria Brzezinski, Marília Miranda, Selma Garrido, Maria Luíza Vitule, Isabel Alarcão, Elianda Tibali, Clélia Martins, José Carlos Libâneo (orientador), José Ternes e José Taveiro.

Aos amigos Iêda, Simone, Viviane, Sílvio, Luiz Carlos, especialmente à Vanderleida e à Vânia Carmem com quem dialoguei sobre a tessitura deste trabalho.

À Divina e à Margarida - servidoras da Fundação Educacional de Jataí pelo apoio recebido enquanto presidenta dessa instituição.

Às profas. Marita e Mirza pela leitura minuciosa do meu trabalho.

Ao CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – Unidade de Jataí, pela licença concedida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO I

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
1. As concepções de linguagem.....	28
1.1. A linguagem como expressão do pensamento	29
1.2. A linguagem com instrumento de comunicação	33
1.3. A linguagem como forma de interação	38
2. Concepção de linguagem como forma de interação	42
2.1. O discurso lingüístico na visão de Bakhtin.....	42
2.2. Os conteúdos de língua portuguesa	46
2.2.1. A prática de leitura de texto.....	46
2.2.2. A prática da produção texto	51
2.2.3. A prática da análise lingüística.....	54
3. As propostas curriculares	57
3.1. Programa Curricular Mínimo de Língua Portuguesa.....	57
3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais	66
4. Processo ensino aprendizagem: questões metodológicas	77
4.1. Procedimentos metodológicos para o ensino de Português	83

CAPÍTULO II

A PESQUISA	90
1. O método	90
2. As etapas	92
3. Os procedimentos e instrumentos da coleta de dados.....	95
4. O campo de pesquisa.....	98
5. Os sujeitos.....	106

CAPÍTULO III

DO DISCURSO À PRÁTICA: DA LEITURA, DA PRODUÇÃO DE TEXTOS, DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA	115
A. As Aulas do Professor Osvaldo.....	116
1. Da prática de leitura	116
1.1. O desenvolvimento das aulas	117
1.2. Analisando a prática de leitura	125
2. Da prática da produção de textos	134
2.1. Desenvolvimento das aulas.....	134
3. Da prática da análise lingüística	137
3.1. O desenvolvimento das aulas	138
3.2. Analisando a prática de análise lingüística.....	145
4. Práticas de avaliação.....	146
B. As Aulas do Professor Germano	151
1. Da prática da leitura	152
1.1. O desenvolvimento das aulas	152
1.2. Analisando a prática da leitura	159
2. Da prática da produção de textos	168
2.1 Desenvolvimento das aulas	168
2.2 Analisando a prática de produção de textos	172

1. Da prática da análise lingüística	174
3.1. O desenvolvimento das aulas.....	175
3.2. Analisando a prática de análise lingüística	177
4. Práticas de avaliação	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
ANEXOS.....	216
Anexo I – Questionário Sócio Econômico Cultural.....	216
Anexo II – Roteiro de Entrevistas	219
Anexo III – Plano de Ensino do Professor Osvaldo.....	222
Anexo IV – Plano de Ensino do Professor Germano.....	225
Anexo V – Organograma do Colégio Azul.....	228
Anexo VI – Organograma do Colégio Branco	229
Anexo VII – Texto “Conversa de Botequim” de Noel Rosa	230
Anexo VIII – Texto “No Botequim” de Jô Soares.....	231
Anexo IX – Avaliações	232
Anexo X – Testão I	235
Anexo XI – Lista de livros	237
Anexo XII – Atividades	240
Anexo XIII – Produção de texto de alunos do Colégio Azul	241
Anexo XIV – Produção de texto de alunos do Colégio Branco	242

RESUMO

Este estudo tem como tema geral o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, abordando, especificamente, as formas pelas quais professores dessa área recebem e implantam na sala de aula inovações teóricas e metodológicas relacionadas com o ensino de Português.

A escolha do tema de pesquisa decorreu da constatação de dificuldades de alunos da 5^a a 8^a séries em desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação, numa escola em que os professores são licenciados e adotam as orientações oficiais em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

Em função da pesquisa, fez-se um estudo das principais concepções de linguagem e de ensino da Língua Portuguesa presentes na produção científica brasileira, com destaque à concepção da linguagem como forma de interação, por ser esta a mais consensual entre os pesquisadores e, também, a opção adotada nas propostas curriculares oficiais. Considerando-se que esta concepção privilegia como conteúdos as práticas da leitura, da produção de texto e da análise lingüística, a pesquisa constituiu em verificar sua recepção, através do discurso e das práticas de ensino de professores.

A pesquisa, de tipo qualitativa, utilizou-se do estudo de caso e consistiu da observação de aulas de dois professores de Português, na 5^a série, de duas escolas públicas. Foram feitas, também, entrevistas e questionários com esses professores e seus alunos, bem como observação de situações informais na escola, coleta de textos e produções dos alunos, plano de ensino dos professores etc.

A intenção final foi juntar o embasamento teórico deste estudo e a análise dos dados coletados, tendo em vista fornecer contribuições teórico - práticas ao aprimoramento das práticas pedagógicas do atual ensino de língua materna no ensino fundamental, lastreadas numa perspectiva didático-pedagógica de cunho crítico e numa concepção de linguagem interacionista.

ABSTRACT

This study has as general theme the teaching of Portuguese Language in the elementary school, approaching, specifically, the forms which teachers of the mother-tongue receive and implant in the class, theoretical and methodological innovations related of the Portuguese teaching.

The choice of the theme appeared of the verification of the occurrence of students of the 5th to 8th grades's difficulties in developing the capacity to producing and to understanding texts in the most several communication situations, in a school where the teachers are licensed and they adopt the official orientations in relation to the Portuguese teaching.

In function of the research, it was made a study of the main language conceptions and of teaching Portuguese presents in the Brazilian scientific production, with detach to the conception of the language as interaction form, for being this the most consensual among the researchers and, also, the adopted option in the official proposals. Being considered that this conception privileges as contents the practices of the reading, of the text production and of the linguistic analysis, the research constituted in verifying their reception, through teacher's speech and teaching practices.

The research, of qualitative type, was used of the case study and it consisted in the observation of classes of two Portuguese teachers, in the 5th grade, of two public schools. Also, were done interviews and questionnaires with these teachers and their students, and observation of informal situations in the school, collection of texts and students' productions, teacher's teaching plan, etc.

The final intention was to join the theoretical part of this study and the analysis of the collected data, considering to supplying contributions theoretical-practices for the pedagogic practices of the current teaching of mother-tongue in the elementary school, in a perspective didactic-pedagogic of critical stamp and in a conception of interactive language.

INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de uma investigação sobre o ensino de Português na 5^a série de escolas públicas de Goiânia. O principal objetivo dessa investigação foi o de verificar de que modo professores de Português, a partir de sua prática docente cotidiana, recebem e implantam em suas salas de aula as inovações teóricas e metodológicas produzidas na pesquisa sobre o ensino da língua e nas propostas curriculares oficiais, tendo em vista a formação dos alunos para uma vida digna e cidadã.

Têm sido significativos os investimentos na pesquisa sobre o ensino do Português em nosso país, sendo que boa parte dos estudos realizados aponta a concepção de linguagem como processo de interação e como forma de leitura crítica da realidade. Todavia, a esse progresso na pesquisa universitária não tem correspondido, ainda, uma efetiva mudança no desenvolvimento da competência lingüística dos alunos, como bem mostram os diagnósticos referentes à aprendizagem da língua. Isto porque provavelmente muitos professores ainda não souberam conciliar teoria e prática, ficando as inovações apenas em nível do discurso.

Tem sido unânime, entre os educadores, a crença de que a escolarização básica de crianças e jovens depende, substancialmente, do domínio da leitura e da escrita enquanto suportes da competência comunicativa. Para isso, o ensino de Português deveria desenvolver nos alunos a capacidade de empregar a língua nas diversas situações de comunicação da vida cotidiana como requisito para o desenvolvimento das competências cognitivas e operativas dos alunos, isto é, do pensar crítico-reflexivo. Não é, todavia, o que vem acontecendo nas escolas, apesar dos esforços dos pesquisadores do ensino da língua. Muitos alunos continuam enfrentando dificuldades em desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas variadas situações de comunicação em que se encontram.

Ao analisar a prática docente de dois professores de Português de diferentes escolas, pretendeu-se verificar como aplicam em suas aulas as recentes inovações no ensino da língua, buscando, ao mesmo tempo, captar indícios das possibilidades e limites de aprimoramento das aprendizagens dos alunos. Na verdade, a aposta que se fez foi a de que a abordagem interacionista da linguagem, acompanhada de adequados procedimentos pedagógico-didáticos, poderia influir positivamente no melhor desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos alunos.

A escola e o ensino e aprendizagem do Português

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar

Um homem vai devagar
Um cachorro vai devagar
Um burro vai devagar
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

Carlos Drummond de Andrade

O que torna a vida numa cidadezinha qualquer parecida com a vida da escola? Não é a cidadezinha qualquer que é a causadora de tédio e desalento, mas sim, a mesmice das coisas, o obscurecimento de idéias que se dá para perceber nas janelas que olham devagar. Mera semelhança com a escola que, na maioria das vezes, é monótona, rotineira, cansativa, principalmente, em relação ao ensino de Português. Os alunos, ao longo de uma década, do ensino fundamental ao ensino médio estudam os mesmos tópicos gramaticais. Fazem redações cuja função se esgota em si mesma: a obrigação de se fazer uma redação – com nota, para se passar de ano ou no vestibular. A leitura, quase sempre, restringe-se a preenchimento de fichas e ou roteiros literários. De acordo com Geraldi (1999), comprovar a artificialidade do uso da linguagem é mais simples que se imagina:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística (Geraldi, 1999:90).

O mais triste é que simula-se a inexistência de diferenças entre a variedade que o aluno domina e a variedade que se quer ensinar.

Conforme Geraldi, “constata-se essa diferença, mas age-se como quem não escuta. Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferiríamos caladas. Ou que outros preferem caladas” (1999: 90).

E uma forma de mantê-la calada é utilizar-se de estudos mecânicos, rotineiros, não se levando em conta o desenvolvimento das capacidades mentais, da iniciativa e da criatividade do aluno bem como das condições reais do uso da linguagem. Tudo ocorre como se o que o aluno sabe da língua não fizesse parte dela, não fosse uma de suas variantes. O conhecimento da língua então não parte daquilo que o aluno já sabe, das necessidades da vida prática e nem é compatível com as condições prévias dele e tampouco se trata de conhecimentos atualizados, orientados por princípios didáticos.

No entanto, as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX, no campo social, cultural, tecnológico e científico vêm interferindo significativamente no processo escolar, exigindo do profissional da educação novas formas de pensar, de agir, de realizar diferentes práticas pedagógicas, impondo, inclusive, um redimensionamento das universidades na construção do pensamento.

Dessa forma, a escola é desafiada a assumir novas responsabilidades na formação de sujeitos.

Em decorrência dessas mudanças, professores pesquisadores buscaram redimensionar o ensino de língua materna propondo um ensino que leve o aluno a refletir, a ter uma visão crítica da realidade, visto que as concepções de linguagem *como expressão do pensamento e como forma de comunicação*, guiadas por tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas, respectivamente, desconsideravam a importância da reflexividade.

A primeira concepção *como expressão do pensamento* que traduz os

estudos tradicionais, e se baseia nos fatos da língua escrita, só admite a língua padrão como certa, compreende a língua como algo pronto, estático, processo fechado. O aluno é um ser passivo. O livro didático, de conteúdos mecânicos, fragmentados, que não exigem questionamento, reflexão é o parâmetro de todas as aulas, e o professor, o centro do processo de aprendizagem,

A *concepção como forma de comunicação*, que vê a língua como um código para receber e transmitir mensagens, já admite a possibilidade da variação lingüística. Em contraposição ao ensino tradicional, a didática passou a privilegiar a dimensão técnica do processo de ensino que tem como preocupação básica a eficiência e a eficácia do ensino, mas mantém a neutralidade científica. O professor se torna mero executor de objetivos, de estratégias e de avaliação. As técnicas se sobrepõem aos conteúdos, ao diálogo, ao debate, ao questionamento. Não há preocupação com atividades que levem o aluno à reflexão.

Em contraposição a essas duas concepções, professores, pesquisadores buscam na linguagem *como forma de interação humana*, uma relação do sujeito com a linguagem e suas condições de uso. Nessa concepção, a leitura e a escrita são conteúdos essenciais para as atividades de reflexão, assim como são valorizados os debates, os questionamentos, o diálogo. Os conteúdos são articulados com as realidades sociais e partem dos conhecimentos prévios do aluno.

Por sua vez, a didática como norteadora do trabalho do professor, busca meios pedagógicos que possibilitam melhorar e potencializar a aprendizagem dos alunos. Para tanto, propõe uma maior interação entre professor-aluno, diversificação dos procedimentos de ensino, educação continuada aos professores e domínio dos saberes de conhecimento específico por parte deles; preocupa-se também com o desenvolvimento da reflexão e da capacidade de argumentação dos alunos.

Ao verificar se as inovações do ensino se fazem presentes na aula dos professores, ao mesmo tempo, buscou-se verificar também se os procedimentos metodológicos utilizados propiciam essas inovações.

É imprescindível que o aluno, principalmente das classes populares se torne crítico, reflexivo para que tenha condições de participação nas lutas sociais e para que também tenha condições de acompanhar as mudanças ocorridas, especificamente no campo tecnológico e científico.

Algumas mudanças, todavia, vêm ocorrendo, mesmo que sejam de

forma vagarosa. Os PCN e os Programas Curriculares Mínimos de Goiás foram redimensionados de acordo com os pressupostos teóricos da concepção interacionista e têm uma estreita relação com a pedagogia progressista.

Esta concepção preocupa-se em alargar o poder de expressão do aluno, dotando-lhe de competência textual¹. É, portanto, função da escola e, em especial, do professor de língua portuguesa proporcionar ao aluno recursos lingüísticos que vão se somar aos que ele já possui.

E ainda compreende a língua como componente da história, como produto da cultura de um povo. E como a história humana é dinâmica, construída dia-a-dia pela ação humana, assim também o é o sistema lingüístico – a língua. A cada nova relação do homem com os bens de produção, surge uma nova expressão lingüística que melhor corresponda ao modo de vida dos homens na sociedade. Daí a importância de se trabalhar as situações reais de uso da língua até porque assim o aluno irá percebendo que a língua não está pronta, ao contrário, está em constante construção.

Mesmo assim, planejadores e executores da política de ensino do idioma, ainda resistem em admitir a língua como produto de uma realidade histórica, resultado do trabalho humano de todo um povo, inclusive famintos, desempregados, trabalhadores. Para eles a língua é estática – resultado de feitos dos grandes homens do passado.

A escola, ainda desconhecendo as inovações do ensino de língua, não tem levado em conta o público heterogêneo, vindo de diversas camadas sociais e, por conseguinte, possuidor de saber lingüístico diferenciado, limitado à oralidade. Por isso, os altos índices de repetência e evasão ocorrem com alunos das camadas populares por problemas de linguagem, em virtude de a escola não considerar, não aproveitar a linguagem que o aluno já sabe, não partindo, inclusive, da sua expressão oral para se ensinar a escrita, o que faria com que esse aluno reconhecesse a sua fala como uma das variantes da língua.

As dificuldades de aprendizagem surgem, em boa parte, em decorrência de a escola não partir dos conhecimentos dos alunos. Os alunos das camadas populares não são menos capazes; mas sim, eles têm menos oportunidades em todos os sentidos, convivem com pessoas que lêem menos,

¹ A competência textual é constituída pela competência lingüística e competência discursiva que forma o modelo interacional.

que pouco escrevem, estudam em escolas que não têm bibliotecas, o professor também lê pouco, e não tendo gosto pela leitura não incentiva seus alunos a lerem prazerosamente, pois quem não tem paixão pelos livros dificilmente vai deixar alguém apaixonado pela leitura, formando, assim, o círculo dos não leitores. Da mesma forma, ocorre com a escrita, longe das circunstâncias reais. E o mais sério é que o ensino ministrado não tem relação com a sua vida social.

Em conferência, Luckesi afirma que 90% da população são capazes de aprendizagem, dependendo apenas de tempo e de método.

Daí, concordamos com Libâneo (1998a) quando escreve:

Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógico-didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber, o saber-fazer crítico como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida (p.12).

No entanto, como proporcionar o saber, o saber-fazer crítico aos alunos sem valorizar a escola pública, sem a valorização do professor? O ensino de língua materna acontece desvinculado, de forma dissociada da vida do aluno, enfim, artificializado, muitas vezes, pelo despreparo do professor que não tem uma formação sólida, uma formação crítica.

Para que o ensino ocorra de forma crítica é imprescindível que o professor tenha competência no domínio do conteúdo, competência técnica e compromisso político - o saber, o saber fazer e o saber ser. Sem o domínio dessas competências e de compromisso político, o ensino acaba sendo ministrado de forma mecânica, fragmentado, dificultando o desenvolvimento das capacidades operativas dos alunos.

Além do mais os governantes têm se preocupado muito pouco em assegurar as condições necessárias para prover o ensino de qualidade. Por exemplo, aumentaram os dias letivos, atualmente, o calendário letivo consta de duzentos dias letivos, porém não melhoraram as condições de trabalho do professor. A propalada democratização do ensino ocorrida entre a *década de setenta e oitenta*, aconteceu mais numa dimensão de caráter meramente quantitativo, aumentou-se o número de turnos (passando de três para quatro),

Havia um turno intermediário entre o matutino e o vespertino, diminuindo assim a jornada escolar, como também aumentou o número de leigos como professores. O que vem demonstrar que tem ocorrido uma progressiva democratização do acesso à escola e não a democratização da escola.

E o mais sério foi que a formação de professores se deu através de cursos de curta duração sem nenhum embasamento teórico, comprometendo assim a qualidade do ensino. A orientação, o apoio que o professor recebia era só o do livro didático, como escreve Geraldi (1995):

Para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno reduzidos a máquinas de repetição material (p.117).

O livro didático, como suporte para o fazer pedagógico, tem levado a uma prática em que não se criam situações problemas para provocar no aluno a busca por soluções. Há estudiosos que afirmam que a capacidade de pensar e agir ocorre durante o processo de situação problema, visto requerer, para tanto, esforço criativo colocando em tensão as potencialidades intelectuais e através da tensão intelectual e da superação das dificuldades ocorre o desenvolvimento do raciocínio.

Se se visa ao desenvolvimento integral do aluno, vale ressaltar que a tarefa de trabalhar com leitura e produção de texto não deve ser somente do professor de língua materna, mas sim, de todo o corpo docente da escola. Daí a importância e a necessidade de o professor ter conhecimento de outras áreas, da importância do trabalho interdisciplinar, do trabalho coletivo de todos da escola, não só do que atua em sala de aula, buscando fazer do aluno um cidadão consciente, atuante na sociedade de que faz parte.

Uma escola democrática voltada para o atendimento dos alunos das camadas populares vê a necessidade de os alunos adquirirem o domínio da linguagem de prestígio como mais um instrumento de comunicação, e de luta contra as desigualdades sociais e econômicas, sem, contudo, desconsiderar a sua linguagem ou considerá-la errada.

Há de se mudar a prática pedagógica nas escolas que tem acontecido

de forma dissociada de suas determinações sociais e sociolingüísticas. De acordo com Soares (1986), é indispensável uma prática de ensino que, fundamentando-se em conhecimento sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, seja realmente comprometida com a luta contra as desigualdades sociais.

O conhecimento significativo, substancial, das realidades econômicas e sociais, de acordo com Sacristán (1997:8), é um conhecimento inevitavelmente libertador, pois facilita ao indivíduo interpretação do mundo. Para o autor, o conhecimento deve contribuir não apenas para o progresso econômico, mas também para a felicidade das pessoas.

Buscando um ensino mais prazeroso e crítico, há mais de duas décadas, professores pesquisadores vêm dando um novo redimensionamento ao ensino de Língua Portuguesa. Pesquisas antropológicas e sociolingüísticas vêm trazendo novas discussões sobre as práticas de leitura e escrita. Mas este é um trabalho ainda tímido se considerarmos o número de professores pesquisadores existentes e que atuam em sala de aula, diante da afirmação de pesquisadores de que todo professor deveria ser um pesquisador.

Inovações em relação ao ensino da Língua Portuguesa

O quadro que traçamos até aqui não é animador, mas isso não significa que não se tem buscado saídas para o redimensionamento do ensino da língua.

A atual proposta de inovação determina que a prática do ensino de Português se realize através das práticas de leitura e de produção de texto em situações concretas de interlocução e por meio das práticas de análise lingüística dos textos lidos e produzidos pelos alunos. Essa proposta de inovação resultou em muitas publicações, pesquisas, que têm sido debatidas em congressos, seminários, cursos. A Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP/SP, por exemplo, realiza bianualmente o maior CONGRESSO DE LEITURA –COLE– do país que é uma abertura que se dá a todos os educadores que trabalham a leitura com seus alunos, nas diversas disciplinas.

A partir dessas inovações foram elaborados documentos oficiais – propostas curriculares - para o ensino de língua materna. Como se pode citar a elaboração do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental de Goiás,

realizada por professores da UFG com a co-participação de professores de Língua Portuguesa do Estado, cuja mudança principal apresentada é a organização do ensino em torno do uso da língua, com ênfase na leitura e produção de textos orais e escritos.

Com o mesmo propósito, os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN elaboraram a proposta oficial para o ensino de língua.

Estas propostas, consubstanciadas na concepção de linguagem interacionista, buscam levar ao aluno um ensino crítico voltado para a realidade cotidiana, formando-lhe habilidades cognitivas e práticas, como o raciocínio lógico, a análise, a observação, a expressão oral e escrita, o desenvolvimento das competências lingüísticas.

O ensino de Português tem sido, assim, marcado por conflitos, contradições entre o ensino da gramática e o ensino da leitura e produção de textos, o que se explica pela divergência de concepções no campo da linguagem bem como divergência de tendências pedagógicas. Muitos professores acreditam estar trabalhando de forma progressista quando, na verdade, estão repetindo, de forma minimizada, o que prescreve a Gramática Tradicional. Sem dizer, que muitos deles nem sequer conhecem as concepções de linguagem nas quais está fundamentado o seu trabalho com a língua.

Não resta dúvida de que o desenvolvimento de uma consciência crítica se faz necessário para compreender as relações sociais. Essa consciência torna-se importante ao exercício pleno da cidadania. Sabe-se, no entanto, que a forma de se trabalhar os conteúdos, tanto pode levar o ser humano a adquirir conhecimentos imprescindíveis para agir, participar conscientemente numa sociedade em transformação, quanto levá-lo a fins conservadores, de difusão da ideologia da classe que domina política e economicamente o país.

Em face disso, torna-se necessário perguntar: como os professores de língua materna vêm incorporando essas discussões? Como se traduzem no discurso e na prática esses novos conhecimentos teóricos para o ensino de Português, que estabelecem como conteúdo de disciplina a prática de leitura, da produção de textos e da análise lingüística? Os professores apreendem essas mudanças? Como esses conteúdos são concebidos e incorporados ao programa da disciplina de Português? Que métodos e estratégias utilizam os professores? Estão estes articulados às suas concepções teóricas de língua e ensino?

Razões pessoais e profissionais deste estudo

O fato de pesquisar sobre o ensino de Língua Portuguesa - leitura, produção escrita e análise lingüística - no ensino público fundamental (5^a série), justifica-se por se tratar de conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa com os quais tenho trabalhado na rede de ensino público. Durante vários anos, tenho acompanhado e verificado que a maioria dos estudantes que concluem o ensino fundamental e médio não desenvolve, adequadamente, as habilidades de leitura e escrita suficientes para a organização de suas idéias, assim como tem dificuldade para argumentar e contra-argumentar sobre assuntos da atualidade. O ensino acontece como reconhecimento e memorização de regras, e não como conhecimento e produção.

Esse fato nos remete a Abaurre e Possenti (1997) que escreveram

ler é mais do que ser capaz de decodificar as palavras ou expressões linearmente ordenadas em sentenças ou textos. (...) E escrever supõe não apenas respeitar as regras da modalidade escrita culta, mas, além disso, a capacidade de expressar-se no grau de formalidade adequado à situação” (1997:7/8).

A escolha pelo ensino público se deve ao meu compromisso com a construção de um ensino de boa qualidade às camadas populares. Não busco, é claro, apontar soluções, mas sim, contribuir com reflexões sobre as atividades docentes dessa disciplina.

Quando deixei as atividades forenses, que exercia há mais de seis anos, para exercer atividades docentes, surpreenderam-me vários olhares interrogativos. Seriam as contradições da profissão de professor? Mas o que não é contraditório nesse mundo da globalização capitalista?

Recém-graduada em Letras, decidi por exercer o magistério. Ao ingressar na escola, não assumi as disciplinas para quais estava habilitada. Por questões de déficit, assumi de imediato as aulas de Técnicas Comerciais nas turmas de 8^a série sem nunca ter estudado o *ativo* e o *passivo* da contabilidade. Por sorte, o livro didático estava ali. Presença marcante. Com suas respostas vermelhas, às vezes, mesmo erradas, elas prevaleciam no poder de voz do professor.

A partir do momento que dava continuidade a minha formação, participando de seminários, congressos... fui montando o quebra-cabeça do quanto a escola é um braço forte do Estado que, conjuntamente com o judiciário, a política, a polícia, o futebol, a igreja, e tantos outros formam uma cadeia que beneficia, exclusivamente, ao sistema capitalista. Compreendi a passividade da escola frente a problemas ativos como a repetência, a evasão, a falta de recursos didáticos e, sobretudo, a falta do ser humano – o professor.

Esses problemas pareciam nem mesmo inquietar os agentes educacionais endógenos e exógenos à escola, de tão comuns eles se tornaram rotina.

No entanto, quando assumi a disciplina de língua materna, a rotina parecia quebrada. Os professores passavam da análise da gramática, da frase descontextualizada, à gramática retirada do texto de leitura. O que, para Kleiman (1997), significa que a atividade de leitura perdeu mais espaço, pois, após a leitura da letra de uma canção ou de um poema, de forma rápida, passava-se à cata das classes de palavras do texto.

Por fim, foi a convivência com professores graduados, com concepções de linguagem e de tendências pedagógicas diferentes (de um lado, centravam o ensino ora na gramática tradicional, ora na gramática retirada do texto de leitura - e por outro lado, o ensino com ênfase na leitura e produção) me levou a buscar o mestrado, visando refletir, discutir, analisar melhor as contradições ocorridas no ensino de Português ao longo da minha caminhada como profissional da educação, no exercício de atividades docentes e de coordenação de área.

E foi assim que pretendi verificar, a partir da prática de dois professores, como as inovações teórico-metodológicas do ensino da língua materna sobre leitura, escrita e aspectos gramaticais estariam sendo incorporadas na prática escolar dos professores, e como estariam sendo repassadas aos alunos. Observei ainda, se o ensino de leitura e da escrita seria uma constante na sala de aula e se a análise lingüística estaria partindo dos textos dos alunos conforme propostas curriculares oficiais.

De posse de todo material coletado — textos repassados pelos professores aos alunos, trabalho, exercícios, avaliações, produção escrita — e das entrevistas, analisei se o discurso do professor estaria condizendo com o que foi construído em sala de aula e se os procedimentos pedagógico-didáticos estariam influenciando, de forma positiva, no desenvolvimento cognitivo e lingüístico do aluno.

O tema desta pesquisa, portanto, é o ensino de Português na rede pública, especificamente em classes de 5^a série. O objetivo geral é verificar como se traduzem, na prática, as orientações teóricas para o ensino de Português que estabelecem como conteúdos de disciplina a prática da leitura, da produção escrita e da análise lingüística. Os objetivos específicos são:

- 1) observar e analisar a prática docente de dois professores de 5^a série, de duas escolas públicas, do ponto de vista de procedimentos didáticos no ensino de Língua Portuguesa.
- 2) Fazer o cotejamento entre as práticas observadas e as atuais teorias e indicações metodológicas produzidas por pesquisadores do ensino da Língua Portuguesa e inscritas em propostas curriculares, inclusive nos PCN.
- 3) Identificar efeitos dessas práticas na aprendizagem da língua pelos alunos particularmente no que se refere ao desenvolvimento de competências lingüísticas, comunicativas e cognitivas em situações concretas de comunicação.
- 4) Visualizar as possibilidades e os limites de uma prática pedagógica do ensino de língua, na concepção interacionista, em função da ampliação das competências cognitivas e optativas dos alunos.

A relevância desta pesquisa é fornecer contribuições teóricas e práticas para o aprimoramento das práticas pedagógicas em escolas públicas do ensino fundamental.

Para desenvolver este estudo, dentre as inúmeras obras consultadas, ressaltamos as contribuições de Bakhtin (1997), de Brito (1997), Geraldi (1999), Libâneo (2000), Lüdke (1996), (2000), Perrenoud (2000), Pimenta (1999), Silva (1995), Travaglia (1997).

Metodologia

O método que norteou o desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se na abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se o estudo de caso, por apresentar as características básicas apontadas por Lüdke & André (1986)) que

configuram este tipo de estudo:

- 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas do ensino fundamental da rede pública de Goiânia, no primeiro semestre de 2000, mais precisamente entre abril e junho, quando foram utilizados, no próprio recinto de trabalho, os seguintes instrumentos de pesquisa:

- A observação obtida por meio do contato direto da pesquisadora com o fenômeno observado; de acordo com Lüdke e André (1996), “a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (p. 26).
- entrevistas com os professores que permitiram um maior aprofundamento das informações obtidas, durante a observação;
- aplicação do questionário sócio-econômico e cultural aos alunos;
- conversa informal, registros das interações com alunos, professores e servidores administrativos;
- coleta do material didático e cadernos utilizados nas aulas.

As informações foram documentadas através da escrita, fotos e gravação (áudio).

De acordo com Chizzotti (1998),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (Chizzotti (1998:79).

Estruturação do trabalho

Este trabalho consta das seguintes partes: introdução, desenvolvimento (capítulos I, II e III), conclusão, além de referências bibliográficas e anexos. Na introdução é apresentado o tema da investigação, justificativa, e objetivos propostos. A parte do desenvolvimento, dividi em três capítulos. No Capítulo I, intitulado “Refletindo o ensino de Língua Portuguesa”, discorro sobre as linguagens que ao longo dos tempos dão suporte ao ensino de língua materna. Apresento as inovações propostas ao ensino de Português na visão interacionista bem como, as propostas curriculares oficiais dos PCN e Programas Curriculares Mínimos. Há ainda uma breve explanação sobre processos metodológicos.

No capítulo II, detalho a abordagem metodológica qualitativa que dá suporte à coleta de dados. Em seguida apresento as etapas da pesquisa, os procedimentos e instrumentos da coleta de dados. Por último, descrevo o campo de pesquisa e caracterizo os sujeitos da realidade investigada.

No capítulo III, “Do discurso à prática da leitura, da produção de textos e da análise lingüística”, os dados são descritos com base na observação e analisados conforme o referencial teórico do capítulo I e, ainda, de acordo com o meu ponto de vista como pesquisadora.

Na conclusão apresento como se traduzem as inovações do ensino de Português através da prática dos professores, apontando reflexões/orientações para as atuais atividades docentes da disciplina de língua materna.

CAPÍTULO I

Refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa

Nos últimos anos, o redirecionamento do eixo do ensino da língua materna do plano metalingüístico para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação, tem sido tema constante de pesquisa, congressos, cursos, da produção científica de uma extensa bibliografia, principalmente de Geraldi (1999); Brito (1997), Possenti (1997), Soares (1986), Chiappini (1997), Batista (1997), Braggio (1992), Silva (1995), Kleiman (1998) Neves (1990), Orlandi (1993), Bagno (1997), Travaglia (1997)...

Estes autores comprometem-se com as lutas das camadas populares contra as discriminações que estas sofrem, e também compreendem a escola como uma instância que deve possibilitar o acesso das camadas populares a instrumentos e habilidades que as instrumentalizem para as lutas pela transformação social.

Para tanto, eles propõem que a prática de ensino do Português se realize através das práticas de leitura e de produção de textos em situações reais e concretas de interlocução, e através das práticas de análise lingüística dos textos lidos e produzidos pelos alunos.

Para Geraldi (1999) saber a língua não é analisá-la a partir de conceitos e metalinguagens que apenas falam sobre ela. Saber a língua é dominar as habilidades de uso da mesma em situações concretas de comunicação.

A diversidade lingüística defendida pelos autores acima é reconhecida pelos Parâmetros Nacionais Curriculares/PCN (2000) que representam um grande avanço para a renovação da Língua Portuguesa. Neles podemos ler que

... para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar que se parece com a escrita (...) A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (...) Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas (PCN, 2000:31-32).

Afirma Morin (2000), que “a nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeça inteligível” (p.42). O ensino ministrado nessa perspectiva – compartimentado - pode até levar o aluno a acertar os sujeitos das orações, mas será ele sujeito da sua própria história?

Por isso, mais que o domínio das regras gramaticais, ao professor de Português urge o poder de expressão oral e escrito se quer que o seu aluno seja verdadeiramente um sujeito participativo da vida política do país, que seja capaz de “navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”, como propõe Morin (2000:16).

Sabe-se, no entanto, que mudanças no ensino não ocorrem por estarem oficialmente no papel. Fosse assim, o ensino de língua, hoje, seria bem diferente, se ministrado conforme as atuais tendências pedagógicas progressistas e as concepções de linguagem com o aval dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Porém, tem de se levar em conta a história das práticas das tradições lingüísticas, tidas como homogêneas, e as questões sócio-econômicas.

A partir daí, busca-se verificar como se traduz na prática, as orientações teóricas para o ensino de Português que estabelecem como conteúdos de disciplina a prática da leitura, da produção escrita e da análise lingüística.

1. As concepções de linguagem

As diferentes concepções de linguagem que existem como ‘pano de fundo’, como suporte ao ensino, de acordo com Geraldi (1999), Travaglia (1997) e Brito (1991), classificam-se, fundamentalmente, em:

- a) a linguagem é a expressão do pensamento;
- b) a linguagem é instrumento de comunicação e

c) a linguagem é uma forma de interação.

De acordo com Geraldi (1999), essas concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos que são a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo e, a lingüística da enunciação. Mas, infelizmente a primeira concepção é a que continua orientando a prática do ensino de língua materna.

1. 1. A linguagem como expressão de pensamento

A concepção de linguagem como expressão de pensamento traduz os estudos tradicionais de gramática e que subjaz às gramáticas escolares. Segundo esses autores, nessa concepção, as pessoas não conseguem se expressar bem porque não pensam.

Se há regras a serem seguidas para a organização do pensamento, a linguagem, conseqüentemente, deve tê-las também. De acordo com Brito (1991), nesta concepção, “aprender falar e escrever bem, conhecer a forma da língua significa aprender a exteriorizar bem o pensamento”. E acrescenta, “no estudo da linguagem não se leva em consideração o interlocutor, pois o que se postula é uma relação entre o sujeito pensante e a língua” (Brito, 1991:40).

Portanto, nessa concepção, “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) para que se fala”, afirma Travaglia (1997:22).

Esta concepção de linguagem enfatiza a gramática normativa que considera apenas a variedade padrão de língua como válida e verdadeira, praticamente não admite a variação lingüística. O que não está de acordo com o que é usado nessa variedade de língua, é erro. Conforme escreve Travaglia (1997) sobre essa concepção, “tudo o que foge a esse padrão é “errado”, agramatical ou melhor dizendo, não-gramatical” (Travaglia,1997:25) . A gramática normativa preocupa-se mais com o “como se deve dizer”.

Para os defensores dessa concepção, todos os cidadãos falantes dessa língua devem seguir a norma culta, para não degenerá-la. Contudo, para

Brito (1991), ao prestigiar só o culto, o que está de acordo com as normas dos bons escritores, criam-se preconceitos por basear-se em parâmetros de classe social de prestígio, autoridades e tradição.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento é baseada, quase sempre, nos fatos da língua escrita. Dita assim, a fala é que deve seguir a norma escrita, desconhecendo que são duas instâncias de registros diferentes.

O ensino de gramática, nessa concepção, tem como fim um maior conhecimento da estrutura da língua, o desenvolvimento do raciocínio ou uma simples obediência ao programa estabelecido e que precisa ser cumprido para que se possa avaliar os discentes.

Nesta perspectiva, a ênfase dada ao ensino de gramática supera o ensino da leitura e o da redação; e ainda, as atividades, os exercícios de leitura e redação são dados em função do ensino da gramática.

O ensino de língua centrado no ensino de gramática baseia-se em gramáticas normativas ou nas atividades dos livros didáticos retirados das gramáticas. Dessa forma, o ensino deixa de lado muitos fatos da língua e, conseqüentemente, promove a aceitação de que estudar língua é estudar gramática.

Privilegia - se as classificações, as listagens. A preocupação não é com a língua, mas com a metalinguagem de análise lingüística; isto é, fala-se sobre a língua e pratica-se o seu uso no contexto social.

Um ensino de língua entendido como ensino de gramática baseia-se na concepção de que a linguagem é adquirida e aprendida mecanicamente; daí a predominância dos exercícios de fixação e das técnicas de repetição. Acredita-se que através desses exercícios as estruturas lingüísticas podem ser gravadas.

Se os professores que ministram um ensino de língua centrado no ensino da gramática normativa ou tradicional estudam apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, então, fica evidente a exclusão da variedade oral desta norma.

Essas gramáticas são excludentes em alto grau, afirma Possenti (1997). Primeiramente excluem a fala, ao considerar apenas as manifestações escritas. Ao eleger a escrita adotam como modelo a escrita literária, por conseguinte, ao eleger a escrita literária, elegem alguns escritores, selecionam apenas os clássicos, que têm como característica relevante serem antigos.

Em segundo lugar, uma gramática assim pensada e construída exclui a variação, tanto a oral como a escrita, as variedades regionais, por exemplo, seriam tão desprezíveis quanto os estrangeirismos. Os normativistas se preocupam com a fidelidade lingüística, o privilégio da língua escrita e a lógica da língua em oposição à língua natural. A fidelidade lingüística, fundada na língua escrita, conduz à vigilância e ao policiamento para preservar a língua da “corrupção” a que está exposta, quer seja pelos que não a “praticam bem” quer seja pelo “contágio” de outras línguas, é esta fidelidade que leva ao “purismo”, afirma Silva (1995:40).

Assim como o latim originou-se de outras línguas, a língua materna veio do latim. Conforme Possenti (1997), o latim mudou tanto, ramificou-se e veio a ser o francês, o italiano, o espanhol, o português. Vê-se, desta forma, que não há língua permanentemente uniforme. A língua portuguesa, como as demais, não é imutável, não foi sempre como é. Ela é dinâmica.

Segundo Possenti (1999b), ao adotar a modalidade de gramática normativa, as escolas estão mais preocupadas em transmitir uma ideologia do que em analisar efetivamente uma língua. Para esse autor,

Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos.

O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades (p.56).

A prática de todo professor se constitui a partir das concepções educativas e metodológicas de ensino que permearam a sua formação educacional e o seu percurso profissional. Pode-se afirmar que a concepção de linguagem como expressão de pensamento se articula, corresponde aos

pressupostos teóricos da pedagogia liberal¹, mais especificamente de tendência tradicional, que Paulo Freire chama de educação bancária, pois visa apenas depositar sobre o aluno informações desprovidas de conteúdo social.

Nessa tendência, que teve sua origem na formação da sociedade burguesa, a pedagogia liberal se caracteriza, de acordo com Libâneo (1998), por acentuar “o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo seu próprio esforço, sua plena realização como pessoa” (1998:22).

A pedagogia tradicional propõe uma educação centrada no professor, que é visto como autoridade máxima, o guia exclusivo do processo educativo. Predomina a sua palavra; ele impõe as regras. Sua função é transmitir os conteúdos de ensino.

Os conteúdos correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas e repassados como verdades acabadas.

Tanto os conteúdos como os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não têm ligação com o cotidiano do aluno nem com as realidades sociais, embora a escola vise a preparação para a vida.

A metodologia decorrente dessa tendência baseia-se na exposição oral dos conteúdos pelo professor, em seqüência linear. A aprendizagem é mecânica. Enfatizam-se os exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria para garantir a memorização dos conteúdos.

Aprende-se o que foi explicado sem refletir, pois não cabe aqui a reflexão. Valoriza-se bastante o livro didático que detém o conteúdo sistematizado.

Segundo Libâneo (1998), o papel da escola consiste

¹ Em relação aos condicionamentos sociopolíticos da escola, Libâneo (1998), no seu livro “Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos”, classifica as tendências pedagógicas em Liberais e Progressistas. O conjunto das teorias Liberais subdividem-se em tendências de caráter tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Já as Progressistas englobam as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Outros autores trazem nomeações diferentes, como se pode citar Saviani (1987), em “Escola e Democracia”.

De acordo com Libâneo (1994) pode-se identificar na tradição pedagógica brasileira a presença de dois grupos, um de cunho liberal em que se destacam a pedagogia tradicional e a tecnicista e o outro grupo, de cunho progressista, marcado por preocupações sociais e políticas que são as pedagogias Libertadora e Crítico-Social.

na preparação intelectual e moral dos alunos, para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. (...) a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (Libâneo,1998:23).

Esta tendência, também, traduz-se na perspectiva acadêmica de enfoque enciclopédico. "A pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica", afirma Libâneo (p.24).

Do ponto de vista de Sacristán e Gómez (2000), e de García(1999), o ensino é um processo de transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura, a aprendizagem se apóia na teoria, enfatiza-se o conhecimento enciclopédico, dá-se pouca importância tanto à formação didática da disciplina quanto à formação pedagógica do docente. A competência do professor está na posse dos conhecimentos disciplinares adquiridos e na capacidade de transmiti-los com clareza e ordem. Essa perspectiva acadêmica não permite a formação e o desenvolvimento de professores criativos, críticos e reflexivos.

A concepção de linguagem como expressão de pensamento se articula com a pedagogia tradicional visto que ambas enfatizam a memória, a repetição dos conteúdos, valorizam a passividade, a obediência. A produção do conhecimento não é entendida como uma atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à inquietação, mas sim, à transmissão do conhecimento pronto, acabado.

1. 2. A linguagem como instrumento de comunicação

A linguagem como instrumento de comunicação, fruto do pensamento estruturalista, liga-se à teoria da comunicação. A língua é vista como um código, em que os signos combinam-se segundo regras, capaz de transmitir mensagens de um emissor a um receptor. Para que a comunicação possa ser realizada, os

falantes devem dominar tal código e quanto maior for o domínio do código por parte do receptor e emissor, melhores serão as possibilidades de comunicação.

De acordo com Travaglia (1997), nessa concepção o falante tem em sua mente informações a transmitir a um ouvinte; para isso ele as coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal. O outro, então, recebe os sinais codificados e os transforma numa nova informação que é a decodificação.

Diferente da primeira concepção da linguagem como expressão do pensamento, esta concepção já admite a possibilidade da variação lingüística, visto que o critério de avaliação não é mais a adequação à forma de pensamento, e sim a comunicabilidade, uma das funções essenciais da linguagem.

No século XX, a tradição normativo-prescritiva teve o seu prestígio abalado com a ruptura estruturalista que, de acordo com Silva (1995), balançou o “primado da língua escrita” e o “primado da variedade culta” pelas novas orientações lingüísticas.

Segundo a referida autora, nesse século ocorre uma revolução epistemológica. Os estruturalistas estabelecem um divisor de águas no curso da compreensão da linguagem humana, o que vale ressaltar:

- a) rompimento definitivo com a precedência da língua escrita sobre a falada. Qualquer variedade de uma língua passa, portanto, a ser objeto de estudo, sem que uma seja mais importante que outra para a Lingüística.
- b) O rompimento definitivo com a postura tradicional de que só a variedade culta escrita deve ser objeto da gramática. Separa-se assim a gramática prescritiva ou normativa do que se quer como centro da Lingüística, ou seja, a gramática descritiva (Silva, 1995:18-19).

De acordo com Possenti (1997), a adoção de um ponto de vista descritivo permite traçar uma diferença que é fundamental,

a distinção entre diferença lingüística e erro lingüístico. Diferenças lingüísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua (Possenti, 1997:80).

Segundo Travaglia (1997), essa concepção está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo (a partir de Chomsky). Conforme os estudos realizados por Travaglia, “as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas privilegiam a descrição da língua oral, enquanto a teoria gerativa-transformacional trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal” (1997:27). Ocupa-se esta gramática com o “como se diz”.

A gramática descritiva faz uma descrição da estrutura da língua, de sua forma e função. Para o autor, “a gramática seria então um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método” (p.27). Isto é, descrevem os fatos de uma língua, permitindo estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Se gramatical é o que atende às regras de funcionamento de uma língua, de acordo com determinada variedade dessa língua, então, frase como “vi ele na janela” é considerada gramatical, visto que atende às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades lingüísticas.

E ainda, esta concepção postula que a língua não é um produto subjetivo ou psicológico, mas um produto social. Do ponto de vista de Brito (1991), esta concepção pode ser assim resumida:

1. A língua é um produto social que possibilita a comunicação;
2. Para tanto, pressupõe um circuito de comunicação, constituído por um indivíduo que emite uma mensagem codificada a um outro indivíduo que a recebe e decodifica.
3. Sua existência independe dos indivíduos que a usam, visto que é de natureza social e não individual;
4. A língua é um instrumento, que permite a expressão do pensamento (Brito,1997:42).

Segundo Brito (1991), reduzir a linguagem a um instrumento de comunicação “traz uma concepção restrita de homem, bem metaforizada nos termos ‘emissor’ e ‘receptor’ (1991:42)”.

A partir da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a disciplina de Português foi rebatizada, recebendo o nome de Comunicação e Expressão. A

Resolução número 8/71 do Conselho Federal de Educação (CFE) alterou o conteúdo de Português que passou a abarcar teatro, música, coreografia, artes plásticas, etc. Se antes, o ensino de língua materna centrava-se no ensino de gramática, a partir de então, passou a ensinar Comunicação e Expressão, sem que os professores soubessem o que ensinar já que não havia documento formalizado.

Sobre essas mudanças escreve Fiad (1990), “abandona-se o ensino da gramática e supõe-se estar ensinando comunicação e expressão através dos mais variados artifícios, jogos, brincadeiras, aula de xadrez”, etc... (p.22).

Em 1975, foi elaborada uma organização curricular em nível de 1º grau, conforme Parecer 4833 do CFE. Mesmo assim, essa situação pouco se alterou, uma vez que o ensino de língua continuou, de acordo com Cerri et al (1997), a exercer funções que não lhe cabiam, como “expressar de forma criativa sentimentos e emoções através de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais” sem enfatizar a especificidade da língua (1997:34).

O trabalho com leitura e produção de texto não foi concretizado, visto que, nesta nova perspectiva da Comunicação e Expressão, as atividades de uso da língua são fragmentadas; a leitura é limitada a exercícios de vocabulário e compreensão de textos. A redação se limita a modelos prestigiados pela escola. No entanto, não se escreve e não se lê, e sim, fazem-se exercícios de ler e escrever através de textos dos livros didáticos.

A gramática passou de exercícios de frases soltas, descontextualizados, a exercícios mecânicos retirados dos textos estudados vindo a ser chamada, equivocadamente, de ‘gramática textual’², porque a gramática passou a ser retirada do texto.

Somente em 1986, com a resolução número 6 e o Parecer no. 785 do CFE é que se restabeleceu o Português como disciplina que deveria ensinar língua nacional e literatura com ênfase à literatura brasileira.

Essas mudanças no ensino de língua materna, vindas com a Lei no. 5692/71, estão relacionadas às modificações ocorridas na área educacional dos

anos 70, quando proliferou o chamado “tecnicismo educacional” inspirado nas práticas pedagógicas behavioristas da aprendizagem.

O regime militar com o apoio de assessores americanos, através de convênio entre o Ministério da Educação e Cultura/ MEC e a Agência Internacional dos Estados Unidos para o desenvolvimento/USAID, buscou adequar o sistema educacional à orientação político-econômica nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Orientações estas centradas nas idéias de racionalidade, eficiência, produtividade, características da Pedagogia Tecnicista.

O papel da escola na tendência liberal tecnicista é o de modelar o comportamento humano através de técnicas específicas, seu interesse é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

A prática pedagógica é controlada e dirigida pelo professor. E o material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos. Os conteúdos são trabalhados numa seqüência lógica, decorrem da ciência objetiva, e são tidos como menos importantes do que as técnicas. Elimina-se a subjetividade. De acordo com Libâneo (1998), as etapas básicas de um ensino aprendizagem, nessa tendência, são: “estabelecimento de comportamentos terminais através dos objetivos instrucionais, análise da tarefa de aprendizagem e execução do programa” (1998:30).

Professor e aluno não participam da elaboração do programa que é montado por especialistas. A comunicação entre ambos tem sentido técnico. Dispensam-se debates, discussões, questionamentos, como também têm pouca importância as relações afetivas e pessoais dos sujeitos do processo ensino aprendizagem. Do ponto de vista de Libâneo (1998),

a aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada (p.32).

² Segundo Cocco e Hailer (1993) um trabalho com gramática textual consiste em atividades que levam a refletir sobre os vários assuntos gramaticais através da comparação de textos diversificados.

1.3. A linguagem como uma forma de interação

“O passado é lição para refletir, não para repetir”.

Mário de Andrade

A linguagem como forma de interação é mais do que exteriorizar pensamento, é mais do que transmitir informações por meio de código, é realizar ações, agir sobre o interlocutor. Esta linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa; o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. A língua torna-se um espaço de ação, e as palavras se entrelaçam nas relações entre as pessoas. Elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”, diz Bakhtin (1997:41).

De acordo com Brito (1991), é impossível pensar a linguagem sem considerar a relação do sujeito com a linguagem e suas condições de uso. Ao usá-la, o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; age sobre o ouvinte, constitui compromissos com ele e tenta mudar seu comportamento.

Esta ação se dá necessariamente na história e nos limites biológicos e psicológicos do próprio homem.

Nesta concepção, estão incluídas correntes e teorias como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica e estudos ligados à Pragmática.

Esta concepção valoriza a gramática internalizada que considera a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade conforme o que se exige na situação de interação comunicativa e ressalta que esta gramática é constituída pela competência gramatical, textual e discursiva do usuário o que possibilita, portanto, a competência comunicativa que, de acordo com Travaglia (1997),

é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação e que implica duas outras competências: a gramatical ou lingüística e a textual (1997:17).

De acordo com Possenti (1999b), a palavra gramática, nessa concepção, designa “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática” (p.48). Além do que os falantes não falam uma língua uniforme; não falam sempre da mesma maneira.

Do ponto de vista de Travaglia (1997), não há erro lingüístico, mas inadequação da variedade lingüística em uma determinada situação de interação comunicativa. Ainda defende esse autor que o usuário da língua precisa saber muito mais do que apenas as regras de construção de frases, é preciso saber os efeitos de sentido que essas construções realizam. Para tanto, o professor deve perceber que a gramática da língua é constituída bem mais do que isso para se fazer um trabalho realmente produtivo, como desenvolver o domínio da norma padrão partindo da situação do uso real da língua.

Para os professores que trabalham com atividades de leitura, escrita e análise lingüística com base nesta concepção, a língua é viva, é dinâmica, está constantemente em movimento, em decomposição e recomposição, em permanente transformação. Segundo Brito (1991), esta concepção de linguagem

torna claro que a “aprendizagem” de uma língua (ou de variedade lingüística) não se dá por treinamento, mas pelo seu uso real em situações interlocutivas várias, nas quais falantes e ouvintes são muito mais que emissores e receptores de mensagens. Coloca professor e aluno frente a frente, não como oponentes, mas como participantes do jogo interlocutivo, o que significa que são sujeitos construindo um conhecimento (Brito,1991:45) .

De acordo com o autor, as observações sobre a dimensão social e interacional da linguagem, não devem, entretanto, contrapor-se a visões que expliquem os aspectos psicológicos e biológicos envolvidos na aquisição, domínio e uso da linguagem “Apenas rejeitam concepções mecanicistas da linguagem e do homem” (p. 45).

Os professores de Português, baseando-se nessa concepção de linguagem buscam dar condições para que os alunos desenvolvam as habilidades de escrita e leitura, aguçando a criatividade e, sobretudo, que a disciplina de Língua Portuguesa seja um meio de ensino e aprendizagem capaz de formar o cidadão crítico que questione a sociedade e que possa até mesmo modificá-la.

Pode-se afirmar que esse modo de conceber o ensino de língua situa-se na pedagogia progressista de tendência crítico-social, porque seus autores se comprometem com as lutas das camadas populares e visualizam a escola como local que deve possibilitar o acesso das camadas populares a instrumentos e habilidades que as instrumentalizem para as lutas pela transformação social.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores propondo uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, visando superar as desigualdades sociais decorrentes da organização da sociedade capitalista. Nesta época, firma-se no meio educacional a 'pedagogia libertadora' e a 'pedagogia crítico-social dos conteúdos' e também articula -se a concepção de linguagem interacionista.

A primeira retoma as propostas de educação popular, dos anos 60, que tinham caráter extra -escolar, voltadas para o atendimento de adultos, com êxito nos setores dos movimentos sociais como sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas e não tem uma proposta explícita de Didática.

Já a 'Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos' atribui grande importância à Didática e assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com os conhecimentos sistemáticos com o intuito de colocar as classes populares em condições de participação nas lutas sociais pela emancipação. A Didática nesta pedagogia propõe mudança na forma de pensar e agir dos professores.

Ela se preocupa com a educação popular, valorização da escola pública e do trabalho docente, com o ensino de qualidade para o povo, ou seja, que os alunos possam se apropriar dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância em suas vidas. Preocupa-se com a aquisição de conhecimentos, com a formação de habilidades e hábitos por parte do educando.

A escola, nesta tendência, preocupa-se em levar aos alunos conteúdos culturais vivos, concretos, representativos que melhor se acumularam historicamente do saber universal; conteúdos atualizados, articulados com as realidades sociais.

Conforme Libâneo (1998) sintetiza,

a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (p. 39).

Os métodos de ensino da pedagogia crítico-social estão subordinados aos dos conteúdos: se o objetivo é a aquisição do saber ligado às realidades sociais, então os métodos devem favorecer a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos. Dessa forma, os métodos não partem de um saber artificial e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.

Não visa, portanto, ao acúmulo de informações, mas, como diz Libâneo (1998), "uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social da prática para a teoria para regressar a prática" (p.76).

Nesta tendência pedagógica, o aluno tem participação no processo de ensino, e é fundamental para a pedagogia crítico-social a intervenção do professor para encorajar os alunos da classe trabalhadora à vontade de ampliar os seus conhecimentos, fazê-los acreditar nas suas possibilidades.

A aprendizagem, então, ocorre do envolvimento do aluno no processo aprendizagem, do compromisso do professor e do contexto da sala de aula,

2. Concepção de linguagem como forma de interação

2.1. O discurso lingüístico na visão de Bakhtin

Linguagem e homem foram estudados no século XX com base em pressupostos empiristas, racionalistas e dialéticos, de acordo com o pensamento filosófico e o contexto social e histórico da época. Sobre as duas linhas mestras do pensamento filosófico e lingüístico atuais escreve Bakhtin (1997):

Na filosofia da linguagem e nas divisões metodológicas correspondentes da lingüística geral, encontramos em presença de duas orientações principais no que concerne à resolução de nosso problema, que consiste em delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. Isto acarreta, por suposto, uma distinção radical entre estas duas orientações para todas as demais questões que se colocam em lingüística. Chamaremos a primeira orientação de ‘subjativismo idealista’ e a segunda de ‘objetivismo abstrato’ (Bakhtin, 1997:72).

A primeira orientação, a do “subjativismo idealista”, liga-se ao Romantismo. Este foi, em grande medida, uma reação contra a palavra estrangeira e o domínio que ela exerceu sobre as categorias do pensamento. De acordo com esta orientação, o fundamento da língua é o ato de fala, de criação individual. A língua é vista como construção que se materializa em atos de fala. Do ponto de vista de Bakhtin (1997), as posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas em quatro proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (Bakhtin, 1997:72/3).

A segunda orientação está ligada ao Racionalismo e ao Neoclassicismo e opõe-se à primeira, pois vê a língua como um sistema estável, imutável, independente da criação individual. Nesta, prevalece o fator normativo e estável sobre o caráter mutável; prevalece o abstrato sobre o concreto; o sistemático abstrato sobre a verdade histórica; as formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto. A reificação do elemento lingüístico isolado substitui a dinâmica da fala; a univocidade da palavra mais do que polissemia e plurivalência vivas. A representação da linguagem como um produto acabado, que se transmite de geração a geração.

O essencial das considerações da segunda orientação foi sintetizado, por Bakhtin (1997) nas seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem lições entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. (...) entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (Bakhtin, 1997:82/3).

Nota-se que as proposições da segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico constituem a antítese das proposições da primeira orientação.

Bakhtin (1997) tece críticas a essas duas orientações e formula o seu próprio ponto de vista com as seguintes proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma **abstração científica** que só pode servir a **certos fins teóricos e práticos particulares**. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da **realidade concreta** da língua.
2. A língua constitui um **processo de evolução ininterrupto**, que se realiza através da **interação verbal social dos locutores**.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da

atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente **leis sociológicas**.

4. **A criatividade** da língua não pode ser compreendida **independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam**. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. **A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social**. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. (Bakhtin,1997:127).

Para Bakhtin, a própria consciência é lingüística e, portanto, social. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal e nessa corrente é que a consciência desperta e começa a trabalhar. A realidade lingüística é o evento social da interação verbal e, só no contexto real de sua enunciação, se torna possível a concretização da palavra.

Para Saussure, o signo é visto como produto concreto de união do significante com o significado, para Bakhtin, o signo é ideológico, e afirma que todo produto ideológico faz parte de uma realidade social.

Para este autor, ver a linguagem do ponto de vista de Saussure, como um sistema estático, um objeto finalizado, já aperfeiçoado e pronto, é ver a língua como morta, pois só as línguas mortas, os sistemas, podem se fixar; no entanto, as línguas faladas estão vivas, transformando-se cotidianamente.

Conforme Bakhtin, as pessoas não recebem uma língua pronta, é pela linguagem que elas se conscientizam e começam a agir sobre o mundo. Dessa forma, Bakhtin afirma que o signo é contraditório, vivo e dinâmico.

As palavras penetram em todas as relações entre os indivíduos. Elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (Bakhtin,1997:41).

Se a palavra é um signo lingüístico ideológico, então os valores sociais contraditórios se confrontam na palavra e os conflitos da língua refletem os

conflitos do sistema social. É a partir daí, então, que Bakhtin defende o estudo da língua (fenômeno histórico) vinculado às suas funções sociais.

Mesmo não tendo se dedicado às questões sócio-ideológicas da linguagem, Vygotsky também concebe a linguagem como um produto da atividade social e percebe que através do pensamento dialético poderia se romper com as correntes da psicologia objetivista e subjetivista. A dialética é traço comum entre Vygotsky e Bakhtin.

A palavra tem valor fundamental na interação social tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky. Para ambos, ela é um instrumento poderoso de desenvolvimento da consciência e de reflexão sobre a realidade.

Ao evidenciar seu compromisso com a totalidade, com a história e com o social, e dar enfoque à linguagem numa realidade interacional, Bakhtin revoluciona a lingüística tradicional pela incapacidade desta de ver a realidade dialógica da linguagem.

Seguindo o pensamento de Bakhtin, as fontes fundamentais produtoras da linguagem se localizam no contexto social e histórico. E Geraldi (1995), de acordo com Bakhtin, aponta três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades lingüísticas e o contexto social das interações verbais com os quais o ensino de língua materna deveria se preocupar para que o ensino deixe de ser reconhecimento e reprodução e passe a um ensino de conhecimento e produção.

A orientação do 'objetivismo abstrato' tem a ver com a forma de como os estruturalistas behavioristas vêem o processo de aquisição de linguagem escrita. Segundo Braggio (1992), este é visto como mecanicamente adquirido e a leitura como decodificação mecânica da linguagem escrita em que o significado é ignorado. E acrescenta: "a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou de condicionamento pela pura imitação de um modelo" (Braggio,1992:9).

Pode-se concluir, então, que as orientações filosóficas e lingüísticas estão assim relacionadas à prática de ensino de língua: a atividade de leitura e redação se relaciona com as orientações do 'subjetivismo idealista', visto que o professor busca valorizar a expressão, o individual. A prática de língua com

ênfase na gramática, é orientada pelo ‘objetivismo abstrato’, pois os professores vêem a língua como um produto acabado, um sistema estável. Por último, aqueles que trabalham a gramática partindo da produção de textos e da leitura se guiam por concepções contraditórias, o importante não é apenas o que é imanente à língua, mas o seu exterior, a enunciação, condição de produção e interlocutores envolvidos.

É fundamental ao professor de língua materna compreender as diferentes concepções de linguagem que sustenta este ou aquele ensino de língua dentro de um contexto histórico.

Para Geraldi, “o específico da aula de português é o trabalho com textos” seja como objeto de leitura, seja como trabalho de produção. O texto é objeto de interação social e verbal, pois “é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (Geraldi, 1995: 98).

2. 2. Os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa

Ao ver no texto o objeto de interação social e verbal, Geraldi (1999) propõe o ensino de língua materna centrado em três práticas: a) prática da leitura de textos; b) prática da produção de textos e c) a prática da análise lingüística.

2. 2. 1. A prática de leitura de texto

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Criança! Não verás nenhum país como este!
Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
(...)

Olavo Bilac.

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação dos autores³ dos livros de leitura para os momentos destinados às aulas de leitura, segundo

³ Felisberto de Carvalho, Puiggari & Barreto são autores dos livros de leitura mais utilizados nas escolas primárias no final do século XIX e início do XX (1890-1920).

Oliveira & Souza (2000), estava direcionada para o cultivo de bons hábitos de moral, civismo e bom comportamento social, além de “trazer para os livros de leitura as belezas do Brasil – uma incansável tentativa de abrigar as obras didáticas e despertar o nacionalismo” escrevem Oliveira e Souza (2000: 28) e acrescentam “as histórias tratam de situações, comportamentos, atitudes e acontecimentos do dia-a-dia de uma família brasileira idealizada” (2000:33).

De acordo com as autoras, o ideal almejado naquele momento era a formação da nacionalidade. E os autores de livros tinham suas intenções, primeiro levar a “boa literatura” para a escola a fim de que o jovem pudesse ter contato com a cultura da época, o texto literário, gênero considerado de grande valor. Depois, transformar a leitura em pretexto para o ensino eficaz da língua.

A arte de escrever bem estava relacionada a escrever no estilo literário. A poesia passa a ser então o modelo de escrita ideal para promover a ampliação do bem escrever. No entanto, trata-se de um trabalho mais didático que literário. Do ponto de vista de Oliveira e Souza (2000), a literatura escolar produzida na época tratava de verdades preestabelecidas e inquestionáveis, constituindo-se, assim, num estilo próprio de literatura didática, criada mais para atender a determinada forma de ensino de leitura do que com a leitura prazerosa.

A leitura é de suma importância, é através dela que se desenvolve o senso crítico, desperta a curiosidade, a sensibilidade, além das possibilidades de ascender profissional e socialmente.

A literatura é tão importante na vida do ser humano que o psicanalista Bruno Bettelheim (1992) em *A Psicanálise dos Contos de Fada*, pede às mães que contem histórias aos seus filhos, desde a mais tenra idade.

A literatura tem a tarefa voltada para a cultura, na medida em que possibilita ao ser humano, através da imaginação e da fantasia, aprofundar-se no conhecimento do mundo e de si próprio. É dessa convivência do aluno-leitor com o mundo imaginário do texto literário que lhe vai permitir o alargamento de seus horizontes e um redimensionamento de sua condição de sujeito.

Infelizmente, os conteúdos que abrigam a emoção e a fantasia não são prioritários na escola porque esta, como a sociedade em geral, dá destaque a conteúdos de ordem racional como a matemática, a física, a estatística, o que

explica o porquê da gramática ocupar espaço privilegiado nas escolas, em detrimento da leitura e da escrita, que alçam vôo à liberdade, à imaginação, ao prazer, e ainda, porque, sobretudo, leva a refletir a realidade, e propõe mudanças.

Para Geraldi (1999), a prática de leitura deve envolver dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura:

- a de textos “curtos”: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc.
- a leitura de narrativas longas: romances e novelas (Geraldi,1999:60).

A proposta da prática de leitura, sugerida por esse autor, para a quinta série, encontra-se em consonância com as propostas do Programa Curricular Mínimo de Goiás (1992) e os PCN (2000). Ambos sugerem muita leitura e leitura diversificada, como se pode observar:

eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.(...) É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (...) Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos (PCN,2000:55/6).

Sobre a prática de leitura, o Programa Curricular Mínimo de Goiás diz: “O professor deve procurar se utilizar de todos os recursos disponíveis para promover a leitura: jornais, revistas, cartazes, propagandas, out-door, bulas de remédio, textos escritos em chocolates, em brinquedos. Vale tudo” (P.Curricular,1992:27). A partir dessas leituras, o professor percebe que assuntos mais interessam aos alunos e seleciona as leituras de obras literárias de interesse da turma.

Ainda sobre a prática de leitura, Travaglia (1997) escreve: “é preciso realizar a abertura da aula à **pluralidade dos discursos**, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade” (Travaglia,1997:18).

Travaglia argumenta que, se a comunicação ocorre sempre por meio de textos, então cabe à escola desenvolver a capacidade de compreender e produzir textos nas mais variadas situações de comunicação. Formar um leitor competente é formar um leitor que seja capaz de compreender o que lê: que possa ler inclusive o que não está escrito, que seja capaz de identificar elementos implícitos; que consiga estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos.

Pelos estudos tradicionais da linguagem, o leitor é um elemento passivo que apenas decodifica o texto, extraindo dele o significado. Porém, o leitor é elemento ativo na construção do significado do texto quando a conceituação de leitura passa por uma transformação. A partir do momento em que os elementos ligados à interação, elementos enunciativos são considerados parte integrante da linguagem, a leitura se dá na interação entre leitor e texto.

As informações do texto são processadas pelo leitor a partir do conhecimento prévio que este possui. Segundo Kleiman (1998), para a compreensão de um texto, tem relevância o conhecimento prévio do leitor. É através da interação dos níveis de conhecimento (o lingüístico, o textual e a experiência de mundo) que o leitor vai construindo o significado do texto. Através das informações que estão no texto e das informações que estão com o leitor e que são utilizadas para o processamento do texto, a leitura se realiza num processo interativo. A construção da significação, de acordo com Fregonezi (sd), poderia ser assim descrita:

De acordo com os acontecimentos de violência policial ocorridos em Diadema (SP) e na cidade de Deus (RJ) e divulgados pelas redes de TV, a Revista Veja em sua edição de 16/4/97 trouxe uma relação dos deputados que representam a PM (Polícia Militar) na Câmara Federal. Logo após a lista, aparece uma charge. Na parte visual há dois personagens: um repórter e um deputado. Passa-se então o seguinte diálogo:

“- Deputado, o Senhor é da Bancada da PM?

- Negativo. O elemento que disse isso evadiu-se do local e não pode provar nada” (Fregonesi).

Para Fregonezi, os casos de violência policial em Diadema (SP) e Cidade de Deus (RJ) divulgados pela TV, a revolta do público da TV com a violência policial pertencem ao conhecimento de mundo do leitor, enquanto que charge – um tipo de texto que se caracteriza pela sátira a uma idéia, uma situação a uma

pessoa - pertence ao conhecimento textual . Já a linguagem utilizada pelo deputado para a resposta caracteriza-se pela presença de itens lexicais da linguagem policial: negativo, elemento, evadiu-se do local, provar, referindo-se ao conhecimento lingüístico do leitor.

A leitura de textos curtos, segundo Geraldi (1999), poderá responder a diferentes objetivos, como: pretexto desencadeador da discussão de um tema sobre o qual os alunos produzirão seus textos; revisão de pontos de vista (racismo, machismo...); estudo de temas específicos do processo aprendizagem, estrutura da narrativa, forma de apresentação de personagens.

Para desenvolver a leitura de longas narrativas, Geraldi propõe: “Havendo 34 alunos matriculados, arrolaria quarenta títulos em meu plano de trabalho, no início do ano letivo. Preferencialmente quarenta títulos diferentes” (Geraldi,1999:60).

Os PCN buscam desenvolver a leitura dessas narrativas também de forma flexível. “Ao sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, é infinitamente mais interessante que haja na classe, 35 diferentes livros do que 35 livros iguais” (PCN,2000:59).

Do ponto de vista de Geraldi (1984),

Aprende-se a ler lendo.(...) não cremos que há leitura qualitativa no leitor de um livro só. (...) a quantidade gera qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê (Geraldi, 1984:100).

Portanto, um leitor se torna competente mediante uma constante prática de leitura de textos a partir de um trabalho organizado em torno da diversidade textual que circula socialmente.

2.2. 2. A prática da produção de textos

“sem **texto** não é possível estudar textos. E sem estudar textos, ninguém aprende a produz textos...”

Geraldi

Durante o quadro de reflexões e mudanças sobre o ensino da língua na década de 80, Geraldi (1997) sugere à escola, a passagem da redação à produção de textos. A distinção entre produção de textos e redação é que, nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola.

A nova terminologia envolve novas concepções, como a questão do sujeito. O autor ao propor a “produção de textos” como a devolução da palavra ao sujeito, aposta no diálogo. E ainda, concebe a sala de aula como lugar de interação verbal de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. “Saberes do vivido que trazidos por ambos - alunos e professores-se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula” (Geraldi, 1997:21).

Ao longo do processo de escolarização, é mais importante correlacionar informações do que armazená-las. E o texto oral e escrito é o lugar das correlações. Para o autor, conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo do diálogo contínuo com textos e com leitores. “ O texto, construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência com a linguagem, posta, agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas” (Citelli e Bonatelli,1997:122).

O texto que se escreve para a escola não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa por parte de seu produtor, de estabelecer uma interlocução com um leitor possível. O que o aluno faz é o preenchimento de um arcabouço ou esquema de acordo com as observações ou evocações desarticuladas apontadas por Lemos (apud Brito, 1999) como as “estratégias de preenchimentos”.

O aluno, dessa maneira, devolve o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse. Essa constatação também levou Brito (1999) a afirmar

que na escola, o aluno não produz “textos” em que um “sujeito” procura estabelecer uma interlocução real com um possível leitor. Mas o aluno produz “redações”. Isto é, o “aluno” se limita a reunir fragmentos de informações que foram repassados na/pela escola para escrever ao professor, único leitor, que lê os textos, também de forma desarticulada.

De acordo com Brito (1999), esse interlocutor tem caráter repressivo e valorativo visto que num sistema de hierarquia, legitimado pela sociedade, o professor representa a autoridade, o superior, o culto, aquele que possui o saber e, como tal, impõe ao locutor/aluno, que entrou na escola para aprender, o quê e como deve ser feito, ignorando o seu ‘saber lingüístico’. Cabe ao aluno o papel de aceitar passivamente as opiniões assumidas pelos professores como “verdades inquestionáveis”.

Na correção, tarefa exclusiva do professor com base na sua relação de ascendência sobre o aluno, que separa o certo e o errado, o bem e o mal quase sempre, é ele, professor, que está com a razão. O professor se limita a sublinhar os erros detectados, para que o aluno, sozinho, sem orientação, descubra o que errou e quais são as formas certas. O raciocínio é unilateral. Não se leva, assim, o aluno a raciocinar, a dizer o que pensa, a discutir com o professor e ser por ele orientado.

Dessa forma, para Geraldi (1995), escrever torna-se uma atividade reprodutiva. É uma atividade que tem valor exclusivamente escolar e o emprego da língua é meramente artificial. Para ele, a correção deveria ser uma atividade dialógica. Um trabalho conjunto que permitiria ao aluno dialogar com o professor, e por que não dizer, até mesmo discordar dele. Do ponto de vista de Brito (1999), o professor, nessa perspectiva, deixaria a posição de locutor autoritário, que diz o que, como e por quê deve ser feito, e se transformaria também em ouvinte do aluno na dinâmica da interlocução.

A refacção do texto é uma atividade interessante e importante. Trata-se de refazer o texto, observando os lembretes do professor durante a leitura para correção. Depende da intervenção do professor, através de questionamentos que levem o aluno a melhorar o texto. Outra forma de refacção de um texto consiste em escrevê-lo novamente, buscando adequar os elementos estruturais, o léxico,

a correção gramatical. Reescrevê-lo, ainda, adequando a linguagem para um colega, ao presidente, ao diretor da escola, à família.

De acordo com os PCN (2000), a revisão do texto tem um papel fundamental na prática de produção. “É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriade dos textos e analise seu próprio processo” (p.73).

Alunos e professor buscam melhorar o texto, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando partes do texto, objetivando fazê-lo o mais legível possível ao leitor. “Esse procedimento – parte integrante do ato de escrever – é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas da revisão do texto escrito e atividades realizadas em parceria sob orientação do professor” (PCN,2000:81). Ainda, afirmam os autores dos PCN, “o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; por isso, a formação de bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.” (p.77).

Atividade em conjunto com o professor contribuiria para o amadurecimento do aluno que aprimoraria sua expressão escrita, tornando-se mais seguro e confiante no seu saber lingüístico, além de desenvolver uma postura crítica diante de si mesmo, dos outros e do mundo.

Fugindo à norma tradicional, Geraldi propõe aos textos produzidos na 5ª série um outro destino: “a publicação de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesta série” (Geraldi,1999:65).

Para Geraldi (1995), a produção de textos, tanto orais e escritos, é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, e de acordo com Citelli e Bonatelli (1997).

A produção de texto é, portanto, um processo interativo em que bailam vários pares: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-corretor e vice-versa, os quais, em dissonância ou não, formalizam uma corrente sanguínea de escritores-leitores e o exercício construtor da crítica, da autocrítica e da responsabilidade com a própria escrita (p.141).

2. 2. 3. A prática da análise lingüística.

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
 Vinha da boca do povo na língua errada do povo
 Língua certa do povo
 Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
 Ao passo que nós
 O que fazemos
 É macaquear
 A sintaxe lusíada.

Manuel Bandeira

A prática de análise lingüística, por meio da reescrita do texto do aluno, iniciou-se a partir da publicação do livro *O texto* na sala de aula, organizado por Geraldi (1984). E chegou às escolas da rede pública como proposta de redirecionar o eixo do ensino da língua materna, deslocando-se do plano metalingüístico – ensino da descrição da língua como um fim em si – para o plano do uso desta língua, articulada por sujeitos em interação. Esta alternativa de trabalho busca ultrapassar os limites veiculados pelas tradicionais informações sobre a língua, ditadas pela sintaxe lusíada.

As atividades com a linguagem, que buscam desenvolver habilidades lingüísticas, podem ser classificadas de acordo com Geraldi (1995) em atividades metalingüísticas e epilingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

As atividades metalingüísticas (predominantes no ensino tradicional de língua portuguesa) estão relacionadas à análise voltada para a descrição. Saber língua significa saber falar sobre a língua, visto que o sistema metalingüístico desenvolve todo um sistema teórico e uma terminologia técnica, cujas unidades lingüísticas são categorizadas nesse sistema teórico.

Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo, trata-se da utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua.

Já as reflexões epilingüísticas centram-se nas atividades com a produção de textos. Os textos são reescritos, reestruturados oportunizando ao

aluno o desenvolvimento dos recursos expressivos que o sistema lingüístico lhe coloca à disposição.

As novas teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem em consonância com as propostas curriculares de língua portuguesa e com os PCN centram as atenções nas atividades de reflexão sobre a linguagem, isto é, priorizam as atividades epilingüísticas como se pode verificar, por exemplo, através do próprio Programa Curricular de Goiás, quando se diz: “A mudança central que o presente programa curricular apresenta para o ensino da língua portuguesa é justamente esta: a leitura, a interpretação e a produção de textos orais e escritos devem ocupar quase todo o tempo de que o professor dispõe para as aulas” (P.Curricular,1992:22).

Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza e objetiva o uso dos recursos expressivos, utilizados pelo produtor do texto. Quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer sejam envolvidos com a estruturação discursiva, a preocupação não é com a categorização, com a classificação sobre essas questões. O objetivo não é o aluno dominar terminologia, mas compreender o fenômeno lingüístico.

Estas atividades, segundo Geraldi (1999), devem anteceder as práticas da reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos. Se ocorre o inverso, no momento de utilizar estas atividades (de forma concreta) na produção textual, os alunos não estabelecem conexões entre uma prática e outra.

Esse trabalho com a produção de textos centra-se no processo, ao passo que, nos estudos tradicionais enfatiza-se o produto.

De acordo com os PCN, é no momento em que o aluno reelabora a sua própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção que os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais ganham utilidade. Estes devem ser selecionados a partir das produções escritas dos alunos. Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos empregando bem esses conhecimentos” (PCN,2000:90). Para Geraldi (1999),

a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor, selecionado pelo “fazedor de livros didáticos” ao contrário, o ensino, gramatical, somente tem sentido para auxiliar o aluno, por isso partirá do texto dele⁴ (p.73-4).

Esta prática está fundamentada no princípio: “partir do erro para a autocorreção”.

Em síntese, os pontos de vista defendidos por Geraldi (1995) são:

- a) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilingüísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas;
- b) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
- c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;
- d) a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (Geraldi, 1995: 217).

Esses estudos da linguagem que começaram a se desenvolver no Brasil, nos anos 80, têm dado fundamentação teórica às propostas curriculares de Goiás (1992) e de outros estados bem como aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). No entanto, grande parte do ensino de língua portuguesa continua sendo direcionado por teorias tradicionais do estudo da linguagem.

⁴ Para a prática de análise lingüística, Geraldi (1999) expõe um conjunto de trabalhos possíveis para o ensino fundamental de 5^a a 8^a série. Especificamente para a 5^a série, sugere que a prática de análise incida sobre problemas que os tipos de textos possam apresentar como: problemas de estrutura textual, de ordem sintática, de ordem morfológica, de ordem “fonológica”. “ A prática de análise lingüística, embora sobre outra forma, acaba desenvolvendo todo o programa “oficial” sugerido e a aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente” (Geraldi, 1999:78).

3. As Propostas Curriculares

A elaboração da proposta curricular pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, na segunda metade da década de 80, coincide com o período de transição democrática iniciado em 1974, após 20 anos de ditadura militar. No final de 1978, o partido de oposição, o MDB, depois PMDB, vence as eleições em vários Estados, acelerando a abertura política. Em 1982, as oposições foram as grandes vencedoras das eleições, conseguindo eleger expressivo número de deputados e senadores e 10 dos 23 governadores, incluindo os Estados mais populosos como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Também no Estado de Goiás o governador eleito, Íris Resende Machado, era do PMDB.

Um fato político importante foi a criação do Fórum de Secretários Estaduais de Educação para intercâmbio de experiências e propostas. Esse Fórum serviu como canal de reação às práticas autoritárias do Ministério da Educação.

Embora a política educacional do Governo de Goiás, nessa época, não se caracterizasse por uma orientação progressista, alinou-se a alguns Estados que empreenderam um processo de reforma curricular e de outras ações voltadas para a democratização do ensino. É nesse contexto que surge a proposta curricular.

Professores das universidades locais foram convidados, pela Secretaria Estadual da Educação, para a elaboração da proposta curricular para o ensino fundamental, momento em que se deu a incorporação das inovações no ensino de Português.

3.1. Programa Curricular Mínimo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

A escola precisa urgentemente sair de seu caramujo e tentar discutir a vida que passa pela janela.

Programa Curricular Mínimo.

No final da década de 80, professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás/UFG, com a co-participação de professores de Língua Portuguesa dos municípios jurisdicionados às delegacias regionais de educação de Araguaína, Arraias, Goiânia (metropolitana), Jataí, Pires do Rio, Porangatu elaboraram o Programa Curricular Mínimo de Língua Portuguesa para o ensino fundamental de Goiás.

Este programa foi implantado no início da década de 90⁵ visando redimensionar o ensino de língua materna e nele constam tópicos sobre os pressupostos teóricos que devem orientar o ensino da língua portuguesa; sobre a produção da leitura; a produção do texto escrito; o ensino gramatical; a avaliação; distribuição de conteúdos por série e sugestão bibliográfica.

I – Pressupostos teóricos que devem orientar o ensino da língua portuguesa

A equipe elaboradora do Programa Curricular Mínimo parte do pressuposto de que a linguagem é dinâmica, heterogênea e tem significação contextualizada. E aponta essas três características como princípios orientadores das atividades de ensino a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Se a língua portuguesa resulta de um processo histórico de criação coletiva, então, o seu aprendizado não pode acontecer de forma mecânica e repetitiva, mas de forma criativa, dinâmica, argumenta a equipe elaboradora.

⁵ Em 1995 houve uma nova tiragem de igual teor. As mudanças ocorridas referem-se apenas a capa, paginação e atualização dos nomes dos dirigentes governamentais.

Outro aspecto a ser considerado é o caráter heterogêneo das línguas, a sua grande diversidade no meio social. Sabe-se que grupos com maior poder político, econômico ou social detêm o poder, inclusive o da língua. Poder que se expressa na apropriação da variedade padrão da língua.

Por esse fato, é comum o professor menosprezar e considerar errada a variedade lingüística do aluno oriundo da zona rural e de classes sociais mais baixas. Atitude esta que se identifica com a orientação tradicional do nosso ensino que se baseia nos pressupostos das gramáticas normativas. Os autores do programa curricular afirmam:

Concordamos que a escola precisa ensinar a variedade padrão, a norma culta. Discordamos, porém, em outro ponto, importantíssimo: as razões que justificam o seu ensino não se baseiam numa suposta superioridade lingüística de uma variedade, a língua culta, sobre a outra ou outras, populares (Programa Curricular, 1992:19).

E ainda, o essencial na linguagem é a expressão de significados, considerando o seu contexto de realização. “Interpretar o significado das expressões lingüísticas é, portanto, muito mais do que simplesmente saber atribuir significados às palavras e às suas combinações” (p. 18).

Partindo desse pressuposto, os autores propõem que o professor de ensino fundamental leve os alunos a ler e escrever bem, sem a preocupação exagerada com o ensino gramatical. Daí a mudança central que o presente programa curricular apresenta para o ensino de língua materna ser esta: “a leitura, a interpretação e a produção de textos, orais e escritos, devem ocupar quase todo o tempo de que o professor dispõe para as suas aulas” (1992: 22).

Antes, porém, de articular as orientações metodológicas sobre o ensino de leitura, produção escrita e da gramática da língua, o professor deve ter consciência de: **quem** é o aluno da escola pública e o que ele traz consigo de conhecimento prévio da língua portuguesa, ponto de partida para o ensino gradativo da norma padrão. E **para que** lhe serve saber a língua culta – ter acesso aos bens culturais, não se sentir inferiorizado, abrir as portas para o exercício pleno da cidadania.

II – A produção da leitura.

A escola não tem conseguido estimular o gosto pela leitura, fazer ler com eficiência, formar o leitor crítico. Diante disso, os autores do programa curricular apontam vários aspectos a serem considerados como a preparação do professor - o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, ter paixão pelos livros. Além disso, é necessário visualizar a leitura como um compromisso de todas as disciplinas. Ensinar a ler não é tarefa só da disciplina de língua portuguesa, constitui-se equívoco quem pensa assim. E propõem que a leitura vá muito além da leitura do livro didático, leituras de textos variados: jornais, revistas, textos diversos – anúncios, propagandas, bula de remédio..., e leitura da literatura.

Para a leitura do livro didático, sugerem os autores, evitar exercícios de múltipla escolha, repetição 'literal do que o texto diz', o que é responsável pelo empobrecimento da idéia de leitura que o aluno vai internalizando. E propõem promover a leitura crítica através de debates, discussões, elaboração de questões que levem os alunos a refletirem sobre temas propostos e, passar do debate sobre questões ligadas ao livro, para o debate sobre essas mesmas questões relacionadas ao cotidiano.

São ainda apontadas várias sugestões para se trabalhar a leitura de textos variados como, por exemplo, a criação de sessões de leitura livre, debates informais sobre os temas lidos que vão proporcionar ao professor, possibilidades de selecionar leituras de interesse dos alunos.

Quanto à leitura de textos literários, a proposta é que faça a leitura da obra literária e não estudos de literatura baseados em informações sobre autores e períodos. O importante é tornar a leitura um motivo para debate, trocar idéias, descoberta dos sentidos que cada um constrói na sua interação com o texto. O papel do professor "é o de perguntar sobre o andamento da leitura, instigar a curiosidade, incentivar o debate, revelar também aos alunos as suas próprias leituras" (Programa Curricular, 1992:28).

Sugere também que se conquiste o aluno para a literatura, oferecendo-lhe opções de vários títulos que satisfaçam os seus interesses, conforme o nível de reflexão e amadurecimento dos alunos.

O Programa Curricular Mínimo (1992) aponta várias sugestões metodológicas como alternativa para fugir das fichas literárias e questionários de sempre. Dentre elas, o trabalho em grupo que possibilita a interação dos alunos e ‘ajuda os mais tímidos’, que têm mais dificuldades, a leitura crítica dos quadrinhos a partir da forma, do conteúdo, dos temas suscitados, a música popular. Dedicar algumas páginas à poesia que se encontra exilada da escola. E ainda, a divulgação dos trabalhos, estratégia fundamental como incentivo à criação.

Não se forma um leitor crítico em pouco tempo, a leitura é um processo. Assim sendo, é preciso respeitar a leitura do aluno, os seus gostos, é preciso estar sensível aos anseios os alunos.

III – A produção do texto escrito

A proposta para a produção escrita aborda duas vertentes. Uma em que o aluno produz livremente, e outra; mais sistematizada.

O debate ou a discussão, a participação ativa e contínua na sala são práticas a serem desenvolvidas pelo conjunto de professores na escola para o desbloqueio, a desinibição do aluno, para que este conquiste na escola o direito à fala. Isto exige, é claro, uma preparação profunda do professor sobre os textos a serem usados, a leitura de livros e revistas especializadas, a luta por melhores salários e boas condições de trabalho.

O debate desenvolve idéias novas, cria um sistema de trocas, surgem novos conhecimentos para toda a turma, oportunizando a escrita. Também há sugestões de como incentivar a escrita partindo da produção coletiva, dramatização, a partir de pequenos textos geradores de idéias, debates de programas de TV vistos pelos alunos, filmes, de fatos ocorridos na cidade, no país e internacionalmente; enfim, conhecimentos do cotidiano. O conteúdo é de

natureza variada, ecologia, problemas sociais, econômicos, discriminações, humor, charges.

Assim como a leitura, a aprendizagem da escrita é um processo que ocorre ao longo do ano. O incentivo à escrita é de fundamental importância no processo, o professor deve tecer elogios junto às sugestões de construção, ou reconstrução de outras frases ou parágrafos. Há também a proposta de confeccionar o jornalzinho da sala com publicações das redações significativas, “nunca as melhores em termos de linguagem e gramática e nunca as escolhidas só pelos professores” (1992:44).

Para os autores do Programa Curricular, o processo de auto-avaliação começa com a participação do aluno também escolhendo suas redações.

IV – O ensino gramatical

Para a equipe elaboradora do Programa Curricular, sem uma mudança radical nas atividades realizadas nas aulas de Português, será impossível levar o aluno a falar e escrever com competência.

O reforço de assuntos gramaticais por anos a fio, o texto como pretexto para questões sobre variedades gramaticais, que exige memorização da nomenclatura não leva os alunos a uma prática lingüística que amplie e melhore a sua capacidade de falar e escrever. “O estudo gramatical deveria ser transformado de um trabalho mecânico, teórico e estéril em um processo de reflexão que levasse à melhor compreensão de fatos lingüísticos encontrados no texto” (P. Curricular,1992:55). O domínio da concordância verbal, padrão, por exemplo, só será obtido com a intensificação de exercícios que levem à prática dessas estruturas, para o que é necessário uma enorme variedade de exercícios práticos de elaboração, de reorganização, de reestruturação de frases, de organização de períodos.

A comunicação se dá através do ‘texto’ oral e escrito e nunca através de palavras soltas e de frases descontextualizadas. Assim sendo, os autores acreditam que não se beneficia a competência comunicativa do aluno com exercícios de palavras soltas, memorização, listas cansativas e inócuas de

coletivos, adjetivos pátrios, diminutivos, aumentativos, atividades mecânicas através de questões objetivas como as de marcar x, de numerar, de circular. Esse tipo de exercício não prepara os alunos para redigir, “não lhes dá oportunidade para ler e escrever com competência” (P. Curricular, 1992:49).

O ponto de partida para a melhoria da leitura e da escrita é o texto, “é importante enfatizar a possibilidade de se tomar o próprio texto produzido pelo aluno, com frases confusas e mal elaboradas, como um instrumento valioso para a descoberta dos problemas a serem solucionados” (1992: 56).

O Programa Curricular traz exemplos de como fazer um trabalho gramatical voltado para a compreensão do texto. Esta compreensão a ser trabalhada sistematicamente através do texto e de exercícios práticos refletir-se-á de forma positiva na redação do aluno.

Em síntese, a proposta de um ensino gramatical como instrumento auxiliar da leitura e da redação, aponta o texto como material didático essencial e insubstituível nas aulas de português.

Não se constitui tarefa fácil renovar o ensino de língua materna propondo uma nova visão para a gramática de tradição milenar, no entanto, “romper com esta postura tradicional é sem dúvida, uma tarefa inadiável da escola” (P. Curricular, 1992: 56).

V – A avaliação.

Sabe-se, que as mudanças no processo de avaliação é consequência de uma mudança no ensino em geral. Como a equipe elaboradora do Programa Curricular Mínimo sugere um repensar do ensino de língua materna como um todo, esta equipe propõe, também, outras formas de avaliar, de modo a reduzir o efeitos de tensão vividos pelos alunos. Para tanto, a prova deve seguir os mesmos princípios das atividades realizadas na aula. Se o objetivo é melhorar o desempenho lingüístico então, do ponto de vista dos autores do Programa Curricular (1992),

deve-se abolir as questões em que se exige do aluno a repetição mecânica de regras e definições; a memorização de inúteis listas de femininos exóticos, coletivos arcaicos, superlativos, aumentativos, diminutivos, verbos irregulares de uso raro na língua; citação de datas, nomes de autores ou de personagens de textos lidos, classificação de palavras ou fatos gramaticais em frases isoladas, (...) deve privilegiar questões práticas, em que o aluno tenha a oportunidade de elaborar suas próprias respostas de maneira pessoal e criativa. (p.57).

O cronista Rubem Braga (1989), através da sua crônica “Nascer no Cairo, ser fêmea de Cupim”, emite esse mesmo pensamento e tece críticas à escola quando esta transforma o estudo da língua em adivinhas:

Conhece o vocábulo escardichar? Qual o feminino de cupim? Qual o antônimo de póstumo? Como se chama o natural do Cairo? (...) Sabem qual o superlativo de pulcro? (...) Por que fazer do estudo da língua portuguesa uma série de alçapões e adivinhas, como essas histórias que uma pessoa conta para “pegar” as outras? (...) No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, mas um instrumento de suplício e de opressão que ele, gramático, aplica sobre nós, os ignaros (Braga,1989:22-24).

Braga afirma e reafirma da inutilidade dos alçapões e adivinhas da língua. Para ele, a única utilidade de saber as respostas das questões acima será para decifrar um problema de palavras cruzadas.

O Programa Curricular apresenta proposta para a avaliação da leitura do texto, do livro literário, da prática da produção escrita e gramatical.

Para a avaliação da leitura do texto, a sugestão é de que as questões não sejam de múltipla escolha e, sim, questões reflexivas que provoquem comentários individuais, dosando, é claro, as dificuldades de acordo com o nível de amadurecimento intelectual do aluno. Quanto à avaliação do livro literário, o que se propõe é que o professor evite avaliar a leitura por meio de prova tradicional e de ficha literária, não se trata de uma avaliação feita em um único dia, mas ao longo de um período, do bimestre, do semestre ou do ano letivo. Há várias sugestões de avaliação como debate, exposição, dramatização, mural, carta, entrevista, confecção de livros...

Já para a avaliação da produção escrita, enfatiza-se primeiramente a quantidade. “... conseguir que o aluno produza textos é o objetivo primeiro do

professor; em conseqüência, a **quantidade** de textos produzidos é o primeiro elemento da avaliação” (P. Curricular,1992:61). São apresentadas propostas alternativas de avaliação, para a produção semanal do aluno com comentários sobre as idéias e argumentos apresentados. E, se necessário, a refacção, a reformulação do texto, que faz parte do processo.

Por fim, é proposto uma quantidade menor de exercícios gramaticais, visto que questões específicas sobre ortografia, acentuação, concordância, podem ser analisadas ao longo das respostas elaboradas pelo aluno, nas respostas de interpretação e também da produção escrita. Dentre as sugestões ressaltamos os exercícios estruturais, exercícios de elaboração de frases.

VI – Distribuição de conteúdos por série

A distribuição de conteúdos para a 5ª série está dividida em dois tópicos:

- A prática da leitura e da produção de textos e
- Estudos gramaticais

Quanto à prática de leitura e da produção escrita, consta de expressão oral, leitura de textos variados, leitura de obras literárias, produção de textos variados, estrutura do texto escrito e linguagem do texto escrito. A expressão oral faz referência a conversas informais sobre fatos e acontecimentos vivenciados pelos alunos; relatos de história e casos, reprodução e/ou dramatização de histórias ouvidas e lidas; declamação, canto de rodas e música. Para a leitura de textos variados os autores sugerem a leitura de histórias, lendas, artigos, crônicas, instruções e avisos, receitas culinárias, cartazes, cartas comerciais e pessoais, bulas de remédio, bilhetes, anúncios, etc; diferentes interpretações de um mesmo texto: o ponto de vista; os argumentos que sustentam a interpretação; valores, crenças ou preconceitos sociais presentes no texto; procedimento de coesão e coerência presentes nele. E para a leitura de obras literárias - a leitura de contos de fadas, livros de histórias infanto-juvenis, poemas, lendas, contos, romances, revistas em quadrinhos, letras de músicas, canções populares.

Para o segundo tópico – estudos gramaticais – devem ser observados o uso dos sinais de pontuação, mas em relação ao valor expressivo e rítmico das

frases e de sua entonação; acentuação gráfica e sua relação com a tonicidade o timbre; ortografia; concordância nominal e verbal; emprego das classes de palavras. Consta ainda, nesse tópico uma observação com os seguintes dizeres: “o aprendizado da gramática da língua deve ser feito na prática, principalmente através da observação dos textos lidos e do exercício constante da escrita...” (Programa Curricular, 1992:69).

VI – Sugestão bibliográfica

A sugestão bibliográfica consta de obras de natureza teórica – livros, coleções, revistas e dicionários de consulta para o professor - e sugestões de livros de literatura para o aluno. Livros estes, classificados em: pré-leitor, leitor iniciante, leitor com alguma experiência, leitor com habilidade de leitura e leitor experiente.

Assim como o Programa Curricular Mínimo foi implantado em decorrência das mudanças políticas ocorridas no país, pela mesma forma se deu a implantação dos PCN.

3. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN

A iniciativa do Governo Federal de lançar um documento nacional de orientação curricular insere-se num movimento de reforma educacional no país associado a uma tendência internacional de vincular a educação às políticas neoliberais de ajuste econômico.

As reformas educativas iniciadas na Europa e Estados Unidos nos anos 80, chegaram à América Latina no início dos anos 90. Em função de uma nova qualidade educativa ajustada aos interesses do capitalismo, elegeram cinco estratégias de intervenção nos sistemas educacionais: os currículos, a gestão educacional, a avaliação dos sistemas e das escolas, a profissionalização e formação dos professores e financiamento.

Na América Latina, as políticas educacionais foram pautadas em documentos formulados por técnicos do Banco Mundial e da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe). A reforma educativa brasileira teve início no Governo Itamar com o Plano Decenal de Educação para todos em 1994. E foi retomada em novas bases pelo governo FHC, centrada inicialmente nos seguintes pontos: elaboração do currículo básico nacional (parâmetros curriculares), formação e capacitação de docentes, educação a distância, avaliação de desempenho das escolas, padrões de qualidade para o livro didático.

Os PCN de 1^a a 4^a série foram publicados em 1997 e os de 5^a a 8^a, em 1998. Nos PCN de 5^a a 8^a, lê-se em sua introdução:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida, traduzida em propostas regionais nos diferentes estados municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos no período diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (PCN, 1997:8).

A menção que faremos aqui refere-se aos PCN de Língua Portuguesa , de 5^a a 8^a série, disciplina objeto de nosso estudo.

O documento de Língua Portuguesa sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN está dividido em duas partes. A primeira faz uma breve apresentação da área e define as linhas gerais da proposta para o ensino fundamental de 5^a a 8^a série. Aborda questões relativas à natureza e às características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, e aponta os conteúdos relacionados à Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa parte apresenta os critérios de avaliação para o ensino fundamental. A segunda parte detalha a proposta para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Caracterização da área de Língua Portuguesa

A insuficiência da leitura e a da escrita no ensino fundamental têm sido motivo de discussão como responsáveis pelo fracasso escolar. De acordo com os PCN, os índices de repetência estão ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. A maior parte da repetência na quinta série ocorre por não conseguir garantir ao aluno o uso eficaz da linguagem.

Essas evidências de fracasso escolar é que apontam para a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita realmente aconteça.

A escola envolvida em projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. De acordo com os PCN, quanto menor for o letramento da comunidade do aluno, tanto maior será a responsabilidade da escola. A sugestão é que a escola leve em consideração os diferentes níveis de conhecimento prévio do aluno a respeito do conhecimento e uso da linguagem para que ele, ao longo do ensino fundamental, torne-se capaz de interpretar diferentes textos que circulam no âmbito social e de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Aprender e ensinar língua portuguesa na escola

O aluno, a língua e o ensino formam a tríade do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. O aluno é o sujeito da ação do aprender. A língua é o objeto de conhecimento e o ensino é concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. A mediação se dá pelo professor que implementa e dirige as atividades didáticas.

Os níveis de leitura e de escrita exigidos atualmente são diferentes os de algum tempo atrás. Do ponto de vista dos PCN, para a escola atender a essas mudanças, implica uma revisão das práticas de ensino, de modo que possibilite

ao aluno aprender linguagem a partir do seu uso, veiculado nos diversos textos que circulam socialmente. A disciplina de Língua Portuguesa deve fazê-lo de modo mais sistemático, porém “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso” (PCN,2000:31).

Os PCN propõem também que para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar e de que a escrita é o espelho da fala, e daí seria preciso “consertar” a fala do aluno para ele não escrever errado. Caberia então à escola, corrigir o aluno no uso da linguagem oral e escrita, sem se considerar as diversas situações comunicativas nas quais pode se envolver o aluno.

Se o objetivo do ensino de língua materna é levar o aluno a aprender a produzir e a interpretar textos, não é através de palavras e frases artificiais e descontextualizadas que ele vai desenvolver a competência discursiva – produzir discursos orais ou escritos – adequados às situações enunciativas. A unidade básica de ensino é o texto.

Não se forma bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos. E os PCN apontam a importância de se trabalhar com o texto literário, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento e enfatizam que o mesmo não deve ocorrer de forma descontextualizada, mecanizada, pois se assim o for “pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (2000:38).

Sobre a prática de reflexão sobre a língua – a análise lingüística – os PCN fazem referência às atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Na primeira, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Na segunda, as atividades estão relacionadas à análise voltada para a descrição, fala-se sobre a língua.

As práticas habituais da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, têm numa prática pedagógica que ocorre por meio de exemplificação, memorização de nomenclatura, têm levado à discussão sobre se há ou não necessidade de se ensinar gramática. Conforme os PCN, “essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la” (2000:39).

Se o objetivo principal com o trabalho da análise e reflexão sobre a língua é propiciar ao aluno competência no uso da linguagem, então, as situações didáticas devem centrar-se nas atividades epilingüísticas – situações de produção e interpretação- para depois, progressivamente se fazer a metalinguagem. “Para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.” (p.39).

Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

O Ministro da Educação – Paulo Renato Souza – disse que “ o propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (PCN,2000:5).

Mas, para que o aluno tenha acesso aos bens culturais e alcance a participação plena no mundo letrado, os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, de acordo com os PCN, deverão organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir

de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc;

- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores, ideologias e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (PCN,2000:41/2).

Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental

Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, segundo os PCN, devem ser selecionados em função do desenvolvimento das habilidades lingüísticas básicas – falar, escutar, ler e escrever - e se organizam em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo:

Blocos de conteúdo

Língua oral: Usos e formas	Língua escrita Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: PCN, 2000, p.43

O bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que ainda se desdobra em “Aspectos discursivos” (linguagem em uso) e “Aspectos notacionais” (representação gráfica da linguagem).

Os PCN sugerem que os conteúdos sejam ministrados levando em consideração os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, o nível de complexidade dos diferentes conteúdos e o nível de

aprofundamento possível de cada conteúdo, organizados em função do eixo USO
→ REFLEXÃO → USO.

Propõem também que sejam abordados os temas transversais com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia. Para tanto sugere inúmeras possibilidades de trabalho como, produção de livros, jornais, quadrinhos, murais, seminários, palestras, folhetos instrucionais, cartazes, etc.

E enfatiza que o professor estará exercendo papel fundamental se ele, de fato, é um usuário da escrita e se tem boa relação com a leitura.

Para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno, os PCN explicitam que é imprescindível que a escola respeite as formas de expressão oral trazidas pelos alunos, acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Para tanto, é preciso oferecer ao aluno instrumentos para que ele faça uso da língua oral de forma cada vez mais competente. E propõem a realização, na sala de aula, de atividades sistemáticas de fala, escuta de reflexão sobre a língua, atividades de produção e interpretação de ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos e isto deve acontecer no interior de atividades significativas como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programa de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral.

Quanto ao desenvolvimento da língua escrita, os PCN deixam claro que leitura e escrita são práticas complementares, uma vez que a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura. Ler não é simplesmente decodificar e segundo os autores dos PCN,

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos. (...) Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato... (PCN,2000:54).

A leitura é um objeto de ensino e, para que se possa constituir em objeto de aprendizagem é necessário que atenda a objetivos do aluno, como

resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, escrever ou revisar o próprio texto. “Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual” (2000:55).

Para aprender a ler, é preciso interagir-se com a diversidade de textos escritos. De acordo com os PCN, para que uma prática pedagógica seja eficiente ela tem que despertar e cultivar o desejo de ler. Uma das tarefas da escola é criar oportunidades para que o aluno se sinta estimulado a ampliar seu universo cultural e lingüístico e sinta também prazer em ler, não vendo a leitura como apenas um objeto sobre o qual se fará um ritual de perguntas.

Formar leitores requer condições para a prática de leitura como, por exemplo, dispor de uma boa biblioteca na escola; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; planejar as atividades diárias de leitura; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras através da sugestão de vários títulos, por fim, “construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar” (PCN,2000:59).

Para formar o leitor crítico e o autor competente, o essencial é trabalhar com a maior variedade possível de textos e a sugestão é que se trabalhe com textos literários, de divulgação científica, o jornalístico e o publicitário conforme o objetivo da leitura, o que dela se quer alcançar. Por exemplo, o texto científico traz elementos para que o aluno conheça outra área do conhecimento como a Geografia, História, Ciências entre outros. A notícia e a reportagem colocam o jovem em contato com o que está acontecendo na cidade, no país, no mundo com reflexos em seu dia-a-dia, levando-o a adotar um posicionamento consciente, podendo atuar frente à realidade a partir desse conhecimento. O texto publicitário, por sua vez, deve fazê-lo refletir sobre seu papel numa sociedade de consumo. Já a literatura amplia os horizontes do leitor e desperta nele o prazer estético. É o espaço da experimentação, do rompimento de regras.

Nos PCN são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos que servem de referências para outras propostas como a leitura diária, a leitura colaborativa, atividades seqüenciais de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita pelo professor.

Vê-se assim que os PCN dão prioridade à produção de leitura e escrita na escola, considerando-a a origem para todo o processo subsequente do trabalho com a linguagem.

Os autores dos PCN afirmam que o domínio da linguagem escrita se adquire pela leitura e pela própria escrita, num processo contínuo.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (PCN,2000:68).

Algumas situações didáticas fundamentais sugeridas para a prática de produção de textos constam de projetos, textos provisórios, produção de apoio, situação de criações. Os projetos são considerados de grande valor pedagógico, uma vez que os alunos produzem textos de forma contextualizada e favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. Sobre os textos provisórios, os PCN consideram que “o trabalho com rascunho é uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.” (2000:73). A produção com apoio sugerem, por exemplo, reescrever ou parafrasear bons textos, transformar um gênero em outro, produzir textos a partir de outros conhecidos, planejar coletivamente o texto. E sobre as situações de criação explicitam os PCN que não há como criar do nada. Se pretende formar escritores competentes, faz-se necessário também oferecer condições para que o aluno crie seus próprios textos, o que é possível com um amplo repertório de textos. “Para formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura” (2000:77).

Análise de reflexão sobre a língua

O trabalho didático de análise lingüística se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades do funcionamento

da linguagem, ao contrário de se partir da definição para chegar à análise. A proposta sugerida é que se trabalhe com revisão de textos – acrescentando, retirando, deslocando ou transformando partes do texto objetivando torná-lo mais legível para o leitor. De acordo com os PCN, “esse procedimento é parte integrante do próprio ato de escrever.” (2000:81).

Um tipo especial de trabalho de análise lingüística é o fato de observarem-se textos impressos de diferentes autores, buscando encontrar neles a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição, por meio de substituições; as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou de personagem em cena. Assim, é possível ampliar o repertório dos alunos no conhecimento de recursos coesivos.

Há, ainda, uma rápida explanação sobre ortografia, pontuação e aspectos gramaticais.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. Isso faz com que “o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.” (2000: 87). Desse modo, a ortografia deixa de ser um trabalho mecânico, inócuo e passa a ser reflexivo e produtivo.

Quanto à pontuação, é importante que o aluno perceba que há mais de uma possibilidade para esse trabalho e que os efeitos de sentido estão atrelados a essas possibilidades, alterando a pontuação, vai alterar a entoação, a expressividade, os seus efeitos de sentido.

A proposta dos PCN é de que o professor parta da produção escrita dos alunos para se trabalhar tanto os aspectos gramaticais, e outros discursivos como a pontuação. E devem ter prioridade os aspectos identificados como problemáticos, “excluindo tudo que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.” (PCN,2000:91).

O princípio básico não só para a análise lingüística, mas para todo o ensino de língua materna é sempre o mesmo – partir do que os alunos já sabem e

focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para adquirirem conhecimentos que possam melhorar a capacidade de uso da linguagem.

Como recursos didáticos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, os professores devem contar com a variedade de textos, biblioteca escolar ou de classe, recursos audiovisuais, e também o computador.

Critérios de Avaliação

O que se muda na avaliação proposta pelos PCN é que ela deva ser centrada na produção de textos pelos alunos. Pedir que eles sempre produzam textos depois de debater um tema. O professor deve retornar à situação de produção mostrando a diferença do registro oral e escrito e criar situações reais de uso da língua. Desta maneira, é possível fazer um diagnóstico do nível da turma. Depois de trabalhar com novos autores, pedir um novo texto, a fim de avaliar o quanto eles realmente cresceram. Assim o professor pode ser objetivo e justo.

Em síntese, a proposta do Programa Curricular Mínimo (1992) é semelhante a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) visto que ambos apresentam como principal proposta de inovação o uso do texto como unidade do trabalho em lugar do ensino centrado na gramática; a ampliação dos conteúdos de linguagem, a criação de projetos de leitura para serem desenvolvidos em sala de aula. E ainda, a valorização da linguagem oral.

Mas as dificuldades maiores encontradas pelos professores começam na teoria. Como as inovações fazem referência à Lingüística, e grande parte do professorado desconhece esses novos conhecimentos, e o livro didático não ajuda muito, o que acaba ocorrendo, é a nova proposta ter o mesmo tratamento dado ao livro didático ou tornar-se o próprio livro didático na medida em que os conteúdos são trabalhados de forma mecânica, desconhecendo os aspectos – o quê, quem, para quê – que envolvem objeto e sujeito da aprendizagem.

Para que os alunos possam assimilar os conteúdos propostos no Programa Curricular Mínimo e nos PCN é indispensável os procedimentos metodológicos, se objetiva que o processo ensino aprendizagem seja percorrido com sucesso.

4.Processo ensino/aprendizagem: questões metodológicas

Os conhecimentos prévios são como âncoras que se usam para manter os barcos parados na correnteza.
Libâneo.

O processo de ensino e aprendizagem é orientado, conscientemente ou não, por determinadas teorias e propostas de seu desenvolvimento.

Como teoria desse processo constituiu-se e desenvolveu-se a Didática que é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela assegura o fazer pedagógico na escola; estuda os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem.

A Didática está ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação. A Didática Contemporânea propõe a superar formas da pedagogia tradicional que se resumem na transmissão de conteúdos, busca formas de assegurar aprendizagens sólidas, eficazes, permanentes. Para isso, recorre a contribuições de outros campos do conhecimento pedagógico como a Filosofia, a História da Educação, a Lingüística, a Sociologia da Educação, a Estrutura e Funcionamento do Ensino.

É de suma importância que o profissional da educação conheça o processo didático para o bom desempenho do seu trabalho, principalmente, os componentes, a estrutura, objetivos, conteúdos, princípios do processo de ensino.

Objeto de estudo – o processo de ensino

Ensino e aprendizagem são processos didáticos básicos. Eles formam uma unidade que se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis:

transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. Contudo, pode-se delimitar como objeto de estudo o processo de ensino que inclui os conteúdos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo.

É a educação escolar uma tarefa eminentemente social, visto que a sociedade necessita garantir às novas gerações os conhecimentos e habilidades acumuladas pela humanidade. Daí se faz necessário investigar os objetivos e métodos eficazes para que os conhecimentos sejam assimilados. E esta é a função da Didática que, segundo Libâneo (1999), “caracteriza-se como mediação entre as bases teórico-científicas da educação e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico” (p.28).

O autor define o processo de ensino como uma seqüência de atividades do professor e dos alunos visando prover os alunos de conhecimentos científicos dentro de um contexto organizado em que se deve levar em conta os conhecimentos prévios e experiências dos alunos. O ensino é tido como bem-sucedido se o objetivo dos professores e dos alunos coincidem.

Os componentes do processo didático

Os elementos constitutivos do processo didático são os conteúdos das matérias que vão ser assimiladas pelos alunos, a ação de ensinar na qual o professor é o mediador entre aluno e matéria, e a ação de aprender realizada pelo aluno.

Para entender o processo didático na sua totalidade, implica vincular esses elementos aos objetivos sócio-políticos e pedagógicos. Além disso, o desenvolvimento do processo didático ocorre numa ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino que, de acordo com Libâneo (1999), são os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação.

Conteúdos de ensino

De acordo com Zabala (1998), serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Que correspondem aos conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos, atitudes e convicções (Libâneo 1999).

Zabala (1998) classifica os conteúdos em conceituais – “o que se deve saber?”, procedimentais – “o que se deve saber fazer?” ou atitudinais – “como deve ser? Conteúdos factuais, segundo este autor (1998:41), entende-se os conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, etc. O aluno adquire conhecimentos conceituais quando ele é capaz de utilizá-lo em situações concretas, situar fatos e não quando é capaz de repetir uma definição. E são conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar dentre outros; já os conteúdos atitudinais englobam os conteúdos que se pode agrupar em valores (solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade), atitudes (cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente) e normas (regras de comportamento a serem seguidas).

Do ponto de vista de Zabala (1998), quando a escola prioriza os conteúdos de carácter conceituais, a concepção da aprendizagem tem interpretação acumulativa e o ensino é uniformizador e transmissivo. No entanto, se a escola valoriza as capacidades da pessoa numa proposta de formação integral, se são vistos os diferentes tipos de conteúdo, então a concepção da aprendizagem é construtivista – atende -se à diversidade dos alunos em processos de construção do conhecimento.

Nos estudos desenvolvidos por Libâneo (1999), os conteúdos crítico-sociais visam a atender à diversidade dos alunos, para tanto, o referido autor propõe aos professores trabalharem os diferentes tipos de conteúdos, e procederem a uma análise crítica dos mesmos, visando à democratização do

saber como também à recuperação da objetividade, da universalidade e da historicidade dos conteúdos.

Para o autor, os conteúdos crítico-sociais têm uma dimensão científica, histórica e teórico -prática. A primeira dimensão busca orientar o professor a selecionar conteúdos ou matérias de estudo. A segunda tem um caráter histórico, mostra que “os conteúdos não são estáticos nem definitivos, e que vão sendo elaborados e reelaborados de acordo com as necessidades de cada época histórica e interesses sociais” (Libâneo;1999:137). A última dimensão aponta a importância de os conteúdos serem ministrados no nível de preparo de desenvolvimento mental dos alunos.

Os conteúdos devem ser selecionados de forma que haja correspondência entre objetivos gerais e conteúdos; que tenham caráter científico e sistemático; e que sejam de relevância social e de acessibilidade e solidez. Do ponto de vista do autor

Se os conteúdos são acessíveis e didaticamente organizados, sem perder o caráter científico e sistematizado, haverá mais garantia de uma assimilação sólida e duradoura, tendo em vista a sua utilização nos conhecimentos novos e a sua transferência para as situações práticas (Libâneo,1999:145).

A dimensão crítico-social dos conteúdos busca “pôr em ação métodos que possibilitem a expressão elaborada dos interesses das camadas populares no processo de lutas efetivas de transformação social” (1999:139).

A estruturação do trabalho docente

A metodologia do trabalho docente inclui vários elementos: os passos que ocorrem na aula (estruturação didática da aula); os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino.

O processo de ensino existe para que os alunos possam assimilar ativamente os conteúdos e que possam adquirir métodos de estudo.

Para cada tipo de aula – de preparação e introdução da matéria; de tratamento mais sistematizado da matéria nova; aulas de consolidação; de verificação da aprendizagem - escolhe-se um método de ensino. Seja método expositivo, método de elaboração conjunta (ou de conversação), método de trabalho em grupos, trabalho relativamente independente, atividades especiais. A escolha do método depende dos objetivos, dos conteúdos, do tempo disponível. Cabe ao professor a criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos e meios de ensino (recursos materiais – quadro negro, livros; recursos da localidade – biblioteca; recursos naturais – objetos e fenômenos da natureza) para que possibilite o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Estruturação didática da aula

A atividade docente é intencional e planejada, por isso ela requer estruturação e organização para que os objetivos de ensino sejam atingidos, o que requer, do professor, criatividade e flexibilidade. Para tanto, Libâneo (1999) sugere, para o bom desempenho da aula, que ela seja estruturada de acordo com alguns passos que estão estreitamente relacionados: preparação e introdução da matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação.

a) Preparação e introdução da matéria – corresponde esta fase à função inicial da aula e consiste em o professor estimular/motivar os alunos para as atividades de aprendizagem, explanação dos objetivos. O melhor procedimento para a introdução do assunto é por meio de problematização, é o entrelaçamento do assunto estudado com a matéria nova, como também a formação de vínculo entre o assunto e a prática cotidiana. Inclui ainda, a preparação do professor (planejamento, organização de material).

b) Tratamento didático da matéria nova - nesta etapa há maior sistematização e envolve o nexos transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos. Há uma relação entre os aspectos externos (os conteúdos de ensino) e os aspectos internos (processos cognitivos dos alunos-condições

mentais e físicas dos alunos para assimilação dos conteúdos) no desenvolvimento de habilidades, hábitos, formação de conceitos.

c) Consolidação e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e hábitos - esta função didática também é chamada de fixação da matéria, exige-se assim maior sistematização da matéria, recapitulação, exercícios, as tarefas de casa, o estudo dirigido, uma vez que os conhecimentos vão sendo consolidados. A recapitulação é importante por firmar conhecimentos anteriores e ligá-los aos novos.

d) Aplicação – ocorrem em todas as fases do processo de ensino, é a etapa culminante do processo de ensino, uma vez que busca estabelecer vínculo entre os conhecimentos sistematizados com a vida prática, provê oportunidades aos alunos de *aplicarem* os conhecimentos adquiridos no recinto escolar e na vida social e cotidiana. Conforme Libâneo (1999:98),” a assimilação dos conhecimentos deve ser comprovada mediante tarefas que se liguem à vida, que estimulem capacidade de análise, síntese, comparação, generalização”.

e) Controle e avaliação dos resultados – a avaliação do ensino e aprendizagem deve ser visto como um processo sistemático e contínuo. Cumpre três funções – a função pedagógico-didática, a diagnóstica e a função de controle.

A primeira, tendo em vista a formação dos alunos, tem a função de verificar o cumprimento dos objetivos da educação escolar, assim como as formas e os critérios para atingi-los. A segunda para efetivar a aprendizagem dos alunos, tem a função didática de detectar avanços e dificuldades ocorridos ao longo do processo de ensino. A última tem por função a comprovação e a qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos. As três funções se relacionam entre si e dão suporte para a avaliação do corpo discente e docente.

Por fim, os princípios didáticos – de caráter científico e sistemático, relacionando teoria/prática, ensino/aprendizagem, garantindo a solidez de conhecimentos – são para os professores um guia de ação docente à medida que expressam orientações que determinam objetivo, conteúdo, métodos, formas de organização e avaliação.

4.1. Procedimentos metodológicos para o ensino de língua portuguesa

O direito de educação deve estar diretamente associado ao direito à diversidade.

Lúcia M. Resende.

Quando se fala em metodologia, pensa-se na prática pedagógica do professor em sala de aula. Essa prática é o reflexo do conceito que o professor tem de homem, de sociedade, e de educação. Assim como, por exemplo, no caso do professor que vê o homem como um ser passivo, o seu procedimento metodológico tende a não propor desafios, a não estimular a discussão, prefere dar respostas prontas como também prefere o silêncio.

Já o professor que vê o homem como um ser dinâmico, visualiza o processo ensino-aprendizagem constituído na interação. Ele mostra estar atento às dúvidas, curiosidades, privilegia uma metodologia que favorece a mudança. Propõe atividade que exige uma relação de ajuda, mas que não consiste em dar respostas prontas e sim, atividade significativa, desafiadora que promove o conhecimento; propõe trabalhos diversificados; enfatiza o diálogo, o debate, a troca de idéias, a participação.

Este professor, com certeza, trabalha numa perspectiva da Didática Crítica que propõe mudanças no modo de pensar e agir do professor para a democratização do ensino.

O enfoque da Didática de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, segundo Veiga (1999),

é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional. (...) A Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista (Veiga;1999:39).

A Didática, atualmente, está ligada a questões que envolvem o desenvolvimento de funções cognitivas visando à aprendizagem autônoma o que Libâneo (2001) chama de competências cognitivas. Para o autor, preocupar-se com o ensino de qualidade implica uma didática a serviço de uma pedagogia crítica, que assegure o desenvolvimento crítico-reflexivo. E afirma também que o pensamento didático, hoje no Brasil, apóia-se em algumas proposições consensuais como:

papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar, formação de sujeitos capazes de desenvolver pensamento autônomo, crítico e criativo, desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender, aprendizagem interdisciplinar, construção de conceitos articulados com as representações dos alunos (Libâneo, 2001:4).

Isso quer dizer que na formação de sujeitos reflexivos implica estratégias interdisciplinares de ensino para o desenvolvimento das competências da reflexividade.

Diante das mudanças que têm ocorrido em decorrência das novas tecnologias da comunicação e informação, há exigências de novas estratégias de aprendizagem, de se buscar os meios pedagógico-didáticos para melhorar e potencializar a aprendizagem dos alunos. E para tanto, Libâneo (2001) propõe a ensinar a refletir através de uma metodologia direta e sistemática.

É mister, para o autor existirem estratégias de aprendizagem que levem o aluno a lidar com conceitos, argumentar, refletir, concatenar idéias, que desenvolva capacidades básicas que vão além das informações disciplinares, de tal forma que o aluno seja capaz de refletir e agir sobre a realidade. Sobretudo, é preciso associar o movimento do ensino da reflexão às estratégias cognitivas, também chamadas de “aprender a aprender”, ao processo de reflexão dialética de cunho crítico.

Aprender a aprender, como explicita Libâneo (2001), associa-se a duas correntes da psicologia, à tecnocrática e à cognitivista.

Enquanto a primeira – a tecnocrática – visa a transformar o aluno num sujeito prático, competente, sem se importar com atividades autônomas, a cognitivista está ligada à aprendizagem significativa, ajuda o aluno a desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, é mediadora do processo de aprender.

Libâneo defende o ensinar a aprender a aprender “ por onde processos de aprender dos alunos podem ser intencionalmente ensinados, em contextos socioculturais específicos” (2001:6).

Para o autor, ao desenvolver os processos de ensinar a aprender a aprender é preciso levar em conta alguns fatores que afetam a motivação, a cultura, a linguagem. Além de propor atividades que despertem o interesse do aluno, é imprescindível que os conteúdos tenham significado e valor no contexto cultural dos alunos.

A escola tem evidenciado uma monocultura que corresponde à visão de determinados grupos sociais. Traz em seu fazer, o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, a padronizada nos livros didáticos, quando somos um país continental permeado pela diversidade cultural. E, poucas vezes, aparecem nos conteúdos escolares e nos textos, a cultura popular dos jovens.

As diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade geram as diferenças na aprendizagem. Afirma Libâneo (1998) que

Atender a diversidade cultural implica, pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos (p.42).

O grande desafio é a incorporação do multiculturalismo no currículo, de forma que possa perpassar os conteúdos tratados no cotidiano do processo de aprendizagem. Outro fator importante é o clima de interação social de cooperação entre professor e aluno, com vistas a superar as dificuldades, o que implica habilidades de comunicação e interação. O professor tem de ter convicção de que ele é o profissional orientador dos alunos no que faz e é quem deve ensinar a enfrentar o fracasso.

De acordo com Libâneo (2001), o ensinar a pensar criticamente é um desdobramento do processo de ensinar a aprender a aprender. Nessa perspectiva, o ensino busca criar condições para ajudar os alunos, através dos conteúdos, a enfrentarem os problemas do cotidiano. Conforme o autor, que os alunos sejam capazes de problematizar, ou seja, “de aplicar conceitos como

forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade (Libâneo, 1998:37).

Ao pensar a metodologia do ensino de língua portuguesa na perspectiva da Didática crítica, deve-se partir do entendimento de que a escola é espaço privilegiado e destinado à sistematização de um saber sócio-historicamente determinado. E que a leitura e escrita devem ser sistematizadas a partir dos conhecimentos dos alunos, do seu mundo social.

Partindo deste princípio que a escola é o lugar privilegiado para a realização da leitura e escrita, então cabe ao professor, a metodologia do ensino de língua portuguesa, ou seja, propor, organizar, promover, informar, selecionar, sistematizar métodos, técnicas, utilizar material variado que possibilite o aluno adquirir o hábito de leitura e desenvolvimento da escrita.

Os procedimentos metodológicos que caracterizam o ensino de língua materna constituem a práxis docente e são como a concretização dos princípios didáticos.

Através desses princípios, define-se como procedimentos metodológicos, as atividades docentes relacionadas com elementos do processo de ensino - o diagnóstico, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação e as condições concretas.

Os procedimentos relacionados ao diagnóstico propõem verificar os conhecimentos prévios do leitor sobre leitura e escrita, verificando se os alunos têm hábito de leitura, se têm realizado leituras diversificadas de jornais, revistas, quadrinhos, se são capazes de fazer inferência. Sobre a produção, deve ser observado se o que eles escrevem trazem marcas da oralidade ou se aproxima da língua padrão, se o que o aluno escreve só o que a escola solicita, ou se vai além, escrevendo cartas a amigos, parentes, ou até mesmo se seus escritos já foram publicados, na escola e fora dela. Estes procedimentos dão pista ao professor, apontando para quais atividades devem ser desenvolvidas, possibilitando ao aluno oportunidades de se tornar um leitor/escritor eficiente.

Os procedimentos que se relacionam aos objetivos indicam que aluno se quer ajudar a formar. Para a formação do aluno crítico, é imprescindível que os objetivos de língua materna visem a dar oportunidades ao aluno de adquirir

conhecimentos da literatura diversificada, que os alunos tenham a oportunidade de falar, melhorando assim a sua expressão oral e que os conhecimentos de análise lingüísticos realmente partam das dificuldades dos alunos, da sua produção de textos.

Aprende-se a escrever escrevendo. Para que, realmente, o aluno use a escrita com desenvoltura, a proposta é que se realize muita leitura e acompanhamento da sua produção, seja por meio de autocorreção, reestruturação, reescrita, reconstrução, auto-avaliação, edição final do texto, levando assim o aluno a apropriar-se da variedade padrão.

Os conteúdos de língua portuguesa expressos nas propostas curriculares, referem-se à expressão oral, à produção da leitura à produção de textos e à análise lingüística.

Para a seleção dos conteúdos é importante que eles correspondam aos objetivos propostos e tenham relação com a vida social do aluno. É preciso considerar os elementos que compõem os conteúdos escolares apontados por Libâneo (1999) que são os conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, capacidades cognoscitivas. Esses elementos correspondem, respectivamente, aos conteúdos específicos da língua portuguesa, a utilização da linguagem, como os alunos vão se posicionar frente às situações de ler, escrever, ouvir e falar e por fim, a assimilação e aplicação dos novos conhecimentos em outras disciplinas como na vida social.

O método didático é um componente da metodologia específica de língua materna de extrema relevância. Os métodos, procedimentos e meios de organização de atividades são utilizados para a transmissão/assimilação do conteúdo possibilitando ao aluno a aquisição de conhecimentos e habilidades; formação de hábitos e convicções; desenvolvimento de valores e de suas potencialidades cognoscitivas. Concretiza-se a relação do para quê (objetivo), do quê fazer (conteúdo) de como fazer (método).

Vale dizer que tanto os objetivos quanto os conteúdos estão carregados de ideologia. Os objetivos são coerentes com o objetivo da sociedade em que se desenvolve o processo de ensino, assim como os conteúdos também

são de acordo com o contexto marcado pela relação ciência e ideologia. É dessa relação que deriva o método impregnado de ideologia.

A metodologia proposta para a leitura, a produção escrita e a análise lingüística devem corresponder aos princípios e concepções que assumimos neste trabalho.

A avaliação da metodologia do ensino de língua portuguesa parte da concepção de que o erro é ponto de partida para a construção do conhecimento. Napolini (1998), Cócoco e Hailer (1993), Geraldi (1999), dentre outros sugerem para o campo da escrita, a autocorreção, a codificação, a reestruturação, a refacção, a reescrita, a reconstrução, a auto-avaliação e a edição final do texto.

O processo de autocorreção tem por objetivo primordial a construção da imagem mental das palavras. Esta é uma importante estratégia para o trabalho de ortografia, por isso, é interessante que seja realizada sempre que possível. Ao corrigir um texto, o professor faz anotações, indicando o que deve ser reescrito. A autocorreção não modifica o conteúdo da mensagem, mas aperfeiçoa a forma de comunicá-la.

Pela codificação, professor e aluno vão agir sobre o texto visando transformar a acentuação, a pontuação e a concordância nominal e verbal.

A reestruturação é uma variante da codificação, mas com maior predomínio da ação reflexiva, e o trabalho é coletivo com a classe toda ou um grupo de alunos atuando sobre um mesmo texto.

Na refacção, o professor age basicamente sobre o conteúdo do texto do aluno visando clarear e complementar idéias, dar coerência, coesão ao texto. Consiste em fazer intervenções para que o aluno faça substituições, cortes e inserção de novos parágrafos. Em seguida os alunos reescrevem os textos conforme as modificações necessárias. Esta consiste em uma atividade, preferencialmente, individualizada, pois cada um tem seu estilo próprio.

A reescrita consiste na reescrita de um texto a partir de outro, conservando o conteúdo, como por exemplo, de uma poesia, pode-se escrever uma prosa e vice-versa, assim como de uma narrativa, pode-se escrever uma notícia.

Já a reconstrução, como o próprio nome diz, trata-se de reconstruir, modificar o conteúdo da primeira versão de uma escrita realizada pelo aluno ou por qualquer autor.

A auto-avaliação consiste em o aluno fazer uma revisão, com o apoio de um roteiro com perguntas sobre o conteúdo e a forma do texto solicitado.

Por fim, chega-se à edição final do texto em revistas, jornal, mural, livros, para que tenha outros destinatários como os pais, colegas, diretor da escola, amigo, e não só o professor como é de praxe. Algumas dessas atividades interferem na forma: autocorreção, codificação, reestruturação, reescrita e edição final de texto: outras, no conteúdo, como a refacção e reconstrução. Já a auto-avaliação pode modificar a forma e o conteúdo da escrita.

Essas atividades ajudam o professor a redirecionar sua atuação no ensino de língua, verificando inclusive o nível de leitura dos alunos e não apenas para nota. A leitura de textos variados deve acontecer diariamente e não só com o objetivo único de responder questionário e fichas literárias. A partir da produção de texto vem o trabalho da análise lingüística. Quanto à avaliação, não se fazem necessários exercícios mecânicos sobre os aspectos gramaticais, visto que o professor poderá avaliá-los no próprio trabalho de leitura e escrita.

Outro componente da metodologia específica de língua portuguesa constitui-se das condições concretas. Este componente relaciona-se de forma muito estreita com o compromisso profissional e ético do professor.

Uma das condições é a interação verbal professor-aluno. É pela relação concreta que vão-se desenvolver atividades de ensinar e aprender. A disciplina, o interesse (motivação) reflexão criação dos alunos resultam do modo como o professor vivencia o trabalho com os alunos na aula.

Através desses componentes é possível tornar o ensino de língua materna mais prazeroso, a levar o aluno a ter mais gosto pela leitura e pela escrita, além de ter uma visão da realidade de forma mais crítica.

CAPÍTULO II

A PESQUISA

O principal propósito deste estudo foi verificar como se traduz na prática, as orientações teóricas para o ensino de Português que estabelecem como conteúdos de disciplina a prática da leitura, da produção escrita e da análise lingüística; e se os saberes e competências dos professores da rede pública contribuem para o desenvolvimento das competências lingüísticas, capacidades cognitivas e operativas dos alunos. Estudo esse embasado nas propostas da pedagogia crítico-social e da linguagem interacionista.

1. O método

A investigação desenvolveu-se em duas escolas do ensino fundamental da rede pública de Goiânia, no primeiro semestre de 2000, mais precisamente entre abril e junho, quando foram realizadas, no próprio recinto de trabalho, as técnicas de observação, entrevistas com professores, conversa informal, aplicação de questionário sócio-econômico e cultural aos alunos e foram recolhidos trabalhos dos alunos. Além do gravador, utilizei de máquina fotográfica para registrar os sujeitos e o espaço componentes deste trabalho.

A observação assumiu um caráter relevante, pois é na sala de aula que se concretiza o ato pedagógico. Através dela, procurei investigar como ocorria o ensino de língua materna proposto oficialmente; o desenvolvimento metodológico das aulas; a utilização de recursos didáticos; e como eram conduzidas as atividades relativas à interação professor-aluno.

Para a montagem do roteiro de entrevista com os professores foram elaboradas questões referentes a sua formação inicial e continuada; informações sobre a prática social (atuação em movimentos, sindicatos, partidos políticos);

representação sobre as idéias pedagógicas que norteiam o seu trabalho e sobre as práticas de sala de aula; identificações de problemas e desafios encontrados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

O método que norteou o desenvolvimento desta pesquisa se fundamenta na abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se do estudo de caso.

O estudo de caso

O estudo de caso é uma das várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa e que tem tido uma aceitação crescente na área educacional. Conforme Lüdke & André (1986), o estudo de caso se destaca por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo – uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. As características fundamentais associados ao estudo de caso “naturalístico”, de acordo com esses autores, são:

- a) *Os estudos de caso visam à descoberta;*
- b) *... enfatizam a “interpretação em contexto”;*
- c) *... buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;*
- d) *... usam uma variedade de fontes de informação;*
- e) *... revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;*
- f) *... procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*
- g) *... os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (André, 1986:18-21).*

Mesmo o quadro teórico servindo como estrutura básica, novas descobertas vão emergindo, mostrando que o conhecimento é dinâmico, faz-se e refaz-se constantemente; não é algo estático, acabado. Além do que, as teorias hoje aceitas não são definitivas, imutáveis, e o conhecimento científico não é neutro, pois existem influências externas (políticas, econômicas, sócio-culturais) sobre o desenvolvimento das ciências.

O pesquisador, ao desenvolver o estudo de caso, utiliza-se de uma variedade de informações oriundas de diferentes fontes, num plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Desta forma, o desenvolvimento do presente estudo buscou identificar-se com as características acima elencadas.

2. As etapas

Na fase de exploração desta pesquisa, além dos contatos iniciais e das primeiras observações para se ter uma visão mais geral das escolas, realizei também a leitura de documentos, artigos, teses e livros relacionados ao tema. Esta etapa possibilitou-me a estruturação, organização e, ainda, a seleção melhor dos fatos mais significativos.

O outro passo foi a realização de um levantamento sistemático das categorias mais importantes para se descrever, analisar, compreender e interpretar o problema do estudo.

Já a terceira etapa envolveu a coleta dos dados, quando procedi à observação, entrevistas, questionários, contatos formais e informais. Por fim, os momentos de análise, interpretação e compreensão dos elementos, objeto de estudo da pesquisa, decorreram da organização do volume de informações e dos dados coletados.

A escolha dos sujeitos

Alguns fatores determinaram a escolha do espaço e dos sujeitos desta pesquisa. Um deles foi que, no primeiro semestre de 2000, por compromissos acadêmicos, toda semana dirigia-me a Goiânia; assim, optei por realizar nesta cidade a minha pesquisa. Um outro fator determinante foi que, há muito, queria analisar o ensino público ministrado na capital – sempre se ouve alguém dizer que tal aluno não sabe isso e aquilo porque veio do interior.

A escolha para se desenvolver este estudo em escolas públicas se justifica pelo fato de que a maior parte das minhas atividades como profissional da educação foi desenvolvida em escolas públicas, seja como docente no ensino fundamental e médio, seja em função administrativa, acumulando coordenação de área.

Outro motivo que me levou a esta opção foi pelo fato de que, na escola pública, conforme minhas experiências profissionais, há mais liberdade para trabalhar as inovações do ensino de Português, enquanto na escola particular o professor fica atrelado à decisão do diretor que, por sua vez, busca atender às expectativas dos pais.

Nos anos 70, ocorrem mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Pesquisadores e professores universitários, com o apoio da Lingüística e da Sociolingüística, propuseram um ensino numa visão interacionista; nesta mesma década, pedagogos também propõem um trabalho docente pautado em princípios didáticos sócio-interacionistas.

Essas idéias são acatadas em currículos universitários e em diretrizes curriculares de Estados e passam a ser difundidas tanto pela instituição acadêmica como editorial. Assim tanto professores que estão ingressando na Universidade como os que dela saíram há muitos anos, podem ter acesso às novas propostas de ensino de Português.

Com o intuito de verificar como as inovações do ensino de língua materna são recepcionadas por professores graduados, com mais de cinco anos de experiência de sala de aula e, em diferentes condições de trabalho, que decidi por este trabalho na rede pública do ensino fundamental.

Para conciliar os horários das aulas, busquei um professor que ministrasse aulas, no período matutino e outro no vespertino e que trabalhasse na mesma série.

Dentro de uma semana, depois de contatos com a direção e com o professor, encontrava-me no Colégio Azul, em plena observação, numa 5^a série B do matutino.

Encontrar outro/a professor/a, no entanto, foi mais demorado, porque os trabalhadores em educação da rede estadual e municipal encontravam-se em

greve, reivindicando, principalmente, melhores salários. Finda a greve, durante uma semana, estive em busca de uma outra série em que atuassem professores com mais de cinco anos de experiência.

Que fôlego!. Depois de peregrinar por várias escolas, o resultado não foi animador, os professores, na sua maioria, eram recém-ingressados tanto no magistério quanto na graduação.

Em mais de dez estabelecimentos de ensino, apenas quatro professores preenchiam os requisitos. A primeira não aceitou partilhar comigo essa caminhada. A outra, por motivo de a escola se encontrar em reforma e contar com um excessivo número de estagiários da própria escola e da Universidade Federal, pediu que eu retornasse no segundo semestre, o que era inviável para mim.

A terceira, mesmo verbalmente não dizendo não, tentou convencer-me a procurar uma escola conveniada “o Emmanuel”, sugeriu ela, justificando que as suas turmas eram muito danadas, que a escola poderia aderir à greve novamente no próximo dia 20 de abril, além do que, na semana vindoura, iria receber vários estagiários da Católica. Por fim, alegou ser o período de observação de dois meses muito longo. Entretanto, por insistência da coordenadora que gentilmente me acolheu, esta professora havia concordado, mais por uma questão de hierarquia que por vontade própria, ressalvando que a pesquisa fosse realizada na 5^a série A – turma mais comportada. A sua insatisfação, verificada pela forma de olhar, foi decisiva para que eu tentasse a minha última opção, o Colégio Branco.

Neste estabelecimento de ensino, a diretora achou interessante a escola ser campo de pesquisa, e o professor não se opôs. Inclusive, a coordenadora de turno pediu-me para realizar a pesquisa na 5^a série B, a fim de auxiliar o professor, pois nesta turma “os alunos eram crescidos e problemáticos” conforme mencionou. Ao explicar que não podia interferir, pois não realizava pesquisa-ação, a 5^a série A tornou-se palco das minhas observações.

A escolha por 5^a série foi aleatória.

3. Os procedimentos e instrumentos da coleta de dados

Observação das aulas

Duas pessoas no mesmo andar de um prédio, olhando pela mesma janela, uma enxerga a lama, a outra; as estrelas.

O Popular.

A fim de que pudesse apreender o contexto em que professor e alunos interagem seja no geral, seja no espaço particular da sala de aula, utilizei da técnica de observação naturalística, isto é, com o mínimo possível de intervenção, observei as atividades costumeiras dos professores e alunos em seus ambientes naturais, as quais são relatadas em linguagem habitual.

A observação das aulas foi realizada no Colégio Azul¹, no período de abril a junho de 2000 e no Colégio Branco, devido a greve, a partir da 2^a quinzena de abril até junho de 2000.

Os alunos do Colégio Azul tinham 4 horas aulas de Língua Portuguesa, de 50 minutos cada. Já no Colégio Branco, eram ministradas 5 aulas de 45 minutos. No total, assisti a 40h/aulas no colégio Azul e 31h/aulas no Colégio Branco, como já foi relatado, as aulas neste Colégio foram tumultuadas por causa da greve.

A minha presença na sala não inibiu nem os alunos nem os professores, como também não provocou ruptura na forma de trabalhar dos professores. Este fato pôde ser constatado pela análise do material coletado.

Mesmo procurando observar as aulas sem interferir na sua realização, no Colégio Azul, o professor Germano envolvia as estagiárias e a mim de tal forma

que não havia como sermos apenas observadoras. Questionava-nos, pedia-nos os nossos pontos de vista nos debates, solicitava o nosso apoio nas discussões de textos com os alunos para que eles pudessem fazer uma leitura de forma mais profunda. Tal situação não aconteceu no Colégio Branco, o professor adotava outra postura.

Durante o período de observação no Colégio Branco, às vezes, os professores faltavam, por isso havia mudança no horário e, quando eu chegava para as aulas do horário previsto, elas já haviam acontecido.

Numa quarta-feira de maio, o professor Osvaldo não compareceu. Então a pedido da coordenadora, eu ministrei aula de improviso, utilizei atividades variadas sobre experiências de liberação da linguagem e do pensamento como - fluxo verbal, escrita automática, associação livre. Esse momento foi importante, pois aproveitei para recolher depoimentos dos alunos sobre o que lêem, o que escrevem e sobre a aula de Português em si.

Quando o professor comunicava à coordenadora que ia faltar, ela pedia-me para substituí-lo em todas as turmas como ocorrem com a maioria dos estagiários. Aliás, no Colégio Branco, eu era vista como estagiária e não como pesquisadora. Em meados de junho, depois de recusar algumas vezes tal convite, ministrei aula em outra turma e aproveitei para gravar depoimentos dos alunos e aplicar o questionário sócio-econômico e cultural à 5^a série A .

Durante a observação procurei verificar como se traduzem na prática, as orientações teóricas para o ensino de Português que estabelecem como conteúdos de disciplina a produção de leitura, a produção de textos e da análise lingüística, como também se pôde verificar o comportamento ético do professor e como ocorreu a organização e gestão da aula e competências metodológicas.

A observação das aulas ocorreu por meio de anotações em protocolo de registro, e também registro fotográfico e áudio.

As observações permitiram tanto a apreensão dos discursos e das reflexões, assim como os fatos e as práticas sociais dos sujeitos.

¹ Os nomes dados, aos professores e aos colégios são fictícios. Germano, o professor do Colégio Azul, e Osvaldo, o do Colégio Branco.

Coleta de material

Para obtenção dos dados sobre a aprendizagem dos alunos foram coletados amostras de textos variados, exercícios, trabalhos, produção textual e provas escritas dos alunos. Os dados foram selecionados para análise a partir dos objetivos do plano de ensino e do desenvolvimento metodológico das aulas. O material serviu de base para a análise do trabalho do professor e desempenho dos alunos. Adquiri também um exemplar do livro didático adotado para acompanhamento das aulas e, ainda, os planos de ensino dos dois professores.

Aplicação de questionário

O questionário foi aplicado aos alunos para se saber quem são os usuários do Colégio A e B e constou de 29 questões, sendo que em cada uma delas, o aluno deveria marcar com um X apenas um item.

Para se fazer mapeamento da realidade social dos alunos, o questionário constou de questões referentes a procedência escolar; bairro em que reside; ocupação dos pais, mães e/ou responsáveis; renda mensal da família; níveis de instrução dos pais, meios de informações que o aluno e a família utilizam para se manter informados sobre os acontecimentos atuais, números de livros lidos durante o ano dentre outros.

Os alunos do Colégio Azul, já o havia respondido no início do ano, apenas comentei os dados.

Ao aplicar o questionário no colégio Branco, li para os alunos, a fim de sanar dúvidas, todas as questões, antes que eles respondessem.

Entrevistas com professores

A entrevista foi utilizada para se captar informações, principalmente, sobre a prática docente dos professores. O roteiro da entrevista constou de 25 questões que identificavam a sua formação inicial e continuada; informações sobre a prática social (atuação em movimentos, sindicatos, partidos políticos); concepção

das idéias pedagógicas que norteiam seu trabalho e sobre as práticas pedagógicas, identificação de problemas encontrados para o desenvolvimento de sua prática pedagógica e principais desafios. Não houve nenhuma objeção, por parte dos professores em ceder entrevista gravada. Elas aconteceram em horários que cada um definiu como sendo o mais apropriado. Esse instrumento foi importante para captar os aspectos referentes à docência, à formação inicial e continuada, a questões burocráticas. Enfim, a entrevista foi fundamental para chegar ao objetivo de como se traduzem na prática as inovações do ensino de Língua Portuguesa (ver roteiro em anexo).

4. O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública do ensino fundamental de Goiânia, denominadas de Colégio Azul e Colégio Branco.

Colégio Azul

O Colégio Azul localiza-se no Campus Samambaia, Campus II da UFG, aproximadamente 15 km do centro de Goiânia. Foi criado pelo Decreto-Lei no. 9.053, de 12 de março de 1966 e suas atividades tiveram início em março de 1968, quando então eram ministrados o curso normal e o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, no Setor Universitário.

Em 1970 foi criado o curso Colegial, e a partir de 1971 não houve mais seleção para o curso Normal até a sua completa extinção.

Hoje, o colégio mantém o Ensino Fundamental completo, o Médio e uma Pós-graduação *lato sensu* na área de Ciências.

Quanto à estrutura física, o colégio conta com dois pavimentos. No superior, há 11 salas de aula, uma ampla sala de educação artística, 2 salas - laboratórios usadas nas aulas de Biologia, Física e Química, 1 sala para coordenação de ensino, uma para recursos audiovisuais e mecanografia,

sanitários masculino e feminino para alunos. As turmas de 5^a séries ficam no andar térreo, juntamente com as salas administrativas para diferentes áreas, que totalizam sete salas, uma sala de professores, uma secretaria, uma de psicologia, uma para direção, uma para almoxarifado, um anfiteatro, uma biblioteca, sanitários: masculino e feminino para professores e administrativos e, ainda, outros dois para alunos. No *hall* da escola há mesas e cadeiras, na maioria, ocupadas por estagiários, uma vez que o colégio, também, é, por excelência, o campo para os estagiários das licenciaturas da UFG.

Nele também há vários cestos de lixos recicláveis, cada cesto com uma cor indicando o tipo de lixo específico. O que mais se destacava ali eram os painéis com inúmeros cartazes dos alunos de várias disciplinas e séries.

Há duas quadras esportivas, sendo uma coberta. Há um amplo pátio também coberto, onde está a cozinha e sanitários masculino e feminino. Próximo ao pátio, localiza-se o ponto de ônibus. É comum verem-se os macacos passeando pelo pátio do colégio em busca de alimentos, isto porque o colégio está situado próximo a uma reserva, numa área amplamente verde.

A área escolar é cercada de tela, é arborizada, gramada, e com estacionamento. Há um pequeno parque infantil com gangorras e balanços.

Longe de buzinas, os ruídos vêm dos grandes pássaros aéreos - VARIG, TAM, TRANSBRASILIAN... visto ser esta a rota para o aeroporto que não fica distante dali.

A forma de ingresso no colégio se dá, desde 1988, pelo sistema de sorteio público até que sejam preenchidas todas as vagas.

O corpo discente é composto por 780 alunos do ensino fundamental, médio distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Devido a sua localização, não há aula no período noturno.

O colégio ainda ministra curso de pós-graduação *lato sensu* na área do ensino de Ciências para professores que atuam no Ensino Básico.

O seu corpo docente conta com 75 professores, destes, 56 são efetivos e 19 são professores substitutos, todos da Carreira do Magistério do 3^o grau, com exceção de uma professora de 1^o e 2^o graus que, atualmente, atua como

assistente de aluno. No colégio Azul, há uma média de 13 alunos por professor, não computando os professores substitutos. Se computá-los a média cai para 10,4 alunos por professor.

Quanto à formação acadêmica dos professores efetivos, 1 cursou apenas o ensino médio, 17 são graduados, 17 especialistas, 19 mestres, 03 doutores. Seis deles encontram-se em programas de especialização, 06 em programas de mestrado e 7 em programas de doutorado. Os professores substitutos têm, no mínimo, licenciatura plena. O grande número deles, atualmente, na instituição, justifica-se pelo incentivo ao ingresso de seus docentes em programas de qualificação.

Para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o colégio conta com 23 técnico-administrativos de nível de apoio, intermediário e superior que atuam nos setores de serviços como: secretaria administrativa, secretaria de ensino, pesquisa e extensão, biblioteca, psicologia, assistência social e assistência a alunos.

A direção do colégio Azul é ocupada por uma professora, com titulação de mestre, pertencente ao quadro do colégio, eleita por eleição direta para um mandato de quatro anos.

A biblioteca do colégio, conta aproximadamente, com 17 mil volumes, tem assinatura dos jornais Folha e Estado de São Paulo. Nela se realiza a hora do conto por duas acadêmicas do Curso de Biblioteconomia. A biblioteca possui ainda dez mesas, uma TV, tapete com almofadas no canto da sala. Possui em torno de 5000 mil livros literários, dentre eles os da coleção vaga-lume, para gostar de ler e coleção do pinto. Esse acervo é suficiente para o público discente, de modo que o aluno não precisa comprar livros literários. Os alunos aprendem desde cedo a consultar os fichários por título e autor, para depois irem direto à estante.

O colégio edita a Revista “Solta a Voz”, de publicação semestral de textos referentes à Área da Educação.

Há no colégio o Círculo de Pais e Mestres/CPM, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, e que dentre os seus objetivos consta o de promover

entrosamento e colaboração entre Escola, Família e Comunidade visando a melhoria do processo educativo.

O Grêmio Estudantil é constituído pelo conjunto total de alunos. Dos seus objetivos destacamos:

- *defender os interesses individuais e coletivos dos alunos;*
- *promover a cooperação entre administradores, professores, funcionários e alunos, no trabalho escolar, buscando seu aprimoramento.*
- *Incentivar a cultura literária, artística e desportiva dos seus membros.*

E são instâncias deliberativas do Grêmio:

- A Assembléia Geral dos estudantes.
- Conselho de Representantes de classes.
- A Diretoria do Grêmio.
- Conselho Fiscal.

A consulta ao regimento interno se deu com a intenção de compreender melhor a respeito da concepção de ensino e do posicionamento ideológico do Colégio que tem por objetivo “a formação de uma consciência social crítica, em que o aluno vá se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação entre os homens em sociedade.”

E ainda, quanto aos deveres dos docentes consta “o aprimoramento de seu desempenho profissional e a ampliação de seu conhecimento, mediante cursos, seminários, grupos de estudos e outros eventos”.

Visualiza-se através do organograma (anexo VI) uma busca pela interação entre os diversos setores que o compõe, indicando um trabalho interdisciplinar entre os mesmos.

Todo o material solicitado à direção e às demais coordenações, como regimento, organograma, documentos oficiais, foram repassados a mim sem nenhum problema, até outros não solicitados, como relatórios, revistas, artigos.

Convém lembrar que a greve de quase cem dias dos servidores administrativos afetou muito o trabalho pedagógico, principalmente, em virtude de a biblioteca do colégio ficar fechada, durante esse período.

Colégio Branco

O Colégio Branco está situado na rua 94-A do Setor Sul, bairro central de Goiânia, ao lado do teatro Martim Cererê. Como o terreno é meio irregular, esgueado, no fundo não há muro separando o colégio da rua, a própria parede da sala faz a separação. O local é tranqüilo, a não ser quando os carros-propaganda desrespeitam as leis e propagam os seus produtos acima dos decibéis permitidos.

Foi fundado em 1959, constando, à época, com um pequeno número de alunos do pré-escolar à quarta série. Somente em 1992, através da Portaria 13/92, foi autorizado o funcionamento do ensino fundamental de 5^a a 8^a série, passando de Grupo Escolar para Escola Estadual de 1^o grau. Em 1995, pela Portaria 1120, da Secretaria de Educação, a escola de 1^o grau toma novos horizontes e passa a Colégio Estadual com a implantação de curso de ensino médio não profissionalizante.

Atualmente, o colégio conta com nove salas de aula, além de uma sala de vídeo e outra de informática, com 16 computadores. Apesar disso, as provas são manuscritas e rodadas no mimeógrafo a álcool, o que fica evidente a falta de capacitação, no uso de computadores, tanto dos servidores administrativos quanto dos docentes.

O número de salas da administração da escola é insuficiente, uma vez que conta com apenas três, sendo uma da direção, bastante exígua, outra da secretaria geral, e a terceira, da coordenação de turno que é, também, sala de professores. As poucas vezes que vi alunos adentrarem à sala da coordenação de turno foi para assinar alguma advertência feita pela coordenadora, na sua própria agente pessoal.

A escola conta também com uma cozinha, um almoxarifado e uma biblioteca. As bibliotecas têm papel fundamental na aprendizagem escolar, porém a desta escola funciona em caráter bastante precário, com acervo insignificante. Acredito que nem deveria ser chamada de biblioteca, porque os livros, na maioria, são didáticos, os demais foram doações. Não existe classificação nem catalogação dos mesmos. Os empréstimos, aos alunos, são dos livros didáticos feitos apenas para os finais de semana.

Há, também, um bebedouro com oito torneiras, próximo aos sanitários. No corredor, próximo à sala dos professores, há uma *vend machine* (*geladeira self service*) e, ainda, durante o recreio a escola vende salgados para suprir as dificuldades financeiras, contrariando a Portaria no. 0863/77 da Secretaria de Educação de Goiás que proíbe a comercialização de alimentos dentro das dependências das Escolas atendidas pelo Programa de Alimentação Escolar da CNAE. Ainda no corredor, há um mural confeccionado pela coordenação de turno sobre as datas comemorativas do mês.

A área da escola é pequena. Não há quadra esportiva no colégio; os alunos praticam esporte na quadra comunitária do bairro que fica atrás do colégio. Houve ampliações de cursos na escola, porém não houve ampliação na sua estrutura física e, muito menos, melhores condições salariais aos profissionais da educação.

O mobiliário, encontra-se, em geral, em bom estado de conservação, porém as carteiras da sala observada estão bastante rabiscadas, principalmente, com desenhos de caveiras... Por que será que a juventude gosta tanto de tais desenhos? Todo mobiliário e material é adquirido com verbas do FNDE, Secretaria Estadual da Educação, doações e através de campanhas.

No ano de 2000, quando foi realizada a pesquisa, a escola havia recebido apenas R\$ 6.000,00 (seis mil reais) do FNDE, verba insuficiente, de acordo com a secretária, para a compra de material de consumo - material de limpeza, lâmpadas, tinta para impressora, gás (gasta-se um botijão por semana) - , revisão hidráulica, elétrica, pagamento de taxas telefônicas, material pedagógico.... daí a necessidade de se recorrer a campanhas, realizar festas como a festa junina, vender salgados no recreio objetivando angariar fundos para garantir as despesas.

O poder de decisão, em relação ao uso dos recursos financeiros, ainda se restringe à compra desses materiais. As decisões de maior relevância tanto no campo administrativo quanto no pedagógico são definidas pela Secretaria de Educação.

Foram matriculados 750 alunos nos três turnos, sendo que, em meados de junho, cerca de quarenta por cento deles haviam deixado o colégio. Ao indagar a secretária geral da escola sobre o expressivo número de evadidos, ela disse que se deve ao fato de muitos vir do interior em busca de trabalho, e não encontrando, retornam à cidade de origem; também ocorre que muitas alunas são trabalhadoras domésticas e ao mudarem de emprego, de um bairro para outro, surgem dificuldades financeiras, daí desistem. Além disso, grande parte dos matriculados busca a escola somente com o intuito de conseguir o vale transporte para estudante; feito isso, abandona-a, uma vez que não há fiscalização por parte da SETRANSP².

Os dados sobre matriculados e desistentes são computados pela escola e não foi verificada nenhuma análise ou decisão da escola³ sobre esses dados.

O ingresso do aluno na escola ocorre da seguinte maneira: após matriculados os alunos da casa, são feitas as matrículas dos seus irmãos, só depois faz-se sorteio das vagas restantes.

O colégio conta com 44 funcionários, 24 deles são professores. Quanto à formação acadêmica, dois deles só cursaram o magistério; vinte professores são licenciados e dois fizeram pós-graduação em nível *lato sensu*. Neste Colégio, há em média 31 alunos por professor.

² Os usuários de ônibus de Goiânia têm um sistema integrado de atendimento que permite o acesso a vários bairros da cidade pelo preço de uma só passagem. Nesse caso, os alunos buscam a escola não como uma fonte do saber, visualizam-na apenas como fonte geradora de economia.

³ Daí concordamos com Resende (1995) quando afirma que dados estatísticos deveriam ser organizados e apresentados para análise do grupo e neste momento o papel da equipe administrativa é fundamental. Questiono a não interferência dessa equipe. Considero esse fato grave, pois o objetivo primeiro de um levantamento desta natureza é inteirar, num primeiro plano, a própria comunidade envolvida sobre seus problemas, para a indicação de ações efetivas. O encaminhamento para os demais órgãos deve ter objetivo mais geral e de visão global da educação nos âmbitos estadual e nacional (Resende, 1995:107). Para mudar essa realidade da evasão, implica vontade política de todos, nada se alterará, principalmente, sem um amplo engajamento dos sujeitos da escola e de instituições ligadas a ela.

Os outros vinte são servidores técnico-administrativos, sendo uma secretária geral, três auxiliares de secretaria – uma para cada período – e dois vigias. Os demais são auxiliares gerais que cuidam da limpeza, da merenda e também da portaria da escola. Os servidores da biblioteca são auxiliares gerais e não fizeram nenhum curso para exercer as atividades inerentes ao cargo de auxiliar de biblioteca.

Segundo informações da secretária geral, o módulo da escola⁴ (número cinco) não lhe dá direito a ter no seu quadro de pessoal um coordenador de turno e um coordenador pedagógico. Dessa forma, o coordenador exerce, ao mesmo tempo, a função de coordenador de turno e pedagógico, e, se necessário for, ainda faz a vez de psicólogo e orientador educacional. A diretora é psicóloga e não foi eleita pela comunidade escolar. Este ainda é “cargo de confiança”, por isso, indicado pela Secretaria Estadual de Educação. Ela assumiu este cargo em decorrência do afastamento da diretora anterior⁵. Vale ressaltar que eleição direta para cargo de diretor tem sido bandeira de luta do Sintego – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás. Durante a última quinzena de março até meados de abril/00 houve greve na rede estadual de ensino, de cujas reivindicações prioritárias constavam melhoria salarial e eleição direta para diretores.

O colégio tenta um relacionamento com os pais, contudo sem muito sucesso. Os pais, segundo a secretária geral, procuram-no, com mais freqüência, no fim do ano quando o filho está preste a ser reprovado.

Há também no colégio o conselho fiscal e o grêmio estudantil.

Mesmo tendo oportunidade de conversar com todos os diferentes servidores administrativos, foi da secretária geral que obtive maiores informações. Ela esteve presente na escola durante todo período de observação, ao contrário da diretora, que além da direção da escola, exercia a profissão de psicóloga em outro local.

⁴ A instituição de ensino de módulo 5 é aquela que tem de 22 a 30 turmas, o que lhe dá direito de ter no seu quadro de pessoal – 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 4 auxiliares de administração, 9 auxiliares de serviços gerais e 2 vigias.

⁵ Para Wittman apud Resende (1995) “essa forma de gestão tem servido e serve como mecanismo de sustentação da dominação política. (...) é um mecanismo na legitimação do poder político de uma classe” (p. 87).

Quando solicitei à secretária as primeiras informações sobre o colégio, ela apresentou-me um histórico manuscrito que redigiu para ser publicado em jornal, dizendo ter muito ciúme dele, não me deixando fotocopiá-lo. No dia seguinte, insisti no histórico. Para obter informações sem criar atrito, decidi por entrevistá-la. Com o gravador em mão, fiz-lhe uma pergunta e ela leu todo o documento manuscrito. O organograma (anexo V) e o regimento escolar também foram montados pela própria secretária. No entanto, não tive acesso ao regimento, uma vez que ela se negou a repassá-lo a mim, era um documento.

Se o regimento escolar e o organograma foram feitos por uma única pessoa e ficam guardados numa pasta, acaba não sendo conhecidos nem discutidos pelos membros da escola. Eles existem como uma simples formalidade documental e evidenciam a ausência de um projeto político-pedagógico construído coletivamente e que merecem uma reflexão, um repensar por parte dos atores da comunidade escolar⁶.

Quadro demonstrativo dos docentes – quanto à formação acadêmica.

Titulação	Colégio Azul	Colégio Branco
Ensino médio	01	02
Graduados	17*	20
Especialistas	17**	02
Mestres	19***	—
Doutores	03	—
Total	57	24

*6 deles encontram-se em programas de especialização, ** 6 em programas de mestrado e *** 7 em programa de doutorado.

5. Os sujeitos e seus predicados

Caracterização do professor Germano

⁶ De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), cabe a própria escola elaborar, e executar a sua proposta pedagógica (artigo 12, Inciso I) com a participação dos docentes (artigo 13, Inciso I). O projeto político pedagógico não se resume a formulação escrita de um plano de trabalho: ele decorre do processo de desenvolvimento, fruto da reflexão, processo participativo de decisões. “O

O professor do Colégio Azul, no aspecto físico, destaca-se pela altura, que o fez outrora atleta do basquetebol. Atrás dos óculos na ponta do nariz, há um olhar firme e decidido. Seus cabelos se mesclam no alvorecer dos seus 60 anos.

Germano é casado, reside no Vila Nova, bairro de classe média de Goiânia. Concluiu o curso de Letras Neolatinas na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Goiás, em 1963. Em março/2001, completou 40 anos de profissão. Durante a sua trajetória no magistério, ministrou aulas em escolas públicas e particulares, inclusive na Universidade Católica de Goiás (de 68 a 71). Foi funcionário dos Correios e Telégrafos até 71, quando pediu demissão para assumir as atividades docentes no Colégio A, onde trabalha há 30 anos e percebe em torno de quatorze salários mínimos (salário líquido).

Trabalha, no período matutino, com três turmas, sendo uma de 8ª e duas de 5ª séries, com um total de 90 alunos. Faz em média quinze aulas semanais, além de atendimento aos estagiários do curso de Letras da UFG. Sobre sua carga horária de trabalho, em entrevista, ele diz: *“eu sou um sujeito sortudo, o máximo de aulas que eu tive por semana eram 18 aulas”*.

Participou da elaboração do Programa Curricular do Estado de Goiás em 1992 e tem ministrado cursos em diferentes municípios goianos. Para ele, o principal desafio enquanto professor é *“ dos meus colegas, principalmente, os da rede estadual, eu gostaria que eles tivessem condições melhores de trabalho e um salário melhor (...)”*.

Sobre participação em congressos, seminários, o próprio Germano diz: *“eu tenho participado com menos intensidade dos seminários e de encontros é porque de uns anos para cá, o colégio tem contratado o professor substituto, o professor que fica só um ano, então a responsabilidade da gente, no pensar o ensino no próprio colégio é muito grande, o que eu tenho feito é o seguinte; quando há congressos, seminários eu procuro nos jornais (...) então eu tenho sempre grandes entrevistas dadas, passo para os meus colegas, procuro discutir”*.

Sobre política partidária, acha que o PT trabalha muito com ética, com a não corrupção, é um pessoal trabalhador; a militância mostra muita atividade, tem trazido o problema do orçamento participativo, estão nas grandes denúncias, nas grandes lutas nacionais.

O prof. Germano acredita que a sua participação em movimentos estudantis teve influência significativa na sua forma de ser e agir na sala de aula.

Caracterização do professor Osvaldo

O professor Osvaldo, do Colégio Branco, graduou-se em Letras/Português pela Universidade Federal de Goiás/UFG, em 1993. Leciona há oito anos, trabalha neste Colégio apenas no período vespertino. No total, tem 8 turmas, sendo quatro de 1º grau no Colégio Branco, onde ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso. No período matutino, estende carga horária em outro colégio estadual, de outro bairro, no curso de Enfermagem, em nível de 2º grau, onde leciona, em quatro turmas, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Não agrada ao professor trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso; justifica que é apenas uma questão de completar a carga horária e quase sempre é o professor de Língua Portuguesa que assume essa disciplina, e ele não sabe o porquê. Trabalha em regime de 40 h/aulas semanais e recebe em torno de quatro salários mínimos.

Em entrevista, o professor disse não ter participado de movimentos estudantis. Atualmente, não é filiado a nenhum sindicato, a nenhum partido político, mas tem simpatia pelo PT. Quanto a não participação em congressos, seminários, justifica-se dizendo que dificilmente participa devido a questão de tempo, *“além de que a escola nem sempre facilita e a ajuda financeira é uma coisa distante, não existe praticamente”*, disse o professor. Além de que o trabalho extensivo à outra instituição escolar não proporciona tempo para se dedicar a atividades de sua formação.

Para ele, o principal desafio enquanto professor é *“fazer um trabalho que a gente veja resultados rápidos e práticos, despertar o interesse pela literatura, para a palavra escrita por parte dos alunos”*.

O prof. Osvaldo mora em Aparecida de Goiânia, distante da escola aproximadamente treze quilômetros, percurso que faz em dois ônibus, gastando em torno de quarenta e cinco minutos para se chegar ao colégio e não recebe vale transporte da Secretaria da Educação, não tem carro e mora de aluguel. Casado, de média estatura, magro, moreno, introvertido, veste-se de maneira simples, assim como é simples a sua forma de ser, poeta anônimo. Atrás de seus óculos, um olhar vago, distante, como os poetas, busca na ficção uma outra realidade, e ele escreve:

(...)

*“Já não há a certeza de tudo como antes.
O medo permanece entre nós, o tempo passa.
Dar um sorriso agora é um desafio gigante.*

*Ser adulto não tem a menor graça,
É algo acromo como o brilho do diamante.
É um soneto sem rima, uma pista falsa”.*

(prof. Osvaldo)

Caracterização dos alunos

A principal fonte de informações sobre os alunos das duas turmas observadas – 5ª série B do Colégio Azul e 5ª série A do Colégio Branco se deu através do questionário sócio/econômico/cultural, já existente na escola, com questões relativas à procedência escolar; bairro em que reside; ocupação principal do pai, da mãe ou responsável; número de pessoas que constitui a família; estado civil dos pais; atividade profissional do pai e da mãe; constituição da principal fonte de renda mensal da família; níveis de instrução dos pais;

principal orientador(a) de tarefas escolares em casa; lazer preferido da família e dos alunos; principal meio de que a família e os alunos utilizam para se manterem informados sobre os acontecimentos atuais; cursos extras que os alunos fazem; número de livros, aproximadamente, existentes nas residências; média de livros que lêem durante o ano.

Alunos do Colégio Azul

No colégio Azul, os pais, mães, responsáveis ou os próprios adolescentes respondem ao questionário sócio/econômico/cultural e ao cartão resposta no ato da matrícula. Esses dados são informatizados através de leitura ótica e a sua tabulação é feita por um programa já construído e desenvolvido pelo próprio colégio.

Devido a greve dos servidores administrativos, de quase cem dias, não foi possível ter acesso aos disquetes, por isso, de posse dos cartões, cedidos pela orientadora educacional, os dados foram tabulados, por mim, manualmente.

As aulas da 5ª série B do Colégio Azul são ministradas no período matutino. Mesmo distante do centro da cidade, os alunos são assíduos. É uma turma de 30 alunos, sem nenhum desistente.

Pelo questionário, constatou-se que 86,66% são alunos que já estudavam na escola, apenas renovaram matrículas. Este mesmo percentual respondeu que estuda ali pela qualidade de ensino da escola; 46,66% residem em bairros próximos ao colégio; os demais, em bairros distantes como o Jardim Guanabara, Jardim Goiás, Campinas, Universitário. 76,66% vão ao colégio de ônibus, sendo que, destes, 23,33% utilizam ônibus escolar.

A maioria dos alunos do Colégio Azul, segundo os dados coletados é proveniente de famílias modestas. Das profissões relatadas, 50% destacam-se as de motorista, garçom, balconista, mecânico, telefonista, posto militar de soldado, cabo e equivalentes. 23% dividem-se entre representante comercial, oficial de justiça, bancário, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório, pequeno comerciante, policial ou outra ocupação que exige curso de 1º grau completo.

Quanto à estrutura familiar, 90% dos alunos residem com a própria família, que é constituída de duas a sete pessoas.

Um número significativo de pais são casados 66,66% e ocupam sua vida com o trabalho fora de casa: 86,66% dos pais e 66,66% das mães trabalham fora e 10% dos pais se encontram desempregados.

O salário ou renda dos pais, sem incluir o salário das mães é (46%) e do pai e da mãe (50%) constitui a fonte de renda dessas famílias. A renda mensal varia de um a vinte salários mínimos, sendo que os de um a três salários somam-se 36%, e os de cinco a sete salários 26,66%, e de sete a dez salários, 16,66%.

O nível de instrução dos pais varia do 1º grau incompleto ao superior completo. 26,66% deles têm o primeiro grau incompleto; 13,33% têm o 1º grau completo, 6,66% têm o 2º grau incompleto; 6,6%, o superior incompleto; 30%, o 2º grau completo e 16%, o superior completo. Quanto às mães, 16,66% têm o 1º grau incompleto e o 1º grau completo respectivamente; 13,33%, o 2º grau incompleto; 33,33% têm o 2º grau completo; 3,33% o superior incompleto e 20%, o superior completo. As mães são as principais orientadoras das tarefas e trabalhos escolares de seus filhos, totalizando 53,33%, enquanto o pai e a mãe juntos somam 23,3% e o pai atinge apenas a casa dos 6,6%.

O lazer preferido das famílias é viagens (30%); televisão (26%) e clube (20%). E o principal meio que as famílias utilizam para se manterem informadas sobre acontecimentos atuais é o jornal falado da TV (76%).

Entre os alunos, a maioria (63,33%) não frequenta nenhum curso extracurricular, apenas 23,3% praticam ginástica e/ou esportes. 90% deles se utilizam do jornal falado da TV para se manterem informados sobre os acontecimentos atuais. É também a TV que proporciona a 56,6% dos alunos o lazer com o qual ocupam mais tempo⁷, seguido pelo esporte com 20%.

Exceto os livros didáticos, 46,6% das famílias possuem até vinte livros; 26,6%, de vinte e um a cinqüenta livros; 16,6%, de cinqüenta e um a cem livros.

⁷ Resende (1995) analisa o fato de a TV ser eleita como o principal passatempo dos alunos por dois ângulos; por um lado é compreensível que, nos grandes centros, as crianças permaneçam mais tempo dentro de casa do que na rua, por outro lado, sem discutir a questão da qualidade, os programas de TV são estimulantes e dinâmicos.

46,6% dos alunos lêem, em média, de 3 a 10 livros; 26% lêem de 1 a 3 e 20% lêem mais de onze livros durante o ano letivo. 83,3% responderam que lêem revistas e jornais ocasionalmente.

Alunos do Colégio Branco

O mapeamento da realidade social dos alunos da 5^a série A do Colégio Branco se deu pela aplicação do questionário sócio-econômico e cultural de igual teor ao aplicado à turma do Colégio Azul, salvo pequenas alterações, com autorização da orientadora educacional do Colégio Azul, além do questionário, foram obtidas outras informações pela secretária geral do colégio.

Esta série funciona no Colégio Branco, período vespertino, Setor Sul, bairro que, pelas condições sócio-econômicas, grande parte dos alunos estuda em escolas particulares, o que justifica uma escola bem localizada, como o Colégio B contar com apenas 21 alunos matriculados numa série, o que oportuniza a realização de um trabalho mais eficaz, visto que proporciona atendimento individual.

Dos 21 matriculados, apenas 18 alunos freqüentam às aulas regularmente, 03 são transferidos. No dia da aplicação do questionário, apenas quatorze se faziam presentes.

Conforme os dados colhidos pelo questionário, 71,42% dos alunos são procedentes de outras escolas. 92,85% residem em outros bairros, na maioria, distantes da escola, como por exemplo, o Conjunto Itatiaia, Jardim Guanabara, Aruanã, Vila Redenção e até do município de Aparecida de Goiânia, o que leva mais de 50% deles a utilizarem ônibus coletivo como meio de transporte.

São eles filhos de famílias pobres, cujos pais têm como principal ocupação profissão de segurança, feirante, balconista, frentista, polícia rodoviária, mestre de obras, representante de vendas, autônomo; e cujas mães, 50% exercem função do lar e 50% atuam no mercado de trabalho como gerente de motel, merendeira, comerciária, auxiliar de enfermagem, digitadora, assessora de imprensa.

Todos disseram que residem com as próprias famílias, as quais são constituídas de três a seis pessoas, sendo que 35,71% destes vivem com famílias compostas de cinco pessoas e 28,57% com famílias formadas de três a quatro pessoas. 42,85% dos pais são separados/divorciados, superando os casados que são 28,57%. Sobre a renda mensal, 64,28% não souberam informar; quanto aos demais, varia de um a cinco salários, oscilando entre três a cinco salários mínimos 28,57%. Em conversa informal, alguns alunos declararam que trabalham para contribuir com o orçamento familiar.

A respeito do nível de instrução do pai, varia de nenhum à superior incompleto, sendo que 7% não têm nenhuma instrução escolar; 14,28% concluíram o primeiro grau; 7,14%, o segundo grau incompleto; 28,57%, o segundo grau completo; 7,14%, o superior incompleto, e 37,71% não deram informação. Quanto ao nível de instrução da mãe, varia de primeiro grau completo a pós-graduação. 42,85% têm o primeiro grau completo; 14,28%, o segundo grau completo; e 7,14% se dividem entre aquelas que possuem superior incompleto, superior completo e pós-graduação; 21,42% não souberam informar.

Em relação aos principais orientadores das tarefas e trabalhos escolares em casa, os alunos responderam que 21,42% são orientados tanto pelo pai como pela mãe; 7,14%, pelo pai; 28,57%, pela mãe e 35,71% não recebem nenhuma orientação.

Quanto ao serviço complementar de que mais gostaria que o colégio viesse a lhe prestar destacam-se as atividades de esporte e lazer para 37,71%, seguido de orientação sobre drogas e relacionamento pai-filho, para 21,42%.

O lazer com o qual 50% dos alunos ocupam mais tempo é a televisão⁸.

⁸ Mesmo, nem sempre recomendável, a TV acaba se constituindo, homeopaticamente, em importante alicerce formativo. Infelizmente de formação acrítica e despolitizada, mas que cabe à escola a difícil missão de intervir neste processo, numa perspectiva de mudança.

O principal meio que as famílias utilizam para se manterem informadas sobre os acontecimentos atuais é o jornal falado da TV para 78,57, seguido do jornal falado do rádio para 14,85%. 51% dos alunos não freqüentam nenhum curso extra e somente 28,57% praticam ginástica ou esportes.

Com exceção dos livros didáticos, 28,57% das famílias possuem até vinte livros; 50% têm de vinte e um a cinqüenta livros; 7,14% têm de cinqüenta e um a cem livros. 28,57% dos alunos responderam que lêem, em média, de um a dois livros por ano; 21,42%, de três a cinco livros; 14,28%, de seis a dez livros e 37,7% responderam que lêem mais de onze livros; 50% disseram que lêem revistas e jornais diariamente. 92,85% disseram que se mantêm informados sobre os fatos atuais pelo jornal falado da TV (ver questionário, anexo I).

Em síntese:

A leitura dos dados dos questionários aplicados nos permite afirmar que o nível sócio-econômico e cultural dos alunos encontra-se num mesmo parâmetro.

Tanto os alunos do Colégio Azul quanto os do Colégio Branco, segundo os dados, são provenientes de famílias modestas, residem em bairros distantes do colégio o que leva a maioria a utilizar-se de ônibus escolar.

Pais e mães ocupam-se, na maioria, de atividades que não exigem muito a leitura e a escrita, cujo salário concentra-se entre 1 a 7 salários mínimos.

O nível de instrução os pais, com 2^o grau completo, que é praticamente, uma exigência para qualquer emprego, é de 30% e 28,57% respectivamente.

Também se aproxima bastante quanto ao principal meio de comunicação que a família utiliza para manter informada (76% e 78%). Assim como a TV é o principal lazer dos alunos (56% e 51%).

A grande maioria das famílias de ambos os Colégios conta com até 100 livros em casa, com exceção dos didáticos.

O que ficou claro é que mesmo os colégios oferecendo condições diferentes de ensino, a situação sócio-econômica e cultural dos alunos encontra-se no mesmo nível. Apontando inclusive, a responsabilidade da escola em despertar o gosto pela leitura e conseqüentemente para a escrita.

CAPITULO III

Do discurso à prática: da leitura, da produção de texto e da análise lingüística.

O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (Ludke e André, 1986 p. 25).

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por profunda reformulação como se pode observar através das propostas curriculares do Estado de Goiás (1992) e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os quais propõem, como finalidade do ensino de língua materna “criar situações para que o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, possibilitando a sua inserção no mundo da escrita, ampliando a sua possibilidade na participação social no exercício da cidadania.” (PCN,2000:8)

Independente de reformulação, o professor leva para a sua sala de aula uma determinada teoria lingüística e pedagógica. Mesmo de forma inconsciente, a prática escolar sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem advinda, conforme Libâneo (1998a), de prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas na formação educacional quando da sua própria passagem pela escola como também da prática transmitida durante o percurso profissional pelos colegas que atuam na profissão há mais tempo. Esta prática, é claro, está repleta de pressupostos teóricos implícitos.

Pelos estudos tradicionais, o significado de um texto não vai além do texto. O leitor, elemento passivo, apenas decodifica o texto, extraíndo dele o significado. A partir do momento em que os elementos enunciativos são considerados parte integrante da linguagem, muda-se o conceito de leitura. O leitor se torna elemento ativo na construção do significado do texto, e a leitura se dá na interação entre leitor e texto. O leitor processa as informações do texto

através das informações que constituem o seu conhecimento prévio.

De acordo com Kleiman (1998), é através da interação do conhecimento lingüístico, do conhecimento textual e do conhecimento de mundo que o leitor constrói o significado do texto. Para a autora, quanto mais conhecimento o autor tiver sobre determinado assunto mais seguras serão suas predições. O conhecimento lingüístico abrange a pronúncia, vocabulário, regras da língua e o seu uso. Já o conhecimento textual permite ao leitor reconhecer as diversas estruturas textuais, o conjunto de noções e conceitos sobre o texto.

E então, através das mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa, a partir da década de 80, é que proponho verificar como se traduzem na prática, as orientações teórico-metodológicas para o ensino de Português que estabelecem como conteúdos de disciplina a produção de leitura, a produção de textos e a análise lingüística.

A. As aulas do prof. Osvaldo

1. Da prática de leitura

Ser um leitor crítico é desfiar e refiar o avesso do avesso de um texto no sentido de chegar às suas entranhas.

Caetano Veloso.

Desde o início do ano letivo de 2000, os trabalhadores da educação de Goiás reivindicavam melhores condições salariais. Não vendo as suas propostas atendidas, por parte do governo estadual, houve paralisação das atividades docentes durante o período de 20 de março a 04 de abril de 2000.

Em decorrência da greve, o período de observação no Colégio Branco iniciou-se em meados do mês de abril e estendeu-se até o mês de junho/2000.

Sobre leitura, consta no plano anual¹ do professor Osvaldo, “textos do livro didático e/ou mimeografados e livros paradidáticos”. como conteúdos a serem trabalhados no primeiro semestre.

¹ O plano anual completo consta em anexo III.

O desenvolvimento das aulas

Partindo do princípio de que a escola é o lugar privilegiado para a realização da leitura e da escrita, cabe, então, ao professor, na organização da aula, apresentar aos alunos situações estruturadas visando a alcançar os objetivos. Para tanto, ele precisa selecionar métodos e procedimentos interessantes e bem dosados e utilizar material variado e de função social, levando em conta os objetivos a serem atingidos, assim como os interesses, as necessidades e o nível de desenvolvimento de leitura dos alunos.

Segundo Libâneo (1999),

A realização de uma aula ou conjunto de aulas requer uma estruturação didática, isto é, etapas ou passos mais ou menos constantes que estabelecem a seqüência do ensino de acordo com a matéria ensinada, características do grupo de alunos e de cada aluno e situações didáticas específicas (p. 178).

Todavia, durante o período de observação, a seqüência didática da aula do prof. Osvaldo obedeceu à seqüência linear do livro didático. Primeiramente, ocorria uma única leitura do texto, em seguida fez-se breves comentários sobre ele, exercícios de exploração do texto, e novamente, sem que houvesse incentivo e motivação para a leitura, passava-se ao texto seguinte. Para uma visão mais ampla, ilustramos com alguns extratos de aulas.

Extratos da aula 1

No primeiro encontro com a 5ª série A, o professor apresentou-me à turma, em seguida perguntou aos alunos como haviam ido de Páscoa e, após escrever no canto esquerdo do quadro a disciplina, o nome dele e a data, deu início à aula propriamente dita.

O professor pediu aos alunos que abrissem o livro didático² à

² o livro didático adotado pelas duas escolas, coincidentemente, é o mesmo: ALP – Análise, Linguagem e Pensamento – a diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista, cujos autores são Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, da Editora FTD.

Atualmente, identifica-se um livro didático pelas estrelas que traz na capa. Uma (*) estrela indica ser o livro recomendado com ressalvas, duas (**) estrelas, apenas recomendado e três (***) estrelas significa recomendado com distinção.

De acordo com a análise do MEC, o livro adotado – ALP – foi classificado na categoria dos recomendados com distinção. E, segundo os autores, a fundamentação teórica baseia-se em Piaget (Construtivista) e Vygotsky (Socioconstrutivista), e o objetivo geral é “desenvolver um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, através do uso funcional de linguagens” (Cocco e Hailer;1993:3). O ALP está dividido em três unidades temáticas, sendo: Unidade I – “Lugares e pessoas”, Unidade II

página 44, onde havia parado na última aula. O objetivo da leitura foi o texto como pretexto para responder às questões de exploração.

Ele andou pela sala, pediu a um aluno para fazer a leitura do texto “Conversa de Botequim”.

Sentado, perguntou aos alunos o que acharam do texto, o que alguns responderam:

– “Achei autoritário”.

– “Diferente”, diz outro.

– “Preguiçoso, ele quer tudo na mão”, referindo-se ao personagem.

Como poucos apresentaram dúvidas, passou à primeira questão de exploração do texto. O professor, ainda sentado, perguntou a um e outro aluno se havia respondido às questões, cuja resposta foi, quase unânime o não. Então, o professor respondeu a primeira questão da “Exploração”, dizendo:

– *“O primeiro texto, o de Jô Soares, é um diálogo, há travessão, e o de Noel Rosa é poesia, há rimas como se fosse uma música, com musicalidade”.*

Parou com os exercícios e fez a chamada. Através dela, percebi que a turma era pequena, apenas 21 alunos matriculados, porém, só 18 estavam presentes. Em seguida, voltou aos exercícios.

Passando para a segunda questão, pediu aos alunos que dessem respostas mais completas. Acrescentou que o texto havia sido escrito há 60 anos, entre a década de 30 e 40. Ao passar para a terceira questão, pediu alguém para lê-la. Uma aluna questionou:

– “O certo é botequim ou butequim?”

O professor respondeu que ambas as formas estão corretas.

Outra aluna comentou que hoje não se fala mais botequim, mas boteco, bar. E ainda, houve questionamento sobre alguém ir de terno a um botequim.

O professor explicou que naquela época, botequim era para escritores, poetas e que não havia muita semelhança entre o botequim de antes e de hoje.

Um aluno sonolento debruçou sobre a carteira. São duas aulas conjugadas, perfazendo um total de noventa minutos. O professor foi à carteira de dois alunos, educadamente, chamou-lhes a atenção, visto que eles estavam desatentos.

A quarta questão, sobre linguagem coloquial da época, trouxe maiores dificuldades para os alunos que não souberam diferenciar linguagem padrão da coloquial. Poucos conseguiram citar exemplos do texto, visto ser uma linguagem coloquial diferente da utilizada atualmente.

Depois de dar exemplo do texto como “dependura esta despesa no cabide” (linguagem não usual dos alunos), o professor vai ao quadro escreve a palavra ‘tem’ e explicou:

– “*Tem* é coloquial, mas trocando por ‘há’, torna-se padrão”.

Outro aluno perguntou:

“O que é linguagem padrão?”

O professor respondeu:

– “É a linguagem que obedece a norma da escola, das gramáticas, por exemplo, se vocês forem escrever ao presidente, vocês não vão dizer, ‘vê lá heim, presidente!’”.

E encerrou o assunto dizendo que voltaria a discuti-lo em outra aula. Às 17h15min, encerrou-se, também, a aula ficando as demais questões de “Gramática Textual”³ para a aula do dia seguinte. (24/04/2000).

De acordo com Libâneo (1999), a docência é uma atividade intencional, planejada conscientemente e que visa a atingir objetivos de aprendizagem. Por isso, precisa ser estruturada e ordenada. Indica o autor cinco momentos da metodologia do ensino na aula, que devem ser articulados entre si: 1) Orientação inicial dos objetivos de ensino e aprendizagem. 2) Transmissão/assimilação da matéria nova. 3) Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos. 4) Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos. 5) Verificação e avaliação dos conhecimentos e habilidades (Libâneo,1999:96/98).

Se a preparação dos alunos, pelo professor, visa a criar condições para o estudo, como se pôde ver, isso não ocorreu. O professor não incitou a curiosidade dos alunos, uma vez que ele foi diretamente ao assunto, e não houve um entrelaçamento da matéria nova com os conhecimentos anteriores, que Klaiman (1998) chama de conhecimentos prévios como, por exemplo, utilizando-se de textos, ou várias expressões da linguagem coloquial utilizadas pelos alunos, e da linguagem padrão dos textos dos livros para que eles pudessem diferenciá-las e aplicá-las em diferentes situações.

Ficou visível que os alunos não conseguiram internalizar conceitos sobre linguagem coloquial e padrão, deixando, assim, de acontecer a assimilação da matéria nova, pois não houve uma aproximação do assunto com as experiências de vida do aluno. De acordo com Libâneo (1999) nenhum ensino pode ser bem-sucedido se não partir das condições prévias dos alunos para enfrentar conhecimentos novos.

Extratos da aula 2

Após a chamada, por número, o professor dá continuidade às atividades seqüenciais do livro didático - correção de tarefas de casa, página 45 - sem antes despertar a atenção dos alunos para tal assunto. Poucos alunos participam, indicando que não entenderam ou não fizeram as tarefas.

Do ponto de vista de Libâneo (1999),

A tarefa de casa é um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. Além disso, exerce função social, pois os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, importante meio de interação entre pais e professores (Libâneo,1999:192).

Com a não participação dos alunos, o professor, então, vai respondendo, ao mesmo tempo, vai diminuindo as oportunidades deles refletirem sobre o assunto. Um aluno não respondeu corretamente, o professor corrigiu, mas também, não explicou o porquê da sua resposta inadequada. Ao término da correção, pede para a turma ler o texto da página 47 – “Cardápios”.

Nesse momento, os alunos se agitam, mas antes mesmo de ler e comentar o texto, o professor pede a eles que copiem os exercícios da página

³ Gramática Textual são atividades que levam a refletir sobre os vários assuntos gramaticais através da comparação de textos diversificados.

48 e assim prossegue. No final da aula, a coordenadora de turno entrou na sala para avisos, principalmente, cobrar a carteirinha de entrada. Os alunos aproveitaram para também fazer as suas cobranças sobre aulas de computação. Horário encerrado. O professor colocou no quadro “páginas 48 e 49” indicando tarefa de casa.

Como se vê o professor não se orientou pelos passos didáticos, apontados por Libâneo, na estruturação e organização da sua aula.

Não houve preparação, motivação, no início da aula, não houve consolidação e aprimoramento dos conhecimentos – exercícios de fixação – não retomou o assunto da aula anterior para sanar as dúvidas do conteúdo sobre linguagem padrão e coloquial que não foi suficientemente assimilado pelos alunos na última aula. O objetivo da aula foi dar seqüência ao conteúdo do livro didático.

Pela entrevista, sobre métodos e técnicas o professor Osvaldo disse:

Para motivar, os métodos são os mais variados, desde o que estimule (...) a exposição oral, escrita, ou seja, procuro fazer com que o aluno diga o que está pensando sem medo de que ele possa ser criticado. Sobre as técnicas, o que estão se tornando recursos comuns nas escolas é o uso de audiovisual, passeios pedagógicos com o objetivo de perceber determinadas coisas fora da escola e trabalhar aquilo numa discussão aberta entre todo o grupo e o quadro giz que está o tempo todo.

No entanto, a prática do professor referente aos procedimentos metodológicos não foi coerente com o seu discurso. Mesmo havendo na escola retroprojeter, sala de vídeo, laboratório de informática, eles não foram utilizados.

Esta aula deixou em evidência as características da pedagogia tradicional: o professor responde pelos alunos, pede cópia e se prende ao livro didático, utilizando-o numa seqüência linear.

No dia seguinte, o professor não compareceu à aula. Como eu já tinha compromisso, não pude atender a todas as turmas a pedido da coordenadora.

Quando faltava mais de um professor, ocorria um certo tumulto, ora os alunos ficavam liberados, ora acontecia mudança de horário, essas mudanças faziam com que eu perdesse as aulas do dia. O prof. Osvaldo também deixou de comparecer à aula e, às vezes, eu o substituí. Momentos que aproveitei para colher depoimentos dos alunos por escrito, para entrevistá-los e aplicar o questionário sócio-econômico e cultural à 5ª série A.

Extratos da aula 3

Nas quartas-feiras, a aula de Português ocorria depois da aula de Educação Artística. A professora desta disciplina sempre demorava a sair da sala.

Naquela quarta, os alunos estavam agitados, conversavam muito, o professor chamava a atenção deles, perguntando se eles queriam ficar sem recreio. Fez a chamada por número e coloca no quadro página 47 – “Cardápio”, página 48 – “exploração e extrapolação”, continuação da aula anterior, e passa à correção das questões. Ao passar à página 49, o professor pede para todos lerem em voz baixa. A maioria não lê. Alguns conversam, outros se debruçam na carteira, sem motivação. Com certeza, o desinteresse da turma ocorre porque os alunos não sabem o ‘para quê’ estar fazendo tal

atividade. Faltou ao professor mostrar, ao aluno, a importância do exercício, assim prossegue a aula entre o copiar e responder questões. Segundo Libâneo (1999),

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina (p.253).

O professor devolve aos alunos as redações feitas no teste⁴. Tece comentários dizendo que eles poderiam ter se saído melhor, e que alguns alunos fizeram um texto apenas de duas linhas, “apesar de que nem sempre a quantidade de linhas diz muito”, fala o professor. Pediu para todos consultarem mais o dicionário para não cometerem tantos erros de ortografia. Nesse momento, a coordenadora adentra a sala de aula com os testes, repassa-os ao professor e chama a atenção dos alunos dizendo:

– *“No próximo teste, os professores não vão receber provas de aluno que tenha escrito apenas o primeiro nome com letras minúsculas e 5º (quinto serie)”*.

O professor também reforça o comentário da coordenadora para que os alunos não cometam as mesmas infrações duas vezes e entrega os testes, porém, não faz correção dos mesmos, não revê as dificuldades maiores dos alunos. Assim também procedeu-se com referência às redações, não houve reelaboração da escrita. Encerra-se a aula.

Inicia-se o recreio às 15h15min. A merendeira passou pelo corredor com o carrinho oferecendo a merenda aos alunos. Eles pegam as tigelas cheias de tutu (não resisti ao cheiro e merendei também. Delícia!). Depois de comerem, os alunos colocam as tigelinhas sobre o muro do corredor, logo depois são recolhidas pela merendeira.

Os quinze minutos de recreio eram divididos entre o merendar, uma rápida passagem pelo banheiro, conversar com colegas de outras séries e ouvir música. Os alunos levavam para a escola fitas cassete e um aluno, geralmente, o representante da turma se encarregava de ligar o som.

A secretária geral, em entrevista, disse: *“a diretora criou para os discentes uma rádio de comunicação, na hora do recreio, com locutores, onde cada aluno de uma turma faz um trabalho comunicativo muito agradável”*. Porém, durante o período do recreio em que permaneci na escola, não verifiquei esse papel de locutores. Era um recreio musical. Inclusive muitos alunos aproveitavam, para dançar um ‘rock’. Estilo musical que parecia agradar bastante aquela juventude estudantil.

Enquanto isso, na sala de professores/coordenação, os professores também saboreavam do mesmo cardápio. Mesmo sendo de apenas 15 minutos, o recreio se constituía num momento, por excelência, em

⁴ Segundo a coordenadora de turno, o teste vai ser aplicado a cada bimestre e tem como objetivo fazer com que o aluno estude diariamente e não só no dia da prova. O referido teste é composto por 20 questões assim solicitadas aos professores: 4 questões de Português, 4 de Matemática, 4 de Ciências, 3 questões de História, 3 de Geografia e 2 questões de Inglês. Cada questão com 5 itens de CERTO ou ERRADO e cada item deve ser enumerado (1,2,3,4,5). Cada questão vale 0,1 e cada item vale 0,02. As respostas são marcadas no gabarito.

O aluno que acertar todas as questões terá 1,0 pontos somado às suas notas. No caso de Língua Portuguesa há também uma redação, além das 4 questões objetivas previstas. Assim como os cursinhos, a escola passa aos alunos a idéia de que estão preparando, desde cedo, para o vestibular.

que se discutiam as questões inerentes à docência, sobre as atividades extraclasse como a Feira de Ciências e a Festa Junina e, ainda, de lembretes da Coordenação de turno.

Extratos da aula 4

As aulas do dia 08/05/00 são conjugadas e aconteceram no mesmo ritmo: um aluno lê o texto da página 51, intitulado “*A soma de nossos dias*” da Unidade II - “*O tempo através do tempo*”. Após um rápido comentário, passa-se para as questões de exploração. Menos da metade da turma (30%) participa da aula respondendo as questões. Ao concluir, o professor pede leitura silenciosa do texto da página 53 – *Escultura* -. Outro aluno o lê em voz alta. Sem comentá-lo, o professor pede aos alunos para responder às cinco questões de exploração.

E assim eles passam o restante da aula conjugada copiando as questões, sem nenhum questionamento, tudo é aceitável.

O professor sai da sala por alguns minutos. Ao retornar, os alunos reclamam porque não vão mais para a aula de informática. Ele apenas responde que não depende dele.

Entre o copiar e o responder a aula prosseguiu até às 17:45, quando o sinal tocou indicando fim de expediente. Rápido, o colégio se esvaziava e as zeladoras limpavam as salas para a jornada noturna

O texto *Escultura* apresentou atividades interessantes. Propôs pesquisa e discussão, sobre as esculturas na Grécia Antiga, de Aleijadinho, as esculturas modernas e/ou da cidade do aluno, mas estas não foram realizadas. A pouca ênfase dada ao assunto, realizando apenas as atividades de exploração, fez com que o aluno não estabelecesse relação entre o assunto do texto com o seu cotidiano visto que continuaram não sabendo onde que eles poderiam encontrar esculturas em Goiânia. Dessa forma, a aula pouco contribuiu para o desenvolvimento intelectual e também se apresentou pouco útil para a vida prática.

Extratos da aula 5

Dia 09 de maio de 2000 é dia de paralisação dos Trabalhadores Estaduais da Educação. A categoria reivindica melhores salários, porém os professores do Colégio Branco decidiram não acatar a decisão da assembléia e ministram aulas normalmente. Poucos alunos se fazem presentes na sala de aula, talvez por causa da paralisação, contudo, era de praxe eles faltarem à aula, mas esse assunto não era questionado em sala.

O texto do dia foi o da página 56 - “*Brasil, 2063*”. O professor vem até a minha carteira e fala da audiência que os professores, naquela manhã, tiveram com os deputados, quando lhes mostraram a realidade salarial dos professores estaduais e me passou uma carta que ele escreveu ao governador no período da greve, porém não a enviara.

O professor ofereceu-me, por um preço acessível, uma coletânea de poesias mimeografadas, de sua autoria, com a renda ele pretendia publicá-la. Ele até que podia ter utilizado uma delas em suas aulas, é importante trabalhar textos dos alunos e professores. Com certeza, os alunos se entusiasmariam de ler um texto do próprio professor.

O professor sai da sala, os alunos não lêem o texto, a turma se sente livre. Alguns alunos jogam papel de um para o outro, conversam à vontade. As alunas que estão sentadas próximo de mim conversam sobre novela, *shows* e rodeios da pecuária. O assunto se faz distante da sala assim

como distante é o título do texto – *Brasil, 2063*. O professor volta, depois de alguns minutos... Silêncio! Um aluno questiona ao professor sobre as notas do 1º bimestre, ele responde:

– “Ainda estão preparando os boletins”.

O professor solicitou silêncio. Em seguida, passa à leitura do texto. O professor perguntou quem iria lê-lo. Agradeceu a aluna que leu a primeira parte e comentou:

– “*Da próxima vez, leia mais devagar, você lê bem, mas muito rápido*”. Outro aluno continua a leitura, agradeceu e passou para um terceiro, agradeceu novamente e pediu a um quarto aluno para concluir a leitura. Após breve comentário, pediu para responder às próximas sete questões, e assim prosseguiu, até o fim da aula.

Extratos da aula 6

Na aula da quarta-feira, do dia 10 de maio, a coordenadora de turno adentrou a sala logo de início para alguns avisos. Mais uma vez, os alunos cobraram aulas de computação, e a coordenadora respondeu que só no segundo semestre, inclusive, falou que ela e o professor iriam fazer curso de computação também.

Os alunos continuaram a fazer as atividades de Educação Artística. Por ser véspera do ‘Dia das Mães’, numa folha xerox, (Anexo XII) eles pintavam o desenho mimeografado de uma caixa de presente, já com a mensagem pronta.

Eles pintavam, também, em gesso, a figura de uma mãe com uma criança no colo. Esta mãe trazia em seu semblante, uma expressão angélica, símbolo das mães de outrora, síntese do pensamento de Coelho Neto:

“Ser mãe é andar chorando num sorriso!
Ser mãe é ter um mundo e não ter nada!
Ser mãe é padecer num paraíso!”

Alguns alunos saíam para buscar lá fora o trabalho feito com gesso. O professor fez a chamada e questionou:

– “*A aula de arte vai ocupar a aula de Português também?*”

Mas não toma nenhuma atitude para mudar o rumo da aula. Sentado à mesa, pediu aos alunos que levassem seus cadernos até lá para ele olhar as tarefas de casa. Folheava um caderno, devolvia, olhava outro e mais outros. Vários alunos saíam da sala. Sem dosar o tempo, o professor continuou olhando os cadernos. Levantou, conversou comigo sobre o mestrado e saiu da sala.

Os alunos algazarram-se, uma simpática aluna, com estojo na mão, aproveitou a aula de pintura, para se pintar. Os alunos saíam e entravam. Entravam e saíam da sala com seus trabalhos. Alguns pintavam de forma bastante primária, pintando da mesma cor o cabelo, os olhos, a roupa da figura feminina do desenho. Enquanto isso, no fundo da sala, outros ‘pintavam e bordavam’ até simularam uma aula de caratê. A diversidade das artes continuou por algum tempo.

Ao retornar, o professor comentou comigo que no dia da aula de Educação Artística não era fácil. Alguns alunos pediram para lavar as mãos. O professor escreveu no quadro página 56, 57e 58. O sino toca, inicia-se o recreio.

Seria mais interessante aguçar a criatividade dos alunos deixando que cada um fizesse o seu desenho e elaborasse a sua própria mensagem. A aula se tornou superficial com todos os desenhos e mensagens iguais.

Evitando a superficialidade da aula, o professor poderia ter solicitado dos alunos a elaboração da mensagem e/ou orientado adequadamente para a pintura dos desenhos, assim a aula teria pelo menos um objetivo.

Com exceção desta última aula, as demais obedeceram à mesma seqüência: leitura pelos alunos, rápido comentário pelo professor, copiar e responder as atividades de exploração e leitura do texto seguinte.

Ao analisar as aulas, de acordo com os passos didáticos, pode-se dizer que quanto:

a) reparação e introdução da matéria - O professor não faz referência aos objetivos da aula que orientam os alunos a uma maior compreensão dos resultados a serem atingidos. Por exemplo, Os textos “A soma dos nossos dias” e “Escultura” falam do mesmo assunto, mas não há nenhuma ligação de um com o outro e nem com os conhecimentos prévios dos alunos. Passa-se de texto ao outro como se eles fossem um só. Não houve conversação didática, com perguntas, nem problematização, para estimular o aluno levando-o aos conhecimentos sobre o conteúdo, momento em que expressaria suas opiniões, dúvidas, oportunizando ao professor verificar o grau de compreensão dos educandos sobre o assunto.

Quando menos da metade da turma (30%) participa da aula, é uma pista ao professor que está faltando aos alunos informações mais sistematizadas sobre o que estão estudando, por isso eles não conseguem respostas mais elaboradas e não respondem. Daí o professor vai dando as respostas sem que os alunos entendam e reflitam sobre elas. A falta de motivação inicial também foi um fator importante que não auxiliou o professor para conquistar a atenção e empenho dos alunos. Para uma aula de 45 minutos seria interessante o professor trabalhar apenas um texto para dar condições de os alunos refletirem melhor sobre o tema estudado. Pela rapidez com que eram trabalhados os textos, ficou a impressão de que o objetivo do professor era trabalhar todo o livro didático;

b) tratamento didático da matéria nova - Se se pretende no tratamento

didático da matéria nova que os alunos, de forma gradativa, sistematizando conhecimentos sobre a leitura, ampliando o seu repertório lingüístico através de palavras novas, então, a estratégia utilizada pelo professor - leitura feita por alunos, rápido comentário e passagem direta às questões do texto - , foi insuficiente para tal. O tratamento da matéria nova – apropriação do conteúdo - está interligado às outras etapas de preparação prévia dos alunos, da consolidação, aplicação e também da avaliação. Para que os conhecimentos sejam consolidados, exige-se, nesta fase, constante recapitulação, sistematização e exercícios. No entanto, isso não ocorreu, o texto, a aula passada faz parte do passado, totalmente desvinculados dos acontecimentos da aula do dia;

c) consolidação e aprimoramento de conhecimentos - Para a fixação do conteúdo, a rotina era a mesma, o professor utilizou-se apenas dos exercícios de exploração do texto, que eram corrigidos oralmente. Como não havia acompanhamento mais próximo das atividades, muitos deles deixavam de fazê-las. Seria importante o professor acompanhar o andamento da turma o número pequeno de alunos possibilitava-lhe isso;

d) aplicação de conhecimentos - A aplicação dos conhecimentos ocorrem em todas as fases do processo de ensino, é a etapa culminante do processo, visto que objetiva estabelecer vínculos entre conteúdo trabalhado com as vivências cotidianas do aluno. Infelizmente isso não ocorreu;

e) avaliação - O professor não utilizou sondagem das condições prévias dos alunos, ligação da matéria nova com a já estudada, consolidação e aplicação dos conhecimentos para verificação da aprendizagem. Esta se deu através de provas bimestrais para obtenção de notas.

1.2. Analisando a prática de leitura

A luta vai endurecer, mas não podemos perder a ternura jamais!

Che Guevara

Para a prática da leitura, foram utilizados textos do próprio livro didático adotado pela escola. Os procedimentos de leitura realizados em sala de aula seguiram o mesmo ritmo: leitura silenciosa pelos alunos; leitura individual oral por alguns alunos; rápidas discussões sobre o texto; interpretação escrita do texto; correção oral do texto. Em nenhuma aula aconteceu leitura oral pelo professor.

Não houve muito espaço para a leitura aprofundada. O texto era lido apenas uma vez, em seguida, passava-se à interpretação escrita.

Quanto às palavras desconhecidas, o ritmo também era o mesmo de um texto para o outro. As palavras pareciam já ser conhecidas de todos, não despertavam interesse em conhecê-las melhor. O professor, às vezes, informava os significados de alguma delas, porém não se fazia nenhuma atividade para que o aluno de fato pudesse utilizá-las aumentando o seu repertório lingüístico. Mesmo tendo dicionários, os alunos faziam pouco uso deles em sala. O professor, na verdade, não sabe se os alunos conhecem ou não as palavras. A atividade mental do aluno parece ser pouco acionada.

Todos os dias, ao iniciar a aula, o professor colocava no canto esquerdo do quadro a data, o nome dele e da disciplina. Poucas vezes utilizava-se do quadro-giz, corrigia as atividades diárias quase que só oralmente. O professor não retomava a leitura do texto para que o aluno obtivesse um melhor entendimento ao responder as questões, que eram quase sempre respondidas mecanicamente, sem pensarem; e também o professor contribuía para isso, quando perguntava e respondia logo em seguida. Muitas vezes, os que respondiam, apagavam as suas respostas e escreviam as do professor sem nem mesmo compreender o porquê de estarem agindo assim. Outros, sem interesse, aguardavam o professor responder.

Mesmo o professor dizendo, em entrevista, que o principal desafio enquanto professor é “despertar o interesse para a literatura, para a palavra escrita por parte dos alunos”, isso não aconteceu em sala de aula. Pois, o professor não realizou aulas específicas para as atividades de leitura fora do livro didático.

O livro adotado era o único meio de informação a que os alunos tinham

acesso, no entanto, vale mencionar a escassez do tempo destinado à leitura. Para ler e discutir o texto na aula, gastava-se em torno de 12 minutos, o restante da aula consistia em copiar, responder e corrigir as questões do texto.

O livro didático emprestado pela FAE não era descartável, consumível. No final do ano, o aluno tinha o compromisso de devolvê-lo à escola em bom estado de conservação e sem respondê-lo para que outro aluno pudesse utilizá-lo no ano seguinte. Em decorrência disso, grande parte do tempo da aula era destinado a cópias dos exercícios dos textos lidos, constantes do livro. O que é confirmado por Carbonari e Silva (1997), “a banalização do ato de ler e sua mecanização estão tão difundidas no sistema escolar que há casos em que ele chega até a ser suprimido. Seu espaço na sala de aula é sonogado, passando a ficar implícito dentro da atividade de cópia” (1997:110).

Àqueles alunos que pouco faziam, o professor dizia que eles eram capazes de fazer melhor, porém não lhes proporcionava oportunidades de mudanças para que isso ocorresse. Vários alunos nem copiavam as atividades propostas, apenas enumeravam e respondiam, sem fazer referência à página e ao título do texto, ficando solto no caderno, quase impossível de relacionar as respostas ao texto uma vez que a aluna dá respostas curtas. Exemplo:

- 2 – “Eu pensei que fosse mesmo uma história de algum bar
- 3 – Nós percebemos elementos próprios do texto teatral.
- 4 – Porque tem um cara maluco com problemas na cabeça
- 5 – mandaria ele embora.
- 6 – Porque ele é educado.
- 7 – O freguês comeria porque ele não sabe o que pede”.

Não houve por parte do professor orientação ao aluno sobre este aspecto.

Esta forma ritualística de ensinar, que tem o livro didático⁵ como

⁵ Se se pretende formar o leitor crítico é imprescindível refletir sobre o livro didático pois, após pesquisar 30 livros didáticos de Português, Marcushi, L. (1996) conclui que somente um décimo das questões situadas na classe de perguntas que exigem alguma reflexão mais acurada para responder.

parâmetro das atividades, torna-se responsável pela transformação do ensino aprendizagem numa sucessão de atividades desinteressantes, para alunos também desinteressados.

Sabe-se que não é fácil despertar o interesse pela leitura. Ler é uma atividade progressiva. Para tanto, o aluno precisa discutir, comentar, opinar e expressar suas idéias, estimulando assim, a argumentação que proporciona o desenvolvimento individual e a maturidade para a leitura.

Sobre incentivo à leitura, pela entrevista, o professor disse:

trabalho com os livros didáticos e trabalho com outros livros também. Os literários que eu indico para os meus alunos, naturalmente, são aqueles que eu gosto de ler – desde os autores nacionais, contistas – Paulo Mendes Campos, Drummond, Ledo Ivo. A poesia, os poetas brasileiros são fantásticos. Obras do Fernando Sabino. Considero de fundamental importância, a coleção ‘Para Gostar de Ler’, contos, crônicas e poesias. Na literatura estrangeira, como ‘O Apanhador no Campo de Centeio’ que é uma bênção, sabe. E outros.

Porém, durante o período da observação, não aconteceu nenhuma aula sobre livros literários lidos. Nem o professor e nem os alunos fizeram comentários, em sala, sobre o que estavam lendo, também não havia nenhum comentário nos cadernos analisados. Então, tomei a iniciativa, numa aula que tive de substituir o professor, de questioná-los por escrito, sobre o que liam, nome de livros lidos, autores e se liam gibis. Próximo do final do semestre, em 31/maio/2000, conforme depoimento de 66% dos alunos da turma, muitos responderam não ter lido nenhum livro, indicado pela escola, durante aquele ano.

– “O livro que eu lí neste ano.

Eu li um livro que minha mãe tinha comprado e também li 10 gibis.”

– “A estrela de cada um, Hercules, livro de experiencia. Não lembro o nome do autor. Não li gibi”.

– “Eu não li nenhum livro.”

– “Eu leio gibi “A turma da monica” autor Maurício de souza” (+ / - 7).”

Libâneo (1999) escreve que “os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir os escamotear aspectos da realidade” (p.139). Por esta razão, o autor sugere aos professores a realização de estudo crítico dos livros para que temas como a família, a mulher, o índio dentre outros, não sejam tratados fora da realidade, exigindo-se do professor, para isso, o domínio seguro da matéria e bastante sensibilidade crítica. E o espírito crítico se constrói a partir da convivência com a pluralidade, com a diversidade, com a diferença e, sobretudo, sem a menor parcela de preconceito.

- “Eu não li nem um”.
- “Eu li só um, Deus ensina a seus filhos e não lembro o autor e conseguir ele na Katequese da minha colega”.
- “Marcelo, Marmelo, Martelo. Não lembro do autor. Eu li 1 gibi”.
- “Não li nenhum por que nunca posso por que eu trabalho”.
- “Não”.
- “Livro nenhum”.
- “O menino forte da rua”.

Os alunos não são orientados para respostas completas, dessa forma, eles escrevem o mínimo necessário. Infelizmente, o prof. Osvaldo não pôde contar com o apoio fundamental da biblioteca escolar, para ampliar o leque de leitura de seus alunos, devido às precárias condições de funcionamento, sendo insignificante a quantidade de livros paradidáticos disponíveis aos usuários. Além de não contar com pessoal preparado para ocupar a função de auxiliar de biblioteca, uma vez que os poucos livros ali existentes nem chegaram a passar pelo processo técnico de catalogação e classificação.

Observando os procedimentos usados pelo professor para estimular os alunos à leitura, não houve incentivo para a compra de livros, nem para se tornar sócio-leitor da Biblioteca Pública da Praça Cívica que não fica longe da escola e, mesmo o professor dizendo:

- “Chegaram alguns livros para a biblioteca, mas, infelizmente, os alunos não ficam próximos, o bastante, desses livros”

Não houve nenhuma intercessão, por parte dele, junto à biblioteca ou à direção do colégio para que os alunos pudessem ter acesso a esses livros. Diante da falta de estimulação socioambiental, o livro didático tornou-se única fonte acessível para o processo de leitura, confirmando a constatação de Geraldi de que o “ensino em nossas escolas é livresco mas sem livros”.

Orlandi (1993) sugere a música, a pintura, o cinema e a convivência com as linguagens não verbais – um universo simbólico, diferente do escolar. Para a autora, essas linguagens como sendo alternativas, que se articulam, devem ser mais exploradas pela escola para trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Mesmo o livro didático propondo uma série diversificada de textos

verbais (práticos, informativos, literários) e extraverbais (que não utilizam códigos lingüísticos, como a pintura, a escultura, a música), a estratégia aplicada se deu de forma rotineira e mecânica. O livro didático direcionou o trabalho do professor, tornando-o um mero transmissor do *processo de didatização*⁶ desenvolvido por outros.

Quanto à utilização do livro adotado, há uma contradição entre o discurso e a prática cotidiana do professor, quando em entrevista ele diz:

Pelo menos nas minhas aulas procuro não dedicar muito tempo ao livro didático até mesmo por não simpatizar muito com ele, mas no geral, sinto que é dedicado uma grande parcela de tempo a esse livro didático". ...

Para mim a finalidade principal de Língua Portuguesa, na 5ª série, é fazer com que o aluno, possível leitor se torne envolvido com o mundo que o cerca em tudo que se refira a linguagem porque quando penso em ensinar Língua Portuguesa, ensinar desde o famigerado livro didático até todo tipo de comunicação escrita que o rodeia no dia a dia, além de saber se comunicar nas mais diversas situações do dia a dia...

Procuro elaborar os meus próprios exercícios de interpretação sempre que possível.

No entanto, durante o tempo da observação, 99% da leitura realizada em sala de aula foi de textos presentes no livro didático. Como diz Geraldi (1987), os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos.

Após uma rápida leitura, passava-se rapidamente para as questões propostas e sem demora à correção das mesmas. Às vezes, numa mesma aula lia-se um texto, copiava e respondia as questões de exploração e extrapolação deste e passava-se à leitura de outro texto. Ou, ainda, sem mesmo ter lido, passava a copiar as questões do próximo texto. Para Sacristán (2001),

A leitura substancial proporciona argumentos e vivências ao diálogo interiorizado, dotando-o de rigor e de nobreza de intenções, porque ler é esclarecer os argumentos, ponto de vistas vivências e sentimentos contidos no lido, colocando-os em relação com os do que lê. A leitura constrói a subjetividade com materiais de outras subjetividades (...). A leitura transfere cultura objetivada ao sujeito, dá conteúdo e forma a nossas capacidades e constitui a subjetividade que olha o mundo de outra forma, permitindo imaginar outros mundos...

Democratizar essa capacidade é um dos recursos mais eficazes para

⁶ De acordo com Cerri et al (1997), o processo de didatização de textos ocorre em dois níveis. No primeiro, o professor é apenas um transmissor dos textos do livro didático. Já no segundo, ele se institui como sujeito do processo, pois seus textos têm diferentes fontes e com sua própria proposta de trabalho.

avançar no caminho da justiça cultural, porque situa os seres humanos em condições de apoderar-se de tudo o que foi pensado e dito por outros como argumentos e perspectivas para igualar-se no diálogo e no intercâmbio social com os demais (2001:112).

A leitura substancial, conforme sugere Sacristán, não se realiza, pois a discussão do texto ocorre superficialmente, não leva o aluno a ler o texto nas entrelinhas, a fazer inferências, a estabelecer relações de um texto com outro texto já lido ou mesmo com o contexto.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura da diversidade de textos que circulam socialmente. De acordo com os PCN,

é preciso, portanto, oferecer-lhe os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático. (...) uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN, 2000:55/8).

Sacristán (2001) e Geraldi (1999) salientam a importância de o professor oferecer ao aluno um leque maior e variado de opções de leitura. Afirma Sacristán (2001):

Com um só livro-texto, idêntico para toda a turma, sem outros recursos à disposição dos alunos, é impossível diferenciar a pedagogia quando for conveniente fazê-lo. A diversidade tem muito a ver com a ajuda de materiais que, por seu conteúdo, nível de dificuldade e capacidades de motivação possam ser trabalhados pelos estudantes. A biblioteca da escola, integrada no trabalho cotidiano, as bibliotecas de sala de aula, as estratégias de acumular documentação variada, devidamente catalogada, são, entre outros, recursos indispensáveis para uma pedagogia diferenciada (Sacristán, 2001:93).

Geraldi (1999) também afirma que não há leitura qualitativa no leitor de um livro só. Vale dizer que a leitura aprofundada que se faz de um texto depende de leituras anteriores, e que Kleiman (1998) chama de conhecimento prévio.

Conforme Ezequiel (1998), para selecionar conteúdos que fazem ligação entre o saber elaborado e a vida vivida pelos alunos, faz-se necessário conhecer as aspirações, os interesses, os problemas e o potencial dos alunos. No entanto isso não aconteceu, não se estabeleceu ligação de um texto com outro e nem relação da vida da escola com a escola da vida. Ezequiel propõe que esta

descontinuidade seja combatida pelos professores através de um ensino que una, de maneira objetiva e dinâmica, os conteúdos culturais valiosos, que a escola tem que dinamizar com o mundo vivido pelos estudantes (Ezequiel, 1998:50).

Libâneo (1998b) também escreve

que a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do aluno: suas condições socioculturais (vida familiar, ambiente social, conhecimentos e experiências de que já dispõe, reações frente ao estudo das matérias, disposições psicológicas como motivação, autoconceito, linguagem, expectativas em relação ao futuro) e o quadro das relações sociais em que vive (1998:77).

O Programa Curricular Mínimo de Goiás (1992), para o ensino fundamental de Português, traz que a leitura crítica acontece quando

a leitura é vivida pelos alunos, e não seja apenas um exercício repetitivo que se faz a cada unidade. Para isto é preciso explorar bem o texto em sala de aula, explorar bem as palavras e expressões desconhecidas, dividir o texto em partes, encontrar as idéias principais, estabelecer o debate. Só assim a leitura crítica de fato acontece (Programa Curricular, 1992:27).

Se a leitura ocorre para responder às questões formuladas, para Geraldí, isso nada mais é do que simular leituras (1999:90).

Segundo Kleiman (1998), identificar o título com o tema do texto e a organização de parágrafos é importantíssimo na compreensão de um texto. A construção de ligações textuais se torna difícil e até mesmo impossível se o leitor não consegue formular hipótese sobre o tema.

Na área da leitura, as teorias clássicas explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: *o ler as linhas*, *o ler nas entrelinhas* e *o ler para além das linhas*. De acordo com Ezequiel (1998), ler para além das entrelinhas é a postura que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação, das interpretações das mensagens. Para o autor,

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda, ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos (Ezequiel, 1998:34).

Durante a observação, a leitura ficou limitada aos textos do livro com questões prontas. A leitura da literatura, de narrativas longas, do prazer e da imaginação que contribui para que o aluno domine a língua culta e tenha uma visão ampla e crítica do mundo não foi contemplada. Pode-se dizer que a interação leitor/texto ficou apenas *no ler as linhas*. Não se trabalhou as múltiplas camadas de significação dos textos.

O quadro-giz, o giz e especialmente o livro didático foram os materiais que se fizeram presentes no decorrer das aulas observadas.

De acordo com os PCN (2000), a questão da leitura literária “de forma descontextualizada pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCN, 2000:38).

Ao retomar o objetivo desta pesquisa – investigar como se traduz na prática as orientações, as orientações teóricas para o ensino de Português que estabelecem como conteúdos de disciplina a prática de leitura, da produção de textos e da análise lingüística – o que mais nos preocupa é que não há aulas específicas para a prática de leitura.

Na ausência de abordagens teóricas para a sua ação, o professor tornou-se um transmissor, aos seus alunos, de conteúdos contidos no livro didático e que são reproduzidos alhures. Mesmo dizendo pela entrevista que

As principais características que atribuo a um professor é ser interessado naquilo que faz e procurar sempre estar atualizado, na sua e em outras disciplinas, também dentro da sua área com a qual trabalha. Estar disposto a buscar sempre o que há de melhor em termos assim... de recursos pedagógicos e conteúdos, não deixar que o trabalho se torne repetitivo e monótono.

E ainda disse: “Difícilmente participo de congressos e seminários devido a questão de tempo e a escola não facilita. (...) A ajuda financeira é uma coisa distante não existe praticamente. (...) E as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa acontecem de maneira bastante superficial”.

Os governantes alardeiam, pela mídia, os avanços na área educacional mas, continuam precárias as reais condições de trabalho do profissional desta área, como se viu pela própria fala do professor.

E a escola que deveria ser o espaço por excelência de desenvolvimento

de leitura e escrita acaba por se tornar indiferente a essa questão fundamental, pelas ineficientes condições de trabalho.

Ser indiferente à leitura é não compartilhar com a maioria dos alunos, que, na sua maioria, convivem com dificuldades de benefícios sociais, transporte, moradia, e sofrem com a sociedade que é profundamente consumista e desigual.

Para Ezequiel (1998), a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata do modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar vinculados a um projeto de transformação social (1998:12). É lógico que o leitor crítico não interessa à ordem estabelecida, pois incomoda, é como um risco aos detentores do poder.

A busca de aprimoramento pedagógico para novas atitudes, para uma reflexão sobre os procedimentos adotados e acato aos conhecimentos de novas teorias lingüísticas do ensino da leitura e teorias pedagógicas progressistas⁷ são imprescindíveis ao professor para alavancar mudanças significativas, principalmente, para se trabalhar a leitura de forma crítica. E sobretudo, um salário que dê condições para que ele possa viver com dignidade.

2. Da prática da produção de textos

Para o conhecimento da estrutura do ensino de língua materna, referente ao ensino de produção de texto, articularam-se os estudos lingüísticos que se preocupam com a escrita, sua prática de ensino e sua problemática.

2.1. Desenvolvimento das aulas

⁷ A pedagogia progressista, de acordo com Libâneo (1998a), tem se manifestado em três tendências: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social dos conteúdos* que acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais (p.32).

Durante o período de observação que foi de meados de abril a final de junho/2000, não foi ministrada *nenhuma aula de produção de textos* na 5ª série A do Colégio Branco.

O livro didático marcou presença em quase todas as aulas observadas. Mesmo ele contendo atividades referentes à produção no final de cada texto, estas não foram trabalhadas durante a observação. Analisando os cadernos dos alunos verifiquei que algumas redações foram feitas entre os meses de fevereiro e março, porém nem todas foram recolhidas pelo professor. Os alunos fizeram-nas como faziam as demais atividades, de forma mecânica, sem um maior acompanhamento pelo professor.

A leitura e a escrita não tiveram caráter funcional, foram vistas como um meio para um fim em si mesmas. O aluno escreveu para satisfazer um pedido externo do professor e não uma necessidade expressiva ou comunicativa.

O critério de correção utilizado pelo professor foi apenas marcar alguns erros ortográficos; porém estes não foram trabalhados posteriormente, demonstrando que se escreve para provar conhecimentos de ortografia, conforme fragmento abaixo:

Meu nome é Antônia tenho 30 anos minha primeira filha se chama ana carolina Hoje ela tem 11 anos tenho orgulho dela ela e muito boa, meiga e inteligente só porque as vezes ela tem uma pregisa tão grande que tenho que da um chega prala nela...”.

Não se levou em conta as questões referentes à pontuação, coerência, coesão, marcas da oralidade. Mesmo vários alunos apresentando grandes deficiências na escrita, não houve nenhum trabalho para que eles pudessem paulatinamente superar as suas dificuldades.

A proposta para produção de texto solicitada no teste foi a seguinte:

Continue a história. Não se esqueça de dar um título.

Ah! Um quintal enorme! Que beleza! Cheio de árvores frutíferas, carregadinhas... Eu e meus amigos, como nos divertimos! Foi assim:

O aluno completou:

“O quintal

Começamos a comer manga, depois morango, mamão.

Comemo tudo que tinha e ficamo la sentado descansando e fomos embora.”

O professor escreveu:

“Frederico, você é inteligente e pode fazer melhor que isso. Use a criatividade”.

O aluno foi classificado como não criativo, mas não se tomou nenhuma decisão sobre o que fazer para que ele avance e eleve o seu patamar de entendimento. De acordo com Luckesi (1999).

A criatividade não é pura espontaneidade. Para haver criação há que se ter um suporte nas capacidades desenvolvidas e, para tanto, a assimilação da herança cultural é importante; ela é um dos veículos de desenvolvimento das faculdades mentais superiores e das convicções. (p.140).

Afirma Braggio (1992) que “as pessoas aprendem a ler à medida que escrevem e aprendem a escrever à medida que lêem”, o que demonstra as inter-relações entre leitura e escrita no processo de sua aquisição e desenvolvimento (1992:65).

Então questionamos: como o aluno vai usar da criatividade se lhe é dado pouca oportunidade para tal? Como usar a criatividade se a prática da leitura, e da produção de texto e de problematização, conversação didática é mínima?

Estaria o professor aguçando a criatividade de seus alunos sem a inter-relação da leitura e escrita como diz Braggio?

Tanto os PCN (2000), como o Programa Curricular (1992) propõem a revisão do texto como uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriade dos textos e analise seu próprio processo. Alunos e professor buscam melhorar o texto, acrescentando, retirando, deslocando ou transformando partes do texto, objetivando fazê-lo o mais legível possível ao leitor. E isso não ocorreu, conforme análise dos cadernos.

Na entrevista, o discurso do professor sobre produção escrita é o seguinte:

A produção escrita é trabalhada através de textos com temas variados e diferentes modos de escrita também, sabe... desde a narração de caso, a descrição de diversas questões, a discussão de idéias que é a chamada dissertação. E a gramática é trabalhada a partir desses textos.

Aqui o discurso e a prática não caminharam juntos, uma vez que não se discutia as idéias de um assunto para depois escrever. Lia-se o texto do livro didático rapidamente e passava-se, em seguida, às questões de exploração do mesmo. Além de que as aulas de ‘redação’ não eram sistemáticas e freqüentes, como eram as aulas de ‘exploração’ de textos; ou melhor, foi inexistente o espaço e o tempo dedicado à produção textual durante as aulas observadas. Sobre redações alguns alunos comentam:

– “acho que falta redação.”

– “eu acho que deveria mudar o tipo das atividades, passar muita redação. Tem gente aqui que não gosta de redação, mas eu gosto muito.”

– “tem pouca, mas eu não gosto muito da escrita que é meio difícil porque a língua portuguesa é a que tem escrita mais difícil.”

– “É difícil, você tem que fazer as palavras certas senão o professor reclama.”

Além disso, as aulas não partiam da real necessidade do aluno, e nem houve uma ligação, uma seqüência harmoniosa, entre leitura, produção escrita e gramática. Como se pôde observar, o professor está arraigado ao ensino tradicional em relação ao aluno/escritor, visto que considera o processo de escrita aquele que está acordado com a gramática normativa. Isso se confirma na fala do aluno – “...você tem que fazer as palavras certas senão o professor reclama”.

Depois do entrelaçar os dados obtidos através da entrevista (discurso) com os dados da pesquisa de campo (prática) sob a luz de alguns teóricos no que se refere ao ensino de produção textual, ficou evidente que o professor não considera o aluno como sujeito de seu discurso. Para que tal fato ocorra, é necessário que o professor vivencie as abordagens pedagógicas progressistas para que estas lhes possibilite refletir e rever a sua metodologia no processo de ensino de língua. E ainda, a leitura dos teóricos da Língua Aplicada e da Análise do Discurso que representam mudanças para o ensino da escrita de forma eficaz e consistente. E ainda a importância do estudo de grupo com colegas.

3. Da prática da análise lingüística

A produção textual, conforme Geraldini (1999), deve ser o ponto de partida para o ensino da gramática. No entanto, as aulas de análise lingüística não eram planejadas com base na produção escrita e tampouco partia das dificuldades dos alunos.

As inovações do ensino de língua propostas nos PCN (2000) sugerem que - “Os aspectos gramaticais – e outros discursivos como a pontuação – devem ser selecionados a partir das produções escritas dos alunos” (p.90).

Isso não ocorreu nas aulas, mesmo o professor dizendo:

Concordo com isso, é interessante, procuro agir desta forma e é possível trabalhar, apesar de tudo; a partir do patamar que o aluno se encontra, em se tratando de línguas.

Quando o professor saía do livro didático, ele ministrava aulas de gramática, descontextualizadas.

3.1. O desenvolvimento das aulas

Extratos da aula 1

Na aula do dia 23 de maio, o professor chegou na sala, cumprimentou os alunos, dividiu o quadro em cinco partes e pediu para que cinco alunos fossem ao quadro e escrevessem uma frase que tivesse palavras oxítonas. Como não houve voluntários, pediu, então, para que escrevessem apenas palavras soltas e perguntou:

– “O que é oxítônica?”

alguém respondeu:

– “Que tem a sílaba mais forte”.

O professor diz que essa matéria ia entrar para o próximo teste. Enquanto os alunos tentavam no quadro, o professor se dirigiu a mim e perguntou como iam as coisas.

No quadro, um aluno escreveu ‘*lâmpada*’; outro, ‘*José*’ e outra, ‘*sofá*’. Estas foram as únicas palavras escritas, mostrando assim pouco conhecimento de um assunto, já estudado nas séries anteriores.

O professor foi ao quadro e escreveu: “*O homem estava sentado tranquilamente na cadeira*”. Acima desta, ainda, escreveu – “*Classificação das palavras de acordo com a sílaba tônica*” e falou:

“- *toda palavra tem uma sílaba mais forte que nós chamamos de sílaba tônica e assim elas recebem o nome de oxítônica se a última sílaba for a mais forte, paroxítônica, se a penúltima sílaba for a mais forte. Retirem as palavras paroxítonas da oração acima*”.

Depois de algum tempo, alguém arriscou:

– “*estava*”.

Outro citou:

– *“cadeira, sentado, homem, tranqüilamente”*.

O professor foi circulando nas palavras citadas as sílabas mais fortes.

Uma aluna chega atrasada, o professor chama atenção, dizendo que eles estavam chegando atrasados, principalmente, sendo representante da sala. Um aluno falou a seguinte frase:

– *“o moço deixou os óculos caírem na calçada”*.

O professor escreveu-a no quadro. A turma ia falando as paroxítonas: *‘calçada, caírem, moço, deixou’*, ao mesmo tempo, alguns diziam *“não, não é”, “é”*. Quando chega em *óculos*, o professor comentou:

– *“há uma regra que diz que todas as proparoxítonas são acentuadas. Através das duas orações percebemos que na língua portuguesa a maioria das palavras são paroxítonas”*.

O professor pede a dois alunos que mexessem menos com as carteiras por causa do barulho e comentou a quantidade de palavras paroxítonas existentes na sala de aula – *“janela, cadeira, mesa, quadro, caderno...”*

Repentinamente o professor parou a aula e fez a chamada por número – de 1 a 21. Em seguida, passou aos alunos cópia de um texto da revista *“Isto É”*, datada de 28/04/99, cujo título é *“As cores da periferia”* e pediu para que eles lessem em dupla visto que eram poucas cópias e, ainda, pediu para que não rabiscassem os textos porque eles seriam utilizados em outra turma. Pediu leitura silenciosa e saiu da sala, demorou o tempo suficiente para se ler todo o texto de duas páginas.

“As cores da periferia” era um texto que falava de um projeto de uma artista que trabalhava com jovens da periferia, realizando com eles oficinas culturais, na região do ABC paulista, difundindo as técnicas do grafite, do *break* e da música *rap* – a tríade que compõe as expressões do *hip-hop*.

Ao retornar à sala, o professor perguntou à turma do que se tratava o texto. Um aluno respondeu:

– *“dos grafiteiros”*.

outro diz:

– *“dos pichadores”*.

O professor perguntou:

– *“O texto fala deles, mas fala o quê, deles?”*

Alguns responderam:

– *“Eles usavam drogas, e aí eles tiveram oportunidade”*.

– *“O grafite serve como meio de quê?” Perguntou o professor.*

Como não houve comentário, o próprio professor foi respondendo – *“expressões de sentimentos”*.

Em seguida faz várias perguntas:

– *“quem escreveu o texto? Por que marginalizados? Marginalizados em que sentido? Lembra o quê?”*

No quadro, desenhou um rio para indicar as margens e interrogou:

– *“Jovens marginais, a margem do quê?”*

Responderam os alunos:

– *“Do rio”*.

O professor corrigiu:

– *“Da sociedade, não fazem parte do núcleo, seio da sociedade, sem direito, sem deveres, por isso jovens marginais. Essa é uma oportunidade para que eles se tornassem reconhecidos”*.

Sobre o ABC, o professor achava que havia mais de uma cidade

na região, o que pareceu não saber que a sigla se referia às cidades paulistas de Santo André, São Bernardo e São Caetano. Depois de 35min, tocou o sino. O professor disse que continuaria a falar do texto na próxima aula.

Quando o professor repassou o texto à turma, acreditava-se que ele fosse trabalhar atividades que envolvessem acentuação porque esse era o assunto da aula. Como se pôde observar ocorreu uma ruptura, ao passar, repentinamente de uma atividade para outra.

Não houve exercícios para que os alunos assimilassem solidamente a matéria, não havendo assim, a consolidação da mesma.

Os alunos não demonstraram maior interesse pelo conteúdo gramatical “classificação das palavras de acordo com a sílaba tônica”, mesmo diante do alerta do professor, ao dizer que a matéria iria entrar para o II testão.

A prática de análise lingüística se deu de forma solta e muito rápida. Os exercícios foram descontextualizados e não partiram das dificuldades dos discentes.

Sobre a ortografia, a acentuação, os PCN (2000) trazem que os alunos são até capazes de “recitar” as regras quando solicitados, porém continuam a escrever errado. Para os autores dos PCN, “um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua é o das atividades de revisão do texto” (PCN,2000:80).

E ainda, a acentuação e a ortografia apresentam regras fixas (regrados) - antes de ‘p’ e ‘b’ se usa ‘m’ (mesmo os professores nunca explicando o porquê) - e não fixas (não regrados) como por exemplo – palavras escritas com s, z, ch, x etc. de acordo com Cocco e Hailer (1993),

os aspectos regrados podem ser reconstruídos pelo aluno, porque fazem parte de um conhecimento lógico-matemático; já os aspectos não regrados se referem a um conhecimento social arbitrário e portanto, só podem ser adquiridos através da formação da imagem mental da palavra. Formar a imagem mental é formar o repertório das palavras mais utilizadas e ter consciência de como são escritas, independentemente de como são faladas (Cocco e Hailer 1993:9).

Daí a importância da leitura no ensino fundamental e do trabalho de autocorreção como procedimentos de transformação da ‘imagem mental’, visto que na 5ª série os alunos estão num período de amadurecimento, maturidade insuficiente para regras e conceitos.

Sobre problemas ortográficos, Geraldi (1999) sugere a prática da produção e da leitura que ajudará o aluno a ultrapassar suas dificuldades e ainda diz: “mais interessante do que os problemas ortográficos, são as influências da oralidade na escrita, repetições, uso de conectivos como “daí”, estruturação da narrativa, etc. (1999:130).

É importante, conforme sugere Travaglia (1997), trabalhar com a gramática reflexiva “atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com a classificação dos elementos lingüísticos e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação” (1997:150).

Esta perspectiva, abre um leque de possibilidades maior ao aluno ao elaborar o seu texto, além de utilizar os recursos da língua, com maior segurança sabendo que ele vai estar usando “determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido” (p.151).

Num trabalho sobre sinônimo, (página 41 do livro didático) feito pela turma, evidenciou-se que não se discutiu a diferença de sentido, e nem o uso de palavra apropriada como se pode verificar:

O texto da página 40 – “História da Escrita” - traz: “Na pré-história, o homem já (...) tentava reproduzir seu pensamento nas pedras e rochas. (...) embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa”.

Sobre a primeira questão do trabalho foi solicitado ao aluno que consultasse um dicionário e escrevesse o significado das palavras: *mensagem* – O aluno responde: Mensagem – “comunicação verbal, recado proposição que um presidente da República envia ao parlamento felicitação ou discurso escrito dirigido a uma autoridade Comunicação oficial entre os altos Cargos do estado a essência da obra de um filósofo de um poeta etc que é a contribuição original por ele tragida à cultura humana.”

O aluno acertou o item sobre o vocábulo *mensagem*, pois o professor coloca um “C”, ao corrigi-la, porém, não chamou a atenção do aluno para qual significado do dicionário se relacionava mensagem no contexto do texto “História da Escrita”. O sinônimo deveria ser trabalhado verificando o sentido mais apropriado da palavra a ser usada. *Mensagem* ali não se referia a comunicação oficial e tampouco à essência da obra de um filósofo. Se o professor procedesse

assim, levaria o aluno a pensar, ao consultar o dicionário, que não é qualquer palavra que substitui a outra.

Trabalhar com sinônimo tem como objetivo ampliar o repertório lingüístico do aluno, o importante, entretanto, não é saber uma palavra a mais, mas saber usar uma palavra a mais.

Para Travaglia (1997), é importante que se discuta “a diferença de sentido entre sinônimos e as diferentes direções argumentativas, bem como outros aspectos ligados ao uso de sinônimos, como o fato de que muitos deles não podem ser usados nos mesmos co-textos” (1997:189).

Quanto ao aspecto gramatical, o livro adotado não apresenta exercícios soltos, mecânicos. E os autores possibilitam o desenvolvimento de um trabalho de gramática textual, ou seja, propõem atividades que levam a refletir sobre os vários assuntos gramaticais através da comparação de textos diversificados.

Da comparação dos textos “No Botequim” (página 42) e “Conversa de Botequim” (página 44), (Anexos VII e VIII) os autores propuseram trabalhar sinônimo, verbos (no presente e pretérito), grau do substantivo (diminutivo), mas através do sentido.

Quanto ao uso do diminutivo, cabe analisar qual a ‘intenção’ dos autores ao usarem no texto, o diminutivo *chazinho*, *copinho*.

Freguês – *Então me traz um copinho de leite. Leite tem?*

... *Traz um chazinho.*

Querem eles apenas designar um objeto pequeno ou estão demonstrando a humildade do freguês? A ausência de diminutivo também não estaria relacionada ao comportamento do freguês?

Da mesma forma ocorre com os verbos, ao invés de decorar os tempos verbais e depois não saber empregá-los, é muito mais interessante comparar os verbos de um texto com os do outro, apontando as diferenças de sentido. Como se pode perceber, os verbos do texto “No Botequim” estão predominantemente no presente (que pode ser uma forma delicada e familiar de tratamento) e no pretérito imperfeito (que pode denotar cortesia quando utilizado no lugar do presente do indicativo).

Freguês – *Garçom, por favor. Eu queria um café com leite e uma*

rosquinha.

Já os verbos do texto “Conversa de Botequim” estão no imperativo (exprimem ordem). Qual a ‘intenção’ do autor ao utilizar tempos verbais diferentes?

Seu garçom faça o favor de me trazer depressa ...

Vá perguntar ao seu freguês ao lado ...

Não se esqueça de me dar palito ...

Não estaria mostrando que o primeiro freguês é mais educado, ao utilizar verbos que exprimem delicadeza, ao passo que o outro dá ordens?

De acordo com Sperber (1990), o perfeito marca de um modo absoluto o fenômeno passado, sem relação com o presente nem com a pessoa que fala. É um tempo objetivo, sereno, próprio do historiador que narra as coisas sucedidas. Já os poetas e romancistas não são como os historiadores; encaram o passado como se fosse presente e tem a viver nele com as forças da imaginação e do sentimento. Não são obrigados a uma rigorosa objetividade. Assim, a predileção pelo “eterno imperfeito”, o tempo da simpatia como *lhe chamara*. Foram os escritores modernos que descobriram os recursos expressivos desta forma verbal, tão própria para o descritivo e para a narração (p.48).

Ao escrever, os autores, ou mesmo qualquer pessoa, utilizam-se de vários mecanismos, dentre eles podemos destacar três básicos: o mecanismo entonacional, o mecanismo léxico e o gramatical.

Em nível do léxico, no texto “No Botequim”, a simples escolha de *senhor* em vez de *você*, informa uma relação entre os interlocutores.

Freguês – Ah? Não tem rosquinha?

Garçom – Não senhor. ...

Freguês – Acabou a rosquinha?

Garçom – Acabou, sim senhor. ...

Freguês – Leite tem?

Garçom - Tem, sim senhor.

A escolha de *senhor* está indicando uma certa distância social entre o falante e o ouvinte.

“O *senhor quer me deixar entrar?*” Ao nível entonacional, a escolha da interrogação pode estar indicando que o ato de linguagem praticado não é uma

ordem e sim um pedido que corresponde a “deixe-me passar”. É evidente que mesmo a escolha da forma interrogativa pode estar indicando uma ameaça, isso depende da entonação, pausas, intensidade da voz.

A gramática se define por um conjunto fechado de elementos, por isso se opõe ao léxico e a entonação. Pode-se ver que muitas das diferenças estruturais entre os dialetos estão no modo como se utilizam a entonação, o léxico e a gramática.

Mesmo os autores do livro didático propondo uma gramática textual – através da comparação de textos - a forma como as atividades foram trabalhadas não possibilitou aos alunos visualizarem as mudanças de sentido ocorridas entre um texto e outro e, conseqüentemente, utilizá-las na escrita.

Durante o período de observação ainda foram ministradas outras duas aulas abordando aspectos gramaticais.

Extrato da aula 2

Na primeira aula, após limpar o quadro, que estava lotado de exercícios de matemática, o professor fez a chamada e passou, no quadro, a seguinte atividade:

Crie frases com as palavras do retângulo.

Mas, mais, más, mal, mau, de, com, em, problema

Enquanto os alunos faziam a tarefa, o professor andou pela sala, chamou a atenção dos que não estavam participando. Oralmente, ia dizendo o significado e a diferença de cada uma das palavras; atendeu quem o chamou, sentou-se à mesa e pediu a um aluno e outro para responderem a tarefa comentando os erros e acertos, escreveu no quadro as maiores dúvidas e assim procedeu até o final da aula.

Uma aluna preferiu fazer um texto e escreveu:

“Na minha sala os meninos e as meninas tem um serio problema primero começa pela Geovana depois entra no marcelo más depois vem o Lucas, mas como o Fabrizio não tem jeito mal mesmo e a Ana Carolina que só pensa em Fabio e a Cristhine coitada sonhou muito mau do professor de Educação Física e se deu mau e depois se termina com a Harianne que pensa em esquecer aquele cachorro um pouco mal de raça”.

Pela atividade da aluna, é visível que ela continua confundindo o uso do *mas – mais - más – mal- mau* – por serem homógrafos (iguais na pronúncia e diferentes na escrita). O professor poderia ter apontado através dessas palavras a diferença da linguagem escrita e falada O objetivo de levar o aluno a empregar corretamente as palavras não foi alcançado, ainda mais que esse assunto não

voltou a ser trabalhado, exige memorização, e não propôs outras atividades sobre o mesmo assunto. Para casa o professor solicitou aos alunos que pesquisassem sobre outro assunto - letra e fonema.

Extrato da aula 3

Já na outra aula (que não foi seqüência), as atividades gramaticais versaram sobre – fonemas e letras, análise morfológica, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, tempo verbal. O professor escreveu no quadro e os alunos copiaram sem nenhum questionamento e interesse, a seguinte atividade:

- 1) Com base no texto “Na outra margem, a América” (p.60) marque abaixo como certas (C) ou erradas (E).
 - a) () podemos afirmar que o texto lido é informativo, histórico e tem como objetivo informar ao leitor a respeito de uma dada realidade.
 - b) () No trecho ‘casas com telhas de ouro’ de acordo com uma análise morfológica teríamos respectivamente substantivo, preposição, adjetivo e locução adjetiva.
 - c) () Ainda de acordo com uma análise morfológica o trecho citado poderia ser classificado como substantivo
 - d) () Podemos afirmar que a expressão ‘de ouro’ é uma locução adjetiva e poderia ser substituída pelo adjetivo áureo.
 - e) () Numa classificação de acordo com a sílaba tônica, a palavra América é uma proparoxítona.
 - f) () Numa classificação de acordo com a sílaba tônica, a palavra América é uma paroxítona.
 - g) () Podemos afirmar que, no texto lido, a maioria dos verbos estão no presente.

A aula de 37 minutos foi dividida em três momentos, copiar do quadro, fazer e corrigir. Sendo que a maior parte do tempo coube à cópia.

3.2. Analisando a prática de análise lingüística

Os exercícios propostos se constituíram de atividades mecânicas, não propiciando emergir um sujeito reflexivo diante do conteúdo gramatical. Isso demonstrou que as atuais abordagens lingüísticas e as tendências pedagógicas progressistas ainda não fazem parte do cotidiano escolar do professor, por isso ele tem assumido o papel de gramático não oportunizando que a sala de aula seja o espaço das interlocuções sócio-históricas e das relações entre os sujeitos na produção da linguagem.

Daí emerge outro desencontro entre discurso e prática. Quando,

entrevistado, o professor fala de autores que dão fundamentação teórica ao seu trabalho: *“Paulo Freire, querendo ou não os professores estão bastante embasados nele”*.

De acordo com Libâneo (1998), Paulo Freire é o inspirador e divulgador da pedagogia progressista libertadora. Nesta tendência, há uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos, dispensa-se um programa previamente estruturado uma vez que se pauta em discussões de temas geradores sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata. Para que se possa transformar a realidade social e política analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se a forma de atuação. Destinada fundamentalmente à educação de adultos, na pedagogia libertadora, a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que se define pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola.

Como se vê, não há semelhança entre a proposta libertadora, que parte de temas geradores, e a prática descrita que se dá através do livro didático, utilizado de forma linear, e os conteúdos gramaticais previamente estabelecidos conforme plano anual (Anexo III).

O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, para que sejam atingidos os objetivos de ensino. Para tanto, a estruturação da aula implica criatividade e flexibilidade.

Portanto, a Didática, a Lingüística Aplicada, a Análise do Discurso e a pedagogia progressista são caminhos que podem dar suporte teórico ao professor, contribuindo para o desempenho pedagógico do ensino de língua materna, dando oportunidade para mudanças de postura ao ensino de análise lingüística.

4. Práticas de avaliação

De acordo com Luckesi (1999), a prática de provas/exames escolares que conhecemos é herança da escola moderna dos séculos XVI e XVII, momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte de seus membros.

Conforme o autor, é atribuída a Ralph Tyler a *denominação avaliação da aprendizagem* que defendia a idéia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino. Mudou-se a denominação, de prova para avaliação, mas a prática continuou a mesma de provas e exames por ser mais fácil e costumeira de ser executada.

Essa prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não a avaliação. (...) Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação (Luckesi, 1999:171).

A avaliação escolar é efetuada a serviço de uma pedagogia liberal (tradicional, renovada ou escolanovista e tecnicista) ou progressista (libertadora, libertária e dos conteúdos socioculturais) que traduz uma concepção teórica da sociedade. Segundo Libâneo (1984), a pedagogia liberal se preocupa com a reprodução e conservação da sociedade e , a progressista, com as perspectivas e possibilidades de transformação social. Como diz Paulo Freire (1975), a primeira tem por objetivo a *domesticação* dos educandos enquanto a outra pretende a *humanização* dos educandos. Essas pedagogias exigem práticas diferentes de avaliação.

Conforme explicita Luckesi (1999), a prática da avaliação escolar da pedagogia liberal é *autoritária*.

A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando. (...) Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (p.32).

Para não ser autoritária e conservadora a avaliação terá de ser diagnóstica, isto é, segundo Luckesi (1999), terá de ser o instrumento da identificação dos novos rumos, instrumento dialético do avanço. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação não serve em nada para a transformação, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o

avanço, para o crescimento. Segundo Luckesi (1999),

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, *é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica*. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica *histórico-crítica* (...). A avaliação diagnóstica não se propõe e não existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista (p.82).

Avaliação de língua materna no Colégio Branco – 5ª série A

No Colégio Branco utilizam-se notas, a média bimestral varia de zero a dez e o aluno é aprovado quando tem a média igual ou superior a cinco pontos. Pelo que observei, o cômputo das notas para o primeiro bimestre se deu sobre prova, teste, redação e trabalho aplicados.

A secretaria não é informatizada. Mesmo havendo um laboratório de informática na escola, as avaliações de Português, com exceção do teste, eram manuscritas e rodadas em mimeógrafo a álcool, por isso o professor utilizava-se dos próprios textos do livro didático nas avaliações.

Ao entregar a redação e o teste aplicados, não houve comentário e nem discussão sobre as questões em que os alunos demonstraram dificuldades. Já adentrando meados de junho, os alunos ainda não haviam recebido seus boletins com as notas do 1º bimestre, o que era cobrado por alguns deles, quando a coordenadora ia à sala para avisos.

Mesmo a secretária geral do Colégio dizendo que havia recuperação paralela no colégio e atendimento noutro horário, durante o período de observação isso não ocorreu no tocante à disciplina de Língua Portuguesa da 5ª série A.

Sobre avaliação, o professor disse em entrevista:

...é preciso perceber se está havendo assim uma aprendizagem,(...) se está ocorrendo essa mudança no sentido de estar fazendo cada vez melhor, fazendo seja o que for, seja uma leitura, uma escrita, seja uma exposição oral a avaliação, eu pelo menos, procuro fazer atribuir essa nota ao aluno de acordo com essas transformações que ocorre sabe, na exposição dele, tanto escrita quanto oral, até comportamental talvez, sabe...

Quanto à proposta de avaliação, pude perceber que se traduz entre os

princípios de um paradigma ainda conservador. Esta metodologia está muito próxima da tradicional e se restringe a uma sistemática de seqüência rotineira.

Pela observação em sala de aula e através da análise dos cadernos dos alunos, pude constatar que a minha presença não mudou o ritmo das aulas que obedeceu à seqüência linear do livro didático.

A única mudança ocorrida, que por sinal, não agradou a turma foi referente às aulas das quartas-feiras, que eram ministradas na sala de computação. Os alunos faziam constantes cobranças a esse respeito e segundo informações da própria coordenadora de turno, por falta de um profissional competente nessa área, as aulas no laboratório de informática só voltariam a acontecer no segundo semestre.

Fazendo uma análise do livro didático adotado, do plano (quadro geral de conteúdo da 5ª série) proposto, da prática cotidiana, da entrevista cedida pelo professor e análise dos cadernos dos alunos verificou-se uma dissociação entre eles, visto que o plano apresentado dá ênfase ao aspecto gramatical enquanto que as atividades ministradas cotidianamente se concretizam quase sempre numa seqüência linear do livro didático. E os autores deste propõem trabalhar com a gramática textual, sem enfatizar a nomenclatura.

Há sim aproximação entre o conteúdo gramatical exposto no plano anual e o conteúdo cobrado no testão e nas avaliações, como se pode observar nos anexos IX e X.

A avaliação do segundo bimestre apresentou apenas questões objetivas e estas não exigiram raciocínio do aluno para respondê-las, como se pode verificar:

1 – Com base no texto História da escrita (p.40) responda as afirmações como certas (C) ou erradas (E):

- a) () “Na evolução humana, os diferentes povos de épocas diversas, foram criando símbolos, chamados pictogramas.”
- b) () O papiro e a tina foram materiais usados no Egito para representar as mensagens.

Retomando o texto “História da Escrita” (p. 40) do livro didático, no segundo e terceiro parágrafos diz:

Na evolução humana, os diferentes povos, em diferentes épocas,

foram criando símbolos, chamados pictogramas.(2º parágrafo).

Com o crescimento das cidades e o comércio, os povos foram utilizando materiais para representar as mensagens: argila úmida, na Mesopotâmia; papiro e tinta, no Egito; cacos de cerâmica e pincéis, na China. (3º parágrafo).

As questões não foram desafiadoras, os alunos nem precisavam reler o texto, dispensava qualquer engajamento intelectual. Para Kleiman (1998:20), é apenas uma tarefa de mapeamento entre informação gráfica de pergunta e sua forma repetida no texto.

Pode-se dizer que a prática de avaliação do prof. Osvaldo é classificatória, isto é, instrumento estático, se um aluno foi classificado em inferior, nada de faz para que ele saia dessa situação, visto que não busca pensar a prática e retornar a ela.

Após a aplicação da prova encerra-se o ritual, não se corrige, nem se comenta com os alunos as dificuldades, os erros que deveriam servir como ponto de partida para o ensino/aprendizagem, confirmando o que diz Libâneo (1999:198): “O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos.”

Para Luckesi, esta prática apenas verifica a aprendizagem e não toma nenhuma decisão, não produz melhoria do ensino/aprendizagem, reifica a aprendizagem, isto é, torna estático o que é dinâmico, não admite que o sujeito muda. A avaliação é um ato dinâmico que não se encerra com a constatação da aprendizagem ou não, há uma consequência significativa, há tomada de decisão, há um construir, mudam-se as estratégias, trabalha-se em grupos, a pluralidade constrói-se a solidariedade humana, socializa-se o saber.

Pela forma como ocorreu o ensino de língua materna, não foi possível, pela observação e análise dos cadernos, perceber crescimento do aluno referente às três categorias analisadas (leitura, produção textual e análise lingüística).

Por fim, o ensino de língua no Colégio Branco, em relação às práticas de leitura, produção de textos, análise lingüística e avaliação não está voltado para a interação dos indivíduos na sociedade e pode ser assim sintetizado:

- apego ao livro didático que teve presença constante na sala de aula;
- as aulas são desvinculadas das diversas linguagens da sociedade;
- os procedimentos didáticos são pouco valorizados no processo ensino;
- os alunos não lêem criticamente e nem produzem textos funcionais;

- a análise lingüística não parte das dificuldades dos alunos;
- referencial teórico insuficiente para mudança do ensino aprendizagem;
- o professor não atualiza seus conhecimentos, não há formação continuada;
- há dificuldades para realização do trabalho coletivo pelos professores;
- a avaliação continua produto e não processo;o ensino não se mostrou prazeroso e nem transformador.

B) As aulas do professor Germano

O ato de ensinar está amarrado, feito um nó, aos posicionamentos políticos e filosóficos do professor.

Ezequiel Theodoro da Silva

De acordo com os PCN (2000), o trabalho com leitura deve ser diário e “para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, (...) é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos” (2000:56).

No programa anual de Língua Portuguesa¹ do prof. Germano o que se refere a leitura, consta da seguinte redação:

3 - A LEITURA:

- a) Trabalhada, em sala de aula, de leituras já especificadas nos objetivos a, b e c. Silenciosa, em voz alta, com uso de grifos, outros modos de destacar trechos ou palavras, com uso de dicionário, glossário, enciclopédias, com debates – para a posterior produção escrita.
- b) Extensiva – em casa, na sala de aula, ou na biblioteca, de autores brasileiros ou estrangeiros (romances), conforme lista de livros criada pelos alunos e pelo professor, de artigos, de charges, de quadrinhos, de horóscopos, de seções interessantes (como “há cem anos” – O Estado de S. Paulo, pequenos textos), de periódicos (jornais e revistas), de temas ou assuntos das mais diversas áreas de ensino – para posterior discussão com o grupo de 5^a série e/ou com o professor para posterior produção escrita.

Observa-se que o professor propôs no plano de ensino, trabalhar a leitura nas suas diversas modalidades.

¹ Ver plano anual em anexo IV

1. Da prática de leitura

Durante o período de observação pude observar que o prof. Germano utilizou-se de diversos procedimentos didáticos para motivar os alunos e incentivá-los à leitura e à escrita, assim como também trabalhou com os diversos estilos de textos.

De acordo com Libâneo (1999),

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (p.177).

1.1. O desenvolvimento das aulas

A aula do prof. Germano tem a seguinte trajetória didática: ele faz um momento de reflexão “atividade de pensar”, tece comentário sobre a importância da leitura, do trabalho coletivo. Professor e alunos lêem, relêem, discutem o texto em dupla e com toda a classe. Depois de vários pontos de vista – do autor, dos colegas e do professor, passa-se a etapa de escrever/corriger/reescrever, só então a escrita é avaliada.

Passamos a alguns extratos, que não obedecem a uma seqüência linear. Como nas aulas eram tratados assuntos diversos, também apresentamos extratos de aulas diversas.

Extratos da aula 1

Era comum, a convite do professor, a presença de outros atores – para participarem da aula e debaterem o texto do dia.

Na aula de 06 de abril/00, quinta-feira, a convidada foi a professora de música do colégio.

Logo de início, o professor perguntou quem não estava com o livro didático² na sala. Saiu e trouxe a quantidade de livros que estava faltando

² Coincidentemente o livro adotado era o mesmo do Colégio Branco. ALP – Análise, Linguagem e Pensamento: a diversidade de textos numa proposta sociolingüística de Maria F. Cocco e Marco A.

(enquanto o professor sai, a turma se agita). Ao retornar, o professor falou sério e o comportamento logo era outro.

Apresentou, à turma, a professora de música do colégio. Em seguida, pediu aos alunos que abrissem o livro na página 44 – “Conversa de Botequim” de Noel Rosa. A professora, inicialmente, falou sobre Noel Rosa, autor do texto-musical.

Em seguida, convidou a turma para cantar com ela. A professora de música perguntou se alguém queria fazer algum comentário. Após alguns questionamentos, todos leram de uma vez a letra da música, escrita em 1920. Logo depois, a professora deixou a sala.

O professor (pausadamente) leu o texto ressaltando as mudanças ocorridas daquela época (1930) até hoje.

Ele estabeleceu uma relação entre os textos “Conversa de Botequim” (anexo VII) e “No Botequim (anexo VIII). Comentou sobre Noel Rosa e Jô Soares, autores dos dois textos e perguntou aos alunos se eles haviam entendido a leitura”.

Foi explicando, no quadro, os significados de palavras ou expressões desconhecidas que os alunos iam apontando: ‘à beça’, ‘um tinteiro’, ‘uma boa média’...

Pelo questionamento de um aluno, sobre as diferentes formas de falar, o professor chamou a atenção para a linguagem utilizada pelas pessoas da cidade e da zona rural, dizendo que um médico fala de uma forma, o professor de outra, o vendedor, o gari também de outra e comentou:

– Muitas vezes nós fazemos piada sobre as pessoas da zona rural, mas é essa gente que coloca, na nossa mesa, o arroz, o feijão, e nós não colocamos TV, na mesa dela. Gosto de piada assim:

Um homem chega na rodovia e pergunta:

– Moço, essa estrada vai pra Brasília?

– *O outro responde:*

– Se for, vai fazer uma falta danada (risos).

Fez, em seguida, uma leitura em coro, já que todos queriam ler. Explicou a forma adequada de se ler poesia, dizendo: “se não houver ponto não se faz pausa”. Todos leram novamente, desta vez, a turma fez uma leitura mais gostosa, houve sintonia.

Uma garota questionou a pronúncia ‘certa’ “futebol ou futibol”. Para responder, o professor pediu as estagiárias do curso de Letras e a mim para irmos a frente e falou: “*eu estudei, mas não aprendi*”. Pediu-nos que dissesse se a mesma estava certa ou errada.

Explicamos que se tratava de pronúncia, que muitas palavras são pronunciadas de uma forma e escrita de outra. O professor ainda disse que existem diferentes modos de falar, exemplificando:

– “O gaúcho diz /*mâs*/, o carioca /*maxs*/..., outros dizem /*mais*/”.

E entre uma questão e outra, de linguagens diferentes no tempo e no espaço, a aula chegou ao fim. E os alunos saíram da sala cantando, uma música de outra época.

Extratos da aula 2

Na aula do dia 13/04/00, o professor levou para a sala inúmeras charges de diferentes jornais e de assuntos diversos. Ele explicou a origem da palavra charge, que é um quadro só, de origem francesa, e explicou também

que chargistas, cartunistas fazem desenhos críticos, principalmente de políticos. Ele perguntou quem gostava de desenhar e incentivou-os para as charges.

Repassou as charges à turma. Em dupla, os alunos iam lendo e discutindo, um com o outro, cada uma delas e trocando-as com os outros grupos. Depois de algum tempo, o professor pediu aos alunos que comentassem cada uma delas, explicitando a crítica. Aquelas que apresentavam maiores dificuldades, o professor ia ajudando na leitura, questionando sobre quem eram os personagens, o que tinha a ver com a realidade.

Começou comentando a charge 'Clássicos da carochinha' (Estado de São Paulo), em que o presidente FHC não estava falando a verdade ao povo brasileiro, visto que ele liberou dinheiro para os banqueiros. Perguntou o que era 'contos da carochinha' e pediu aos alunos para que seus pais lhes contassem alguns contos.

Os alunos mostraram que entenderam a crítica feita pelo chargista quando estabeleceram uma relação entre os 'clássicos da carochinha' e a realidade brasileira.



Outra charge apresentada pelo professor, foi a do chargista Jorge Braga de 'O Popular' em que um garoto pobre chega para Cabral que está descendo do navio e pergunta:

- Tio, posso vigiar?

Os alunos compreenderam que se tratava de Cabral chegando no

Brasil atual, e o encontra em outras condições. No lugar de índios, encontrou garotos vigiando carros para ganhar ‘alguns trocados’. A partir desta charge os alunos discutiram a exploração do trabalho do menor, exemplificando com histórias conhecidas.

Sobre uma charge em forma de pizza, os alunos, com o apoio do professor, conseguiram relacioná-la aos roubos milionários ocorridos no Brasil e que os *ladrões* não são presos.

Outra charge – mostrando a venda de algemas a R\$ 1,00 real – fazia crítica à lama dos grandes roubos no país. Daí surgiu uma discussão sobre quem são os ladrões que lotam as cadeias. Os alunos perceberam que as charges eram diferentes, mas ambas teciam críticas à corrupção.

Depois de discutirem sobre várias charges, o professor explicou que cada um lê a charge de diferentes maneiras. “É um texto que podemos fazer várias leituras”, comentou ele.

Tocou o sino. Uma das propostas de escrita foi sobre as charges.

O professor serviu o lanche a cada aluno na carteira.

Num dos cadernos que recolhi para fotocopiá-los, estava escrito:

“Charge: De Bocagi

Vi uma charge do cartunista Bocagi que se tratava de um desenho em que Nelson da Capitinga carregando Marconi Perilo em um carrinho de mão. Pelo que eu entendi Nelson da Capitinga deu um grande empurrão (ajuda) na eleição de Marconi Perilo”.

“A charge é autenticamente interdisciplinar”, disse o professor. Para ele, através das charges, é possível retomar o espaço da leitura na escola que os meios de comunicação conseguiram usurpar de nossos alunos e de nós professores.

O que pude notar é que os alunos mostraram uma certa facilidade para fazer leituras da maioria das charges. Isto, com certeza, deve-se ao fato de o professor estar sempre discutindo com eles os assuntos da atualidade.

Extrato da aula 3

Na aula do dia 26/04/00, o professor repassou gibis para nove alunos, numerando-os de um a nove e pediu-me que eu saísse com eles para algum lugar e retornasse dentro de 15 minutos. O professor ficou na sala com os demais alunos. Fomos para o pátio do colégio.

De volta à sala, o professor sorteou cinco números e pediu que eles fossem à frente para contar a história lida lá fora.

Os alunos, com folha em branco, foram orientados para serem júri. Na folha eles anotariam pontos positivos e negativos sobre a apresentação dos alunos.

O primeiro aluno, Thiago Barros, o tempo todo, repetiu - aí, aí, aí, aí. Demonstrou nervosismo ao passar o gibi por entre as pernas, o que levava a turma a rir. Preocupado com detalhes se perdeu, esqueceu a história. Por duas vezes folheou o gibi e não conseguiu contar a história completa aos

colegas. Os demais alunos Thaís, Thiago Almeida, Gabriel e Wanderson contaram rapidamente as suas histórias.

Depois da apresentação dos alunos, o prof. Germano pediu a cada jurado que fosse à frente e comentasse sobre a apresentação da leitura do aluno indicado.

Após a fala de todos, o professor fez um comentário geral mostrando os aspectos positivos e o que deveria ser melhorado, tanto na apresentação dos alunos quanto do jurado.

Bateu o sino, é a última aula da turma. O interessante é que a maioria dos alunos permaneceu na sala, interessados no comentário que o professor estava fazendo. O professor chamou a atenção dos alunos para os pontos positivos de Thiago Barros.

- *Ele não chorou, não desistiu, foi até o fim, e não é fácil ir à frente”.*

Esse foi o grande momento da aula. O estímulo do professor mudou o semblante do aluno, o fez feliz naquele momento. O objetivo do professor foi levar os alunos à frente para falar, buscando desinibir os tímidos.

Extratos da aula 4

Na aula de 31/05/00, às 10:35, o professor pediu silêncio e atenção dos alunos e disse:

- Estou com uma grande dificuldade para mostrar a alguns alunos que eles estudam todas as disciplinas em Língua Portuguesa, eles sentam um ao lado do outro, copiam, copiam, os professores dão nota e eles passam de ano. A escola é inocente. Os melhores sentam-se juntos, os que têm dificuldade dificilmente aprendem o outro lado da leitura. Eu gostaria de ver vocês lendo um para o outro, discutindo um com o outro para entender bem. Se aprender bem em Português vai estar lendo bem em História, Geografia, Matemática, então, ler um para o outro é para compreender. 5ª série não tem paciência, é preciso ter paciência.

Em seguida, o prof. Germano distribuiu aos alunos os gibis do Seninha. Não faz chamada, mas chama os alunos por nome e perguntou se apenas o Diego havia faltado. Quase sempre a turma estava completa.

O professor falou sobre vida e a morte de Ayrton Sena, o 2º na Fórmula Um, com 41 vitórias, e comentou sobre a criação dos gibis Seninha. Em seguida, pediu aos alunos que fizessem a leitura para depois comentar.

Após algum tempo, o professor pediu a vários alunos que fossem à frente e comentassem as leituras feitas. Eles não só contaram resumidamente as histórias, mas também, deram seus pontos de vista em relação a outros gibis lidos:

- _ Olha, as histórias são meio sem graça, desinteressante.*
- _ Achei a história muito certinha, até sem graça, acho a turma da Mônica melhor.*
- _ A história é boa mas não é realista. Bota correr sozinha? Bota mentira nisso.*
- _ É a primeira vez que leio Seninha, é bom, mas deveria ter mais conteúdo, eu também gosto mais da Mônica.*
- _ É a primeira vez que li, gosto mais do Zé Carioca, da Mônica, são mais críticos e conta história real.*

E assim prosseguiu a aula com vários depoimentos, com a interferência do professor para complementar um ou outro comentário. Pela argumentação em sala, percebeu-se que a turma tem visão crítica, sabe diferenciar leitura voltada para a realidade, de leitura do mundo da fantasia.

Através dessa aula, foi possível notar que o professor não só incentiva o gosto pela leitura como também busca desenvolver nos alunos a capacidade de bem interpretar o que lêem, num processo de amadurecimento da leitura crítica.

Extrato da aula 5

O professor pediu que eu distribuísse folhas de papel almaço aos alunos. No quadro escreve: 'atividades de pensar'. 'Pensar dói'.

No início da aula, o professor realizou um momento de reflexão e também voltou a insistir no trabalho coletivo.

Contou aos alunos a história de um senhor que morou, durante 20 anos, num galinheiro de uma fazenda de mais de 1000 alqueires em Mato Grosso e não tinha nenhum documento. E falou:

– *Pobre sem documento apanha. Pensar dói. Já é maio. É tempo de pensar.*

Um aluno comentou:

– *Sabe, professor, passou no jornal que um policial batia nas pessoas à noite.*

Nesse momento outro aluno pede a palavra para dizer:

– *A Rotam é muito violenta com as pessoas, um dia vi um policial batendo sem mais nem menos na rua, sem motivo.*

O assunto aflorou, cada aluno sentia vontade de fazer a sua denúncia e deram vários depoimentos de fatos violentos ocorridos em Goiânia e em nível nacional, inclusive das péssimas condições, do autoritarismo em que são treinados os jovens no exército.

– Pensar dói, repetiu o professor e acrescentou:

– Quando alguém pergunta: – *Por que está me prendendo? O policial não tem argumento.*

Logo em seguida o professor distribuiu um texto com vários quadrinhos para ser discutido em dupla. Fez a leitura dos 5 quadrinhos. No quadro colocou a primeira opção para a produção de texto.

1 - Aula de português – atividade pensar –

Frisou a importância da participação do aluno na aula dizendo:

– *Eu quero a 5ª B inteira discutindo, não quero só 6 alunos sabendo, quero a 5ª B inteira. A escola ensina a tirar nota, eu quero que vocês aprendam, principalmente, estudando de dois.*

Lucas pede a palavra para dizer que ninguém aprende sozinho.

O professor convidou a diretora do colégio para participar da aula. Esta, amavelmente, cumprimentou os alunos, em seguida o professor pediu que ela lesse e explicasse a história do primeiro quadrinho.



Depois de ler o primeiro texto (quadrinho) a diretora explicou:

– Existem adultos que agem desta forma, seja como pais, como vereador, prefeito para dar a impressão que sabe o que não sabe.

Um garoto pediu para falar e teceu o seguinte comentário:

– Neste quadrinho tem duas alternativas de leitura – ou o pai não sabe ou não dá atenção ao filho. O que concordou a diretora.

O professor agradeceu a presença da diretora e ao sair, bateram palmas para ela.

De imediato um aluno questionou:

– Por que a gente bate palma para a diretora e não bate para um colega? Este questionamento criou uma nova discussão.

– Percebemos um ato de desigualdade, diz uma aluna, nós temos que bater palmas também para as pessoas da sala com quem vamos conviver até o fim do ano. Se não soubermos bater palmas para os de sala como vamos apreciar a fala da diretora?.

O professor comentou que aquela era uma bela descoberta. “Os de casa têm valor, não é?” Explicou este fato contando uma história e repetiu “Pensar dói”.

Os alunos passaram à leitura e comentário dos outros quadrinhos. Após debatê-los, o professor solicitou que eles escrevessem sobre o item acima ou ainda

2 - um quadrinho – eu li/ entendi/ eu julguei

3 – outro quadrinho

Os primeiros alunos que concluíram suas atividades solicitaram do professor a caixa de gibis. Assim que iam terminando os demais também passaram à leitura de gibi.

1.2. Analisando a prática de leitura

Durante o período de observação, pude verificar que para incentivar os alunos a lerem o professor utilizou-se, em sala de aula, de diversos procedimentos metodológicos e dos mais variados tipos de textos: literário – romances, contos, crônicas, fábulas, músicas -, gibis, reportagens jornalísticas, quadrinhos, charges, anúncios, propagandas.

O texto, enquanto prática de leitura e resultado de uma produção, foi o ponto de partida e também de chegada do processo de ensino/aprendizagem. A leitura foi norteadora das atividades de língua materna, oportunizando as classes de menor poder aquisitivo, acesso às condições de letramento que não lhes foram oferecidas no âmbito familiar.

Os procedimentos de leitura, em todas as aulas observadas, seguiram ritmos variados. A primeira leitura era tradutiva: debate primeiro do entendimento, da construção da significação - vocábulos, expressões e frases inteiras

Houve leitura oral pelo professor, pelos alunos, individualmente, em grupo, em coro.

Sempre os alunos liam um para o outro. Pela entrevista, o professor comentou:

Olha, sobre a leitura, eu conheço um método bom, se o professor ler, se ele distila leitura nas aulas. (...)se ele conta história, por exemplo, na 5ª série, se ele conta histórias para os alunos sobre o que leu no jornal, na revista, no jornal da televisão, na charge, no quadrinho, ele já está motivando os alunos e, sobretudo, o que mais motiva o aluno é a participação dele na sala de aula eu tenho trabalhado com eles, muito os quadrinhos, as charges, os textos pequenos, é... tentado fazer muita leitura em sala de aula e um exercício que me, que me emociona muito é um ler pro outro, acho que o professor deveria utilizar muito o aluno como monitor, quando um aluno ajuda o outro, lê com o outro, ele também cresce, ele pode já ser classificado, a escola tem essa bobagens, ele pode ser classificado como um bom aluno, geralmente, um bom aluno na escola é classificado pela nota e não pelo que ele sabe, pelo que ele pode fazer, pelo que ele pode ler.

Muitas atividades eram direcionadas para a leitura em duplas. Como se exemplifica:

Leia o texto “aprendi que” para um (amigo) colega.

a) Foi boa a experiência (ela/ele) prestou atenção, disse algo?

b) Pergunte a alguém o que você não entendeu.

c) Fale o que você aprendeu com os “aprendi que” (20/03/00).

1) Leitura – grife (marque) partes de seu texto. Leia uma parte para um colega.

Diga a ela (ele) um pedaço que você achou bom ou entendeu.

Escreva sobre esta atividade de leitura (27/03/00).

Depois da leitura, mesmo o texto sendo apenas uma tirinha, havia questionamento do tema abordado, diversos pontos de vista vinham à tona, construindo relações que enriqueciam o texto lido, proporcionando ao aluno argumentos para a produção escrita.

Um texto é sempre lacunar, reticente. Segundo Iser (1989), um texto apresenta “vazios” - implícitos, pressupostos, subentendidos – que enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor.

Por ser lacunar, o texto permite múltiplos sentidos, e o professor sempre chamava a atenção para esse fato, para as diversas leituras que um mesmo texto podia oferecer.

O aluno se constituiu como um sujeito que atuou ativamente com o seu conhecimento prévio na construção do significado do texto, fazendo inferência, relações intertextuais. Houve a preocupação de utilizar os textos como uma forma de interpretar a própria realidade.

A leitura foi além da decodificação mecânica para responder a questões de interpretação. O professor levava os alunos a fazer uma leitura mais profunda do texto que fosse além do que o aluno havia lido nas linhas, para que o aluno pudesse ler o que estava implícito nas entrelinhas ou além delas.

Conforme Brandão e Micheletti (1997), um leitor crítico não é um mero *decifrador de sinais, um decodificador de palavras*, é capaz de fazer inferências, de preencher os vazios do texto, recriar sentidos implícitos, *é produtivo* – institui-se como um co-enunciador, ao trabalhar o texto refaz o percurso do autor, é *cooperativo* – ao construir o universo textual a partir das indicações a ele fornecidas, “é um sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações” (1997: 21).

Isso ficou evidente quando o professor trabalhou, por exemplo, com os gibis do Seninha, com a crônica Pé de Chinelo, os alunos foram além da decodificação, fizeram inferência, mostrando que compreenderam a leitura.

E sobre leitura o professor disse;

Então, quando eu proponho trabalhar muito com leitura e escrita

sabendo que a leitura demora um tempo para que o aluno ingresse no clube dos leitores, pra que ele se torne leitor, sabendo que leva um tempo, e sabendo que leva um outro tempo para que ele ingresse no clube dos que escrevem, das pessoas que usam a escrita constantemente, que não tem medo de usar a escrita. (...) A leitura constante não é uma leitura com pressa. (...) A charge, o quadrinho são textos gostosos, textos agradáveis para que o menino ingresse no mundo da leitura.

Leitura para mim, hoje, na escola, seria a maior das matérias. Ela deveria ser usada em História, em Geografia, em Ciências, em Matemática, (...) e quando o professor da outra matéria também entende assim, a gente tem feito um casamento bom, um casamento gostoso, trabalhos que são aproveitados para as duas matérias, trabalhos que são lidos pelos professores das duas matérias e o aluno começa a entender que a língua Portuguesa está na vida dele, (...) não é uma gavetinha de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo você abre discussão com o professor de Matemática, de História e de Ciências, mostrando para eles que o problema não é que o menino não saiba matemática é que ele ainda não ingressou na leitura da matemática, (...) o problema da leitura de cada matéria é de responsabilidade do professor da matéria.

Pela entrevista, questionado sobre os livros que adotam para os alunos lerem o professor comentou:

É eu tive a felicidade de encontrar uma coleção que se chama 'Coleção do Pinto' e os títulos eram "Eu Vi Mamãe Nascer", "O Menino e o Pinto do Menino", "Gavião de Penacho", "Diário de Agner", "O Dia de Ver Meu Pai", "Mariana do Morro", no final são uns 30 livros (...) numa linguagem simples, que trata dos problemas da cidade grande, dos problemas urbanos dos problemas do campo, (...) os meninos contavam história, aprendiam um certo respeito a uma linguagem mais simples, a uma norma que as vezes tinha a padrão misturada com a não padrão. (...) também a 'Coleção Vagalume', por exemplo, o "Açúcar Amargo", "Menino Sem Pátria", "A Serra dos Dois Meninos", "Perigos no Mar", "Pequenos Jangadeiros" "O Escaravelho do Diabo". (...) Eu indico uns 30, eles indicam uns 30 autores. De autor estrangeiro, "Os Meninos da Rua Paulo" (...)

(...) Hoje eu estou lutando por crônicas, por quadrinhos e charges para que os alunos voltem aos livros, por livros mais finos, porque há uma dispersão, eu acho que essa questão de salário do professor, de condições do trabalho deteriorou muito a coisa na escola e o problema do desemprego, do pai e a mãe terem que sair de casa, de o menino ficar assim, quase que sozinhos, os mais pobres sempre ficam sozinhos, então eles não têm assim muita chamada de atenção para a leitura e outro fato que eu acho surpreendente é a escola sempre escolher o lúdico primeiro, por exemplo, se você escolhesse crônicas de Stanislaw Ponte Preta, de Ziraldo, de Carlos Eduardo Novaes, de Luiz Fernando Veríssimo e de outros em que o irônico, a gozação, a coisa agradável vem primeiro, trabalhar com piadas, com quadrinhos que façam ironias, gozações, (...) aí a gente teria um campo mais fértil para fazer o aluno voltar um pouco à leitura. Eu acho que devagarzinho a leitura vai voltando, ela, não, vai desaparecer nunca, eu acho fundamental. (...) Eu descobri há pouco tempo que até para morrer a leitura é boa. Os velhos, quando não lêem, eles ficam exigindo muito a presença dos outros perto deles, e aí cria-se um grande conflito na casa. Então, a leitura até para o final da vida da gente, ela é uma grande companheira.

(...) A leitura é como um jogo de paciência, que vai sendo desvendado graças à participação e criação dos alunos e preparação dos professores para que se chegue a uma visão de mundo do aluno sobre uma temática.

Analisando a lista indicada (Anexo XI) percebemos que ela contemplou livros para alunos em diversos níveis de leitura. Confrontando a lista com os cadernos, verificamos que os alunos já haviam lido vários títulos.

Os livros propagados pelo professor e apresentados, em sala, pelos colegas eram uma forma de incentivar à leitura e ajudava na escolha de assuntos que lhes interessavam mais.

Seguem alguns exemplos retirados dos cadernos deles.

- – Li um livro muito bom “Tantas tias” é do Ziraldo. O livro fala de muitas tias que são muito sentimentais, cada uma tem o seu jeito de ser. (10/03/2000).

Abaixo o professor escreveu:

_ Fale-me sobre duas tias.....Tias diferentes? E aí eu anoto.

A aluna escreveu o texto acima no dia 10 de março, início do ano letivo, como o seu comentário é bastante resumido, propondo melhorá-lo, o professor solicitou comentários, mas sem dizer a aluna que o texto precisaria ser mais criativo, orientou-a, para que assim ocorresse.

- Outro aluno escreveu:
 - Eu li já três livros de sua lista.
 - Eles são
 - Professor Burrim e as 4 calamidades de José J. Veiga.
 - O menino e o pinto do menino de Wander Pirolí.
 - O diário de Abner de Graziela L. Monteiro.
 - Professor você poderia fazer perguntas para mim responder.
 - Em seguida o professor faz vários questionamentos sobre os livros.
 - – Hoje eu fui lá na frente, contar o livro “A banana”. Copiei a história e fiz algumas observações:
 - Ir lá na frente não é muito bom. Mas irei mais vezes.
 - Fiquei nervosa. As perguntas foram fáceis. O livro fala uma linguagem da escola.(...).
- Você se portou bem lá na frente, escreveu o professor.

- – Hoje eu li o livro “O Estudante I” de Adelaide Carraro. É um livro triste e muito interessante. Interessante porque conta uma história verdadeira. Mas me surpreendi quando percebi que Renato era um menino bom e passou a ser um menino de mal (mau correção do professor) caráter. (1)

A autora foi bem racista. Por que ela colocou página negra e não parte difícil? No lugar de parte azul por que não colocou parte amarela? O amarelo daria impressão de ‘brilhar’¹. (...).

(...) Hoje ou amanhã qualquer um pode ser a vítima da droga. Apesar de tudo isso, sugiro a leitura para todos adolescentes, adultos, senhores e senhoras. (2)

Agora você poderia fazer pergunta.

O professor escreve :

(1) A educação do Renato, em casa era muito ruim. Ele ganhava tudo que queria. Que educação azul, que nada! Comente isto.

(2) Os adolescentes gostam deste livro? Por quê?

- – “Os rios morrem de sede” - Wander Piroli.

O livro os rios morrem de sede, trata-se de uma realidade muito conhecida pelo brasileiro é a poluição dos rios. (...).

Depois do resumo do livro feito pelo aluno, o professor fez as seguintes perguntas:

- Que significa “um rio morrer de sede”? Qual era a sede do rio?
- Você daria o livro de presente a um amigo, ou amiga?
- O livro é um bom texto sobre poluição, destruição dos rios?
- Gostou do livro?
- Acho que você poderia destacar trechos e comentar.

A leitura ia além do resumo, o professor solicitava comentários de uma parte ou outra, solicitava que o aluno comentasse com os pais os livros lidos.

Quando o aluno lia ou escrevia pouco, o professor o alertava e/ou por meio de bilhetes, escrevendo:

_ Se não ler em casa e não escrever como o avaliarei?

_ Você precisa me escrever, ao menos 2 vezes por semana para melhorar, não acha? Espero resposta! (21/03/00).

¹ O livro O Estudante I é dividido em partes, a parte é azul quando tudo parece ir bem na vida do personagem Renato; é negra quando ele se envolve com drogas.

_ Você leu bem o texto. Se escrevesse sempre em casa, a escrita melhoraria.

_ Boa tarefa. Passe a 1 a 3 a limpo. Você deve apresentar a leitura ao professor... por escrito ou oral.

_ Passe seu teste a limpo! Você está lendo mais em casa? Sim. Já merece 'C' (20/03/00).

_ Muito bem, Ágatha. Leia em casa e me escreva. É preciso que escreva sempre p/ melhorar. Concorda? (21/5/00).

_ Estou assustado, você não está lendo? Escreva-me! (21/05/00).

Pelos bilhetes apostos nos cadernos, e pela observação das aulas, verificou-se que o professor, sempre estava incentivando, insistindo para que os alunos lessem e escrevessem. Principalmente no início do semestre em que eles ainda não estavam habituados ao método do professor.

Os textos eram trabalhados de forma crítica, por exemplo, sobre os 500 anos do Brasil não se falou de fatos e feitos heróicos. Através de textos apresentando pontos de vista diferentes, discutiu-se a realidade brasileira. Alguns dos textos apresentados foram a charge de Kacio, do Correio Brasiliense (24/04/00) e o conto 'Inferno Nacional' de Stanislaw Ponte Preta.



INFERNO NACIONAL

70 ←
1 A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte e foi contada lá numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais-puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.

2 Diz que era uma vez um camarada que abotoou o paletó. Ao morrer nem conversou: foi direto para o Inferno. Em lá chegando, pediu audiência a Satanás e perguntou:

3 — Qual é o lance aqui?

4 Satanás explicou que o Inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

5 Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o Departamento dos Estados Unidos, achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda a eternidade. Entrou no Departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime.

6 — Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de 200 graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de 100 graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de 200 graus.

7 O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um depar-

tamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que tudo era igual: a divisão em departamentos era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo o lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de 200 graus durante o dia e geladeira de 100 graus abaixo de zero, pela tarde.

8 O falecido já caminhava desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: "Aqui tem peixe por debaixo do angu." Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente, perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem a atenção, disse baixinho:

9 — Fica na moita, e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de 35 graus por dia.

10 — E as quinhentas chibatadas? — perguntou o falecido.

11 — Ah... o sujeito encarregado desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

Stanislaw Ponte Preta, TIA ZULMIRA E EU,
EDITORA DO AUTOR, 1961

As narrativas curtas, quase sempre, estavam relacionadas a assuntos atuais.

Ao apresentar os textos aos alunos o professor foi comentando a realidade do nosso país... "cinco anos que o governo não dá aumento para o funcionário público", "tem piada falando sobre o inferno Brasil". Antes de ler para a turma o conto 'Inferno Nacional', o próprio professor dramatizou o texto, representando vários personagens, e o faz de forma muito humorística. A turma acha graça e ouve com muita atenção.

A representação fez a turma entender claramente o texto. Mesmo assim o professor o leu e em seguida pediu que os alunos lessem um para o outro. A aluna que leu para mim, teve dificuldade de ler com desenvoltura, daí a insistência de o professor fazer com que um aluno lesse e explicasse um para o outro.

O professor questionou se os alunos desconheciam alguma palavra, contou a história de Satanás, que antes era Santo Anás. Uma aluna comentou que descobriu pelo texto que os Estados Unidos eram mais organizados que o Brasil. O professor pediu que os alunos lessem e discutissem o texto com os pais. E faz vários questionamentos:

Será que os pais vão gostar? Será que você está crescendo com a leitura? Vocês estão compreendendo melhor, não fica com medo de falar, gagueja menos? Será que não está ficando sem entender? Será que trabalhar a leitura de forma crítica é falar mal dos outros? Será que se a gente não souber ler não é mais fácil de ser enganado?

Após leitura e discussão do texto sob o tema Brasil – 500 anos, os alunos apresentaram textos de diversas formas: em prosa, em verso e dramatizações.

Brasil 500

Meu Brasil Meu Brasil nu
Brasil que os portugueses
Puseram Calça “dinz” e blusa de “alcinha”

Meu Brasil da pamonha
Que virou “x burgue”

Meu Brasil de frutas
Que agora virou pó virou
TANG virou Arisco

Meu Brasil da Caça da Pesca
Virou açougue virou supermercado.

Meu Brasil de Erva virou farmácia

Meu Brasil não é mas Brasileiro
Meu Brasil é Português, Holandês, mexicano, Francês
Todos já se esqueceram daquele Brasil nu.

Quanto à dramatização, os alunos se apresentaram com vestes apropriadas, demonstraram ter ensaiado. A surpresa ficou por conta da desenvoltura de alguns alunos que não gostavam muito de falar em sala de aula e sobressaíram na apresentação. Evidenciando, assim, a importância de se trabalhar atividades diversificadas, possibilitando aos alunos participarem da aula de uma forma ou outra.

A respeito da apresentação, o professor elogiou-a, disse que não é fácil ir à frente para falar e levou-os a refletir sobre a exaltação, feita pelo grupo, aos colonizadores, dizendo:

_ É preciso lembrar que Portugal nos arrancou muito. Cabral descobriu, mas os portugueses exploraram, massificaram o Brasil, isso é preciso ser discutido, relacionando o papel da igreja, a questão da mulher, o papel dela, a sua luta e foi recontando partes da nossa história, da nossa gente.

Além da sala de aula, o professor utilizava-se do anfiteatro para apresentações de peças teatrais apresentadas pelos alunos e da biblioteca para leitura. No entanto, devido à greve dos servidores administrativos, que durou aproximadamente cem dias, a biblioteca ficou fechada, afetando, principalmente, as atividades de leitura de longas narrativas.

Mesmo com a biblioteca fechada, que dispunha de um significativo acervo ao usuário de 5^a série, o professor Germano utilizou-se do livro didático apenas uma vez. Ele levava para a sala de aula uma caixa de gibis, textos verbais e não verbais², xerocopiados de jornais e revistas.

Essa variedade de textos era sempre discutida em dupla, em pequenos grupos quando a atividade requeria esta formação ou ainda em dois grandes grupos. O livro didático ocupava assim, uma posição secundária. Inclusive, em entrevista, o professor disse:

... eu dedico um tempo assim, no máximo uns 20% de tempo a ele (livro didático) na minha aula, porque eu tenho o jornal, eu tenho a revista, de onde eu tiro quadrinho, a charge, as crônicas, eu tenho os grandes escritores nacionais, eu tenho cronistas de jornais, eu tenho uma série de fontes de onde eu busco e posso buscar textos. Oxalá, os meus colegas da

Sempre ao apresentar um novo texto, fosse ele verbal ou não-verbal (que utiliza códigos não lingüístico), antes de lê-lo o professor fazia uma reflexão

² Textos não-verbais utilizam-se de códigos não lingüísticos.

do assunto para que os alunos pudessem relacionar o texto em estudo com o cotidiano.

Cada texto discutido era explorado, extrapolado, acrescido de novos exemplos dados pelos alunos, interligados aos fatos do cotidiano escolar, aos fatos da cidade ou de âmbito nacional anunciados pelos meios de comunicação.

A leitura se deu como processo. O professor buscava sempre construir o sentido do texto, fazia inferências, trabalhava com o implícito, relacionava um texto com o outro. Notou-se a preocupação em formar leitores proficientes, tarefa primordial da escola, leitores críticos, por meio da leitura e da escrita de forma dinâmica, contextualizada, sem preconceitos sociolingüísticos. Para Geraldi (1984), “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (1984:42).

Percebeu-se durante todo o período de observação que o prof. Germano buscou uma prática reflexiva com os seus colegas da área e com os alunos, procurou dinamizar as aulas de língua materna, fazendo delas um instrumento de conscientização, criticidade e criatividade e por que não dizer de libertação, como o próprio professor disse: “se não provocarmos uma ‘chuva’ de leitura, não estaremos preparando o nosso povo para a libertação”.

2 . Da prática de produção de texto

No programa anual do professor, constam os seguintes dizeres sobre a produção de textos :

4) A ESCRITA:

Dissertação, narração (contar histórias) e espontâneas. Haverá discussão sobre os textos dados, e sobre os lidos em casa ou na biblioteca, de livros, jornais ou revista ou textos orais, bem como os descobertos em televisão, para criação de idéias, que ensejarão a viabilização e escrita em norma Padrão e em Norma Não Padrão.

2.1. Desenvolvimento das aulas

Durante o período de observação, verificou-se que as atividades da escrita e da leitura ocorreram de forma interligada. Não havia horário específico para aula de leitura e aula de produção de textos, uma aula era seqüência da outra. A escrita tinha como ponto de partida a leitura de um texto. Havia um grande incentivo, por parte do professor, para que o aluno escrevesse. Tudo era motivo para a escrita; “não veio à aula ou chegou atrasado escreva dizendo o porquê. Não leu em casa, escreva porque não leu, escreva sobre o que estudou em Geografia, em História”.

Extrato 1

Uma das atividades de produção textual constou dos seguintes itens:

- 1 A – Na aula de Português, eu recebo uma folha em branco para.....
- Eu leio um texto e discuto com os meus colegas (minhas), e depois eu.....
 - Eu li em casa (gibis, quadrinhos, para Geografia, História, Ciências, esportes no jornal, novelas, um livro: nome e autor), depois eu escrevi ao.....
- 1 B – Um livro.....(ou um projeto, ou outra leitura qualquer).

Extrato 2

Na segunda-feira como as aulas eram conjugadas, o professor, as utilizavam mais para debater os livros literários lidos pelos alunos e para escreverem. Mas como a biblioteca estava fechada, em virtude da greve, o professor buscou leitura de outros textos, para subsidiar a escrita.

Nesse dia, ao chegar na sala escreveu no quadro:

1) Por que alguns (algumas) acham que estão na própria casa, e não se importam com o coletivo? E dizia:

“É preciso começar a pensar. Começar a pensar no colega. Vou trabalhar o ano inteiro para ver se o colega estuda com o colega, se pensa no coletivo. Se não estudarem, se não comunicarem vai ficar com ‘C’. Estudar com o outro aprende muito mais. Será que quem não estuda, não lê, não é ladrão do povo? Porque a escola é paga pelo povo”.

2) A minha descoberta. (A escola me faz pensar? se eu penso eu vejo o mundo).

3) Um homem classificado...(texto xerocopiado).

O texto – ‘um homem classificado’ – fala sobre a questão do desemprego nas grandes cidades, cujo emprego do personagem é anunciar emprego para

outros homens.

Com o objetivo de levar o aluno a desenvolver a linguagem oral e a escrita, o professor questionou a aluna Débora sobre o que ela havia escrito em casa. A aluna respondeu que havia escrito sobre Miguel Ângelo. Um aluno quis saber sobre ele. Débora comentou a vida de Miguel Ângelo, gênio da pintura e poeta de Florença.

O professor questionou com a turma a questão de ser gênio. Será que Pelé foi gênio total se não reconheceu a própria filha que teve com uma cozinheira? Os alunos iam dando suas opiniões.

O professor continuou perguntando sobre um e outro que iam respondendo:

– Eu li e escrevi sobre Cora Coralina de Goiás Velho.

– Eu escrevi sobre um gibi de Chico Bento – que falava de um menino que não sabia das coisas da cidade, mas conhecia muito do campo. – Eu escrevi sobre a menina que o vento roubou. (conto de fadas)

Sobre esta leitura o professor comentou:

– Tenho medo de histórias só do imaginário. A escola leva os alunos a ler as belezas nas fadas para não ler o mundo, não prepara para a vida e quando for deputado, não tem o que oferecer. Leitura de lazer é ótimo, desde que saiba o que é lazer. A leitura nos ajuda a procurar soluções”.

Depois de lerem, discutirem os alunos passaram a escrever.

Sobre esta aula uma aluna escreveu:

1 - A minha descoberta.....(a escola me faz pensar? Se eu penso, eu vejo o mundo)

Eu acho que a minha descoberta foi muito boa para mim porque me fez reconhecer que tem pessoas no mundo sem saber o que fazer, porque a escola só ensinou contos de fadas, que tudo o que fazer vai sair certo, vai tudo sair feliz. Então eu acho que a escola não tem que ficar com medo de ensinar a realidade e como o aluno a encarar a realidade, porque estamos em situação crítica!

Acho que esta escola me faz pensar, acho que verdadeiramente me faz saber do mundo lá fora, da realidade do que está acontecendo penso sobre tudo penso como encarar as dificuldades.

O professor escreveu:

_ Bom texto. Depois, me dê uma cópia.

Os alunos escreviam de acordo com o que havia sido discutido em sala relacionando o assunto com o seu cotidiano, como se pode verificar, na produção abaixo, escrita após a aula em que os alunos discutiram a violência dos policiais brasileiros.

2 - Morte por imprudência do motorista

Hoje 03 de maio, foi morta uma senhora idosa de 70 anos de idade em plena Anhangüera, avenida muito movimentada que tanto os pedestres e os veículos devem prestar atenção ao passar por ela.

O sinal estava aberto para a mulher e ela estava atravessando a faixa de pedestre, quando veio em alta velocidade uma viatura da Rotam e bateu na mulher que já caiu no asfalto morta. Os policiais disseram que estavam com a sirene ligada e que estavam em alta velocidade porque iam atender uma chamada policial, mas teve algumas testemunhas que afirmaram que a sirene foi ligada um pouco antes da faixa de pedestre.

As pessoas têm que prestar mais atenção no trânsito e serem mais calmas, pois está (esta, corrigiu o professor) senhora morreu, e pronto, ninguém vai trazer ela (trazê-la) de volta.

Existem muitos motoristas que andam correndo demais e não estão nem aí, tiram “fino” nas pessoas, bate em outros automóveis, muitas vezes ocorre morte.

Temos que andar com mais responsabilidade e ser mais calmos para dirigir e prevenir para não haver mortes tão inesperadas.

Peço muito a “Deus” por todos, pois minha mãe dirigi, e tenho muito medo que ela não volte para casa do serviço.

_ Este texto é muito bom. Mande-o para ser publicado em O Popular, escreveu o professor.

Nesta outra produção, o aluno relaciona o texto discutido em sala com fatos da sua própria experiência.

3 – a) O melhor amigo. Você conta uma história ao professor.

b) Destaque um trecho e diga que você soube lê-lo.

R: Eu tinha uma cadela chamada Lesse, ela era legar com meu pai,

Lesse levava meu pai no ponto e não deixava nada acontecer com ele quando (. Quando, correção) meu pai entrava no ônibus a Lesse ia (voltava) pra casa aí era hora (na hora) dele chegar, Lesse ia buscar ele (buscá-lo, correção do professor) então meu pai tirava o sapato e vinha a Lesse com os chinelos do meu pai e (os) colocava nos pés dele.

R: Eu gostei no texto da parte (em) que o menino fala que deveria ter vendido por cinquenta, mas acho que nem um animal deve ser vendido, porque ele nos diverte e ajuda.

Além da correção, o professor escreve: Bom teste. Passe a primeira parte a limpo! Lê pouco! C outra vez?

Primeiramente o professor elogiou o trabalho do aluno para depois cobrar leitura.

2.2. Analisando a prática de produção de textos

À medida que os alunos iam dialogando com os textos, discutindo, questionando-os por várias vezes, eles iam sendo preparados, a produzir seu próprio texto. Oralmente muitas idéias novas iam surgindo. Após uma exaustiva discussão, o aluno, com voz e vez, enriquecido pelas idéias de seus colegas, do professor, de diferentes pontos de vista, tinha repertório para desenvolver seu texto escrito. A escrita não dependia de inspiração.

Ao chegar à sala, o professor sempre distribuía, ou pedia alguém para distribuir folhas de papel almaço em branco. Em quase todas as aulas, o professor distribuía um texto – uma crônica, uma reportagem de jornal, propaganda, uma charge - e recolhia outros dos próprios alunos.

Os alunos tinham a liberdade de entregar ao professor os seus cadernos ou folha avulsa todos os dias ou uma vez por semana. O professor lia, corrigia, todas as atividades recebidas, fazia comentários, pedia para refazer um

ou outro parágrafo, como no exemplo abaixo:

Discriminação

Tem mais pessoas discriminadas no mundo de quem não é.

Porque deicha (x, correção) a pessoa magoada.

Acho que tem pessoas que discriminam porque se acham as melhores ou porque já foram discriminadas e mesmo sabendo (n) que é ruim fazem isso por vingança, quando acham algum jeito (j) de discriminar. Isso está 'direto' acontecendo em todos os lugares do mundo.

E eu já fui várias vezes discriminada.

Neste texto o professor escreve: - O que você quis dizer nestas duas primeiras linhas? Bom texto. Boa Crítica. Passe-o a limpo.

Fazia parte da correção o refazer e o acrescentar. Comentava em sala os textos dos alunos, elogiava-os, sugeria a publicação em jornais.

Refazer o texto levava o aluno a refletir sobre uma outra forma de reescrevê-lo para torná-lo mais claro. Nesse processo de reorganização, reestruturação e organização de períodos, ele vai percebendo a coerência e coesão do texto além de ser uma forma de mentalizar a parte ortográfica sem se prender a regras.

Do ponto de vista de Cócoco e Hailer esta é uma excelente estratégia para o trabalho de ortografia, pois é através dessa atividade que o aluno adquire a imagem mental das palavras.

Só depois de refeitas, de passadas a limpo, o professor avaliava a produção textual.

O professor havia iniciado um trabalho de coletânea de textos para publicação de um livrinho intitulado "Aprendi que". Esta era outra forma de incentivar a escrita. Para Geraldi (1999), será o objetivo final da prática de produção de textos numa 5ª série.

Por ler muitos textos, discutir, escrever e reescrever constantemente, os alunos se sentiam mais confiantes e livres para escreverem. Eles escreviam sobre assuntos atuais divulgados pelos meios de comunicação de massa, opinavam sobre os textos lidos em sala ou fora dela ou falavam de fatos relacionados a sua própria vida.

Observando os cadernos, desde o primeiro dia de aula até o final da observação, junho de 2000, percebeu-se avanços na produção escrita dos alunos. Diminuíram as marcas da oralidade, aí, né, então. Eles expressavam

suas idéias com mais desenvoltura. Isso foi visível, principalmente, na produção escrita dos alunos que aderiram à proposta do professor de ler e escrever constantemente, como mostra o texto abaixo.

Lí uma reportagem da revista “Jornal do Brasil – programa”. Pág 34 – Criança.

A reportagem: Tapetes, castelos e princesas de Berenice Menezes.

Fala que Museu Histórico Nacional pensou nas tribos e montou a peça “A tapetaria européia nos museus franceses.”

Eu gostei porque quase nenhum museu pensa nas crianças e nos pais. O M.H.N pensou nas crianças e nos pais. Enquanto os pais olham os maiores tapetes de países da União Européia, os filhos vão para um espaço onde há jogos e livros.

Eu achei interessante porque a idéia é trabalhar com a fantasia da garotada.

O importante, nesse processo de escrita, é que o aluno compreendeu que era preciso ir além do resumo, argumentar, dar o seu ponto de vista.

3. Da prática da análise lingüística

Para a prática de análise lingüística encontramos no plano anual do professor o seguinte parágrafo:

4) A GRAMÁTICA

O uso da Gramática da Norma Padrão será muito debatido em sala de aula e haverá também o debate sobre a Gramática da Norma Não Padrão, principalmente em estruturas em que haja dúvida no uso. Por exemplo: concordância verbal e nominal, uso do imperativo, uso do subjuntivo, as palavras de ligação, conhecimento um pouco mais aprofundado do substantivo, verbo, pronome dentro de uma visão textual da linguagem¹.

Sobre as aulas de análise lingüística, o professor, pela entrevista, explicitou o seu ponto de vista:

... o trabalho em cima da leitura e da escrita, ele dispensa um pouco aquele trabalho difícil, cansativo sobre a gramática, nomenclatura, decorável. Aí o menino passa a ver uma gramática mais assim....organização, mais

¹ A gramática textual surgiu na Europa, na segunda metade dos anos 60, embora essa preocupação com o texto já fosse assunto de alguns estudiosos da linguagem anos antes. O seu aparecimento ocorre pela insuficiência da gramática da frase em dar conta de certos fenômenos lingüísticos. De acordo com Travaglia (1997), na gramática textual, o texto é entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão e pela audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante/ouvinte, escritor/leitor), em uma situação de interação comunicativa específica.

pensar, então ele pode chegar ao final da 8ª série, pode começar a 6ª série ainda com erros de ortografia, ainda com erros de acentuação, mas ele já vai estar usando menos o *verbo ser*, ele já vai estar usando menos a *conjugação 'pois', o 'né'*. (...) Essas são as ligações que eles conhecem, vão melhorando a construção, vão usando outros processos sintáticos que é o *pronome relativo*, o *'que integrante'* que são estruturas importantes, são estruturas que ajudam a pessoa a usar um período mais longo...

Às vezes, você admite até um pouco de desvio gramatical, mas levando o aluno a pensar mais na clareza, a pensar mais que ele escreve um texto para alguém que vai ler lá na casa desse alguém. Que ele não vai estar presente para consertar, que na fala é muito mais fácil de clarear as coisas que na escrita.

Como se pode notar, o professor propõe trabalhar a gramática 'dentro de uma visão textual da linguagem'. Pela observação, ele não se prendeu a atividades gramaticais soltas e mecânicas apresentadas na maioria dos livros didáticos, foi criando os seus próprios exercícios de interpretação de textos, de gramática. Criando, por fim, o seu próprio método de trabalho, e ele comentou:

- ... acho que todos os professores tinham que ter essa condição, é uma alegria

Os autores do Programa Curricular Mínimo (1992) propõem que o professor do ensino fundamental leve os alunos a ler e escrever bem, sem a preocupação exagerada com o ensino gramatical. Daí a mudança central apresentada pelo programa curricular para o ensino de língua materna está na ênfase da leitura, da produção de textos orais e escritos.

3.1. Desenvolvimento das aulas

Grande parte das aulas centrou-se na leitura e produção escrita, que era ministrada de forma bastante interligada e dinâmica, assim também foi a atuação do aluno que participou ativamente das aulas, correspondendo ao que disse o professor:

Eu acredito que o professor deva ter no máximo uns 20% da aula e o restante, os 80% da aula deve ser do aluno. O professor deve utilizá-lo bem, no momento de uma pequena exposição, de uma pequena explanação, mas deve estar sempre atento que a participação do aluno move a aula, eleva a aula, cria a aula, faz a aula. Uma coisa com a qual eu brinco muito. Há dias em que o professor acorda assim meio chateado, meio amolado, então ele vai dar uma aula, em que ele fala o tempo todo. É o desabafo eu digo que é a aula desabafo, porque ele pode dar uma aula dessas por mês, para

desabafar, pra dizer que ele sabe, (...) mas no restante das aulas é dividir muito com os alunos. Se ele consegue dividir, ele vai chegar a uma conclusão muito interessante, ele aprende muito com os alunos, seja de qual série for o aluno, o professor estará sempre aprendendo com o aluno, se o aluno falar em sala.

O estudo gramatical se deu de forma que levou a uma melhor compreensão dos fatos lingüísticos encontrados no texto.

No quadrinho de Quino:

– Não dá! Por mais que a professora explique, eu não entendo esse negócio de sujeito e predicado!

_ É fácil, Miguelito, se eu digo, por exemplo, ‘esse lixo enfeia a rua’, qual é o sujeito?

_ O prefeito?

O professor buscou responder às indagações de Mafalda e Miguelito comentando a crítica que o quadrinho estava fazendo ao ensino da gramática normativa que propõe exercícios descontextualizados, a partir de frases soltas. Alunos de 10 anos não precisam saber sujeito e predicado, eles precisam é de muita leitura.

No quadro o professor escreveu:

“O lixo enfeia a cidade”, atentou para a concordância verbal ao passá-la para o plural. Em seguida, propôs exercícios de substituição do *eu* por *nós*, por *eles*, com a conseqüente reescrita de parágrafo – sem dizer que se tratava de exercício de concordância verbal. O estudo do verbo vai se tornando desafiador, muito diferente do aluno decorar um verbo inteiro, sem saber empregá-lo.

A substituição, por exemplo, dos pronomes (*a*, *na*) por substantivos. Através deste exercício o aluno aprenderá o valor do pronome e poderá usá-lo em sua produção do texto escrito. Essa atividade mostrou que os alunos compreendem de estilística, de estética, ao dizer que substituindo os pronomes por substantivos o texto se torna mais fácil de entender, mais claro, porém perceberam que o texto original era mais bonito.

Nesta outra atividade, buscou-se comparar os efeitos de sentido que diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação.

a) Se Luluzinha não saltou,

b) A Luluzinha não saltou o córrego, porque.....

c) Embora o Bolinha tenha saltado o córrego

Quanto ao desenvolvimento do plano de ensino, deve-se esclarecer que algumas atividades propostas, relacionadas à análise lingüística, estavam previstas para o 2º semestre.

Segundo Travaglia (1997), o tipo de reflexão aqui proposta pode ajudar melhor o aluno a utilizar a língua com mais eficácia e adequação do que as aulas de gramática teórica que vêm configurando e representando o ensino de gramática nas aulas de Português de nossas escolas.

E ainda, de acordo com Cerri et alii (1997), quando o educador pesquisa diretamente em jornais, revistas, livros, quando ele mesmo elabora o seu trabalho, ele se instaura, com essa postura, como sujeito do processo de didatização (p.32).

3.2. Analisando a prática de análise lingüística

Nas atividades de análise lingüística trabalhada em sala, verificou-se que em momento algum o professor enfatizou a nomenclatura. Os exercícios propostos não se constituíam de atividades mecânicas. Ele trabalhou com elementos de coesão, com pronomes, verbos numa visão textual da linguagem. Devido a isso, muitos alunos achavam que não estavam estudando português.

A gente não estuda as coisa do português, verbo, o tu és, (...), disse uma aluna. Os alunos nem sempre percebiam que as readaptações de frases no texto para que ficasse entendível, era um trabalho gramatical.

Na verdade, a garota, implicitamente, estava afirmando que não se estudava gramática de forma mecânica, descontextualizada.

A prática de análise lingüística demonstrou que o professor tem se inteirado das inovações do ensino de língua materna. E ainda, seu discurso foi coerente com a sua prática ao falar do arcabouço teórico para as abordagens do processo ensino/aprendizagem da língua:

O pessoal da UNICAMP me dá muita fundamentação, o Geraldi, (...) o Percival, Agner Abaurre e, sobretudo, de Goiás (...) pessoas que estão sempre presentes, fazendo a gente pensar, como a Profa. Sílvia Braggio, grande pesquisadora, (...) Prof. Paulo Marcelino, (...), Prof. Brás José Coelho (...) foram pessoas que transitaram pela minha vida, que me ajudaram muito,

eles sabiam da minha dificuldade que eu não era preso a livro didático, que eu não gostava de usar livro didático, mas como encontrar um caminho, (...) se eu não tivesse essa ajuda, eu estaria perdido.

Segundo Geraldi (1999), o objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não quer dizer que o professor não deva organizar atividades sobre o tema escolhido, chamando a atenção para os aspectos sistemáticos da língua portuguesa, mas não para a terminologia gramatical. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia, mas compreender o fenômeno lingüístico.

Na perspectiva da gramática textual, o professor não deixou de estar trabalhando com a gramática, o que aconteceu é que o professor propôs o estudo de gramática de forma a desenvolver a capacidade de uso da língua e não apenas a capacidade de análise da língua. Em momento algum o trabalho com a gramática se deu de forma solta, foi um trabalho interligado à leitura e à produção textual.

Do ponto de vista de Travaglia (1997), se o professor visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, então as atividades de ensino de gramática, de redação e de leitura (facetas de abordagem de um mesmo fenômeno) devem funcionar em sala de aula de forma integrada.

Buscando analisar as aulas de acordo com os passos didáticos, pode-se dizer que a preparação, introdução da matéria – foi elemento importante para o dinamismo das aulas. O professor iniciava as aulas com momentos de reflexões, questionando, problematizando, levando o aluno a expressar o seu ponto de vista sobre o assunto, dando oportunidade ao professor de conhecer os seus interesses, aspirações, dificuldades, problemas e o seu potencial. Facilitando, assim, a seleção de conteúdos e atividades que fazem ligação entre o saber elaborado e a vida cotidiana dos alunos. A motivação levou-os a obterem informações mais sistematizadas, respostas mais elaboradas, proporcionando-lhes, conseqüentemente, maiores condições de participação.

O fato de o professor trabalhar, diariamente, com leitura, escrita e *reescrita*, e ainda, acompanhar individualmente as atividades de produção textual, foi significativo para que os conhecimentos da linguagem padrão se consolidassem. Devido a esse fato, percebeu-se aplicação e ampliação dos conhecimentos tanto em nível oral como escrito.

O professor utilizou-se de diferentes instrumentos para verificar os

resultados da aprendizagem que se deu de forma processual e foi levado em conta o crescimento gradativo dos alunos.

4. Prática de avaliação

No primeiro encontro com a 5^a série B do Colégio Azul, (05/04/2000), o professor apresentou-me aos alunos. Mas a minha presença não foi novidade para eles que já estavam acostumados com vários estagiários na sala de aula.

Os alunos da 5^a série B tinham aula no andar térreo do prédio numa sala de aula tradicional, as mesinhas e cadeiras eram dispostas em fileiras voltadas para o quadro giz. Na frente, entre o quadro e as mesinhas, próximo à porta ficava a mesa; no fundo, um armário. Como ornamento, as paredes do fundo revestidas com pedras coloridas dão um realce especial à sala, alguns cartazes sobre esportes enfeitam a parede do lado direito. Pelas janelas avistava-se o pátio.

Durante a aula os alunos, uniformizados de camisetas brancas e calças *jeans* ou bermudas de malha, sempre sentavam-se em duplas. Raramente o professor Germano fazia a chamada, a turma, de 30 alunos, era constante, mas se alguém faltava o professor percebia e questionava a ausência do aluno.

Um aluno distribuiu papel almaço pautado aos colegas que estavam sentados de dois a dois. Em nenhuma aula encontrei os alunos sentados sozinhos.

Enquanto isso, o professor escrevia no quadro:

- 1 – O dia de ver meu vai (V. de Assis)
- 2 - Macacos me mordam (W. Pirolí)

Explicou que na próxima segunda-feira haveria conselho de classe e que ele receberia as atividades escritas até aquela data (fechamento da 1^a escala)² e faz uma avaliação do estudo da língua materna ocorrida 1^o bimestre.

Pediu a cinco alunos que fossem à frente e perguntou a eles como se sentiam em relação à avaliação de Português.

- 1 – Não é muito difícil nem muito fácil.
- 2 _ Não é difícil é preciso ler.
- 3 _ Primeiro, o problema é ler e escrever
- 4 _ Avaliação não é difícil, mas importante.

² No colégio Azul, chama de escala, o que as outras escolas chamam de bimestre. A 1^a escala corresponde ao 1^o bimestre.

5 _ Não é difícil, é preciso estudar e ler livro.
O professor perguntou a um aluno da platéia:
- Você entendeu o que eles falaram?”

_ Não deu pra esclarecer muito bem, não falaram o essencial o que tem que fazer.

_ Quando eu entrei na 5ª série eu não entendi bem. Agora eu sei que não é só ler e escrever, é aprender a escrever um texto de qualidade para a 5ª série”, disse outro aluno.

_ A avaliação do professor é leitura, escrever e estudar e não estudar questionário.

_ O professor questionou: Será que é estudar o ponto? Será que sobre leitura não temos que pensar?

Outro aluno disse: _ Sabe, professor, pensei sobre uma leitura que fiz do livro Chico Bento - Papai Noel da roça é diferente da cidade.

O aluno ressalta algumas diferenças. Através do comentário do aluno sobre a leitura do livro Chico Bento o professor levou-os a refletirem sobre a importação cultural da imagem do Natal, que não se adapta com a realidade brasileira e questionou quem já havia colocado algodão na árvore de Natal para simbolizar a neve. “Por que nozes, avelãs e não banana, abacaxi, manga, castanha do Pará?”

O professor retoma o assunto dizendo:

_ avaliação é o que você fez durante esses meses, o que leu, o que produziu” e pede aos alunos que escrevam sobre isso no papel – “se o aluno não falou, fale e tem direito a réplica.

O professor agradeceu aos alunos que foram à frente e fez referência aos títulos dos livros no quadro, e outros, dizendo que eles falavam dos problemas de cidades grandes e problemas sociais.

Incentivando a leitura, rapidamente, ele comentou cada um deles. - O dia de ver meu pai - o menino pesquisa porque os pais se separaram.

Um aluno está alheio à aula, o professor vai até ele, ajoelha-se para ficar da mesma altura, trazendo-o de volta para o assunto do momento.

_ Macacos me mordam – o livro fala de um sujeito que é caminhoneiro. Num posto, o dono do macaco morre, o caminhoneiro leva-o para casa, simboliza que o animais não devem ficar presos”. Deixa em suspense como o macaco fugiu.

O professor explicou como trabalha com os livros lidos; “O aluno lê o livro, faz um resumo, faço pergunta sobre o livro no caderno do aluno”.

Teceu comentários sobre as crônicas da coleção “Para Gostar de Ler”

e também fez referências aos livros da coleção “Vaga-lume”. Voltou a frisar:

A nota é o que escreveu, leu, falou durante o bimestre. Não fico feliz por dar nota negativa, mas respeito, se não leu nem escreveu vai ficar no negativo.

O professor colocou no quadro, reforçando mais uma vez o seu processo de avaliação. Conceito geral – C. 2º bimestre – explica o significado de bimestre que no Colégio Azul corresponde a segunda escala.

- 1 – leitura em casa e em sala, comparações de um livro com outro, uma crônica com outra;
- 2 – refazer, acrescentar;
- 3 – estudar com alguém, com anotações: ‘eu estudei com colegas durante duas horas, o poema, o texto.
- 4 – fazer trabalhos diferentes – jornalzinho, teatro, fazer relação com outras disciplinas”. O professor apontou aspectos relevantes de uma dramatização apresentada por um grupo de alunos e sugeriu algumas mudanças para a próxima apresentação. Comentou, também, que ninguém escreveu sobre o que leu em História, em Geografia.

Explicou como fazer comentário sobre dois livros:

- a) através de comparações;
- b) refazendo;
- c) acrescentando novos argumentos.
- d) Outro exemplo: - pegar uma redação da 4ª série e comentar – hoje eu faria assim....acrescentaria, sem diminuir, é claro, o 4º ano.

E acrescentou:

– acredito que as leituras de casa são sempre melhores, pois vocês têm mais tempo para elas.

O professor falou da importância de quem tem o conceito ‘A’ de ajudar os outros colegas.

– *Quem ajuda o colega, merece, mesmo, o ‘A’*, reforçou um aluno.

Outro aluno comentou: - *professor, peguei três livros da lista pra ler e já li ‘Gavião de Penacho’ e ‘Minha Escola é Sopa’.*

O professor o incentiva, e outros alunos levantam a mão pedindo para falar.

Toca a sirene, os alunos entregam ao professor várias atividades desta e de outras aulas.

A forma de avaliação utilizada pelo Colégio é através de conceitos. Há

três conceitos positivos: o maior é A, o segundo é B o terceiro é C e o outro, o D, é negativo.

Ao usar uma forma diferente de avaliar, o professor sempre a frisava em sala de aula. E, às vezes, dizia:

– Mesmo falando várias vezes, tem gente que está dizendo que não tem nada pra fazer em Português, ainda não entendeu que tem que ler em casa, tem que escrever.

O professor avaliava toda produção de escrita e leitura durante o bimestre e se o aluno não estivesse correspondendo, ele conversava com o aluno, apunha bilhetes no caderno, convidava-o para aulas no período vespertino, dialogava com os pais. Sobre avaliação comentou o professor:

Eu gostaria que a escola chegasse a uma avaliação simples – S e NS – Sabe e Não Sabe. Se não sabe vamos trabalhar, porque esse problema de nota de 1 a 10, o 10 torna-se insuportável, é um aluno que não enxerga mais o outro, ele engoliu esse 10 fica igual um espeto no pescoço dele, fica olhando por cima. (...) Nós usamos conceito, eu já acho melhor, porque a diferença aí já é pequena.

Agora a avaliação, eu acho que é um..., é quase que um enforcamento dos pobres. O professor teria que ter muito respeito à pessoa humana, teria que pensar muito, teria que refazer sempre o seu ensino, a sua aula, porque os pobres, na avaliação, são os mais sacrificados na escola, eles são jogados fora. E não há ninguém mais inteligente que outro, há questão de oportunidades e questão de aproveitar oportunidades e questão de quem ajuda o aluno aproveitar as oportunidades. Sempre as pessoas que vencem, elas não vencem sozinhas, tem muita gente ajudando, desde a pessoa que preparou a roupa para ela vestir, a comida pra ela comer, para ela estar bem na sala de aula, até colegas de sala de aula, até professores em sala de aula que ajudam na aprendizagem, é claro que tem que ter uma boa vontade do aluno, mas essa boa vontade, por exemplo, se você pensar nos tímidos, a escola fabrica tímidos, esse pra mim seria um trabalho psicológico profundo a ser feito na escola. Acho que a escola precisaria de psicólogos ligados à escola, psicólogos que fossem para a sala de aula, que fossem ajudar o professor, que fossem pensar com o professor, que trabalhassem mais com os professores para que eles pudessem trabalhar com os alunos (...)

A avaliação é um processo que eu começo no primeiro dia de aula e termino no último dia de aula, não existe momento para a avaliação. (...) Uma coisa que eu acho importante é a descoberta, às vezes, um aluno que você não dá nada a ele, um aluno que tira D, de repente numa leitura, ele é o camarada que descobre as idéias mais importantes, (...) há problemas de subestima da pessoa, ele diz assim: 'eu não dou conta, eu não sou capaz de fazer isso'. Acho que esse processo na sala de aula, um ajudando o outro a gente descobrindo o que cada um pensa pode levar um processo de avaliação melhor. (...) o processo de avaliação, ele não é desligado do processo da aula, e a aula para mim começa em março e termina em dezembro, não existe a aula de hoje, ou a aula de amanhã, a aula é um processo de convivência com o aluno.

Se na avaliação a maioria do professorado dá um valor maior aos conteúdos gramaticais por sentirem que são mais fáceis de serem avaliados, então, o prof. Germano, fugiu a esta regra, visto que ele fazia o contrário, começava a avaliação a partir da produção da leitura e da escrita. Sobre avaliação ele comentou:

a gente tem que fugir daquelas avaliações pré -fabricadas que vêm nos livros, aquilo é um horror, aquilo faz, às vezes, o aluno desistir da leitura, tem alguns que gostam, (...) Uma primeira avaliação da leitura que eu peço do meu aluno, é que ele conte, então tem umas aulas pra contar e ao mesmo tempo quando o tempo está curto é..., que ele escreva alguma coisa sobre o livro que leu, aí eu faço algumas perguntas e na resposta (...) eu anoto a leitura do livro, mas eu aceito muito nesse resumo que o menino vai fazer, geralmente, ele faz um resumo, depois eu peço pra ele dizer se gostou ou não gostou, porque pra mim a primeira crítica é do aluno, se tem algum personagem que chamou atenção, se tem algum fato que ele mudaria e vou fazendo algumas perguntas sobre a leitura. Mas a primeira leitura é dele, ele é o autor da leitura, e é aí que vem o profundo respeito do professor pelo aluno, porque o professor parece que começa a tomar conta da leitura, que a leitura é do professor; não, a leitura é do aluno. A partir daí é que a gente trabalha a avaliação, constrói a avaliação da leitura. Há diversos níveis de leitura numa sala, por exemplo, hoje eu vou te dar um exemplo muito interessante. Um aluno na 8ª série B leu “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, escreveu o resumo e falou muito bem pra turma, mas eu não posso pegar isso como o elemento fundamental da turma. É alguém é..., em cuja família, o pai lê, a mãe lê, o cachorrinho da família lê, todo mundo lê, ele é levado à leitura, não é!?. Então, é claro, que aí nós discutimos que foi uma leitura desafio. Às vezes, até criando para os outros uma oportunidade desafio, e nem eu vou ficar embevecido e amando só aquele aluno e vou abandonar os outros, não é isso. Foi um fato que aconteceu, mas há diversos níveis de leitura. Têm meninos que estão lendo “Pequenos Jangadeiros”, “A Serra dos Dois Meninos”, tem menino que já é capaz de ler “Açúcar Amargo” em que o autor fala muito das discriminações contra a mulher...

Toda aula se fazia entre o ler e o escrever, entrecortada por discussões. Eram dessas leituras e escritas diárias que o professor avaliava seus alunos.

Ler, falar e escrever eram atividades enfáticas na sala de aula e fora dela. No final do 1º semestre tive oportunidade de fazer uma avaliação com os alunos sobre o ensino de língua materna. Eis a transcrição de alguns depoimentos:

- A avaliação de Português é uma das melhores avaliações porque o professor avalia tudo que a gente faz, outros professores não avaliam tudo.
- A gente pode aprender mais e ler gibis. É uma aula solta, não como algumas em que a gente fica preso só no que o professor manda.
- A gente gostaria que o professor usasse mais o livro didático, porque aí a

- gente não ficaria preso na política, porque ele fala muito na política, na história.
- Eu discordo. No livro didático fica muito preso. Aí não tem liberdade pra escrever. Tem que ter liberdade pra escrever outras coisas e achar novos assuntos pra trazer pra sala. Para discutir, o livro didático não serve.
 - Ele fala de um assunto assim....que pode ser da aula de História, aula de Geografia. Ele não fala mesmo da aula dele (...). Aqueles verbos, aquelas coisas assim que todo aluno aprende na 3ª série.
 - Ele devia avaliar a gente com tarefa de casa e trabalho. Ele podia passar uma tarefa hoje e falar assim: - eu vou olhar no outro dia, vou dar nota nos cadernos. Pra gente sentir obrigado a fazer a tarefa,(...) porque aí a gente vai chegar aqui ele vai olhar e a gente vai ganhar nota.
 - Eu não concordo muito com isso, com robozinho. Tem que fazer tudo que o professor manda, por causa que todas as outras disciplinas é desse jeito, a professora passa a tarefa e depois olha.
 - Aqui a gente, por exemplo, faz o que quiser, o professor faz a gente pensar, o professor, ele escreve pra gente pensar, ele dá papelzinho, a gente tem um monte de idéia, o professor faz a gente a pensar.
 - Professora, na 4ª série, a gente era o cachorrinho de estimação, fazia só o que a professora mandava, não produzia seu próprio texto. (...) Na 4ª série era tudo diferente, era assim, tarefinha, sabe, pra gente fazer. Aqui já é diferente. E também os professores lá não conversavam com a gente quanto o professor Germano conversa. Eles queriam que a gente resolvesse a tarefa. Aqui não, o prof. Germano conversa, discute pra depois a gente fazer as tarefas. Aqui estou achando melhor.
 - Eu acho que ele devia explicar outras coisas (...) como verbo, substantivo. Agora não, ele fala muito de política...
 - Eu acho que o prof. Germano está deixando a gente preparado pra outras séries, né. (...) Tira as dúvidas da gente tudo.
 - Eu acho assim, quando a Érika falou que, que... não podia se meter em política, eu acho que isso é melhor porque a gente fica mais, fica mais, sabendo das coisas.
 - ... eles estão livres mas tem que fazer tarefa e ler muito, acho que a avaliação do professor é correta e justa, ele dá nota que o aluno merece mesmo....”
 - “O conteúdo dele é difícil, a gente não é acostumado com o jeito dele dá aula. Antes a gente fazia as avaliações diferente.

O que se nota, pelo depoimento, é que parte dos alunos solicitaram reprodução da prática escolar - atividades mecânicas - à qual estavam acostumados e tidas como verdadeiras, visto que as referidas atividades parecem ser mais fáceis, pois não exigem reflexão, decora-se para fazer prova.

Quando alguns alunos comentaram que o professor falava muito de Política, Geografia, História, isso se deve ao fato de ele trabalhar muito com charges, cartuns, quadrinhos que proporcionam leitura crítica dos fatos atuais. E como o professor buscava oferecer conhecimentos de âmbito geral, os alunos entendiam que tais textos deveriam ser estudados apenas naquelas disciplinas.

O interessante é que os alunos que solicitaram que o professor olhasse os cadernos todos os dias para dar vistos e ganhar nota, ainda não haviam percebido que todos os textos recolhidos diariamente, eram corrigidos, avaliados, e recebiam notas.

As atividades de casa, na maioria, consistiam em ler narrativas longas, curtas e escrever sobre elas ou escrever sobre o que havia sido discutido na sala de aula. Para as famílias de poder aquisitivo menor, era uma boa alternativa, pois possibilitava ao filho realizar sozinho a sua tarefa, não havendo necessidade de ela ser terceirizada (pagar professor particular) e nem de os alunos copiarem a tarefa um do outro para serem apresentadas ao professor, na próxima aula, para ganhar nota. Isso porque os alunos sempre tinham várias opções de escolha entre uma ou outra tarefa.

– O professor, igual a Talita estava falando, ele é assim, ele passa 10, mas se fizer 5 e bem feita ele aceita, se fizer 10 e assim.... não tem conteúdo, ele num vai aceitar”, disse um aluno.

O professor também leva o aluno a fazer a sua auto-avaliação, oralmente ou por escrito:

–Em uma das folhas que recebi você diz que mereço C ou D acho que não, por eu lhe dei várias leituras e devia repensar.

Pelos procedimentos adotados pelo professor de levar o aluno a escrever, reescrever, passar a limpo, debater, percebeu-se crescimento tanto na discussão dos debates quanto uma melhor argumentação na escrita. Como se pode notar no seguinte texto:

Li uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, do livro Para Gostar de Ler, volume 3.

A crônica (se) chama “Assalto”. Fala de uma gorda senhora que se espanta com o preço do chuchu e fala que é um assalto. Os feirantes pensam que é um roubo e aí começa a confusão.

Alguns consumidores chamam a polícia e daí um minuto a rua estava cheia.

No final a gorda senhora fala que o preço do chuchu é (está) muito caro.

Eu entendi que o modo da mulher falar “assalto” é que começa toda a confusão. Às vezes a expressão de falar engana todos nós.

A garota não ficou apenas no resumo da crônica, ela argumentou, e pelo seu argumento, percebeu-se que compreendeu a leitura. Essa era uma luta constante do professor que o aluno argumentasse sobre o texto, que não ficasse só no resumo. Quando o aluno só resumia o texto ele escrevia: “destaque trechos e comente”.

Se para Luckesi (1999), a avaliação que ocorre na maioria das escolas brasileiras está a serviço de uma pedagogia dominante - é um produto social liberal conservador. Se notas e provas estão mais ligadas a uma postura da pedagogia tradicional, então pode-se dizer que o prof. Germano trabalhou a avaliação numa perspectiva da pedagogia progressista, visto que a sua forma de avaliar difere da tradicional, não é produto, mas sim processo.

A avaliação não foi aplicada para avaliar conteúdos e nem para cumprir programas; vai além da função classificatória e burocrática. Ela se dá como mecanismo de diagnóstico da situação, o professor analisa, verifica e se o aluno não conseguiu o mínimo necessário, toma-se decisão. Assim sendo, a avaliação não é supervalorizada e ocupa um lugar secundário no ensino aprendizagem. Para Sacristán e Gómez (2000), “A avaliação justifica sua utilidade pedagógica quando é utilizada como recurso para conhecer o progresso dos alunos/as e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhora” (2000:327).

O professor avalia toda a produção de leitura e escrita dos seus alunos. Dessa forma, a nota (Conceito A, B, C ou D) não expressa o resultado de um ensino meramente reprodutivo. O professor possibilitou o desenvolvimento das capacidades cognitivas (entender, compreender, concluir, analisar, comparar, sintetizar), assumiu uma posição crítica frente aos conteúdos expostos, despertando nos alunos o senso crítico, reflexivo e a criatividade. Através da

leitura e da escrita estabeleceu uma relação entre o ensino a vida cotidiana, tornando o processo educativo coerente e dialético.

Pelas observações em sala de aula, entrevistas, pela análise do material coletado sobre leitura, escrita e análise lingüística, o ensino de língua materna ministrado na 5ª série B, no colégio Azul, pode ser assim sintetizado:

- utilização de material diversificado, diversidade de textos;
- aulas vinculadas às diversas linguagens da sociedade;
- os procedimentos metodológicos são bastante diversificados;
- estabelece relação entre o ensino e o cotidiano diminuindo a produção de textos artificiais;
- a análise lingüística ocorre pela produção escrita dos alunos;
- o referencial teórico e a prática se interligam;
- atualização do ensino/aprendizagem;
- há sintonia entre os professores da área;
- a avaliação /diagnóstico ocorre de forma processual;
- o ensino possibilita prazer, liberdade, transformação.

Considerações finais

Este estudo foi realizado com o intuito de verificar como os professores de Língua Portuguesa, a partir de sua prática pedagógica, recebem e implantam nas suas aulas, as inovações teóricas e metodológicas produzidas na pesquisa sobre o ensino de língua materna e nas propostas curriculares oficiais, visando ao desenvolvimento das habilidades cognoscitivas e operativas do aluno.

Antes das inovações propostas, o ensino de língua era prescritivo, isto é, busca que o aluno substitua seus padrões de atividade lingüística considerados errados por outros padrões considerados corretos. Este tipo de ensino centra-se primordialmente no ensino da gramática normativa que privilegia em sala de aula a variedade escrita culta, tendo como um dos objetivos básicos a correção formal da linguagem. Excluía-se a variedade oral.

O ensino de língua entendido como ensino de gramática baseia-se na concepção de que a linguagem é adquirida e apreendida mecanicamente, daí a predominância de exercícios de fixação e de técnicas de repetição.

Pelo que tem sido constatado nas pesquisas sobre o ensino de Português há, nas aulas, uma ausência quase total de atividades de leitura e produção de textos. A leitura se dá no âmbito da decodificação e como pretexto para os estudos gramaticais. A redação, por sua vez, limita-se a modelos prestigiados pela escola (minhas férias, os índios, Tiradentes, minha mãe,...) sem nenhuma preparação prévia para desenvolvê-la. Não há inter-relação entre os conteúdos de leitura, escrita e gramática.

Além de não se estabelecerem relações entre os conteúdos de ensino da existência da prática não-textual, também não se faz relação entre o que se ensina com a vida social. Nesta perspectiva, o aluno é um agente passivo que copia, repete, reproduz o que o professor repassa, ignora-se o seu saber lingüístico, não o leva à reflexão, o ensino se resume à transmissão de conteúdos.

Uma prática descontextualizada, fragmentada, não leva o aluno a perceber a estreita ligação que existe entre leitura, escrita e aspectos gramaticais.

Sobretudo acaba por prejudicar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, das competências lingüísticas e discursivas dos alunos, tendo como conseqüência a reprovação e a evasão, além de que os alunos são menos críticos, menos exigentes e questionadores.

Em decorrência das atuais mudanças como a informatização, a multiplicação e diversificação das formas de saber e conhecer e a demanda por uma educação continuada e permanente, as práticas de ensino visualizaram uma nova forma da aprendizagem, uma nova forma de compreender o conhecimento e o seu ensino.

Diante desses fatos, enfatiza-se o ensino produtivo, isto é, busca-se ensinar novas habilidades lingüísticas. De acordo com estudos de Travaglia (1997), esse ensino propõe ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, sem alterar padrões já adquiridos por ele, mas aumentando os recursos que possui e busca fazer isso de modo que o aluno tenha a seu dispor, para uso adequado, “a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (1997:114).

Dentre as inovações mais representativas, já contempladas nas propostas oficiais para o ensino de língua materna, podemos destacar:

- a realização de um ensino ativo e participativo, que ocorre de forma dinâmica e criativa visto que a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa.
- A unidade básica do ensino de língua materna é o texto.
- A prática de ensino se realiza através das práticas de leitura e de produção de texto (escritos e orais) em situações concretas de interlocução, e por meio de práticas de análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos.
- Os conteúdos são articulados com as realidades sociais e com as necessidades da vida prática.
- O princípio básico para todo o ensino de língua é o mesmo - partir dos conhecimentos prévios dos alunos e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para eles.
- Parte-se do pressuposto de que a linguagem é dinâmica, heterogênea e tem significação contextualizada.

Ao articular as orientações metodológicas para o ensino de leitura, produção escrita e análise lingüística, o professor precisa ter consciência de *quem é* o aluno da escola pública e *para que* lhe serve saber a língua padrão.

Em sala de aula, o professor precisa estar instigando a curiosidade do aluno, incentivando-o ao debate, à reflexão, conquistando-o para a literatura, oferecendo-lhe opções de vários títulos que satisfaçam os seus interesses e nível de reflexão e amadurecimento. Ao mesmo tempo, deve ocorrer o incentivo à escrita, levando assim o aluno a ler e escrever de forma eficaz. Conforme Brito (1997:230), "ler é mais do que ser capaz de decodificar as palavras ou expressões linearmente ordenadas em sentenças ou textos" e escrever supõe não apenas respeitar as regras da oralidade escrita padrão, mas também, a "capacidade de expressar-se no grau de formalidade adequado à situação".

As mudanças ocorridas em âmbito geral e no ensino têm exigido dos jovens novas posturas na forma de agir e pensar, assim como, também, uma maior capacidade de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação, o que, conseqüentemente, vêm a exigir dos professores novas metodologias assentadas em pressupostos teóricos de abordagem progressista, a enfatizar o trabalho coletivo, voltado para a reflexividade, para o diálogo, possibilitando superar o conhecimento fragmentado, na direção de uma formação humana, ética e competente.

Então, propondo superar formas de pedagogia tradicional que se resumem à transmissão de conteúdos, a Didática contemporânea tem se preocupado em atender essas inovações. Em razão disso, está fortemente ligada a questões que envolvem o desenvolvimento de funções cognitivas visando à aprendizagem autônoma, que Libâneo (2001) chama de competências cognitivas, estratégias do pensar, pedagogia do pensar.

Assim sendo, a gramática tradicional, que tem dado fundamentação ao 'ensino' de linguagem, se vê superada, visto que este ensino é fragmentado, não há ênfase para as atividades do pensar, para a criticidade, para a criatividade, para o construir, o criar. A escola oferece conteúdos já elaborados, separados da realidade cotidiana e da uma prática real.

A partir de então, com as inovações no ensino de Língua Portuguesa, a produção de textos orais e escritos se constitui como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E assim, de mero

executor de programas pré-estabelecidos, o professor deve propiciar ao aluno, condições para a textualização.

E foi a partir dessas mudanças que propusemos realizar este trabalho, verificando como dois professores da rede pública do Ensino Fundamental de Goiânia receberam e implantaram essas mudanças. E acredito que este trabalho sugeriria como novas pesquisas – a tarefa de casa. Pela forma como é trabalhada, até que ponto é uma atividade reflexiva, que auxilia a aprendizagem do aluno?

Durante a realização deste trabalho, estive atenta ao *como* o ensino de Língua Portuguesa foi conduzido pelos professores, verificando se os procedimentos metodológicos utilizados por eles foram significativos para se estabelecer uma real integração entre o ensino de leitura, produção de textos (orais e escritos) e de análise lingüística.

Quanto ao professor Osvaldo, do Colégio Branco, pelo discurso, ele mostrou inteirar-se das inovações do ensino, todavia, a sua prática indicou uma série de fragilidades e distorções. Ele trabalhou o conteúdo numa perspectiva mecanicista, fragmentada, não estabelecendo ligação entre leitura, escrita e análise lingüística, sem objetivos definidos que deveriam nortear as atividades de língua. Também houve incoerência em relação aos procedimentos metodológicos constantes do plano de ensino e aplicação em sala de aula.

Várias foram as estratégias listadas no plano de ensino para a transmissão/assimilação dos conteúdos – debates, gincanas, dramatizações, seminários, entrevistas, práticas de leitura em grupo, produção de textos variados, porém nenhuma delas foi utilizada. A seqüência da aula foi determinada pela seqüência do livro didático.

Sua prática deixou entrever a forma como o professor concebe a linguagem – um fato pronto e acabado.

O professor se limitou a uma prática de leitura do livro didático, com ênfase na decodificação do texto e como pretexto para responder às questões de exploração, não levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, não os levando a fazer inferências, a ligar a leitura com situações reais.

A leitura, neste contexto, foi trabalhada de forma mecânica. Não se escreveu e não se leu verdadeiramente e com criticidade, apenas fizeram-se exercícios de ler e escrever através dos textos do livro didático.

Houve pouca motivação para que o aluno percebesse que de um mesmo texto pode se construir vários sentidos. O professor não buscou práticas docentes diversificadas para que as aulas se tornassem mais atrativas e o processo ensino/aprendizagem um processo ativo, o que corresponde ao que Laranjeira (apud Pereira, 2000:31) propõe como uma das competências do professor: “manejar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações”.

Pela mesma forma, André (1998:95) comenta que “a escola educa mais pela forma como organiza o ensino de sala de aula do que pelos conteúdos que veicula. O que é vivido na prática é muito mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso”.

Pode-se dizer que as aulas do prof. Osvaldo se encaixam na concepção de *linguagem como instrumento de comunicação*, visto que se preocupa com a transmissão e decodificação da mensagem, sem questioná-la, sem se preocupar com a formação do pensamento crítico. Os procedimentos metodológicos foram mesclados entre a tendência pedagógica tradicional e tecnicista – conteúdos ministrados de forma descontextualizada, fragmentada, em que a função do professor é repassar os conteúdos elaborados por outrem, não sendo, pois, sujeito de suas aulas, tampouco sujeito do ensino que ministra.

O mais grave é que os alunos vão chegar à 6^a série, sem uma mudança perceptível na qualidade das aprendizagens escolares, na formação geral, sem o desenvolvimento adequado da competência comunicativa, e com um elevado índice de marcas da oralidade na sua produção escrita, em virtude de se ter realizado pouco trabalho de produção textual e nenhum trabalho de reescrita com a turma. Devido ao contato desses alunos com a variedade padrão restringir-se, com bastante frequência, aos meios de comunicação de massa eletrônicos e à escola, caberia a esta, proporcionar aos alunos o acesso à diversidade de leitura, de criar, refletir, de preparar para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

A pedagogia e a gramática tradicional ignoram a função social da leitura e da escrita nos grupos sociais de onde provêm os alunos, assim como as experiências e a visão de mundo adquirida fora do recinto escolar. Adota-se, dessa forma, o princípio de que como ser passivo, o aluno pouco tem a contribuir no processo ensino/aprendizagem, cabendo assim, à escola decidir sobre os conteúdos a serem ensinados.

Já a prática do prof. Germano, do Colégio Azul, mostrou-se coerente com seu discurso, assim como também houve coerência entre a prática e plano de ensino. O ensino de língua materna ministrado por ele, centrou-se na prática de leitura de textos variados e na produção de textos. O texto lido é ponto de partida para a criação de um novo texto.

O prof. Germano busca dar condições para que os alunos desenvolvam as habilidades de escrita e leitura crítica, aguçando a criatividade e, para tanto, utiliza-se de uma gama de textos variados e de diversos procedimentos metodológicos. A linguagem é vista como um lugar de interação humana, de interação comunicativa e trabalha a língua como um processo e não como produto. Dessa forma, pode-se dizer que as suas aulas contemplam uma concepção de linguagem como *forma de interação* em consonância com a pedagogia progressista, e se apropria das inovações apontadas pelas propostas curriculares oficiais, correspondendo assim ao que Laranjeira (apud Pereira, 2000) lista como uma das competências do professor:

Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação sócio-econômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação e exclusão (2000:31).

Pela forma dinâmica como se deu o ensino de língua materna, os alunos do prof. Germano, vão chegar à 6ª série, usando estilos e recursos da variedade padrão, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Mesmo que o contato desses alunos com a língua padrão se restringissem quase que só à mídia e à escola, eles encontraram um espaço privilegiado para desenvolver as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. Neste espaço, a nomenclatura, as regras e exceções gramaticais cederam lugar, de forma constante, à leitura, ao debate, à análise dos aspectos das variedades padrão e não-padrão, e à produção oral e escrita, levando o aluno a adquirir relativa competência comunicativa e a elaborar, sem receio, o seu próprio discurso.

Pela observação foi possível concluir que em condições propícias de interação com o professor, o aluno pode se constituir como leitor ativo que participa da construção do significado do texto. Os alunos passam a encarar o texto como um todo significativo.

A partir daí, foi possível notar que os alunos que interagiam diretamente com a leitura, além de se apoiarem nas informações contidas nos textos para construir o seu significado, passaram também a ativar seu conhecimento prévio e leitura de mundo no processo de leitura e escrita, fazendo inferências, dando os seus próprios pontos de vista o que antes era feito pelo professor.

É importante salientar, também, que os alunos começaram a perceber outras leituras que se podiam fazer no mesmo texto, o ler nas entrelinhas. O texto passou a ser lido com mais atenção e visto não mais como um objeto sobre o qual se fala, mas do qual se pode construir sentidos.

Além disso, pôde-se perceber que os alunos do prof. Germano se tornaram mais falantes, desinibidos, com mais facilidade para se posicionarem, argumentando, questionando, tanto na sala de aula, quanto com a entrevistadora durante das gravações.

Então pode-se dizer que

- o ato de ler e escrever do aluno, de forma crítica, depende dos procedimentos metodológicos, de como o professor trabalha a leitura e a escrita.
- o debate e a reflexão sobre os textos levam o aluno, ao ler o texto, a construir significados e a argumentar e a contra-argumentar ao escrever;
- através do processo de reescrita, o aluno é capaz de apreender a língua ao se trabalhar com os fatos lingüísticos.
- o conhecimento pelo professor, das concepções de linguagem e das teorias pedagógicas pode levá-lo a uma prática pedagógica mais reflexiva, mais crítica.

E ainda, as mudanças no ensino de língua são propícias a acontecer quando

- o fator afetivo tem um papel relevante na aprendizagem efetiva dos alunos.
- o professor incentiva os alunos a participarem, valoriza o diálogo, leva em consideração os contextos sociais, culturais dos alunos, despertando-lhes o gosto pela leitura;
- o professor trabalha com procedimentos de ensino diversificados; estrutura a aula de forma que haja uma ligação entre o conteúdo atual com outros vistos anteriormente;

- o professor dá seqüência às aulas, preocupa-se com o desenvolvimento da reflexão, da argumentação do aluno; utiliza-se de recursos apropriados para tornar o assunto compreensível;
- o professor relaciona o assunto com a vivência dos alunos.

É importante salientar que a Didática – os procedimentos metodológicos -, foram marcantes para que a prática de um professor se diferenciasse tanto uma da outra. Assim como o texto deve ser considerado como ponte de partida e chegada para os alunos, de acordo com Libâneo (2000b),

os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas diários da sala de aula. E ainda (...) não haverá muito avanço na competência profissional dos professores se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das matérias pedagógicas e da disciplina em que é especialista (p.38).

Infelizmente, o prof. Osvaldo exerceu as suas atividades docentes em situação bastante diferente, daquela em que o governo tem alardeado pela mídia. Ministrava aulas em duas escolas de diferentes bairros e mesmo tendo poucos alunos nas salas do Colégio Branco, ele tinha oito turmas, quatro no ensino fundamental (Colégio Branco) e quatro no médio (outra escola) para complementar a carga horária de 40 horas-aula. O fato de trabalhar em duas escolas distantes uma da outra tirava-lhe a oportunidade de estar discutindo com os colegas, as questões inerentes ao ensino, de estar revendo, refletindo, a prática pedagógica. Sem dizer que não havia, no colégio, espaço próprio para que estas discussões poderiam estar acontecendo. A biblioteca do Colégio, em situação precária, não lhe ofereceu suporte necessário para formar o aluno/leitor. Contando, então, apenas com o livro didático para ampliar os conhecimentos lingüísticos de seus alunos. Quatro salários mínimos tolham suas oportunidades de viver de forma mais digna, pois não lhe proporcionavam sequer ter o mínimo necessário - uma casa para morar, quanto mais uma educação continuada. Esta sim, deveria ser uma preocupação constante da escola, mas não é. Esses fatores calavam-lhe a voz, conseqüentemente, emudecia também a voz dos alunos.

O prof. Osvaldo mostrou ser um professor/leitor, diante de uma realidade em que um número expressivo de professor não lê. Ele deixou evidente, pela entrevista, que transita pela literatura, tem sensibilidade poética, brinca com as palavras e faz poesia, inclusive, tenho em mãos uma coletânea de seus poemas.

No entanto, ele não soube despertar em seus alunos o gosto pela leitura, faltou-lhe didática, salário, entusiasmo, faltou-lhe tempo para compartilhar as suas experiências com os colegas, faltou-lhe suporte científico, metodológico e profissional, sem esse suporte é quase impossível promover a dimensão formadora da prática, faltou-lhe biblioteca, faltou-lhe ânimo para junto à direção colocar os livros que chegaram à escola à disposição dos alunos, como ele mesmo disse:

- Chegaram alguns livros para a biblioteca, mas, infelizmente, os alunos não ficam próximo, o bastante, desses livros.

A responsabilidade pelo ensino ter ocorrido dessa forma não deve ser debitada ao prof. Osvaldo, deve ser dívida, como diz Beltran (1997:143), “com quem educa o educador”, à universidade, ao dedicar apenas um semestre à disciplina ‘Prática de Ensino de Português’. Diz respeito a existência de condições, de boas condições, de boas condições de trabalho. E conforme afirma Rios (2000) “não é demais repetir que as condições não se encontram apenas no docente, mas também a sua volta, no contexto em que ele desenvolve seu trabalho” (p.149). Dessa forma, a responsabilidade pelo insucesso ou sucesso escolar é coletiva – envolve professor, direção, especialista, de todos que trabalham as leis educacionais, enfim; dos governantes.

A sobrecarga de afazeres docentes é problemática para o profissional da educação, impede-o de enxergar além da sua sala de aula, impedindo-o de refletir a sua realidade, de elaborar conjuntamente a sua prática. E de acordo com Zeichener (1993) refletir é também, compartilhar com o outro. Assim, não sendo possível realizar de forma concreta o trabalho coletivo, afeta-se também a reflexão.

Pouco vai adiantar os governantes alardearem construções de salas de aula, inovações, inaugurações pirotécnicas sem as condições básicas com infra-estrutura e incentivo à carreira.

Pode-se dizer, que esses fatores foram determinantes para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de forma que o aluno não se apropriasse das

inovações propostas. Portanto, as inovações propostas para o ensino de língua materna, através dos PCN, só concretizar-se-ão se os governantes garantirem meios e condições para tal. E como disse Tomaz Tadeu, ao ser entrevistado por mim, por ocasião da 22^a. Reunião Anual da Anped (1999) “não é possível entender os PCN sem entender a reforma social, política, econômica mais amplamente conhecida como neoliberalismo, que passa a entender a educação com o um bem econômico”.

No outro caso, era notório que o prof. Germano buscava aperfeiçoamento pessoal, dominava os conteúdos e os métodos de ensino, levava em consideração o universo cultural dos alunos assim como o estímulo à produção de leitura e da escrita, havia um melhor clima de trabalho na sala de aula, tinha uma visão crítica do ensino. Esses fatores foram significativos para o êxito do ensino numa nova perspectiva, da pedagogia crítica, conforme propunham as inovações.

Diante de duas práticas opostas vale questionar: Que fatores decidem a implantação das inovações do ensino de língua?

Prof. Germano contou com vários aspectos favoráveis, como podemos citar os livros, revistas e jornais da biblioteca (antes do período de greve) e ainda, com fotocópias de textos diversos. Esses materiais são fundamentais numa sala de aula para que o aluno se torne leitor. Também há de se levar em conta a divulgação diária, a propaganda que o professor fazia, na classe, sobre os livros literários.

Além disso, o prof. Germano ministrava aulas apenas em três turmas, com um total de noventa alunos o que lhe proporcionava mais tempo para ler toda a produção escrita de seus alunos e se dispunha em atendê-los em outro horário, se necessário fosse, como também de participar de reuniões e encontros no próprio colégio. O seu salário, é claro, contribuía para que ele pudesse viver, como cidadão, com mais dignidade. A sua longa experiência de trinta anos de magistério, o fez um profundo conhecedor da docência, o que o leva a um discurso dialógico em sala de aula, possibilitando que as vozes dos alunos sejam parte constitutiva do processo de enunciação. Ainda a sua formação universitária ocorreu na década de sessenta, numa época em que, a elite era quem tinha acesso à universidade.

Mesmo trabalhando numa escola de melhores condições, em que os professores se preocupavam em ministrar um ensino de qualidade, onde havia maior entrosamento entre o grupo de professores, o prof. Germano se destacou pela sua

forma, pelo seu método de trabalho. Isto é visível na fala dos alunos quando disseram:

_ Eu não concordo muito com isso, com robozinho. Tem que fazer tudo que o professor manda, por causa que todas as outras disciplinas é desse jeito, a professora passa a tarefa e depois olha”.

_ A avaliação de Português é uma das melhores avaliações porque o professor avalia tudo que a gente faz, outros professores não avaliam tudo”.

Além de tudo há de se considerar as características pessoais, a experiência de vida do professor, o que o faz agir de forma diferente, como por exemplo, mesmo a biblioteca do colégio estando fechada por motivo de greve dos servidores administrativos, os seus alunos não ficaram sem ler, pois ele levou para a sala de aula uma caixa de gibis. Isso demonstrou que se o prof. Germano fosse trabalhar numa escola que lhe oferecesse poucas condições de trabalho, ausência de biblioteca, ele, com certeza, buscaria livros, textos, jornais, oferecendo aos seus alunos possibilidades da leitura e da escrita.

Por fim, a questão salarial entrelaçada com a questão didática, com o número de aula semanais, embricada com as características pessoais de cada professor fazem a grande diferença em sala de aula.

É evidente que não se pode desconsiderar fortes razões, de natureza política e da própria condição da educação no Brasil, que tem peso decisivo. Do ponto de vista de Brito (1997) não se pode desconsiderar que

a baixíssima interação (ou virtual ausência de interação) entre o primeiro e segundo graus e a universidade; a desvalorização salarial do magistério; a regressão nas políticas educacionais, que voltaram a valorizar os aspectos quantitativos em detrimento das propostas pedagógicas; a queda geral da influência da Universidade na sociedade; a falta de coerência nas ações político-educacionais (Brito, 1997:184).

Esses fatores pesam e afetam o processo de construção da competência docente. Os desafios enfrentados como baixos salários tolhem a formação continuada, a compra de livros e revistas, a participação em cursos e congressos; no ambiente de trabalho, não há condições propícias - falta de bibliotecas (quando há equipamentos, não há verbas para a sua manutenção, no caso, por exemplo, dos computadores), falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico.

Diante das precariedades das condições de trabalho, do pouco entusiasmo pela profissão, os professores não se sentem motivados e nem interessados em ampliar seus conhecimentos, daí surgem resistências a mudar suas práticas.

Segundo estudos sobre resistência à mudança, citado por Contreras (1998) e Libâneo (2000), os professores incorporam a cultura institucional que tem uma história, pretensões, rotinas, estilos estabelecidos. Conforme os autores, ao conviver com a cultura da escola, os professores se orientam de três formas:

O *presentismo*, os professores preocupam-se em resolver problemas imediatos, concentram seus esforços nos planos de curto prazo na sala de aula e acham que podem conseguir alguma realização. O *conservadorismo* – os professores resistem a mudanças, para tanto evitam discussões, reflexões que tratam do como e o que ensinam; e o *individualismo* –, os professores recusam a colaboração dos colegas por medo de críticas ou de interferências no seu trabalho (Libâneo,2000b:19).

Para Contreras (1998), é grande a influência da cultura escolar na socialização dos professores. No contexto escolar, de um lado há a necessidade de atender às pretensões educativas institucionais que nem sempre coincidem com a realidade concreta dos alunos. Do outro, novas funções são atribuídas aos professores, de quem se espera respostas aos problemas da sociedade, que são cada vez mais complexos.

Apresenta-se grande a contradição entre o que quer a escola – sua missão - e a forma como esta se organiza – controle tecnocrático. Estas contradições apontadas por professores são assim sintetizadas por Contreras (1998):

- 1) os professores trabalham pela socialização dos alunos, mas são vistos como incapazes de juízos maduros;
- 2) a educação é vista como possibilidade de desenvolver a capacidade de pensamento das pessoas, tem que questionar, debater, mas o ensino se estrutura de forma contrária;
- 3) a escola tem a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno, mas limita o desenvolvimento a certos tipos de conduta aceitáveis;
- 4) a escola tem a tarefa social de proporcionar igualdades sociais em uma sociedade pluralista, mas estimula a competição, a classificação;
- 5) a educação pública é encarregada de desenvolver a democracia e o ensino crítico, porém requer dos professores que almejem esta meta por meios cada vez mais mecânicos e técnicos (Contreras; 1998:113).

Essas contradições mostram que os professores são vistos como

incapazes de dar conta da complexidade de seu trabalho. Por esse fato, o trabalho docente é cada vez mais submetido a processos de racionalização e controle. O seu espaço se reduz à sala de aula, visto que não é chamado para tomar decisões fundamentais sobre o ensino.

O isolamento do professor não tem servido apenas como mecanismo de controle. Representa ainda como única maneira de poder realizar práticas alternativas. Ele se sente seguro e trabalha sem a intromissão mútua dos colegas. Além de ser uma manifestação de resistência, é problemático uma vez que o trabalho docente fica limitado à sala de aula.

Essa reflexão nos leva a perceber que a experiência do professor se faz condicionada por fatores estruturais, pelo contexto da própria cultura. Por esta razão, alguns autores têm justificado a necessidade de dispor de análise teórica, de uma teoria crítica, que permitirá aos professores se dar conta de qual é sua situação. Segundo Giroux (apud Contreras, 1998):

Os professores podem não estar conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal... Esta é precisamente a idéia da teoria crítica: ajudar aos professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação em que se encontram (Contreras, 1998:116).

Do ponto de vista de Contreras, faz-se necessário que os professores “intelectualizem” seu trabalho, isto é, que questionem criticamente sua concepção de sociedade, de escola e de ensinar, o qual significa assumir sua responsabilidade como construtores e utilizadores de conhecimento teórico, mas também seu compromisso na transformação do pensamento e da prática dominantes.

E ainda há de se considerar o ambiente familiar e cultural em que o professor cresceu e se desenvolveu; os valores, hábitos, crenças, costumes adquiridos, a classe social a que pertence. Tudo isso contribui para o ensino de senso comum, ministrado de acordo com os parâmetros já pré-estabelecidos.

A formação inicial e a formação continuada dos professores têm que ser levadas em conta. Elas não têm dado suportes teóricos e técnico-profissionais para que se possa formar alunos sujeitos do próprio conhecimento, sujeitos que tenham competências para a reflexão, sujeitos que tenham visão crítica da realidade, podendo interferir nela e até mesmo modificá-la.

Outro fator apontado por Libâneo é a baixa formação cultural que tem

provocado um efeito-cascata no sistema de formação de professores,

Os candidatos a professores entram na faculdade com um baixo preparo cultural e científico, os professores universitários ou desconsideram esse fraco repertório cultural ou rebaixam o nível de exigência teórico. E assim saem professores que receberam a incumbência de formar alunos construtivistas, mas eles próprios não conseguem ser construtivistas na prática. Espera-se formar sujeitos pensantes, sem que eles próprios tenham desenvolvimento das habilidades de pensamento. Espera-se formar alunos com visão crítica da realidade, sem que eles próprios tenham assumido no seu modo de agir, os instrumentos cognitivos para visão crítica da realidade (Libâneo;2001:4).

Esta realidade se confirma pelos dados estatísticos do IBGE ao traçar o primeiro perfil administrativo dos 5.507 municípios brasileiros, quando se concluiu que espaços culturais como cinemas, teatros e livrarias são classificados como “inexistentes” na grande maioria das cidades. A maioria dos municípios, 93%, não possui sala de cinema; 84,5% não têm teatro; 64,5% não sabem o que é livraria ou loja de CD e 25% não possuem bibliotecas (Isto É, no.1647 25/4/01). Para completar esses dados, de acordo com pesquisas da Secretaria de Política Cultural do Ministério da Cultura, há no Brasil apenas uma biblioteca para cada quarenta mil habitantes (O Popular, 26/02/2001).

E ainda, estatísticas oficiais da UNESCO, apontadas por Brzezinski (1998:149) denunciam que foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação em 1995, ficando nosso país atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Esse índice leva o Brasil a ocupar o 80º lugar do mundo em aplicação de recursos na área educacional.

Sobre o construir da competência docente, em entrevista de ‘O Popular’, Libâneo comenta que “é inevitável o que os governantes fazem com os professores, pedem-lhes que ensinem cidadania, mas não oferecem condições de exercício de cidadania (O Popular,27/08/00, Caderno B, p.11B).

As inovações sugeridas no Programa Curricular Mínimo de Goiás e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino de língua materna, são interessantes, elas convergem para atividades interativas, atividades da reflexão, mas o professor vai ter que se dedicar muito aos estudos para se chegar a bons resultados. O estudo sistemático, a leitura de livros, de revistas especializadas e de jornais, a discussão dos problemas da sala de aula devem passar a ocupar boa parte do seu tempo. Sem que se atenda a estas exigências, dificilmente o ensino da

língua portuguesa poderá se dar de maneira eficiente.

O que se tem proposto quanto à formação continuada dos professores para incorporarem as inovações?

Como fazer um ensino eficiente se esses programas não contemplam inovações referentes à *melhoria de condições de trabalho, de valorização do professor*? É como se estas fossem questões já resolvidas.

É freqüente ter como suposto que toda escola teria as condições necessárias para que as propostas inovadoras possam acontecer. Na verdade, não é bem assim, há muitos entraves, por exemplo, como proporcionar leitura, se não há biblioteca. Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura.

Além disso, grande parte dos professores nem manuseou os PCN, poucos sabem o que eles trazem, e nem sabem como poderiam ser articulados no dia-a-dia, isso porque os professores passaram por uma educação, não de busca, de leitura. A formação é bem conteudista, e, para se vencer isso, tem que haver mudança, o que passa, principalmente, por uma questão de estudos e não se tem nem espaço organizado para isso. Na verdade é uma roda viva.

Diante dos desafios do mundo moderno, a instituição escolar tem que possibilitar ao professor a formação continuada como parte integrante para o exercício da docência e, não só eventualmente.

Também tem que se ampliar o espaço de reflexão coletiva. É evidente que se o Colégio Branco estivesse envolvido coletivamente num projeto político-pedagógico em que a equipe de professores, coordenadores e direção pudessem estar refletindo a prática pedagógica, com certeza, ampliar-se-iam consideravelmente as possibilidades de sucesso dos alunos.

Por outro lado, no Colégio Azul, além de uma maior interação entre professor de língua materna e alunos da 5^a B, percebeu-se também que houve um maior engajamento de toda a comunidade escolar visando ao ensino de boa qualidade.

Se se busca o sucesso do aluno, a instituição deve oferecer condições para tal. Se na visão interacionista, a partida inicial é a leitura, então a escola tem que buscá-la, seja por meio de biblioteca pública, de clubes de serviços, de campanhas de doações, de pedido às editoras, aos escritores, aos políticos, e junto à Secretaria e ao Ministério de Educação.

É preciso que se mobilize a todos para os problemas enfrentados pela escola. Assim também se deve partir para as conquistas de melhores condições, participando inclusive de associações da categoria e de eventos de natureza sindical. Lutar incessantemente pela horizontalização das relações na escola e lembrar sempre que dentre as funções do professor está aquela de ser um militante da mudança.

Urge prioridade à educação e, segundo Libâneo (2000a:49), exige profissionalidade que por sua vez implica profissionalismo e profissionalização. A profissionalização refere-se às condições ideais, como a formação inicial e formação continuada, enquanto o profissionalismo diz respeito ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor.

Complementando, Ezequiel (1998) afirma que de nada adianta maquilar as escolas antes de estabelecer processos de dignificação do trabalho dos professores. Isso precisa acontecer no sentido de beneficiar o trabalho docente.

Buscar alternativas para a leitura, recuperação da imaginação criadora, do bom humor, diante da precariedade do magistério brasileiro é uma questão extremamente difícil, mas nunca *impossível*. O fato da recuperação da imaginação criadora e do bom humor não são exclusivamente dependentes de salário.

Por fim tem que se ressaltar as apostas elencadas por Libâneo (2001)

- Não é possível qualidade de ensino sem professores cultos, professores que dominem os conteúdos das disciplinas e seus processos de investigação, e sem professores que tenham uma cultura geral básica.
- O trabalho de professor depende de uma associação muito bem sucedida entre a teoria e a prática.
- Introduzir na formação de professores uma nova visão de ensinar e do aprender – o desenvolvimento das competências do pensar.
- Reavaliar o perfil dos formadores de professores na formação inicial e continuada (Libâneo; 2001:8).

Dessa forma, o professor estará construindo uma diferente concepção de linguagem, uma nova forma de posicionar-se diante dela, de vê-la não mais apenas como um objeto de análise, mas como um elemento mediador do homem e realidade, de mediação e forma de engajar nessa realidade, como um passaporte para conquistar e exercitar a cidadania.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria B.M; POSSENTI, Sírio. *Vestibular Unicamp: língua portuguesa*. São Paulo: Globo, 1997.

ANDRÉ, Marli, E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 2 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998.128p. (Série prática pedagógica).

ASSOCIAÇÃO brasileira de normas técnicas. *Informação e documentação – Referências – Elaboração*. NBR 6023. Rio de Janeiro, 2000, 22p.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 1997, 171p.

_____. *Preconceito lingüístico: o que é , como se faz*. 2 ed. São Paulo: Loyola 1999. 148p.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 8 ed. São Paulo, Hucitec, 1997, 196 p.

BANDEIRA, Manuel. *Os melhores poemas de Manuel Bandeira*. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. 2 ed. São Paulo: Global, 1984.158p.

BATISTA, Antônio A . G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes,1997. 145 p.

_____. *A gramática e o ensino de Português*. In: *Leitura: teoria & prática*. Porto Alegre. ALB. Mercado Aberto, ano10, No. 17. Jun. 1991. p.29-38.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 5 ed. São Paulo: Ática, 1991. 77p. (Série Princípios).

BELTRAN, José. L. *O ensino de português: intenção e realidade*. São Paulo: Moraes, 1997. 198p.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 9 ed. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 366p.

BILAC, Olavo. Profissão de fé. In: *Olavo Bilac - Poesia*. 6ed. Rio de Janeiro: Agir, Ed. 1976. p.39-41. (Col. Nossos clássicos).

BOGDAN, Robert. & BICKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47 –75.

BRAGA, Rubem. Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim. In: *Para gostar de ler*. Crônicas. 8 ed. São Paulo. Ática. 1989. p.22-24. Vol.3.

BRAGGIO, Sílvia L.B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a Socio - psicolingüística*. Porto alegre: Artes Médicas, 1992. 102p.

BRANDÃO H & MICHELETTI. Teoria e prática da leitura. In: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. v 2. p.217-30.

GOIÁS, Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental de Português 1^a a 8^a Séries. Secretaria de Estado da Educação. 2 ed. Goiânia, 1992. 91p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 26p.

_____. Secretaria De Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2 ed. Brasília. 2000. 144p.

BRITO, Luiz. P. Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradicional gramatical*. São Paulo. ALB, Mercado de Letras, 1997. 287p. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *Fugindo da norma*. Campinas-SP: Átamo. 1991. 98p. (Série Polemikê).

_____. Em Terra de surdos – mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: _____.GERALDI,J,W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999. p117-131.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 280p.

BURGIERMAN, Denis R. Falamos a língua de Cabral? *Super interessante*. São Paulo No 4, p. 46-49, abr. 2000. Ano 14.

CARBONARI,R & SILVA, A . Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. p.95-115

CERRI et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. v.2 p.31-93

CHAGAS, Flomar A.O. Com texto no contexto de 5ª série: inovações no ensino de português e sua recepção por professores. In: *VII Seminário Regional sobre a formação do Educador, II encontro estadual da anpae-mg. Anais. UFU/Uberlândia/MG, out/2000 p.54*.

CHAPPINI, Lúgia (coord.). *Aprender a ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez,1997,182p. v.1.

_____. *Aprender a ensinar com textos: aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. 204p.Vol.2.

_____. *Aprender a ensinar com textos: aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez,1997.196p.Vol.3.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3 ed. São Paulo: Cortez ,1998. 64p.

CITELLI, B. & BONATELLI, I. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997 v.1. p. 119-173

CÓCCO, M & HAILER, M. *ALP- Análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa proposta sócioconstrutivista*. São Paulo: FTD.1993.128p.

CONTRERAS, D. José. *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata, 1998.

COUTO, Hildo H.do. *O que é português brasileiro*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 112p. (Coleção Primeiros Passos).

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986,134p.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática* . 5 ed. S. Paulo: Papyrus, 1995.182p.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 15 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.174p.

EZEQUIEL, T. Silva. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. 111p. (Coleção Leituras no Brasil).

FIAD, Raquel S. *Ensino da língua materna: gramática X leitura e redação? Unicamp: SP. 1990*.

FREGONEZI, D. E. A. *Prática do professor de Língua Portuguesa e sua fundamentação teórica*. Universidade Estadual de Londrina - PR. sd.

FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural* . 2 ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1989. 86p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 26).

FREIRE. Paulo. *A importância do ato de ler*. 37 ed. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez .1999.

GARCIA, Carlos. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 115p.

GERALDI, João. W. (org). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. Cascavel – PR: Assoeste, 1984a . 125p.

_____. Prática da leitura de textos na escola. *Leitura: Teoria & Prática*. ALB. UNICAMP, 1984 b. p.25-35. Vol.3.

_____. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? *In: Leitura: Teoria e prática*, Campinas, ALB, no. 9, junho, 1987, p. 3-7.

_____. *Portos de Passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 252p. (Coleção Texto e Linguagem).

_____. João W. (coord.); CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. 182p.

_____. Da redação à produção de textos. *In: Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. P.17-24. v.1.

_____. João W.(org). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999. 136p. (Coleção na sala de aula).

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270p.

HOBSBAWM, ERIC. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo, Cia das Letras, 1997.

HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838p.

<http://www.assessoriajs.hpg.com.br>

<http://www.andep.org.br/0506t.htm>

ISER, W. A interação do texto com o leitor. *In: a leitura e o leitor*. Luiz Costa (Org. e trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KLEIMAN, Ângela, B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 5 ed. São Paulo: Pontes, 1997. 82p.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6 ed. Campinas: Pontes, Unicamp, 1998. 102p.

_____. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: ___ *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999. p.67-82.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1991. 75p. (Repensando a língua portuguesa).

LIBÂNEO, José C. *A prática pedagógica de professores da escola pública*, PUC/SP, 1984. (mimeo) 225p. Dissertação de mestrado.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1998a. 149p.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998b. 200p.

_____. *Adeus professor, adeus professora*. Novas exigências educacionais e profissão docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998c. 104p.

_____. *Didática*. 17 impressão. São Paulo: Cortez, 1999. 263p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Ed. do autor, 2000. 178p.

_____. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. Anais do X ENDIPE. Rio de Janeiro, 2000. p. 11-45.

_____. *Formação de professores: cultura geral de base e reflexividade*. Texto de conferência apresentado no XI Encontro Regional de Psicopedagogia – Goiânia, maio de 2001. Digitado.

LUCkESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.180p.

LÜDKE, M. & ANDRÉ Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (temas básicos de Educação e Ensino).

LUFT, Celso P. *Língua e Liberdade: o gigolô das palavras: por uma nova concepção de língua materna*. 8 ed. Porto Alegre: L & PM, 1985, 111p.

MARCURSCHI, L. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: _____. *Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*.1. Goiânia:UFG/FL, 1996.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASPOLINI, Ana.T. *Didática de português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD. 1996. 195p. (Conteúdo e metodologia).

NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990. 69p. (Coleção repensando a Língua Portuguesa).

NOVAES, Carlos E. & RODRIGUES Vilmar. *Capitalismo para principiantes*. 21 ed. São Paulo: Ática, 1994. 208p.

NOVOA, Antônio. (coord.). *As organizações escolares em análises*. 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995. 185p.

OLIVEIRA e SOUZA. As faces do livro de leitura. In: *Caderno Cedes - Cultura escolar: História, práticas e representações*. Campinas, SP. 2000. p.25-40.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2 ed. Campinas-S P: Cortez, Unicamp, 1993.

PEREIRA, Libna.L.I. *Saberes do bom professor: estudo sobre características profissionais de professores formadores em cursos de licenciatura*. Univ. de Guarulhos, 2000. Dissertação de mestrado, 226p.

PERRENOUD, Philippe. *Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação do professor?* Trad. Márcia Valéria M. de Aguiar. Universidade de Genebra.1998.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Construir competências é virar as costas aos saberes?* In: *Pátio*-revista pedagógica. Porto Alegre: Artmed, Ano 3, no.11, p.15-19, nov.1999. jan.2000a

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000b, 192p.

PIMENTA, Selma. *A didática como mediação na construção da identidade do Professor*. In: André, Marli E; Oliveira R. N. S. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas. Papirus, 1997.

_____. *Formação de professores: saberes e identidade da docência*. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez,1999.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP, ALB: Mercado de Letras, 1997. 95p. (Coleção leitura no Brasil) .

_____. Sobre o ensino de Português na escola. In:____GERALDI, J. W.(org.) *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999a p.32-38.

_____. Gramática e política. In:____. GERALDI,J.W.(Org.) *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática,1999b. p. 47-56.

RESENDE, Lúcia M.G de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. São Paulo: Papirus, 1995. 167p. (Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico).

RIOS, Terezinha A. *Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, USP, 2000. Tese doutorado. 181p.

ROCHA, Celina A. *Contribuições da sociolinguística à Didática à metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*. Goiânia - GO – UFG.1992 (dissertação de mestrado).

RUDIO, Franz V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 26 ed. Petrópolis, Vozes, 1999. 144p.

SACRISTÁN, Gimeno, J. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed,1991. 287p.

_____. Conhecimento crítico e felicidade. (trad. Irene Glambiagg). *Revista Presença Pedagógica*. Ed. Dimensão. Belo Horizonte-MG, v.3. no. 14, p.5-11, mar/abr. 1997.

_____. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001. 128p.

SACRISTÁN,G; GÓMEZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396p.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas-SP: Autores associados. 2000.122p. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v.40).

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*.17 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.1987 96p.

_____. *Escola e democracia*. 17 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 2000. 96p. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 5).

SCHÖN, Donald A. Preparando os profissionais para as demandas da prática. In: *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SILVA, Rosa V. M. e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989. 68p.

_____. *Contradições no ensino de português : a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, Salvador, BA, 1995. 94p.

SOARES, Magda. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986. 95p.

SPERBER , S. *Tecnologia educacional aplicada ao ensino de Português no 1º. grau* - Rio de Janeiro, ABT, 1990, v 10.

SUASSUMA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 242p.

TRAVAGLIA, Luiz. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. grau e 2º. graus*. 3 ed. S. Paulo: Cortez, 1997. 245p.

VAL, Maria da C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VEIGA, Ilma. P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: *Repensando a didática*. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus,1999. p. 25-40.

VILLAS BOAS, B. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: _____. VEIGA, Ilma; RESENDE, L.(org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p.179- 200.

ZABALA. Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, Artmed, 1998. 224p.

ZEICHNER, K.M. *A Formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa,1993.

Anexo I

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

Marque apenas uma resposta .

Por gentileza, não deixe nenhuma pergunta sem resposta .

Obrigada pela sua colaboração.

01-Qual sua procedência escolar?

- Renovação de matrícula ()
- Escola pública de Goiânia..... ()
- Escola particular de Goiânia..... ()
- Escola conveniada de Goiânia..... ()
- Escola pública do interior de Goiás..... ()
- Escola particular do interior de Goiás..... ()
- Escola conveniada do interior de Goiás..... ()
- Escola de outro estado..... ()
- Outra procedência..... ()

02-Qual o bairro em que você reside?

- Conjunto Itatiaia ou adjacências..... ()
- Setor central ou adjacências..... ()
- Setor Fama ou adjacências..... ()
- Setor Guanabara ou adjacências..... ()
- Setor Campinas ou adjacências..... ()
- Setor Sudoeste ou adjacências..... ()
- Setor Leste Universitário ou adjacências..... ()
- Setor jardim Goiás ou adjacências..... ()
- Setor Pedro Ludovico ou adjacências..... ()
- Outro. Qual?

03-Como você vem ao colégio?

- A pé ()
- Ônibus coletivo..... ()
- Ônibus escolar..... ()
- Carona de amigos..... ()
- Carro da família..... ()
- Rodízio de carro..... ()

04-Como você mora?

- Com a própria família..... ()
- Com parentes..... ()
- Com uma família sem grau de parentesco..... ()
- Em entidade assistencial ()
- Em república..... ()
- Com amigos..... ()
- Sozinho..... ()

05- Qual o tipo de residência de sua casa ?

- Própria, não quitada..... ()
- Própria ()
- Alugada ()
- Cedida ()
- Outra situação..... ()

06-Qual estado civil de seus pais (pai e/ou mãe)ou responsáveis?
Solteiros() viúvos..... ..() Divorciados.....()
Casados() separados.....() Outro..... ()

07-Qual o número de pessoas que constitui sua família?

Duas..... ()
Três()
Quatro.....()
Cinco ()
Seis ()
Sete..... ()
Acima de sete..... ()

08-Como se constitui a principal fonte de renda de sua família?

Salário e/ou renda dos pais.....()
Salário e/ou renda do pai e da mãe.....()
Salário e/ou renda do(s) filho(s).....()
Salário e/ou renda dos pais e do(s) filho(s).....()
Salário e/ou renda do pai ou da mãe e do(s) filho(s).....()
Pensão()
Aposentadoria.....()
Outros()

09-Qual a renda mensal de sua família?

Menos de 1 sal. mínimo..... ()	De 7 a 10 sal. mínimos..... ()
De 1 a 3 sal. mínimos..... ..()	De 10 a 20 sal. mínimos..... ()
De 3 a 5 sal. mínimos..... ()	Mais de 20 sal. mínimos..... ()
De 5 a 7 sal. mínimos..... ()	Não sabe informar..... ()

10-Dentre os itens apresentados abaixo, qual o que onera mais o orçamento de sua família?

Despesas médicas.....()	Despesas com moradia.....()
Despesas odontológicas.....()	Despesas com vestuário.....()
Despesas com instrução.....()	Despesas com alimentação.....()
Despesas com transporte..... ()	Despesas com lazer / viagens..... ()

11-Qual a profissão de seu pai ou responsável?

.....

12 - Qual das seguintes alternativas melhor expressa a atual situação de seu pai no trabalho?

Trabalha regularmente..... ()
Vive de renda.....()
Está aposentado..... ()
É aposentado..... ()
É aposentado e continua trabalhando..... ()
É falecido e deixou pensão..... ()
É falecido e não deixou pensão..... ()
Não trabalha..... ()

13-Qual a profissão de sua mãe?

14- Qual das seguintes alternativas melhor expressa a atual situação de sua mãe no trabalho?
(atenção siga orientações do item 12)

15 - Qual o nível de instrução de seu pai?

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| Nenhum.....() | Segundo grau completo() |
| Até oitava série.....() | Superior incompleto..... () |
| Primeiro grau completo.....() | Superior completo..... ..() |
| Segundo grau incompleto..... () | Pós graduação..... () |

16 - Qual o nível de instrução de sua mãe?

(atenção: utilize as orientações do item 18)

17- Qual a principal forma de assistência médica utilizada pela família?

- | | |
|---------------------|----------------------------------|
| Particular.....() | Particular e conveniada..... () |
| Pública..... () | Pública e particular..... () |
| Conveniada..... () | Pública e conveniada..... () |
| | Nenhuma() |

18- Por que você estuda ou vai estudar nesse colégio?

- | | |
|--|--|
| Por ser uma escola pública.....() | Pela qualidade de ensino da escola.....() |
| Por residir perto da escola.....() | Por recomendações de amigos.....() |
| Por oferecer merenda escolar.....() | Por outros motivos.....() |
| Pelos serviços que a escola oferece..... () | |

19- Qual é o(a) principal orientador(a) de suas tarefas e trabalhos escolares em casa?

- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| Os pais () | Professor particular..... () |
| O pai..... () | Outros..... () |
| A mãe..... () | Nenhum() |
| | Os irmãos..... () |

20 - Qual o serviço complementar que você e sua família mais gostariam que o colégio viesse a lhe prestar?

- | | |
|--|--|
| Saúde geral.....() | Orientação sobre infância/adolescência..... () |
| Saúde odontológica..... () | Orientação sobre drogas() |
| Programas culturais e artísticos.....() | Orientação sobre relacionamento pai-filho..... () |
| Atividades de esporte e lazer..... () | |

21- Sem contar os livros escolares ou didáticos, quantos livros, aproximadamente, existem em sua casa?

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| Nenhum..... () | De 101 a 200 livros.....() |
| Até 20 livros..... () | De 201 a 500 livros..... () |
| De 21 a 50 livros..... () | mais de 500 livros.....() |
| De 51 a 100 livros..... () | |

22- Sem contar os livros escolares ou didáticos, quantos livros, em média, você lê por ano?

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| Nenhum..... () | 6 a 10 livros..... () |
| 1 a 2 livros..... () | 11 ou mais livros () |
| | 3 a 5 livros..... () |

23- Lê jornais ou revistas?

- | | | |
|--------------|-------------------------|----------------------|
| Não..... () | Ocasionalmente..... () | Diariamente..... () |
|--------------|-------------------------|----------------------|

24 - Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado nos acontecimentos atuais?

Jornal escrito.....	()	Revista.....	()
Jornal falado(TV).....	()	Outras pessoas.....	()
Jornal falado (rádio).....	()	Nenhum.....	()

25- Qual o principal meio em que a família utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos atuais?

Jornal escrito.....	()	Revistas.....	()
Jornal falado(TV).....	()	Outras pessoas.....	()
Jornal falado(rádio).....	()		

26 - Você frequenta outros cursos?

Línguas estrangeiras.....	()	Computação.....	()
Música.....	()	Artesanato.....	()
Ginástica, esportes.....	()	Outro	()
Artes plásticas.....	()	Nenhum	()

27- De quais atividades extra classe você mais participa?

Artísticas e culturais.....	()	Esportivas.....	()
Religiosas.....	()	Outras.....	()
Político-partidárias	()	Nenhuma.....	()

28 - Com qual lazer você ocupa mais tempo?

Televisão.....	()	Viagens.....	()
Cinema.....	()	Música.....	()
Leitura	()	Video-game.....	()
Clube.....	()	Esporte.....	()
Festas.....	()	Outro.....	()

29 - Qual o lazer preferido pela família?

Televisão.....	()	Viagens.....	()
Cinema	()	Música.....	()
Leitura	()	Esportes.....	()
Teatro.....	()	Clube	()
Festas	()	Outro	()

Nome:

Anexo II

Roteiro para entrevista com professores

- A _ Quanto a sua vida acadêmica – que curso cursou, quando concluiu e em qual universidade.
- B _ Há quanto tempo leciona, em quantas escolas já trabalhou, e em quantas trabalha atualmente. Já exerceu outra profissão além do magistério? Média salarial mensal – até RS 500,00; entre RS 500,00 a 1.000,00; de RS 1.000,00 a 1.500,00; até RS 2.000,00; mais de RS 2.000,00.
- C – Quantas turmas tem e qual a média de alunos por sala?
- D - Com quais as disciplinas que trabalha – gosta do trabalho que faz?
- E – Para você qual é o principal desafio enquanto professor? Que características você atribui a um bom professor? E ao bom aluno?
- F - Você participou de movimentos estudantis? Atualmente é filiado a algum sindicato, a algum partido, tem simpatia por algum deles?
- G _ Participa de congressos, seminários, tem discutido as questões de LP- Língua Portuguesa – e da educação com outros professores? A escola facilita a sua participação nesse tipo de evento? Você tem ajuda financeira para tal?
- H _ Para você, qual a finalidade principal do ensino de língua portuguesa na 5ª série? E o que é mais importante ao aluno de 5ª série aprender? – Que autores, livros dão fundamentação teórica ao seu trabalho?
- J _ Você escreve sobre os temas solicitados aos alunos e/ou elabora seus próprios exercícios de interpretação?

- K _ Sobre os PCN, que avanços você percebe quanto ao ensino de LP?
- L _ A mudança central que o presente programa curricular apresenta ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental é: a leitura, a interpretação e a produção de textos, orais e escritos, devem ocupar quase todo o tempo de que o professor dispõe para as suas aulas. (Prog.Curric. pág.22). Você concorda? Qual porcentagem de tempo você distribui, dedica em suas aulas para leitura, escrita, gramática?
- M _ Como é escolhido o livro didático? Qual o tempo percentual dedicado a ele na sua sala?
- N _ É possível, rapidamente, descrever os passos que você segue, do início ao fim da sua aula?
- O _ Qual o método que você utiliza para despertar o interesse e para motivar a turma? A Didática foi/é importante para você enquanto profissional da educação?
- P _ Quais as técnicas mais comuns que você utiliza?
- Q _ Os professores se reúnem para fazer o planejamento em conjunto? Como você planeja suas aulas?
- R _ Segundo o Programa Curricular, o professor deve tomar a fala do aluno como ponto de partida para o ensino gradativo e o mais natural possível da norma culta (...) Conhecer bem uma língua pressupõe também o conhecimento do maior número possível de variantes e não apenas o de uma. (Pág. 24) Qual a sua opinião sobre isso? É possível agir dessa forma?
- S _ Considerações sobre leitura – Você gosta de ler? Em média, quantos livros lê por mês? Você trabalha mais com a leitura de textos do livro didático, leitura de textos variados ou leitura de obras literárias? Qual a maior dificuldade encontrada no trabalho com leitura? Que livros literários você indica para seus alunos?

- T _ Quanto a produção de textos escritos, como você trabalha a produção escrita?
E a gramática, como é trabalhada?
- U _ Como você trabalha com a dicotomia norma popular / norma culta da língua portuguesa?
- V _ Como se dá a avaliação da leitura, da produção escrita e análise lingüística?
Como é o sistema de avaliação da escola - utiliza-se notas ou conceitos?
Como é composta a média bimestral? Você costuma tirar nota dos alunos pela indisciplina ou pelos “erros de português”? Dê a sua opinião sobre provas. Que critérios você utiliza ao atribuir uma nota? Qual o seu procedimento? Como acontece a recuperação na escola? Como você a realiza na sua turma, dentro ou fora do horário? Funciona? Qual a sua opinião sobre esse assunto?
- W _ Como você atende os alunos com maiores dificuldades, como avalia esses alunos, e os alunos no geral?
- X _ Há um efetivo acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas na escola? Há uma reflexão conjunta sobre a prática desenvolvida, para detectar desvios, dificuldades e reorientar os trabalhos?
- Y _ Há algum tipo de encontro para estudo, reflexão ou discussão sobre a prática docente?
- Z _ Teça suas considerações finais, o que para você é importante e eu deixei de perguntar.

Anexo III

QUADRO GERAL DE CONTEÚDO – 5ª SÉRIE.

1º Bimestre / 2000

- Linguagem, língua oral e língua escrita e gramática.
- Frase – tipos de frase;
- Pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão, vírgula)
- Artigo;
- Diversão silábica;
- Substantivos;
- Acentuação;
- Textos do livro didático e / ou mimeografados;
- Redação;
- Livros Paradidáticos;
- Ortografia: terminações: -ês / -esa e - ez / eza;

2º Bimestre / 2000

- Adjetivo;
- Numeral;
- Pronome;
- Textos do livro didático e / ou mimeografados;
- Redação;
- Livros Paradidáticos;
- Ortografia: terminações: inho, -(s) inho i (z) inho, fonema (z), letra z,s,k....

3º Bimestre / 2000

- Verbo;
- Advérbio;
- Preposição;
- Ortografia terminações: isor e – izar, terminações: - am e –ão letra x, ch; letras e / i.
- Texto do livro didático e ou mimeografados;
- Redação;
- Livros paradidáticos.

4º Bimestre / 2000

- Conjunção;
- Interjeição;
- Sintaxe; 1, Frase, oração e período; 2. Termos essenciais; Oração: sujeito e predicado.
- Ortografia: uso de a, há e ah! Letras k, w, y;
- Textos do livro didático e / ou mimeografados;
- Redação.

- Livros paradidático.

PROPOSTA GERAL METODOLÓGICA

- Prática de leitura individual e em grupo;
- Comentário e análise dos textos lidos;
- Leitura de livros paradidáticos;
- Produção de textos: (descritivos, narrativos, dissertativos), poéticos, musicais, relato, convite, cartão, postal, conto, notícia, entrevista, reportagem editorial;
- Aulas expositivas;
- Dinâmicas de grupos;
- Debates;
- Gincanas e brincadeiras;
- Pesquisas – registros;
- Entrevistas;
- Textos – clozes;
- Seminários;
- Filmes;
- Arguições;
- Exercícios de fixação (orais e escritos)
- Dramatização:
- Trabalhos realizados no computador.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

- A avaliação será contínua, diária, diagnóstica com participação do aluno em sala.
- Auto – avaliação;
- Atividades avaliativas escritas e orais;
- Seminários;
- Trabalho individual e em grupo;
- Consideração das tarefas de casa;
- Reformulação dos trabalhos feitos.

INTEGRAÇÃO COM OUTRAS DISCIPLINAS

O trabalho interdisciplinar é feito através de textos que enfocam as diversas disciplinas: História, Geografia, Artes, Matemática, Ensino Religioso.

INTEGRAÇÃO COM ATIVIDADES EXTRA-CLASSE

De acordo com o calendário escolar atividades extra - classe, será feita com a colaboração e participação dos demais professores. As aulas de formação convidaremos especialistas como: comerciante, dentista, psicólogo, médico.... para realizar palestras no Centro Cultural Martim Cererê.

- Gincana;
- Feira de Ciências;
- Momento Cultural (concurso de poesias, apresentação de livros literários (oral e dramatização)).

OBSERVAÇÕES

Durante o ano letivo de 2000 serão trabalhados os temas transversais dos parâmetros curriculares nacionais, sempre que forem introduzidos os textos de cada unidade do livro adotado pela professora.

Os livros literários serão adotados por meio das necessidades e realidades dos alunos de cada turma.

Este planejamento anual foi elaborado de acordo com o PCN – de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os livros paradidáticos são trabalhados com a leitura extra - classe e realização de dinâmicas em sala de aula e trabalhos no computador com o uso do programa POWER POINT – slide.

Os textos produzidos pelos alunos serão anexados no mural da escola, os melhores.

BIBLIOGRAFIA

1. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.
2. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua portuguesa – Ensino médio.
3. Livro adotado. ALP – Análise Linguagem e Pensamento. Autores: Maria Fernandes Coco e Marco Antônio Hailer Editora FTD
4. Português : Linguagens – Literatura, produção de texto e gramática: Autores: William Roberto Cereja e Thereza Cochar MAGALHÃES, Editora Atual.
5. Gramática Essencial – adota. Autores: Ulisses Infantes e José de Nicola; Editora: Scipione

ANEXO IV

PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA

5ª SÉRIE – FUNDAMENTAL – ANO 2000.

1) CONSIDERAÇÕES GERAIS

Na 5ª série do Ensino Fundamental a relação entre vida cidadã e o conhecimento de Língua Portuguesa (em seus níveis NP e NNP) se fará pela leitura de textos de jornal, de revistas, de livros didáticos, de crônicas, de charges, de quadrinhos, de alguns romances infantis, de autores brasileiros e estrangeiros, com debates a serem realizados em sala de aula; e pela fala, em contar a leitura, as histórias, programas de tevê, também em discussões, propiciando exercícios de fala em sala de aula. A partir destes debates, serão produzidos texto escritos na Norma Padrão (a língua que a escola quer ensinar ao aluno) e na Norma Não Padrão (a língua, a qual o aluno ou a aluna já trazem de casa).

Mas que Norma Padrão será produzida em 5ª?

Primeiro se produzirá uma Norma padrão por alunos de 10, 11, 12 anos ou mais, cada um com uma história de vida diferente, e, ao mesmo tempo, se lerá a Norma Padrão, mais ou menos usual, no país, em periódicos (jornais ou revistas) de circulação nacional e local, em poesias e romances de autores nacionais e estrangeiros. Haverá muita leitura e muitas propostas de produção escrita para desenvolvimento deste objetivo.

O segundo ponto de fundamental importância é a trabalho com a Norma Não Padrão (Língua Popular), que se fará “ouvindo falas” e “coleccionando bilhetes”, poemas, letras de música, em que os “usuários” desenvolvam discursos na linguagem popular para que o aluno e a aluna sejam “rícos” conhecedores e “usuários” das duas línguas (Vide Drummond de Andrade – no poema “Aula de Português”), realizadas no Brasil.

2) OBJETIVOS:

- a) Em Norma Padrão a leitura de pequenas textos de Geografia, História, Ed. Artística e outras (se possível, de Matemática), de alguns pequenos romances de autores brasileiros e estrangeiros (Ex: Os Meninos da Rua Paulo – Ferenc Molnar e Pequenos Jangadeiros – Aristides Fraga Lima);
- b) Em Norma Padrão e em Norma Não Padrão, a leitura de charges, revistas em quadrinhos, cartas de cartomantes, bilhetes, textos de jornais locais ou de grande publicação nacional (Ex.: jornal do Brasil, Folha de S. Paulo, O globo...), artigos informativos e formativos, romances infantis – (aventuras, problemas sociais ou das grandes cidades e do campo);
- c) Em Norma Padrão e em Norma Não Padrão a leitura dos próprios textos produzidos pelos alunos e “aprendi que” e “criança diz cada uma” – produzidos em Goiás e fora de Goiás;

- d) A construção de textos espontâneos – em NP e NNP, após debates em sala de aula;
- e) A construção de textos dissertativos e narrativos (nos quais se inclui a descrição), em NP e NNP, após discussões de texto de Língua Portuguesa, de História, de Geografia, de Artes ou Educação física.
- f) O estudo *gramatical* para conhecimento e uso de estruturas linguísticas das linguagens já citadas.

3 – A LEITURA:

- a) Trabalhada, em sala de aula, de leituras já especificadas nos objetivos *a*, *b* e *c*. Silenciosa, em voz alta, com uso de grifos, outras modos de destacar trechos ou palavras, com uso de dicionário, glossário, enciclopédias, com debates – para a posterior produção escrita.
- b) Extensiva – em casa, na sala de aula, ou na biblioteca, de autores brasileiros ou estrangeiro (romances), conforme lista de livros criada pelos alunos e pelo professor, de artigos, de charges, de quadrinhos, de horóscopos, de seções interessantes (como “Há cem anos”- O estado de S. Paulo pequenos textos), de periódicos (jornais e revistas), de temas ou assuntos das mais diversas áreas de ensino – para posterior discussão com o grupo de 5ª série e/ou com o professor para posterior produção escrita.

4) A ESCRITA:

Dissertação, narração (contar histórias) e espontâneas. Haverá discussão sobre os textos dados, e sobre os lidos em casa ou na biblioteca, de livros, jornais ou revistas ou textos orais, bem como os descobertos em televisão, para criação de idéias, que ensejarão a viabilização de escrita norma Padrão e em Norma Não Padrão.

5) A GRAMÁTICA:

O uso da Gramática da Norma Padrão será muito debatido em sala, de aula e haverá também o debate sobre a Gramática da Norma Não Padrão, principalmente em estruturas em que haja dúvida no uso. Por exemplo: concordância verbal e nominal, uso do imperativo, uso do subjuntivo, das palavras de ligação, conhecimento um pouco mais aprofundado do substantivo, verbo, pronome, dentro de uma visão textual da linguagem.

6) A AVALIAÇÃO:

- a) Leitura e Escrita (Livros, revista, jornais, charges...) apresentação, por escrita ao professor, após debates ou não em sala de aula, com respeito a questões propostas – *uma por mês*.
É também após leitura feita, em sala, de textos propostos pelo professor – em caderno ou folha – *uma por semana*.

- E também após leitura feita, em sala, de textos propostos pelo professor – em caderno ou folha – uma por semana.
- b) outros exercícios (escritos ou orais) propostos pelos alunos – em sala – uma vez por semana.
 - c) Participação oral em sala com descobertas em textos, propostas de textos pelos alunos, com apresentação de novas idéias – criadas ou reconstruídas, semanalmente.
 - d) Trabalhos interdisciplinares, orais ou escritos – um por mês.
 - e) Outros trabalhos propostos aos alunos, ou propostos pelos alunos, ex.: criação de jornal; comparação entre 2 leituras; produção de teatros; contar histórias, uma por bimestre (se oral, depois a apresentação de síntese escrita).
- Haverá muito incentivo à escrita

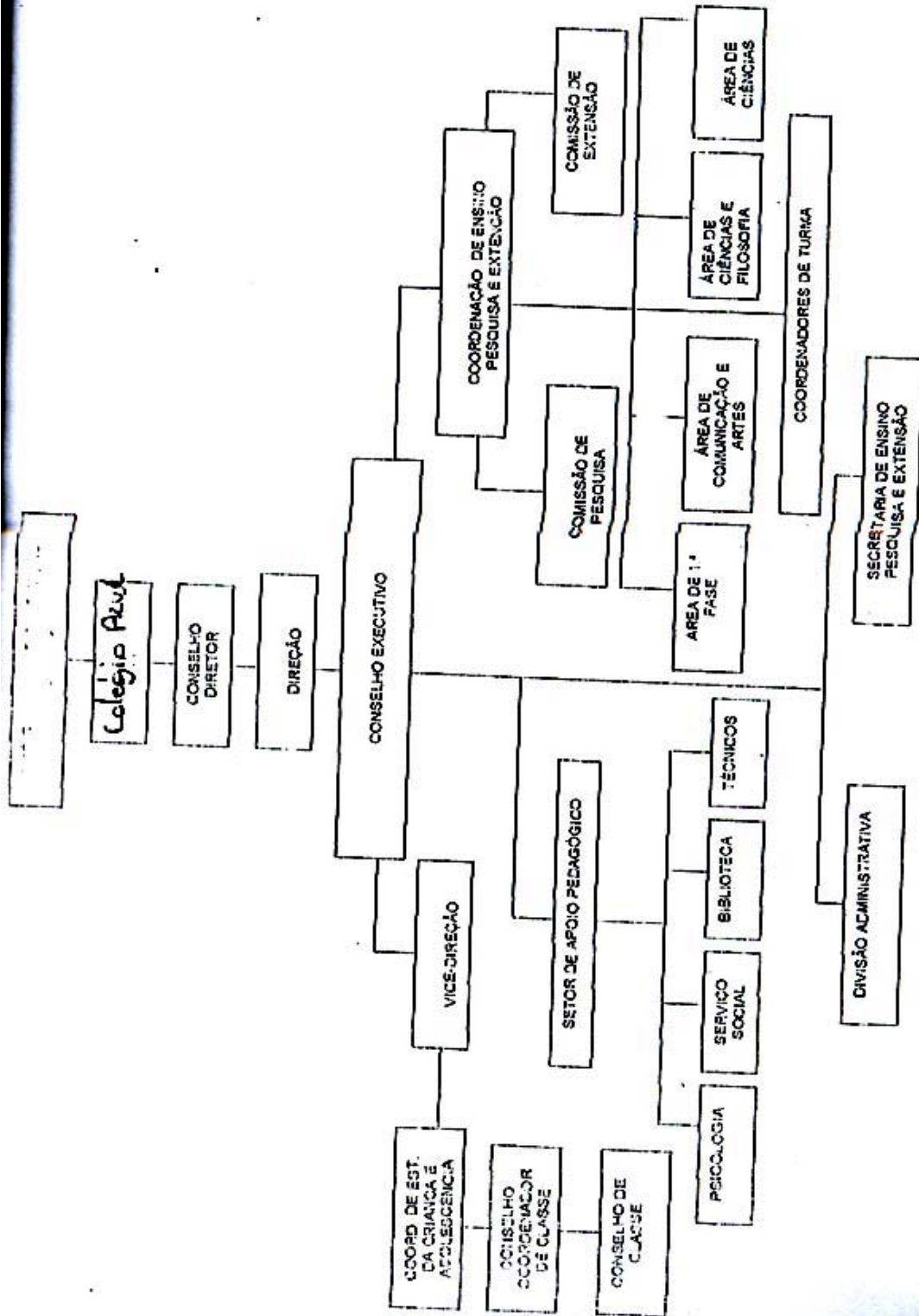
BIBLIOGRAFIA:

Leme Brito, Luiz Percival – 1997. *A Sombra do Caos*
Ensino de língua x tradição gramatical
Campinas SP, ALB – Mercado de Letras.

G. Batista, Antônio Augusto – 1997. *Aula de Português, discursos e saberes escolares*,
São Paulo, Martins Fontes.

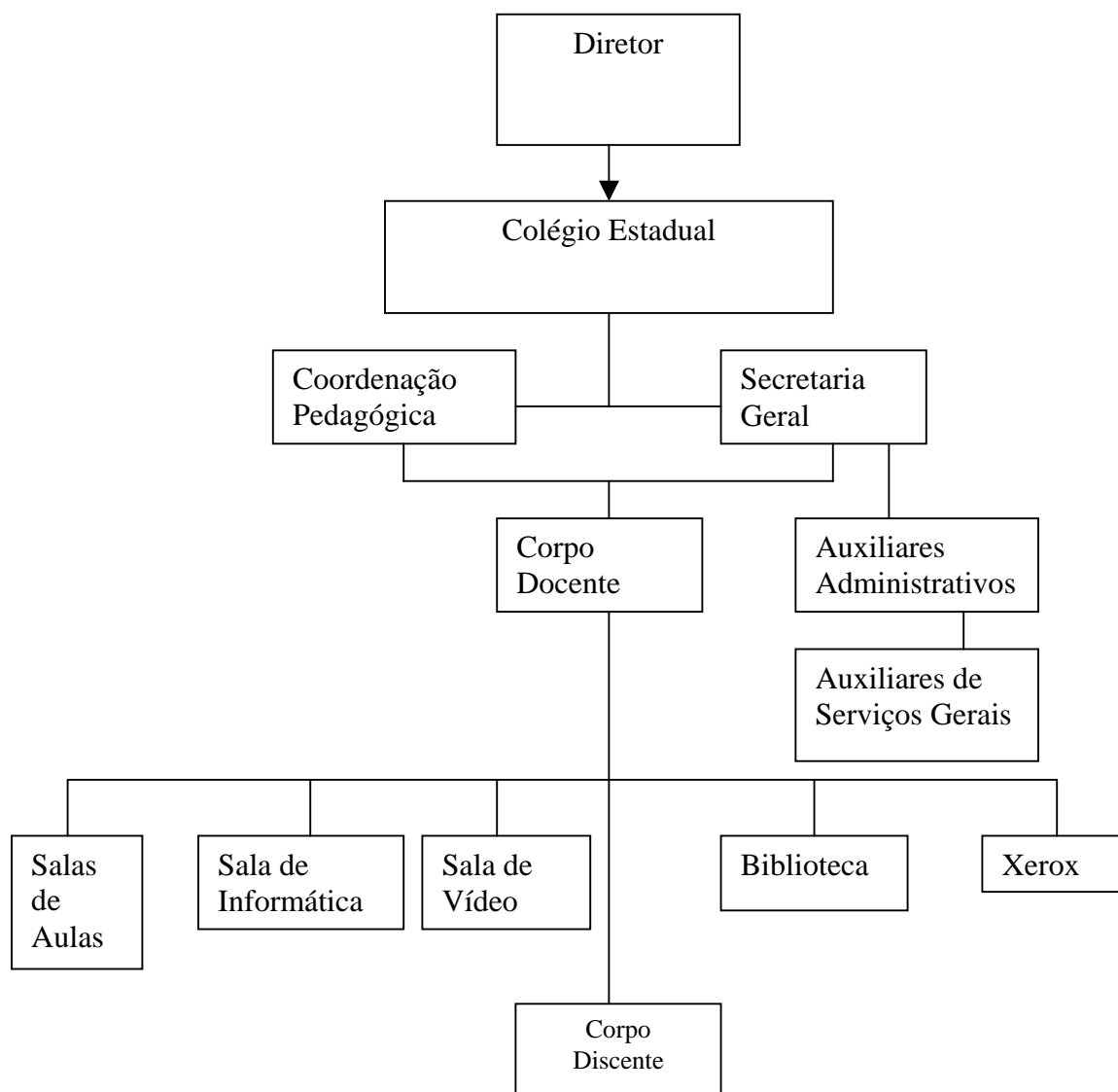
Campus, Elisia e outros – 1995. *Programa curricular mínimo para o ensino*
fundamental.
Goiânia. Sec. Goiás.

ANEXO V



ANEXO V

Organograma



ANEXO VII

CONVERSAA DE BOTEQUIM

Seu Garçom faça o favor de me trazer depressa
Uma boa média que não seja requentada
Um pão bem quente com manteiga à beca
Um guardanapo e um copo d'água em gelada

Feche a porta da direita com muito cuidado
Que eu não estou disposto a ficar exposto ao sol
Vá perguntar o seu freguês do lado
Qual foi o resultado do futebol

Se você ficar limpando a mesa
Não me levando e nem pago a despesa
Vá pedir ao seu patrão
Uma caneta, um tinteiro, um envelope e um cartão

Não se esqueça de me dar palito
E um cigarro pra espantar mosquito
Vá dizer ao charuteiro
Que me empreste uma revista, um cinzeiro e um isqueiro

Telefone ao menos uma vez
Pra 34-4333
E ordene ao seu Osório
Que me mande um guarda-chuva aqui pro nosso escritório

Seu Garçom me empreste algum dinheiro
Que eu deixei o meu com o bicheiro
Vá dizer ao seu gerente
Que pendure essa despesa no cabide ali em frente

ANEXO VIII

NO BOTEQUIM

FREQUÊS -Garçom, por favor. Eu queria um café com leite e uma rosquinha.

GARÇOM -O senhor vai me desculpar mas não tem mais rosquinha.

FREQUÊS - Ah? Não tem rosquinha?

GARÇOM - Não senhor.

FREQUÊS -Não faz mal. Então me dá um cafezinho simples. Isso. Só um cafezinho. (pausa) Com uma rosquinha.

GARÇOM - Eu acho que não me expliquei direito. Eu falei pro senhor que não tem mais rosquinha. Acabou toda a rosquinha.

FREQUÊS – Ah bom. Sé é assim, muda tudo. Acabou a rosquinha?

GARÇOM - Acabou, sim senhor.

FREQUÊS – Então me traz um copinho de leite. Leite tem?

GARÇOM – Tem sim senhor.

FREQUÊS – Beleza. Me traz um copo de leite. Com uma rosquinha.

GARÇOM – Eu disse que não tem mais rosquinha! Torrada tem, rosquinha não tem! Há três anos que não tem rosquinha!

FREQUÊS – Calma, o senhor também não precisa ficar nervoso. Não tem, não tem. Eu peço outra coisa. Qualquer coisa. Eu não sou difícil pra comer. Eu tomo o que o senhor quiser. Chocolate, chá, sei lá. Chá o senhor tem?

GARÇOM – Tenho, sim senhor.

FREQUÊS – Então taí. Traz um chazinho. (pausa) Com uma rosquinha.

GARÇOM - Eu já disse que não tenho rosquinha. Faz o seguinte. Vai em outro boteco. Não me enlouquece. Vai em outro boteco!

FREQUÊS – Não, pode deixar. Vamos mudar tudo. O que eu não quero é que o senhor se aborreça. Em vez disso me dá uma coisa que alimente mais. Totalmente diferente. Uma coalhada. Taí. Uma coalhada. Coalhada tem?

GARÇOM – Tem.

FREQUÊS – Tem mesmo?

GARÇOM – Tem.

FREQUÊS – Vê lá, hein? Não vai me fazer mudar o pedido de novo à toa.

GARÇOM – Eu já disse que tem! O senhor vai querer ou não?!

FREQUÊS – Vou querer ou não, o quê?

GARÇOM – A coalhada!

FREQUÊS - Claro que sim. Acho ótimo. Uma coalhada. (pausa) Mas não esquece da rosquinha.

GARÇOM - O senhor é maluco, é? Não tem rosquinha! Não tem rosquinha!!

FREQUÊS - Ta bom, ta bom. Não precisa gritar. Traz só a rosquinha, pronto.

FREQUÊS 2 (que está na mesa ao lado) – Escuta aqui. O senhor quer enlouquecer o garçom, é? Há dez minutos que eu estou ouvindo essa sua conversa doida e eu juro que não sei como ele está agüentando! (Para o Garçom) Olha, não liga pra esse maluco não. Traz logo essa porcaria dessa rosquinha e manda ele embora.

(Página 42).

Jô Soares, Revista Veja. São Paulo, Abril, abril de 1992.

ANEXO VIII

NO BOTEQUIM

FREQUÊS -Garçom, por favor. Eu queria um café com leite e uma rosquinha.

GARÇOM -O senhor vai me desculpar mas não tem mais rosquinha.

FREQUÊS - Ah? Não tem rosquinha?

GARÇOM - Não senhor.

FREQUÊS -Não faz mal. Então me dá um cafezinho simples. Isso. Só um cafezinho. (pausa) Com uma rosquinha.

GARÇOM - Eu acho que não me expliquei direito. Eu falei pro senhor que não tem mais rosquinha. Acabou toda a rosquinha.

FREQUÊS – Ah bom. Sé é assim, muda tudo. Acabou a rosquinha?

GARÇOM - Acabou, sim senhor.

FREQUÊS – Então me traz um copinho de leite. Leite tem?

GARÇOM – Tem sim senhor.

FREQUÊS – Beleza. Me traz um copo de leite. Com uma rosquinha.

GARÇOM – Eu disse que não tem mais rosquinha! Torrada tem, rosquinha não tem! Há três anos que não tem rosquinha!

FREQUÊS – Calma, o senhor também não precisa ficar nervoso. Não tem, não tem. Eu peço outra coisa. Qualquer coisa. Eu não sou difícil pra comer. Eu tomo o que o senhor quiser. Chocolate, chá, sei lá. Chá o senhor tem?

GARÇOM – Tenho, sim senhor.

FREQUÊS – Então taí. Traz um chazinho. (pausa) Com uma rosquinha.

GARÇOM - Eu já disse que não tenho rosquinha. Faz o seguinte. Vai em outro boteco. Não me enlouquece. Vai em outro boteco!

FREQUÊS – Não, pode deixar. Vamos mudar tudo. O que eu não quero é que o senhor se aborreça. Em vez disso me dá uma coisa que alimente mais. Totalmente diferente. Uma coalhada. Taí. Uma coalhada. Coalhada tem?

GARÇOM – Tem.

FREQUÊS – Tem mesmo?

GARÇOM – Tem.

FREQUÊS – Vê lá, hein? Não vai me fazer mudar o pedido de novo à toa.

GARÇOM – Eu já disse que tem! O senhor vai querer ou não?!

FREQUÊS – Vou querer ou não, o quê?

GARÇOM – A coalhada!

FREQUÊS - Claro que sim. Acho ótimo. Uma coalhada. (pausa) Mas não esquece da rosquinha.

GARÇOM - O senhor é maluco, é? Não tem rosquinha! Não tem rosquinha!!

FREQUÊS - Ta bom, ta bom. Não precisa gritar. Traz só a rosquinha, pronto.

FREQUÊS 2 (que está na mesa ao lado) – Escuta aqui. O senhor quer enlouquecer o garçom, é? Há dez minutos que eu estou ouvindo essa sua conversa doida e eu juro que não sei como ele está agüentando! (Para o Garçom) Olha, não liga pra esse maluco não. Traz logo essa porcaria dessa rosquinha e manda ele embora.

(Página 42).

Jô Soares, Revista Veja. São Paulo, Abril, abril de 1992.

HISTÓRIA DA ESCRITA

Na pré-história, o homem já lia os indícios da natureza e tentava reproduzir seu pensamento nas pedras e rochas. Isso deu origem aos primeiros desenhos com intenção expressa de comunicar uma idéia, embora esses desenhos primitivos não assegurassem uma mensagem precisa.

Na evolução humana, os diferentes povos, em diferentes épocas, foram criando símbolos, chamados pictogramas.

Com o crescimento das cidades e o comércio, os povos foram utilizando materiais para representar as mensagens: argila úmida, a Mesopotâmia; paio e tinta, no Egito; cacos de cerâmica e pincéis, na China.

Mas os homens tinham uma dificuldade: um pictograma não era suficiente para representar toda a riqueza e possibilidade de conceitos. Iniciou-se um processo de junção de duas unidades de escrita para representar uma terceira.

Além disso, havia a dificuldade de representar palavras abstratas e nomes de pessoas que só foi resolvida quando o pictograma passou a representar os sons da fala. A partir daí, foi possível criar-se a escrita silábica. Os semíticos e fenícios, a partir da primeira sílaba dos pictogramas cretenses e egípcios, elaboraram um novo código no qual a consoante adquiria valor silábico e a vogal era deduzida a partir do contexto.

Por volta de 800 ^a C., os gregos introduziram o uso de vogais e conseguiram representar separadamente os elementos componentes de uma sílaba. Surgiu a escrita alfabética com caracteres latinos que, embora tenha evoluído bastante, é utilizada até hoje.

Colégio Estadual

Aluno: _____

n.º _____

5.º

Prof: _____

Língua Portuguesa

- 1) Com base no texto História da escrita (p. 40) responda as afirmações abaixo como certas (C) ou erradas (E):
- a) () "Na evolução humana, os diferentes povos de épocas diversas, foram criando símbolos, chamados pictogramas."
 - b) () Os desenhos primitivos não tinham a intenção expressa de comunicar uma ideia.
 - c) () O papiro e a tinta foram materiais usados no Egito para representar as mensagens.
 - d) () A junção (ato de juntar) de duas unidades de escrita para representar uma terceira foi uma maneira encontrada pelo homem para explorar a riqueza de significados e conceitos presentes em cada situação de comunicação.
 - e) () Os semíticos e fenícios foram os povos responsáveis pela introdução do uso das vogais no alfabeto usado na época.
 - f) () Podemos afirmar que a ideia principal deste texto é a invenção da escrita, ou o modo como ela surgiu.

Bom trabalho!

2.6 Não rasure o teste

Leia cada item com atenção.

Colégio

Aluno(a) Frederico Augusto Turma 5-A

Prof.

Colégio, Março 2000

- Língua Portuguesa -

Valor: 7,0
Nota: 2,7

1- Com base no texto lido, responda as questões abaixo:

a) Imagine o decorado lugar onde Eduardo e Mônica se conheceram.

04 Os dois se encontram numa festa. Descreva-a, então, Frederico!

b) Na sua opinião, existe razão "nas coisas feitas pelo coração"? Justifique sua resposta.

07 Eu acho que não por que quando ^{alguém} está pensando se mil mulheres e quando case lá vem o sapimento e a ortografia.

c) Qual foi a reação de Eduardo e de Mônica quando souberam que o filho estava em recuperação? Justifique.

04 A reação deles foi que não tinham forças por que seu filho estava de recuperação.

d) Quando Eduardo e Mônica se encontram pela 2ª vez, qual o meio de transporte utilizado por ambos e qual o detalhe em Mônica que Eduardo achou estranho?

08 A Mônica de modo ao Eduardo de camelô e Eduardo catou estranho e o filho não comentou mas a menina tinha tinta no cabelo.

e) Com base na atenta leitura do texto, escreva o que quer dizer "camag na escola-cinema-clubo-telovisão"? Dê uma sugestão explicativa sobre isto.

04 É que ele se para a escola, no cinema e clube, e depois assiste televisão.

Anexo X

Testão I

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS - 5ª Série

QUESTÃO –11

- Leia o texto abaixo com atenção:

O pequeno príncipe (fragmento)

Com efeito, no planeta do príncipezinho havia, como em todos os outros planetas, ervas boas e ervas más. Por conseguinte, sementes boas, de ervas boas; sementes más, de ervas más. Mas as sementes são invisíveis. Elas dormem no segredo da terra até que uma cisme de despertar. Então ela espreguiça, e lança timidamente para o sol um inofensivo galinho.

Antoine de Saint-Exupery

Após ler o fragmento acima, marque as afirmações abaixo como certas (C) ou erradas (E) :

- 01- () No título do fragmento visto, a palavra “pequeno” é um adjetivo.
- 02- () Apenas no planeta do príncipezinho havia ervas boas e más.
- 03- () Segundo o texto, apenas as sementes más são invisíveis.
- 04- () O termo “más”, fragmento, é um substantivo, numa análise morfológica.
- 05- () Segundo o texto, as sementes boas nascem de ervas boas e as sementes más, de ervas más.

QUESTÃO – 12

- Observe:

“As crianças brincam no parque.”

- 01- () Temos acima uma só oração, portanto, um período simples.
- 02- () Temos acima duas orações, portanto, período composto.
- 03- () O sujeito do período visto acima é “As Crianças.”
- 04- () a expressão “no parque”, no período visto, dá idéia de lugar, portanto é um adjunto adverbial de lugar.

05- () Morfologicamente, o termo “crianças” é um substantivo sobrecomum.

QUESTÃO - 13

- Observe :

“A bonita testemunha entrou apressada no táxi”

01- () O termo “bonita”, no período visto, é um adjetivo acompanhando um substantivo.

02- () O termo “bonita”, no período visto, é um adjetivo acompanhando um outro adjetivo.

03- () A palavra “táxi” tem 04 letras e 05 fonemas.

04- () A palavra “táxi” tem 04 letras e 04 fonemas.

05- () Numa análise morfológica, “testemunha” é um substantivo sobrecomum.

QUESTÃO 14

- Observe :

Medo

Rua escura

Alta madrugada

Dois homens

Quatro passos idênticos e silenciosos

Duas bocas fechadas. (Carlos Martins)

Com base na leitura do poema acima, marque as afirmações abaixo como certas (C) ou erradas (E);

01- () No poema visto, os substantivos rua e madrugada recebem qualificativos, ou seja, adjetivos.

02- () Podemos afirmar que os personagens do texto têm um sentimento: medo.

03- () Podemos afirmar que há um numeral no terceiro verso do poema.

04- () No verso “Dois bocas fechadas”, morfologicamente temos numeral, substantivo e adjetivo.

05- () No quarto verso do poema, os termos “idênticos” e “silenciosos”, numa análise morfológica, são respectivamente, adjetivo e substantivo.

Anexo XI

Lista de livros da 5ª série

Crônicas: 1 Para gostar de ler de 1 a 5;

6 - Cecília Meireles, Fernando Sabino, Rubem Braga, Paulo M. Campos, Carlos D. Andrade, Stanislaw Ponte Preta, Ziraldo; 13 outros autores.

Romances juvenis e infantis:

14 – O menino e o pinto do menino – W. Pirolí;

15 – Os rios morrem de sede – W. Pirolí;

17 – Pivete;

18 – E se mamãe não voltar p/ casa – Henry C. de Araújo;

19 – O dia de ver meu pai – V. de Assis Viana;

20 – Jogo Duro – Elias José;

21 – Professor Burrim e as 4 calamidades – José J.Veiga;

22 – O diário de Abner – G. L. Monteiro;

23 – Xixi na cama – Drumond Amorim;

24 – Gavião de Penacho – I. Brandão;

25 – De sol a sol – Lucília J. A . Prado;

26 – Pé de Guerra – Dirceu Quintanilha;

27 – Mariana do Morro – Mariana Ottoni;

28 – Pequenos jangadeiros;

29 – A serra dos dois meninos – Aristides F. Lima;

30 – A turma da rua quinze – Marçal Aquino;

31 – O caso da borboleta atíria;

32 – Pluft, o fantasminha – Maria C. Machado;

33 – Histórias para gente grande e gente pequena – R. Alves;

34 – O sobradinho dos pardais – H. Sales;

35 – Os meninos da rua Paulo – F. M.;

36 – Se as coisas fossem mãe – Sílvia Orthof;

37 – De hora em hora – Ruth Rocha;

38 – Histórias diversas – M. Lobato;

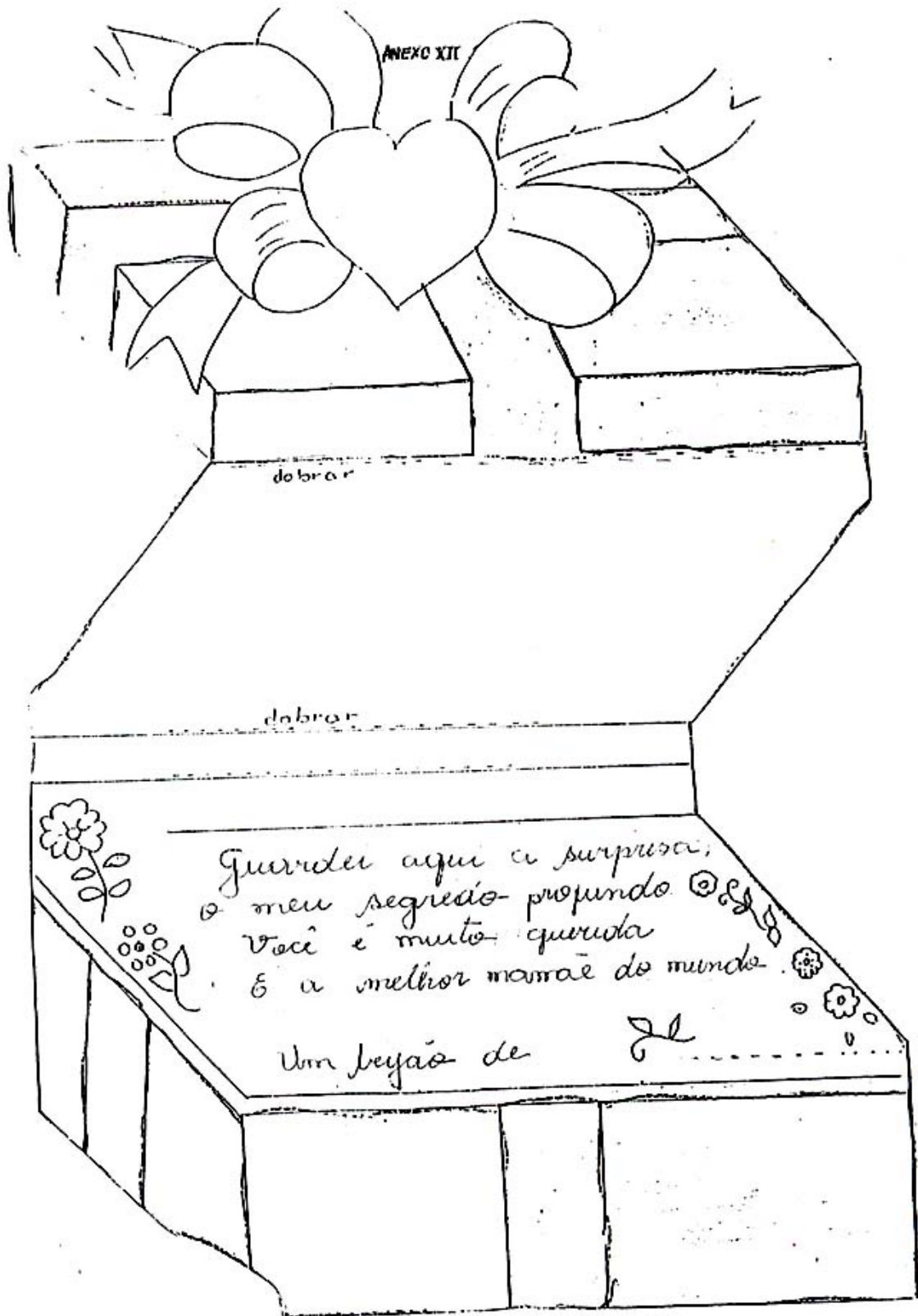
39 – A ilha perdida – L. Dupré;

- 40 – Os barcos de papel – José M. Monteiro;
- 41 – Pai, me compra um amigo – Pedro Bloch;
- 42 – Uma idéia verde;
- 43 – O menino do dedo verde – M. D.;
- 44 – Como se fosse dinheiro – Ruth Rocha
- 45 – O joelho Juvenal – Ziraldo;
- 46 – O homem nu – Fernando Sabino;
- 47 – A vaca mimosa – Sílvia Orthof;
- 48 - Flicts – Ziraldo;
- 49 – O sítio do pica-pau amarelo – Monteiro Lobato;
- 50 – Um sonho dentro de mim;
- 51 - Na mira do vampiro – M. Rey;
- 52 – Um rosto no computador;
- 53 – A foca fofqueira – Sílvia Orthof;
- 54 – Num país chamado infância;
- 55 – A mina de ouro – L. Dupré;
- 56 – O medo e a ternura – P. Bandeira;
- 57 – Enquanto papai não volta;
- 58 – O pincel da imaginação;
- 59 – Tantas tias – Ziraldo;
- 60 – O mistério do castelo na toca do lobo;
- 61 – O outro lado da ilha – José M. Monteiro.

(Sujeito à correção/ consumo interno)

Autores da lista – 5^a série e professor.

ANEXO XIII



dobrar

dobrar

Guardei aqui a surpresa;
o meu segredo profundo.
Você é muito querida
e a melhor mãe do mundo.

Um beijo de J.L.

Nome: Adriana da Silva Borges 5^ªB
 Goiânia, 15 de Maio de 2000.

Português

f

2) O Melhor amigo: Você conta uma história ao professor?

R: Professor, esta carta que você leu tem muito a ver com o amigo, porque a história que está menina contou é a mesma do menino. Muitas meninas ou meninos, daqui da 5^ªB discriminam, muita gente da sala. Não vou falar, que as vezes também dou uma "mancada" mais depois conserto outros não ligam para o sentimento dos outros. Eu não quando vejo que dou "mancada" vou consertar o erro que fiz. Amém!

A história que o senhor entregou que chama "O melhor amigo". Eu acho que o menino fala que o filhote de cachorro é o melhor amigo, porque a mãe não dá atenção e não tem amigo para brincar ou então queria dizer o que todo mundo diz que "O cachorro é o melhor amigo do homem".

texto.

Muito bom o seu

Pode me dar uma cópia?

Até fidel
 2000
 6,15 hr

Anexo XIV

Meu dia-a-dia

Quando cedo escovo os dentes, tomo meu café e vou para a natação, e o futebol.

Volto para casa tomo um banho, jogo videogame, termino as tarefas almoço e vou para escola.

Chegando na escola encontro meus amigos e estudo.

No final da aula volto para casa

Esse @o meu dia-a-dia

ass Frederico
Cugato R:
Solteiro
5^a A Vesp

Comeremos, Frederico.

Os. 5

FLOMAR A. OLIVEIRA CHAGAS

• Dados Biográficos

Natural de Jataí – GO, graduada em Letras Modernas Português / Inglês, pela FESURV de Rio Verde – GO em 1981; Especialista em Língua Portuguesa pela FESS do Rio de Janeiro em 1982; Especialista em Ensino de Português pela UFG em 1994; Mestre em Educação pela UCG em 2001. Atualmente é professora no CEFET/GO Uned Jataí desde 1994, e tem como área de interesse Educação.



Contato:

Caixa postal 395

CEP: 75.800.000

Jataí – Go

Fone/fax – (064) 631- 4162

e- mail: flomarc@bol.com.br

• Publicações – 2000 a 2003

- *Ensino de língua portuguesa: do sujeito paciente ao sujeito agente/cidadão* – Jornal Folha do Sudoeste, Jataí/GO, edição 721 de 18 a 24/9/2003, p. 5.
- *Língua Portuguesa: de Platão aos nossos dias*, J. Folha do Sudoeste, edição 722, set/03
- *Plebiscito contra a Alca* – J. Folha do Sudoeste, edição 669, 22 a 28/08/02
- *8 de março – dia internacional das mulheres: retrospectiva e perspectiva*. J. Folha do Sudoeste, edição 645 de 7 a 13/03/02
- *CIPA - o que é?* –J. Folha do Sudoeste, J. Folha do Sudoeste, out/2002.
- *De fio em fio se tece uma nova história*. Cadernos de área 10. Produção Discente.UCG/2001, p. 139 a 152
- *Pensar XXI* – Jornal Folha do Sudoeste, edição de 13 a 11/12/2001, p.10
- *Contexto no contexto de 5ª. série: Inovações no ensino de português e sua recepção por professores*. Anais. VI Seminário Regional sobre a Formação do educador e II Encontro Estadual da ANPAE – UFU - Uberlândia/MG, out/2000, p.54.
- *Contexto no contexto de 5ª. série: Inovações no ensino de português e sua recepção por professores*. Anais. Encontro de Formação de Professores nos países do Mercosul, UFMS,Campo Grande/MS, nov/2000, p.17
- *Uma pesquisa e dois resultados*, Anais, III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, UFMT, Cuiabá,MT, jun/2000, p. 86
- *O que é gramática pra você?* Revista Tecnia - Cefet/GO/ jan/jul/2000, p.10 a 12



Contato:

Caixa postal 395

CEP: 75.800.000

Jataí – Go

Fone/fax – (064) 631- 4162

e- mail: flomarc@bol.com.br