

Eliana Borges Correia de Albuquerque

**APROPRIAÇÕES DE PROPOSTAS OFICIAIS
DE ENSINO DE LEITURA POR PROFESSORES
(O CASO DO RECIFE)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria das Graças Rodrigues Paulino – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2002

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 17 de maio de 2002, e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores

titulares:

Prof^a Dr^a Anne-Marie Chartier – Institut
National de Recherche Pédagogique

Prof^a Dr^a Marisa Lajolo – Unicamp

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes – UFPE

Prof^a Dr^a Magda Becker Soares – UFMG

Prof^a Dr^a Maria das Graças Rodrigues Paulino – UFMG
(Orientadora)

suplentes:

Prof^a Dr^a Marildes Marinho – UFMG

**A Luiz e Alice, presenças
fundamentais em minha vida**

AGRADECIMENTOS

A Graça Paulino, orientadora, pelo interesse, disponibilidade e confiança que possibilitaram o desenvolvimento desta tese.

A Anne-Marie Chartier, orientadora no doutorado-sanduiche, pelas experiências compartilhadas que muito contribuíram para a minha formação e para a construção deste trabalho.

A Jean Hébrard, pelas conversas enriquecedoras e partilhas de idéias.

A Dute, pelas discussões mantidas em diferentes fases da pesquisa, que se constituíram em importantes contribuições para o desenvolvimento da mesma.

A Artur que, em diferentes momentos, compartilhou com interesse e disponibilidade do desenvolvimento deste trabalho, o que possibilitou seu enriquecimento.

A Ana e Léo, amigos sempre presentes, que comigo viveram os momentos difíceis e felizes que marcaram toda a realização do curso. A André, por sua presença alegre e cheia de surpresas.

A Ceres, que esteve ao meu lado em todas as etapas do curso, pelo crescimento e amadurecimento de uma amizade cultivada no prazer das conversas diárias.

A Emília, pela partilha de tantas alegrias e angústias que marcaram a temporada em Belo Horizonte e em Paris.

Aos amigos de Minas – Mafá, Dade, Madalena, Hércules, Karina e Márcio – com quem compartilhei experiências significativas nesse período e que encurtaram ainda mais a distância entre Belo Horizonte e Recife. A Socorro que, além de amiga, tornou-se importante interlocutora na construção deste trabalho, e a André que, gentilmente, solucionou alguns problemas do computador.

A Edênia e Sávio, pela surpresa agradável do reencontro em Belo Horizonte.

Aos colegas do CEALE – Kátia, Ceris, Lalu, Marildes, Isabel, Aracy, Graça Val, Francisca, Zélia - que, de diferentes maneiras, participaram do desenvolvimento deste trabalho. A Luiza, por todo apoio e atenção.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, pelo apoio recebido nas diferentes fases da pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais que possibilitaram a minha liberação dos encargos institucionais para realizar integralmente o curso em Belo Horizonte. A Vânia, pela disponibilidade em sempre ajudar. Agradeço também aos outros amigos da UFPE, pelo apoio e incentivo recebidos.

A Andréa Brito, pela viabilização da aplicação dos questionários da pesquisa e pelo interesse que sempre demonstrou em relação à mesma.

A Flávia – de onde ela estiver – e a Patrícia, pela ajuda com os dados da pesquisa.

Aos colegas de temporada em Paris, em especial a Marcos, Ana, Cyril, Dani, Sônia, Mariana, Maria Helena e Nadir, que ajudaram a amenizar as saudades e tornaram a estadia cheia de lembranças agradáveis.

À CAPES, pelo apoio financeiro, através de seus programas de capacitação docente (PICDT) e de Doutorado no Brasil com Estágio no Exterior (PDEE), que possibilitou que realizasse, com tranquilidade, este trabalho.

A Vivien, pela formatação da tese; e a Ana Elisa, pela ajuda na correção do texto.

Às professoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e experiências compartilhadas.

A Mathieu Hébrard e Marie Odile Douy, pela oportunidade de conhecer um pouco da realidade escolar francesa.

A minha família: mamãe, papai, Roberta, Ana Emília, Marcelo, Seu Fernando, cunhados, cunhadas, tios, tias, primos e primas que, mesmo distantes, nunca deixaram de estar próximos. A Helena e Cecília, pelo carinho de sempre. A Filipe, Bruna e Renato que, com suas conversas e descobertas, muito me incentivaram.

A todos aqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Relação de figuras, fotos, quadros e tabelas.....	10
Resumo.....	11
Introdução	12_24
1. A abordagem da transposição didática.....	17
2. Abordagem da construção/produção dos saberes	20

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

CAPÍTULO 1 – A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RECIFE.....27–82

1. Perfil dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	27
1.1. Gênero	27
1.2. Formação escolar.....	27
1.3. Formação e tempo de magistério	29
1.4. Escolaridade dos pais	30
1.5. Permanência no trabalho com uma mesma série.....	31
1.6. Turno de trabalho	31
1.7. Fatores determinantes da prática	32
1.8. Contato com a Proposta Curricular	33
2. Análise da Proposta Oficial de Ensino de Língua Portuguesa.....	34
2.1. Condições de produção do discurso oficial na Educação.....	34
2.2. Processo de elaboração da Proposta do Recife	36
2.3. Crítica oficial ao ensino de Língua Portuguesa.....	38
2.4. Mudança didática no ensino da Língua Portuguesa: concepção interacionista da língua.....	44
2.5. Mudanças pedagógicas relacionadas à concepção interacionista da língua	49
2.6. Ensino de leitura relacionado a uma concepção interacionista da língua.....	60
2.7. O ensino de leitura: práticas específicas de “letramento escolar”	68

2.8. Mudanças pedagógicas no ensino da leitura: análise da tabela de conteúdos programáticos.....	72
2.9. A leitura de livros de literatura infantil na escola	75

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: PROFESSORAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 83–108

1. Entrevistas.....	83
2. Observação de aulas.....	89
3. As professoras da pesquisa: que leitores elas são? Análise de suas experiências de leitura.....	90
3.1. Leituras na infância e na adolescência	90
3.2. Leituras atuais	101
3.3. As professoras como leitoras.....	106

PARTE II – MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DE FALAS DAS PROFESSORAS

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LEITURA: O TRABALHO COM DIFERENTES TEXTOS NA SALA DE AULA..... 111–163

1. Estratégia afirmativa: dizer espontaneamente que segue a proposta da rede.....	113
2. Repetição do discurso oficial relacionado ao ensino da língua: trabalhar diferentes textos / trabalhar a partir do texto	116
2.1. “Trabalhar diferentes textos”: o texto como conteúdo a ser ensinado	118
2.2. “O trabalho a partir do texto”: novo modo de ensinar “conteúdos tradicionais”	131
3. Como desenvolver um trabalho com textos/a partir de textos? Negação/refutação de práticas pedagógicas tradicionais de Ensino da Língua.	139
3.1. O livro didático como apoio para o desenvolvimento do trabalho de ensino da Língua: como as professoras se referem a esse material?.....	139
3.1.1. Negação do uso exclusivo do livro didático	142
3.1.2. Afirmção do uso de livros muito bons, que possuem atividades diversificadas e vários tipos de textos.....	146
3.1.3. Levantamento de questões relacionadas aos novos livros: dificuldades de utilização no ensino de alguns conteúdos	150
3.2. Avaliação: negações/afirmações relacionadas a esse procedimento	154
4. Como desenvolver um trabalho com textos/a partir de textos? Apreensão/repetição de algumas “dicas”/sugestões de atividades.....	159
4.1. “Dicas” de Capacitações	159
4.2. “Dicas” de colegas	160
4.3. “Dicas” que leram em livros/revistas/textos	161

CAPÍTULO 4 – ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: LER É “LER BEM” E COMPREENDER O QUE SE LEU 164–207

1. Ênfase em habilidades orais relacionadas ao ato de ler: fluência verbal/entonação	165
2. Ler é compreender o que se leu	176
3. Ler pra quê? Usos e funções escolares da leitura.....	189
3.1. A escolarização da leitura dos livros de literatura infantil	190
4. Algumas considerações.....	205

PARTE III – MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO DE JAQUELINE E ESMERALDA 210–293

▪ PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA DE JAQUELINE.....	210
1. Leituras desvinculadas de uma seqüência de atividades escolares: leitura livre.....	211
1.1. “Horário pra se organizar e ler o que quiser”	214
1.2. “Quem terminou a tarefa pode pegar alguma coisa para ler”.....	223
1.3. Hora do recreio: “quem quiser pode ficar na sala lendo”	224
1.4. Como os alunos liam nesses momentos e o que eles liam?.....	225
2. Leitura inserida em uma seqüência de atividades pedagógicas	228
2.1. Seqüência de atividades: o trabalho com texto e a partir do texto	228
2.2. Seqüência de atividades: o trabalho com um conteúdo gramatical.....	253
2.2.1. Ler para trabalhar um conteúdo específico	254
2.2.2. Ensino de ortografia desvinculado do texto.....	255
3. Algumas considerações.....	257
▪ PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA DE ESMERALDA	258
1. Leituras desvinculadas de uma seqüência de atividades escolares: leitura livre.....	259
2. Leitura inserida em uma seqüência de atividades pedagógicas	265
2.1. Produzir para ler e corrigir o que escreveu.....	265
2.2. Ler para produzir e corrigir o que escreveu	274
2.3. Leitura inserida em Projetos Didáticos	279
3. Algumas considerações.....	291

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO DE QUATRO PROFESSORAS:	
JULIANA, DÔRA, FLÁVIA E MARIA	294–338
1. Juliana	294
2. Dôra	303
3. Flávia	319
4. Maria.....	333
Considerações finais.....	239–347
Abstract.....	348
Résumé.....	349
Bibliografia	350–356
Anexos.....	357

RELAÇÃO DE FIGURAS, FOTOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1	13
Figura 2	54
Figura 3	63
Figura 4	301
Figura 5a	302
Figura 5b	303
Figura 6	317
Figura 7	318
Figura 8	335
Figura 9a	336
Figura 9b	337
Figura 9a	338
Figura 10	343
Foto 1	213
Foto 2	225
Foto 3	226
Foto 4	259
Foto 5	285
Foto 6	286
Foto 7	288
Tabela 1: Tipo de escola X Grau de escolaridade	28
Tabela 2: Formação em nível de 2º Grau.....	28
Tabela 3: Curso de formação das professoras.....	29
Tabela 4: Formação das professoras X tempo de experiência no magistério.....	29
Tabela 5: Nível de formação dos pais	30
Tabela 6: Turnos de trabalho das professoras.....	32

Tabela 7: Leitura da Proposta de Língua Portuguesa.....	33
Tabela 8: Se seguem a Proposta de Língua Portuguesa.....	33
Tabela 9: O que acham da Proposta de Língua Portuguesa.....	33
Quadro 1: Professoras.....	88

RESUMO

Este trabalho busca analisar como os professores estão se apropriando das concepções oficiais de ensino de leitura e como essa apropriação se relaciona – ou não – a mudanças didáticas e pedagógicas em suas práticas de ensino nessa área. Como suporte teórico, foram utilizados dois modelos distintos que analisam a dinâmica da construção/produção dos saberes escolares: o da *transposição didática* e o da *construção dos saberes da ação*. O primeiro, centrado nos saberes a serem ensinados (e em como estes se diferenciam dos saberes científicos e daqueles efetivamente ensinados nas escolas), possibilitou analisar o processo de apropriação dos professores dos saberes atualmente prescritos nos textos oficiais que normatizam o que deve ser ensinado; o segundo, apoiado nas práticas profissionais e nos mecanismos que as caracterizam, ajudou a melhor entender a natureza das mudanças ocorridas nas práticas de ensino dos professores.

A pesquisa foi desenvolvida com professoras da Rede Municipal de Educação da cidade do Recife. Como procedimentos metodológicos, aplicou-se, primeiramente, um questionário aos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de traçar um perfil dos docentes que lecionavam nesses níveis de ensino. Em seguida, foram realizadas entrevistas com um grupo de sete professoras que ensinavam na 3^a ou na 4^a série do Ensino Fundamental. A entrevista teve como temática o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura. As professoras foram solicitadas a falar sobre suas experiências atuais de ensino. Para analisar o processo de apropriação a partir de dispositivos da própria prática de ensino de Língua Portuguesa, optou-se pela realização, após as entrevistas, de observações de aulas das professoras nessa área específica. A análise dos dados revelou que as professoras têm realizado mudanças didáticas e pedagógicas em relação ao ensino de leitura e que essas se vinculam, principalmente, às possibilidades de viabilização da prática pedagógica e ao conjunto de dispositivos que as professoras construíram ao longo de suas experiências escolares e que constituem seu “saber-fazer” profissional.

INTRODUÇÃO

UMA PROFESSORA, UM DEPOIMENTO...

“Década de 1980. Mais precisamente 1987. Dezoito anos de idade. Segundo ano como professora, primeiro em rede pública de ensino, após ter feito um concurso na Secretaria de Educação da cidade do Recife.

Primeiro dia de aula. Primeira série. Cerca de trinta alunos, alguns repetentes, faixa etária variando de sete a catorze anos. Onde estão os livros didáticos? Não chegaram. E, mesmo se estivessem disponíveis, não seria bom usá-los. É preciso mudar a prática, romper com o ensino tradicional e com o uso dos livros didáticos, das cartilhas principalmente. Mas sem livros, sem material de apoio, o que devo fazer? Vou tentando fazer diferente. Diferente de quê, mesmo? Do que vinha fazendo como professora? Não, isso não seria possível, afinal era apenas meu segundo ano de magistério. Talvez devesse trabalhar de modo diferente daquele como fui ensinada, alfabetizada...

Assim, sem cartilhas, sem livros, fui lentamente inventando minha prática. As capacitações, que aconteciam quinzenalmente aos sábados, muito me ajudavam. Foi lá que aprendi a ensinar a partir de “textos coletivos”, produzidos por um grupo de alunos, sobre uma temática de interesse deles, e copiados por mim no quadro. O primeiro funcionou muito bem e até hoje o tenho guardado. Foi no dia seguinte a uma “batida da polícia” na favela. Houve tiroteio e o pai de um aluno foi morto. As crianças só falavam disso na sala. Aproveitei e sugeri que relatassem, por escrito, esse acontecimento. E fizemos um texto coletivo. Mas, no dia-a-dia, percebi que nem sempre poderia solicitar aos alunos uma atividade desse tipo. E fui produzindo/reproduzindo outras com eles.

Chegaram os livros de literatura infantil na escola. Todos os dias eu lia algum texto – histórias, poemas – para os alunos. Depois da leitura e da discussão do texto, trabalhávamos algumas palavras e fazíamos atividades de análise fonológica delas. Isso era bastante enfatizado nas capacitações: a importância do trabalho de análise fonológica. A teoria de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita também estava sendo bastante difundida. Na faculdade, como aluna do curso de Pedagogia, eu tinha acesso a essas discussões. E assim ia tentando incorporá-las à minha prática.

Conhecia cada aluno. Sabia em que fase do desenvolvimento da escrita estavam. Propunha atividades que os ajudassem a passar de uma fase para outra. Acreditava em um discurso

também bastante difundido de que “a gente só aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo”. No início, era difícil fazer os alunos repetentes acreditarem nisso. Eles estavam sempre prontos a copiar o que eu escrevesse no quadro. Não reclamavam quando solicitava que copiassem o texto coletivo produzido por todos nós. Mas quando pedia que escrevessem seus próprios textos, o trabalho era mais difícil. A auto-estima deles não ajudava e era preciso um tempo longo para que passassem a confiar neles mesmos, e em mim como leitora de seus trabalhos.

Foram cinco anos como professora de alfabetização nessa escola. Aprendi muito. Trabalhava em conjunto com as outras professoras da série. Também sofri e me angustiei demasiadamente...

De vez em quando a supervisora entrava em minha sala e fazia uma cara não muito amigável. Olhava as paredes e não ficava satisfeita ao encontrar nelas uma série de padrões silábicos presos junto a algumas figuras. Ela não entendia por que eu ainda continuava presa ao método silábico de alfabetização. Eu era, para ela, uma professora “tradicional” e “resistente ao novo”. O que eu tentava fazer de verdade não interessava. Por que aqueles padrões estavam na sala? Nem eu mesma sabia...”

UMA PROFESSORA, UM DESABAFO...

“Teve uma coisa muito forte, que eu fiquei emputecida, foi uma vez que aquela menina da área de capacitação, ela disse com todas as letras, ela disse com todas as letras que o professor não valorizava..., assim, radicalizou, que o professor não valorizava as capacitações, que o professor não tava nem aí pra se renovar, pra poder se reciclar. Quer dizer, colocou tudo num balaio só. Em nenhum momento ela parou, pensou pra dizer que existia exceções, que existia pessoas que tavam querendo fazer diferente.”

UMA PROFESSORA, UMA INDIGNAÇÃO...

Ano 1998. Recife. Governo do prefeito Roberto Magalhães. Publicação de um Caderno de Orientação Pedagógica com o seguinte título: “O Projeto Político Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife: a prática revisitada”. A página 12 desse caderno apresenta o perfil dos educadores da rede. Ao ler essa página em um documento que me fora entregue por uma professora, encontro o seguinte comentário, escrito por ela, a mão:

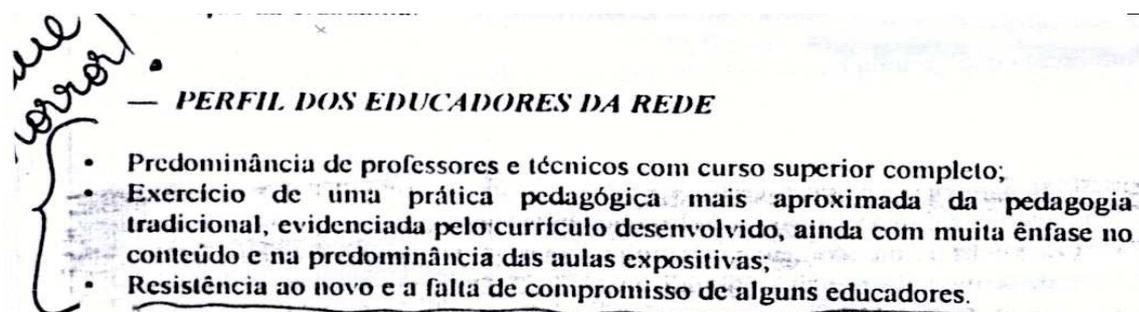


Figura 1

OS PROFESSORES ADJETIVADOS...

Professores resistentes, professores acomodados, professores não-leitores, professores que não tiveram uma boa formação, professores descomprometidos, professores sobrecarregados, professores sem condições de trabalho, professores desinteressados... Todos esses adjetivos e muitos outros têm sido aplicados ao substantivo “professor”, principalmente nas duas últimas décadas, adjetivos estes utilizados com o suporte de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em diferentes áreas, cujos resultados apontam para a permanência de uma prática tradicional de ensino que inviabilizaria a superação de problemas sérios que ocorrem em nosso país, como o fracasso escolar. Se na década de 1960 o aluno era apontado como o principal responsável por esse problema, mais de vinte anos depois os estudos analisam as práticas de ensino e o papel do professor na manutenção de práticas pedagógicas tradicionais que promoveriam o fracasso escolar.¹ Junto com as pesquisas, vimos surgir, nacionalmente, políticas de formação de professores pensadas para funcionar como fórmula mágica que possibilitaria uma reversão no quadro desastroso em que se encontrava a educação. Os diferentes cursos de capacitação/formação visavam a aproximar os professores das discussões e propostas de inovações advindas das pesquisas realizadas em diferentes campos/áreas de conhecimento, de modo a possibilitar mudanças em suas práticas de ensino.² Essa fórmula mágica, no entanto, não tem funcionado satisfatoriamente, uma vez que mudanças significativas nas práticas dos professores, como indicam várias pesquisas, não têm sido observadas. Junto com essa constatação, vimos aumentar o número de adjetivos aliados à palavra professor: resistentes, descomprometidos, mal-formados... E os professores, como se vêem?

Os depoimentos apresentados no início desta introdução são exemplos da não-identificação do professor com essas formas como são qualificados. Eles não se reconhecem nessas denominações e, o mais importante, se sentem injustiçados, violentados como pessoas e profissionais que são.

O presente trabalho integra o conjunto dos que analisam as práticas de ensino dos professores. Por restringir-se ao ensino em uma área específica – Língua Portuguesa, mais propriamente, leitura –, poderia caracterizar-se como mais um que busca descrever as práticas dos professores nessa área, com o intuito de, talvez, rotulá-las: prática tradicional, prática progressista, etc. Esse, no entanto, não é meu objetivo. Mais que descrever as práticas em si, buscarei entender o porquê de serem desenvolvidas da forma como são. O centro de investigação é, portanto, os professores: pretendo analisar como eles estão se apropriando das concepções oficiais de ensino de leitura e como essa apropriação se relaciona – ou não – a mudanças didáticas e pedagógicas em suas práticas de ensino nessa área. Espero poder contribuir, assim, para uma melhor compreensão da relação entre os discursos advindos de dois campos antagônicos: de um

¹ PATTO (1981), CARRAHER (1986) e SOARES (1989), entre outros pesquisadores, discutem a temática do fracasso escolar.

² Sobre essa temática, ver AGUIAR, 1997; CASTEDO, 1993; SANTOS, 1999.

lado o acadêmico, cujas pesquisas apontam para o desenvolvimento de práticas profissionais tradicionais; de outro, os próprios mestres, que não se identificam com os resultados dessas pesquisas e não parecem satisfeitos com as denominações que lhes são atribuídas.

Considerando o título deste trabalho, alguns pontos precisam ser esclarecidos, como pretendo fazer nesta parte introdutória. Em primeiro lugar, gostaria de discutir um pouco o sentido do termo “apropriação”. No dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa, esse termo é definido como “adequação”, “ajustamento”. Nessa perspectiva, apropriar-se de alguma coisa não parece ser um ato passivo de recebimento de algo pronto e acabado, mas relaciona-se a um processo ativo por parte de um sujeito que realiza uma adequação/ajustamento entre o que lhe está sendo apresentado e aquilo que já tem desenvolvido em relação a esse objeto. Apropriar-se requer um sujeito – aquele que vai realizar esse ato – e um objeto específico que será "apropriado" por esse sujeito. Nesta pesquisa, como indica o título, os sujeitos correspondem aos professores e o objeto relaciona-se às propostas oficiais atuais de ensino da leitura. Verificar como os professores se apropriam dessas concepções constitui o objetivo central desta investigação.

É importante ressaltar que parto da idéia de que há algo que precisa ser apropriado pelos professores, algo relacionado ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, ao ensino da leitura. Esta, enquanto objeto de ensino, sofreu alterações no decorrer da história, alterações relacionadas a diferentes aspectos: progresso científico-acadêmico na área, alterações nas práticas sociais; desenvolvimento tecnológico; mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.), etc.

A década de 1980 assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas sobre a leitura. Pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los. Ao mesmo tempo, as pesquisas sobre as práticas de ensino nessa área denunciam a manutenção de procedimentos tradicionais, a despeito do desenvolvimento teórico nesse campo. Os professores parecem não estar se servindo desses novos modelos teóricos, que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente. É a reação ativa desses sujeitos frente às orientações oficiais em relação ao ensino da leitura que pretendo investigar.

O processo de ensino/aprendizagem desenvolvido em seu contexto socioinstitucional, a escola, mais especificamente a sala de aula, sofre influência de diferentes fatores, entre os quais pode-se destacar o conhecimento a ser ensinado, a relação que professores e alunos têm com esse conhecimento, a forma como o professor planeja a situação de

ensino, além de aspectos externamente impostos ao professor, como o número de horas/aula, os programas, a quantidade de alunos por sala, a faixa etária desses alunos, o processo de capacitação em serviço e o contexto social mais amplo.

Ao professor, conhecedor da sua turma e do programa que deverá cumprir, cabe organizar as situações didáticas para o ensino dos conteúdos sugeridos, definindo o papel que ele próprio e os alunos têm no desenvolvimento dessas situações. Nesse sentido, o processo de ensino/aprendizagem envolve, indissociavelmente, um tripé constituído de um *conteúdo específico*, um *professor* “de carne e osso” e *alunos*, igualmente concretos e reais.

As mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar com mudanças ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática; ou com mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.), que se caracterizariam como mudanças pedagógicas. Como afirma CHARTIER (2000):

Mais on ne peut davantage confondre innovation didactique (qui concerne le contenu des apprentissages) et innovation pédagogique (concernant les modalités de l'apprentissages, l'organisation du travail, la conception de l'évaluation et le registre des échanges adulte-enfants).

Para analisar o processo de apropriação pelos professores das concepções oficiais de ensino de leitura tomarei como eixos essas duas categorias: mudanças didáticas e mudanças pedagógicas. Como suporte teórico, me apoiarei em dois modelos distintos que analisam a dinâmica da construção/produção dos saberes escolares: o da *transposição didática* e o da *construção dos saberes da ação*. O primeiro, centrado nos saberes a serem ensinados (e em como estes se diferenciam dos saberes científicos e daqueles efetivamente ensinados nas escolas), possibilitará analisar o processo de apropriação dos professores dos saberes atualmente prescritos nos textos oficiais que normatizam o que deve ser ensinado nas diferentes áreas de ensino; o segundo, apoiado nas práticas profissionais e nos mecanismos que as caracterizam, ajudará a melhor entender a natureza das mudanças assumidas – ou mudanças negadas –, ocorridas nas práticas de ensino dos professores. Discutirei cada uma dessas abordagens e como elas estão integradas nesta pesquisa.

1. A ABORDAGEM DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Os teóricos da transposição didática (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1985) propõem uma distinção entre o *saber sábio*, o *saber a ensinar* e o *saber ensinado*. O *saber sábio* corresponderia ao saber científico-cultural, produzido pelos especialistas num determinado contexto histórico-social. Esse saber sofre um processo de *transposição didática* ao passar de seu ambiente de origem para o espaço institucional de ensino. Transforma-se, então, em *saber a ser ensinado*, como os que aparecem nas propostas curriculares. O *saber efetivamente ensinado* pode corresponder àquele proposto a se ensinar, ou não.

As mudanças nas práticas dos professores, de acordo com essa perspectiva, estariam relacionadas ao processo de transposição didática que resulta em novas definições do *saber a ensinar* de modo a, como afirmou CHEVALLARD (op. cit.) “rétablir la compatibilité entre le système d’enseignement et son environnement, entre la société et son école” (pág. 26). Esse processo de transposição seria desenvolvido, inicialmente, por um grupo de especialistas que se encontrariam em um campo específico – a noosfera – intermediário entre o sistema de ensino (a sala de aula onde se encontram os *saberes ensinados*) e a sociedade, que corresponde à esfera de produção e circulação do *saber sábio*. Como afirma o referido autor, é na noosfera que

va procéder à la sélection des éléments du savoir savant qui, désignés par là comme “savoir à enseigner”, seront alors soumis au travail de transposition; c’est elle, encore, qui va assumer la partie visible de ce travail, ce qu’on peut appeler le travail *externe* de la transposition didactique, par opposition au travail *interne*, qui se poursuit, à l’intérieur même du système d’enseignement, bien *après* l’introduction officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné. (p. 30)

O espaço da noosfera parece corresponder às diferentes instâncias de poder na Educação responsáveis pela produção do “texto do saber” (propostas curriculares) que se propõe orientar os professores quanto aos saberes que devem ensinar. Estes sofrem alterações em decorrência da existência de um desequilíbrio entre o sistema de ensino e a sociedade, desequilíbrio este decorrente, de um lado, do desenvolvimento da produção científica que ressalta, em um determinado período, uma distância significativa entre o *saber científico* e o *saber a ensinar*; e do outro, de mudanças ocorridas na própria sociedade, como por exemplo, a existência de processos de democratização do ensino que resultam em um novo perfil de alunado, que não se adequa aos saberes até então prescritos para serem ensinados, o que pode gerar uma crise no ensino e a conseqüente necessidade de mudanças na natureza do *saber a ensinar*. O trabalho da noosfera de elaboração do novo “texto do saber”, instrumento essencial à prática do professor, corresponderia, segundo o referido autor, a um ataque às dificuldades de aprendizagem geradas no interior dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, na escola não se ensinam os saberes científicos produzidos em diferentes contextos histórico-sociais.³ Estes, ao entrar no espaço escolar, sofrem um processo de transposição/deformação que se relaciona com os objetivos, características, organização dessa instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se em *saberes a ensinar*. Os *saberes efetivamente ensinados* nos diferentes sistemas de ensino podem corresponder a estes ou não. LERNER, 1996⁴ aborda essa questão sobre as transformações ocorridas no *saber a ensinar* que se distancia, por diversas razões, dos saberes efetivamente ensinados:

...la necesidad de distribuir el saber a enseñar en el tiempo escolar, así como la necesidad de adaptarlo a las posibilidades cognitivas de los niños y de definir pautas que permitan controlar el aprendizaje de lo que ha sido enseñado constituyen también exigencias a las que está sometida la institución escolar y que generan modificaciones en los saberes. Un primer nivel de transposición didáctica se opera al tomar decisiones curriculares, cuando se define cuál es “el saber a enseñar”; muchas otras transformaciones se producirán - influidas seguramente por los libros de texto, por los cursos de capacitación a los docentes, por las presiones propias del aula - hasta dar lugar al “saber enseñado”, a los contenidos que efectivamente son comunicados a los niños en cada clase particular. (p. 2)

Os teóricos da transposição didática preocupam-se em analisar a distância existente entre o *saber sábio*, o *saber a ser ensinado* e o *saber efetivamente ensinado* e relacionam essa distância com a existência de problemas nos sistemas de ensino que acarretam um desequilíbrio entre estes e a sociedade. A saída para tais problemas seria uma redefinição (“re-etiquetagem”) do *saber a ensinar*, de modo a aproximá-lo dos saberes científico-culturais (*saber sábio*), e a garantia do acesso desses saberes aos professores, por meio da reelaboração do *texto do saber* (propostas curriculares) e de outros mecanismos, como os cursos de formação de professores.

Optei por utilizar essa abordagem como apoio teórico para a análise do processo de apropriação por entender que ele é influenciado por mudanças ocorridas nos *saberes a ensinar*, mudanças estas presentes nos textos oficiais e nos diferentes cursos de formação de professores. O Capítulo 1 desta tese analisa a Proposta Pedagógica de Ensino de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação da cidade do Recife, onde esta pesquisa foi desenvolvida, com o objetivo de investigar exatamente o processo de

³ Os trabalhos desenvolvidos no campo da história das disciplinas escolares também revelam essa diferenciação entre os saberes escolares e os científico-culturais (ver CHERVEL, 1990; HÉBRARD, 1990)

⁴ Palestra proferida por DELIA LERNER com o título de “Aportes de la didáctica de la matemática” no Congresso Internacional de Educación: Educaciós, Crisis y Utopías. Universidad de Buenos Aires. Julho de 1996.

transposição didática, nesse documento, dos *saberes sábios* em *saberes a ensinar*. No caso específico da área em que esta pesquisa está inserida – ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura –, a década de 1980 assistiu a um amplo desenvolvimento de pesquisas que tomaram a leitura e a escrita como temática e objeto de estudo. Essas pesquisas, assim como as mudanças sociais desse período (democratização do ensino, desenvolvimento tecnológico, etc.) apontaram para a necessidade de uma redefinição desses objetos de ensino, de modo a se garantir a superação de uma prática tradicional de ensino que estaria relacionada aos altos índices de fracasso escolar.

No Capítulo 1 deste trabalho analisarei, então, o processo de transposição didática dos saberes relacionados à leitura, no documento oficial que orienta a organização da prática dos professores e verificarei se a redefinição dos *saberes a ensinar* presentes nesse texto pode possibilitar uma mudança na prática dos docentes. Na Parte 2 (Capítulos 3 e 4), buscarei perceber como os professores estão transpondo – ou pensam em transpor – os *saberes a ensinar* em suas salas de aula, a partir da análise dos relatos de suas práticas de ensino da leitura. Investigarei, nessa perspectiva, a distância existente, no discurso dos professores, entre *saberes a ensinar* e *saberes ensinados*, distância esta, aliás, já apontada em diferentes pesquisas.

A abordagem da Transposição Didática, ao centrar-se em um dos eixos do sistema didático – o saber – preocupa-se, como já discutido anteriormente, com a distância entre os diferentes tipos de saber e com as possibilidades de minimizá-la. Nessa perspectiva, não busca entender as razões para esse distanciamento, que podem extrapolar as questões didáticas (do saber) e se relacionar com as questões específicas do campo pedagógico.

Para analisar como os professores se apropriam das prescrições oficiais de ensino da leitura, penso ser importante, ou mesmo imprescindível, não limitar esta análise a uma abordagem que se apóia nas mudanças didáticas, mas utilizar uma outra que considere as especificidades da prática pedagógica.

2. ABORDAGEM DA CONSTRUÇÃO/PRODUÇÃO DOS SABERES

Pesquisadores que analisam as práticas dos professores e os processos de mudanças nelas ocorridos têm observado que as mudanças didáticas e/ou pedagógicas não são frutos de uma apropriação direta de algo que se transmite por diferentes meios: cursos, revistas, livros, etc. Para esses autores, “os saberes não são o fruto de uma transmissão,

mas de uma apropriação e de uma produção; eles são ligados ao autor profissional e à sua pessoa. A formação do professor tomará não o aspecto de uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas uma re-interpretação de um discurso pedagógico próprio a cada um dos formados”. (WEISSER, 1998, p. 95)

Como abordado por Weisser (op. cit.), as instruções oficiais, as didáticas das disciplinas e os conhecimentos acadêmicos são três fatores que exercem influência sobre o professor. Eles garantem, ao mesmo tempo, a coesão da chamada Educação Nacional. No interior desse espaço pedagógico, no entanto, cada professor tenta conciliar seus objetivos de aquisição com a realidade à qual ele é confrontado: meios disponíveis, possibilidades de cada aluno. Essa negociação os conduz a preferir um determinado modo de funcionamento e um método de trabalho, em função das finalidades que eles conferem à educação e às suas próprias experiências.

Considerando as características do discurso oficial – prescritivo, com ênfase nas inovações didáticas –, o processo de apropriação dos professores dessas prescrições oficiais precisa ser analisado na perspectiva da relação entre suas práticas de ensino e o discurso teórico que pode lhes servir de referência. Segundo CHARTIER (1998), essa relação pode ser abordada por meio de dois modelos: o primeiro defende que a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas; o segundo propõe que a formação dos professores se faz principalmente por “ver fazer e ouvir dizer” e que o ponto principal dessa apreensão dos saberes é sua pertinência em relação ao trabalho na classe. Nessa perspectiva, os professores não se apropriariam da teoria e das prescrições oficiais de forma a aplicá-las diretamente, como os pesquisadores/especialistas a pensaram.

SCHÖN (1996), criticando o modelo da ciência aplicada, segundo a qual a atividade profissional constitui-se na resolução de problemas práticos a partir da aplicação de teorias e técnicas científicas, propõe uma epistemologia do agir profissional. Para esse autor, as ações profissionais são guiadas por um “saber-fazer” que corresponde a um conjunto de regras ou planos cultivados em nossos espíritos e que precedem a ação. O pensamento, ao mesmo tempo que antecede a ação, a acompanha, e é nessa perspectiva que ele defende a existência do “saber em ação” (*knowing in action*). Se, nessa perspectiva, os práticos refletem durante a ação, principalmente quando vivenciam situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito, eles refletem também *sobre* seus saberes profissionais, o que os constitui como pesquisadores reflexivos. Com base nessas idéias, o referido autor defende a pesquisa como reflexão sobre a prática, a qual exige um acesso particularmente direto ao pensamento e à ação dos práticos, acesso este possibilitado pela existência de uma colaboração mútua entre estes e os pesquisadores.

Apoiando-se no modelo dos “saberes da ação”, CHARTIER (op. cit.) desenvolveu uma pesquisa – estudo de caso – com o objetivo de saber como uma professora poderia “teorizar reflexivamente” sua prática profissional envolvendo a aprendizagem da escrita no último ano da escola maternal. A partir de observações de suas práticas de ensino da escrita, foi possível constatar a existência de atividades que tratavam a escrita a partir de diferentes modelos (gesto motor / código simbólico / saber *langagier* específico) que, se do ponto de vista teórico são incompatíveis, aparecem, do ponto de vista dos “saberes

da ação”, como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática. Quanto às origens dessas atividades, a professora, apesar de não conseguir explicitar as referências exatas, fala de leituras de revistas educacionais e das trocas, entre os colegas, que possibilitaram o desenvolvimento de tais atividades. A pesquisadora constatou, por exemplo, que os princípios dos *ateliers* de grafismo e de escrita guiada, ambos presentes na prática dessa professora, foram expostos nos anos de 1985 e 1986 na revista *Education infantine*, citada por ela. Nessa perspectiva, as leituras de livros, revistas, instrumentos didáticos correspondem a leituras de uso, úteis para o trabalho pedagógico. As informações interessantes, lidas em diferentes impressos ou escutadas, são selecionadas e retratadas em saberes para a ação e depois se transformam em saberes da ação.

Para CHARTIER, os professores, na organização de suas práticas pedagógicas, privilegiam principalmente as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer” melhor que o “por que” fazer, os protocolos de ação antes que as exposições explicativas ou os modelos teóricos. Os discursos aos quais têm acesso são transformados, nessa perspectiva, em discursos para sua prática, até serem incorporados a ela.

O desenvolvimento de pesquisas que se apóiam nessa perspectiva teórica requer uma mudança na conduta do pesquisador que analisa as práticas de ensino dos professores. Se o procedimento utilizado é a entrevista, na qual o professor é solicitado a relatar aspectos específicos de sua prática de ensino, é preciso considerar a distância existente entre o que os sujeitos fazem e o que eles dizem que fazem em situações de avaliação como essas.⁵ As ações dos professores que constituem seus “saber-fazer” se organizam, segundo PERRENOUD (2001), em *habitus* quase inconscientes e, por isso, difíceis de ser verbalizados, e o pesquisador precisa estar atento a isso.

A análise das práticas dos professores a partir da realização de observações de suas aulas permite um acesso direto ao pensamento e à ação dos professores. Faz-se importante, no entanto, que os pesquisadores não tentem analisar essas ações a partir de categorias teóricas preestabelecidas, mas que busquem, em princípio, entender a lógica pragmática que as constituem e como elas podem ser alteradas a partir da realização de “reflexões sobre elas”.

Para a presente pesquisa, optei pela realização tanto de entrevistas com os professores, cujo objetivo já foi descrito, como de observações de suas aulas de Língua Portuguesa. A Parte 3 do presente trabalho (Capítulos 5 e 6), que corresponde à análise das práticas dos professores, investigará, com base nessa abordagem da produção dos saberes na prática, como os professores (re)constróem os saberes a partir de dispositivos da própria prática. O objetivo, com essa análise, é buscar compreender esse distanciamento entre os saberes prescritos e os saberes efetivamente ensinados, distanciamento este apontado em diferentes pesquisas que, muitas vezes, o relacionam aos professores, o que gera as diferentes denominações a estes atribuídas: professores resistentes, professores acomodados..., como apresentado no início deste texto.

⁵ Sobre a diferença entre o que o sujeito “faz” e o que ele “diz que faz” em uma situação de entrevista, ver o artigo de LAHIRE (1998) *Logiques pratiques: “le faire” et “le dire sur le faire”*.

Espero, com o desenvolvimento desta pesquisa, poder contribuir para transformar e ampliar o campo de reflexão sobre algumas questões teórico-metodológicas relacionadas às pesquisas que analisam as práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa das primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Sem radicalizações críticas que denunciam o distanciamento entre pesquisadores e pesquisados, pretendo demonstrar a possibilidade de uma compreensão diferenciada, simultaneamente de dentro e de fora, que pode retirar dessa duplicidade aberta as vantagens necessárias a todos nós que trabalhamos sobre e no ensino do Brasil.

PARTE I
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a indagação condutiva deste trabalho – *como os professores se apropriam de concepções oficiais de ensino da leitura?* –, torna-se importante, nesta primeira parte, responder a três questões fundamentais para a compreensão do estudo:

- A que professores estou me referindo?
- De que concepção oficial de ensino os professores se apropriam?
- Como o processo de apropriação foi investigado?

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores da rede municipal da cidade do Recife. A opção por essa rede de ensino deveu-se ao meu envolvimento com ela, por ter nela atuado, durante alguns anos, como professora primária.

O Capítulo 1 deste trabalho, intitulado “A Secretaria de Educação da cidade do Recife”, contempla as duas primeiras questões levantadas: em uma primeira parte, apresenta o perfil dos professores que ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental⁶ e, na segunda parte, discute as concepções atuais de ensino de leitura, a partir da análise da Proposta Oficial de Língua Portuguesa da referida Rede.

No Capítulo 2, cujo título é “A pesquisa”, buscarei responder à terceira questão, que se relaciona com aspectos metodológicos. Apresentarei os procedimentos utilizados para investigar como os professores se apropriam das concepções oficiais de ensino de leitura e descreverei as professoras que participaram desta investigação, explicitando os critérios que justificaram a escolha do grupo. Por último, considerando que este estudo aborda o ensino de leitura, apresentarei as experiências de leitura das

⁶ Optei por professores desses níveis de ensino, visto que é com eles que tenho trabalhado, seja nas pesquisas que desenvolvo, seja em cursos de formação.

professoras, com o objetivo de analisar como essas experiências influenciam no processo de apropriação investigado.

CAPÍTULO 1

A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DO RECIFE

1. PERFIL DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para analisar o processo de apropriação das concepções atuais de ensino da leitura pelos professores, foi necessário traçar, primeiramente, um perfil dos que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Quem são os professores da Rede Municipal de ensino da cidade do Recife? Para responder a tal questão, apliquei um questionário (Anexo 1) aos professores durante uma capacitação realizada em abril de 1999. Os questionários lhes foram entregues juntamente com a ficha de avaliação do curso. Responderam a esse instrumento um total de 1.143 professores. A análise desse material será apresentada a seguir.

1.1. GÊNERO

A quase totalidade dos professores que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental são do sexo feminino (98,5%). Ensinar a crianças continua sendo, então, uma tarefa eminentemente feminina.⁷ Diante desses dados, torna-se pertinente o uso do

⁷ Sobre a feminização do magistério, são importantes as contribuições de Assunção (1996)

feminino ao se referir aos professores, visto que as mulheres são maioria quase absoluta no nível de ensino investigado.

1.2. FORMAÇÃO ESCOLAR

Em relação à experiência escolar das professoras, a tabela seguinte apresenta o tipo de escola (pública ou particular) que freqüentaram quando cursavam as séries iniciais (1^a a 4^a séries) e finais (5^a a 8^a séries) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio:

Tabela 1: Tipo de escola X Grau de escolaridade

Tipo de escola	Grau de escolaridade		
	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	Ensino Médio
Pública	46,9	42,4	41,2
Particular	23,1	26,9	29,2
Pública e particular	2,3	2,2	4,7
Não respondeu	27,7	28,4	24,8

Obs.: Freqüência apresentada em percentagem

Observa-se que, em todos os níveis de ensino, quase metade das professoras afirmaram ter estudado em escola pública. Nesse sentido, uma grande parte das professoras que hoje trabalham nessa rede de ensino são originárias dela também. Quanto à formação profissional, 67,6% fizeram o curso de magistério, que as habilitou para exercer essa carreira. Um número muito reduzido (3,7%) fez, no Ensino Médio, o curso correspondente ao Científico e 17,4% concluíram tanto o científico como o magistério. A Tabela a seguir apresenta esses dados:

Tabela 2: Formação no Ensino Médio

Curso	Número	%
Magistério	773	67,6
Científico	42	3,7
Magistério e Científico	199	17,4
Outro curso técnico	7	0,6
Não respondeu	122	10,7

No que diz respeito à formação profissional universitária, a maioria das professoras dessa rede de ensino possui curso superior, predominando o curso de Pedagogia (38,3%), e outras licenciaturas (22,7%). Apenas 25,5% das professoras não possuem formação nesse nível de ensino. Destas, 24,4% não responderam/preencheram essa questão (o que indica que não fizeram um curso superior) e 0,9% afirmaram que o estão cursando. A Tabela 3 apresenta esses dados:

Tabela 3: Curso de formação das professoras

Curso	Número	%
Pedagogia	438	38,3
Letras	140	12,2
Outras licenciaturas	120	10,5
Outros cursos	154	13,5
Cursando	10	0,9
Não respondeu	281	24,6

O número significativo de professoras com formação em nível superior está relacionado a vários fatores, entre eles à existência de uma elevação na qualificação das professoras que têm ingressado nessa rede de ensino, desde que esse ingresso passou a ser realizado por meio de concursos públicos, o que vem ocorrendo a partir da década de 1980.

1.3. FORMAÇÃO E TEMPO DE MAGISTÉRIO

Estabelecendo uma relação entre formação e tempo de experiência no magistério, foi possível detectar que o percentual de professoras que não possuem curso superior (25,5% do total de professoras que responderam ao questionário, como apresentado acima) concentra-se no grupo com tempo de magistério variando entre 16 e 25 anos (47,3%). Elas estariam, assim, próximas de se aposentar.⁸ A tabela abaixo apresenta essa relação:

Tabela 4: Formação das professoras X Tempo de experiência no magistério

Formação	Tempo de magistério					
	Até 5 anos	6 a 15 anos	16 a 25 anos	26 a 35 anos	Mais de 35 anos	Não respondeu
Pedagogia	51	221	116	23	02	25
Letras	08	61	58	09	01	03
Outras licenciaturas	08	47	49	07	0	09
Outros cursos	24	69	37	18	0	06
Cursando 3º grau	01	08	0	0	0	01
Não respondeu	23	62	133	32	01	30
TOTAL	115	468	363	89	04	74

⁸ Na nova legislação sobre aposentadoria, o tempo de magistério feminino exigido é de 25 anos.

Outros aspectos precisam ser ressaltados em relação à tabela acima. Quase metade das professoras que responderam ao questionário possui entre seis e quinze anos de experiência no magistério (468 professoras/40,9%). A maioria destas fez Pedagogia (221) ou outras licenciaturas (108), com predominância, nesse caso, do curso de Letras (61). Um número elevado de professoras (34,4%) trabalha na área há mais de 16 anos e menos de 25 anos. É nesse grupo, como abordado acima, que se encontra a maioria das professoras que não possui nível superior. Entre aquelas que possuem mais de 25 anos de experiência no magistério (89 professoras), uma boa parte (32 professoras) também não fez um curso universitário e, provavelmente, não deve vir a fazê-lo, ou pelo menos não precisa desse título, já que possui tempo para se aposentar.

Nos dias atuais observa-se uma elevação no nível de formação profissional, com um aumento na procura de cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, indicando uma melhoria na qualificação. Das professoras que responderam ao questionário, 16,6% afirmaram possuir um curso de pós-graduação. Considerando que algumas ainda o estão cursando, constata-se uma elevação no nível de qualificação desses profissionais. Essas professoras, com nível superior e algumas com pós-graduação, são filhas de pais cuja formação não ultrapassa, na maioria, o Ensino Fundamental. A Tabela 5 apresenta os dados de formação dos pais:

1.4. ESCOLARIDADE DOS PAIS

Formação	Pai	Mãe
1º grau incompleto	52,5	53,1
1º grau	18,0	17,1
2º grau	15,8	15,5
3º grau	9,0	6,7
Outras	4,5	7,4
Não respondeu	0,2	0,2

Os pais das professoras, em sua maioria, não concluíram o 1º grau.⁹ Menos de 10% dos pais e das mães terminaram um curso superior, o que confirma a análise de BATISTA (1996) de que os professores parecem ser a primeira geração familiar que possui um nível de escolaridade mais elevado.

1.5. PERMANÊNCIA NO TRABALHO COM UMA MESMA SÉRIE

Retomando a experiência profissional das professoras, um dado importante para esta pesquisa relaciona-se com a possibilidade de mudança nas séries em que as professoras ensinam de um ano para outro, uma vez que o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, pela sua formação, pode atuar em qualquer um desses níveis de ensino: pré-escolar, 1ª a 4ª série e educação de adultos. As exigências relacionadas ao ensino nas diferentes áreas do conhecimento variam em função desses diferentes níveis. A maioria das professoras ensinou em séries diferentes ao longo dos anos ou permaneceu na mesma durante algum tempo?

Como optei por trabalhar com professores que ensinam na 3ª ou 4ª série do Ensino Fundamental, considerei importante saber se as professoras que lecionavam nessas séries no ano da pesquisa o faziam há pelo menos um ano. Por meio da análise dos dados do questionário, especificamente da questão 5.3, pude constatar que das 323 professoras que trabalharam em uma dessas séries no ano de 1998, 236 (73%) permaneceram ensinando em uma delas no ano seguinte, o que indica que a mobilidade desse nível de ensino para os demais não foi grande.

1.6. TURNO DE TRABALHO

Um outro ponto que precisa ser considerado diz respeito à jornada de trabalho das professoras. Os textos oficiais, ao se referirem aos docentes, citam suas condições de trabalho atuais, em que se submetem a jornadas de trabalho duplicadas e, até mesmo, triplicadas como forma de garantir uma remuneração maior, visto que o salário de professor é bastante baixo em nosso país. A tabela a seguir apresenta o percentual de professoras em relação a seus turnos de trabalho:

⁹ Pela legislação atual, eles não concluíram todas as séries do Ensino Fundamental.

Turnos de trabalho	Número	%
1 turno	353	30,9
2 turnos	581	50,8
3 turnos	162	14,2
Não respondeu	47	4,1

A maioria das professoras trabalhava em dois turnos (50,8%) e apenas 14,2% afirmaram possuir jornada triplicada, um quantitativo menor do que o daquelas que só lecionavam em um turno (30,9%). Algumas professoras (11%) possuíam um outro trabalho fora do campo do magistério.

1.7. FATORES DETERMINANTES DA PRÁTICA

Em relação aos fatores que influenciam na organização de suas práticas de ensino, essenciais para que seja possível compreender o processo de apropriação que me propus investigar nesta pesquisa, observa-se que o item mais citado como primeira alternativa foi a própria experiência das professoras (25,8% das professoras o citaram em primeiro lugar). Como outro aspecto que influencia na organização de seus trabalhos, 20,9% das professoras marcaram, também como primeira opção, o curso de formação que fizeram. Nessa perspectiva, os dois itens citados como possuindo maior peso correspondem, exatamente, aos dois aspectos da formação profissional: a teoria (curso de formação) e a prática. O item correspondente aos textos educativos foi o terceiro a ser citado em primeiro lugar (12,8% das professoras o marcaram como primeira alternativa), o que indica que, para as professoras, a leitura de textos teóricos é importante para a organização de suas práticas de ensino. Neste trabalho, será analisado como esses aspectos influenciam nas mudanças didáticas e pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura.

1.8. CONTATO COM A PROPOSTA CURRICULAR

Quanto à Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa (Anexo 2) vigente na época da aplicação dos questionários, cuja análise será apresentada na próxima parte deste capítulo, pude observar alguns dados interessantes. Do total das professoras que responderam ao questionário, 79,6% afirmaram que já leram esse documento (ver Tabela 7) e 63,2% disseram que seguem as orientações prescritas nele (Ver Tabela 8). No que diz respeito à opinião delas em relação à Proposta, a maioria (56,7%) a considera boa e 9,6% marcaram que ela é muito boa (ver Tabela 9).

	Número	%
Leu	910	79,6
Não leu	186	16,3
Não respondeu	47	4,1

	Número	%
Sim	722	63,2
Não	95	8,3
Não respondeu	326	28,5

	Número	%
Muito boa	110	9,6
Boa	647	56,7
Regular	146	12,8
Não leu	53	4,6
Outros	6	0,5
Não respondeu	179	15,7

A partir dessa caracterização, ainda que superficial, das professoras que ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação onde esse trabalho foi desenvolvido, é importante apresentar, agora, qual a concepção de ensino de leitura que deveria nortear a prática das professoras nessa área. Optei, como já abordado anteriormente, por fazer isso por meio da análise da Proposta Oficial de Ensino de

Língua Portuguesa da referida rede de ensino, visto que, como pudemos observar a partir dos dados apresentados, ela parece ter sido bastante divulgada e lida.

2. ANÁLISE DA PROPOSTA OFICIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO OFICIAL NA EDUCAÇÃO

A segunda parte deste capítulo busca explicitar o que estou chamando de “propostas oficiais de ensino de língua portuguesa”, uma vez que o objetivo deste trabalho é justamente o de analisar como os professores estão se apropriando de certas concepções presentes nesses documentos. Ele não pretende ser uma revisão exaustiva das interseções entre teoria e prática em todos os campos do ensino de Língua Portuguesa, incidindo especialmente sobre a leitura, objeto especial desta pesquisa. A opção por discutir essa questão a partir da análise dos discursos oficiais das propostas curriculares relaciona-se ao fato de estes “criarem verdades ao oficializarem saberes e legitimarem posturas” (BARRETO, 1998, p. 7).

O desenvolvimento do trabalho de reflexão sobre as propostas de ensino buscou se apoiar em alguns posicionamentos da Análise do Discurso, principalmente em sua vertente francesa, que estabelece uma relação entre o discurso e seu contexto de produção. Como afirma BRANDÃO (1998):

A AD francesa, apesar das várias fisionomias assumidas, apresenta uma identidade comum constituída pelo seu enraizamento na lingüística e pela preocupação com o embricamento entre um modo de enunciação e o lugar histórico-social de onde emerge essa enunciação. Isto é, seu objetivo é apreender a linguagem enquanto discurso, a instância que materializa o contato entre o lingüístico (sistema de regras, de categorias) e o não-lingüístico (lugar de investimentos sociais, históricos, psíquicos...) pela atividade de sujeitos que interagem em situações concretas. (p. 24)

Num primeiro momento, considero importante situar as propostas pedagógicas oficiais na formação discursiva¹⁰ à qual pertencem e no contexto sociopolítico no qual foram construídas. Uma proposta curricular integra o denominado "discurso pedagógico" que,

¹⁰ Está sendo considerado o conceito de *formação discursiva* de Foucault (1997), que assim a define: “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamento, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.” (p. 43)

como apontado por ORLANDI (1996), tende a ser um discurso autoritário e circular, “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (p. 28). Como discursos político-pedagógicos que são, esses documentos oficiais caracterizam-se como prescritivos e performativos, uma vez que buscam regular a ação do outro, no caso, a do professor. BOURDIEU (1996) assim caracteriza o discurso político:

Esta linguagem política, destituída de uma pontuação política, caracteriza-se por uma retórica da imparcialidade, sinalizada pelos efeitos de simetria, equilíbrio e justa medida, sustentada por um ethos da compostura e da decência, conforme atesta o fato de evitar formas mais violentas da polêmica, bem como pela discrição, pelo respeito alardeado ao adversário, em suma, por tudo o que manifesta a denegação da luta política enquanto tal. Esta estratégia da neutralidade (ética) encontra sua realização natural na retórica da cientificidade. (p. 121-122)

Caracterizando-se como um discurso pedagógico e político, as propostas oficiais apresentam características relacionadas a um gênero específico: o curricular. Apesar de existirem diferenças entre os currículos de uma determinada época quando comparados entre si e com os de momentos anteriores, no geral eles se orientam por uma organização em partes historicamente constituídas nesse campo, que compõe um gênero específico: pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. A análise de tal discurso requer que se considere não só essa construção mas também, como afirma MARINHO (1998):

o componente político que desencadeia o processo de produção, de circulação e as possíveis interpretações desse texto. Nesse sentido, pode-se abordá-lo sob duas perspectivas mais gerais, que se referem às influências externas, ou do contexto político e social, e às internas, geradas pelo desenvolvimento dos estudos e pesquisas na área específica. (p. 45)

Considerando que este trabalho se desenvolveu com professores da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife, é a Proposta Pedagógica do referido município, em vigor na época da coleta dos dados da pesquisa, o documento oficial analisado. Tentarei analisar, neste capítulo, o processo de transposição didática no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura. Como já abordado na introdução, os documentos oficiais, como textos que prescrevem o que deve ser ensinado, transformam “os saberes eruditos” em conteúdos a ser ensinados. Procurarei, então, analisar como esse documento apresenta as inovações didáticas nessa área e que

alternativas metodológicas sugerem para ser desenvolvidas pelos professores, de modo que possam desenvolver uma prática com base em novas orientações didáticas.¹¹

Antes de iniciar a análise das concepções de leitura e de escrita que baseiam a referida proposta, considero importante falar de suas condições de produção, elemento essencial para essa análise: quem a produziu? Para quem? Descreverei, a seguir, o processo de elaboração da referida proposta, assim como sua organização.

2.2. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DO RECIFE

Publicado em 1996, sob o título **Tecendo a PROPOSTA PEDAGÓGICA**, o documento é composto por um conjunto de oito volumes, sendo um introdutório – “Perplexidades, Proposições e Utopia” – e os demais relacionados às áreas de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Geografia, História, Ciências e Educação Física). Para a presente discussão, serão utilizados o volume introdutório e o de Língua Portuguesa. É no primeiro que se encontram referências, na introdução, sobre o processo de elaboração da Proposta, que contou com a participação de professores, de uma equipe pedagógica e de assessores de cada área do conhecimento.

O ponto inicial para sua elaboração foi o desenvolvimento de um projeto de avaliação da Rede, com a aplicação de um questionário aos professores, que buscava investigar especificamente quatro questões:

- que conteúdos/habilidades os alunos deveriam dominar ao final de cada série e em cada área de conhecimento;
- que conteúdos/habilidades, entre os citados, são trabalhados de fato;
- que conteúdos/habilidades, entre os citados, não são trabalhados;
- que conteúdos/habilidades os alunos efetivamente conseguem aprender.

A sistematização desses dados, com a indicação da expectativa em torno dos níveis de aprendizagem dos alunos, constituiu a primeira versão do currículo, discutida

¹¹ Como já explicitado na introdução desse trabalho, estou utilizando a distinção que CHARTIER (2000) faz entre inovação didática, que envolve o conteúdo das aprendizagens, e inovação pedagógica, envolvendo as modalidades de aprendizagem, a organização do trabalho, a concepção de avaliação e o registro das interações adulto/criança.

inicialmente entre os professores durante a capacitação¹² de fevereiro de 1995. Tal estratégia pode, por exemplo, ser observada na seguinte parte do primeiro volume da proposta, que trata dessa questão:

Assim, os problemas identificados nessa etapa – tais como a distância entre o que se deseja e o que se realiza, e os limites conceituais e metodológicos – definiram o tema da capacitação intensiva, realizada em fevereiro de 1995. Na ocasião, os educadores, agrupados por série e modalidade de ensino, procuraram levantar novos conteúdos e habilidades e problematizar o currículo que eles mesmos haviam concebido e explicitado, num processo de crítica e reconstrução de suas próprias representações. Esse trabalho consistiu numa reelaboração do documento-síntese resultante do projeto de avaliação institucional, sendo contemplados, dessa vez, todos os níveis e modalidades de ensino da rede municipal. Em seguida, realizaram-se plenárias, onde foram estabelecidos consensos e recomendações que culminaram num novo documento, o qual deveria servir de orientação à prática pedagógica no ano letivo que se iniciava.

A experiência do primeiro semestre de 1995, apoiada pelo acompanhamento da equipe pedagógica, suscitou novos questionamentos e alimentou o trabalho das assessorias em cada uma das áreas de conhecimento. O novo olhar sobre a relação teoria-prática transformou o que, antes, era apenas uma lista de conteúdos: o currículo passou, então, a incorporar concepções filosóficas, pedagógicas e epistemológicas. (p. 8)

Pelo exposto, a participação dos professores na elaboração da Proposta se deu, inicialmente, pela apresentação de uma listagem de conteúdos a serem ensinados, relacionados às suas expectativas em torno dos níveis de aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos apresentavam “limites conceituais e metodológicos”, precisando ser revistos/reelaborados pelos próprios professores, que procuraram “levantar novos conteúdos e habilidades e problematizar o currículo que eles mesmos haviam concebido e explicitado, num processo de crítica e reconstrução de suas próprias representações”. Novamente, coube aos professores a tarefa de listar novos conteúdos, enquanto que à equipe de assessoria, com base na experiência desenvolvida até então e

¹² Estão sendo chamados de “capacitação” os cursos promovidos pela própria Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, que visam à formação/atualização dos professores nas questões relacionadas ao ensino/aprendizagem. Esse é o termo empregado pela própria Secretaria.

no trabalho da equipe pedagógica,¹³ coube a tarefa de desenvolver uma parte correspondente às reflexões teórico-metodológicas, incorporando-a a essa lista de conteúdos, o que resultou na ampliação do currículo.

Dessa forma, a Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa está organizada em duas grandes partes, definidas no sumário desse documento, as quais se relacionam com o processo acima descrito: a primeira parte corresponde aos fundamentos teórico-metodológicos; e a segunda é composta de uma tabela com os conteúdos que devem ser ensinados, distribuídos por série e modalidade de ensino (Ver Anexo 2). A folha anterior ao Sumário apresenta os nomes das pessoas que participaram da produção do documento, divididos em três grupos: os que elaboraram, os colaboradores e a equipe de assessoria técnica. Não existe referência ao cargo que as pessoas ocupavam na Secretaria de Educação nesse período (se professores, técnicos, diretores, etc.). Os assessores não faziam parte do quadro funcional dessa Rede de Ensino e alguns deles eram professores universitários. Não fica explícita, dessa forma, a participação dos professores na produção/escrita do documento oficial.

Analisando o discurso da proposta, observamos que o professor está presente muito mais como objeto de estudo/análise e leitor (para quem se escreve), do que como autor do texto. Quem o escreveu se apresenta como aquele que tem conhecimentos que lhe permitem criticar a prática do professor e orientá-lo no sentido de possibilitar uma mudança. Os autores da proposta são, nessa perspectiva, os que podem fazer a

¹³ A equipe pedagógica era formada por especialistas da própria Prefeitura e por assessores de cada área de conhecimento, que acompanham os trabalhos dos professores.

transposição do discurso acadêmico para o oficial, que prescreve o que e como o professor deve ensinar.

Como já apontado, tentarei, nesse capítulo, em um primeiro momento, analisar essa transposição do discurso acadêmico para o oficial no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura. Depois, buscarei apreender e esboçar, no documento analisado, um perfil do que seria uma boa prática de ensino da leitura.

2.3. CRÍTICA OFICIAL AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para iniciar essa discussão, tomarei o texto inicial da proposta pedagógica relacionada a essa área de conhecimento, que se apresenta da seguinte forma:

O ensino da linguagem nas escolas brasileiras tem sido alvo de reflexão e análise por parte de diversos pesquisadores. Nas duas últimas décadas, temos visto surgir ampla literatura na qual lingüistas, sócio-lingüistas (*sic*) e outros estudiosos têm-se mostrado empenhados não apenas em fazer a crítica de como se processa o ensino da linguagem em nossas escolas, mas, também, em analisar as questões subjacentes a esse processo e propor novos caminhos conceituais e metodológicos para o avanço dessa área de ensino.

A despeito das reflexões desses teóricos e do volume de literatura existente, mudanças significativas no ensino da linguagem não parecem ter chegado às salas de aula e, embora possamos identificar – de acordo com relatos em periódicos, revistas especializadas, congressos, etc. – algumas experiências inovadoras, a grande maioria do professorado brasileiro continua presa ao ensino tradicional e conservador da linguagem. Antigas práticas, amplamente avaliadas em seus efeitos limitadores, contraproducentes e até perniciosos à aprendizagem da linguagem, continuam presentes nas salas de aula, mesmo diante do fracasso de muitos alunos e do desagrado de outros tantos em relação ao estudo da língua. Assim é, por exemplo, que, embora haja inúmeros estudos sobre as restrições e prejuízos que um texto cartilhado impõe à alfabetização de uma criança, a grande maioria dos professores ainda utiliza cartilhas para alfabetizar, mesmo que a literatura mais recente aponte para o texto como a entidade lingüística por excelência, nas salas de aula o estudo de palavras isoladas e de frases desconectadas continua tendo prioridade. (p. 5)

Existem dois pontos que precisam ser ressaltados nesse trecho: a afirmação da existência de mudanças teórico-conceituais sobre o ensino da linguagem resultantes de pesquisas desenvolvidas nas duas últimas décadas (teóricos propondo ‘*novos caminhos*

conceituais e metodológicos para o avanço dessa área de ensino’) e a negação de mudanças na prática pedagógica relacionada a esse ensino. A justificativa para essa última constatação é apresentada, nesse mesmo Programa, no parágrafo seguinte ao acima citado:

As razões para essa distância entre o que colocam as pesquisas nessa área e a prática do ensino da linguagem no cotidiano escolar parecem ser as mais diversas. Só para citar algumas, temos a formação para o magistério, hoje reconhecidamente deficitária, a jornada de trabalho dobrada e às vezes triplicada a que se submetem nossos professores, o baixo poder aquisitivo e/ou a falta de interesse que impedem a compra e leitura de livros e periódicos, etc.

Esse discurso reforça a distância existente entre as produções acadêmicas desenvolvidas na área de ensino da língua e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. As razões que são explicitadas como motivando esse distanciamento recaem, eminentemente, no professor/leitor da proposta: ele é mal formado, ganha pouco, trabalha muito e não tem condições e/ou interesse na compra e na leitura de livros e periódicos que lhe permitiriam manter-se atualizado.

O documento apresenta-se, então, como denunciador e possibilitador de mudanças. A primeira parte, correspondente aos “Fundamentos teórico-metodológicos”, busca fazer um diagnóstico das práticas de ensino da linguagem nas escolas, práticas estas desenvolvidas pelos professores/leitores do documento. Para falar do novo, do que deve ser feito, é preciso partir da crítica ao que se faz, e este é o “primeiro passo para a construção de uma proposta curricular”, como pode ser observado no seguinte parágrafo, posterior ao acima citado:

Não nos cabe aqui discutir exaustivamente essas razões, embora não possamos desconsiderá-las. Nosso interesse maior está em identificar as práticas que caracterizam o ensino da linguagem em nossas escolas como forma de diagnosticá-lo, sendo esse o primeiro passo para a construção de uma proposta curricular (p. 6)

As duas páginas restantes dessa primeira parte – “considerações preliminares” – são destinadas à apresentação das práticas “tradicionais” desenvolvidas pelas professoras, práticas estas que precisariam ser superadas. Do ponto de vista didático (conceitual), a crítica é feita em relação aos três aspectos do ensino da Língua Portuguesa: leitura, escrita e conhecimentos lingüísticos. Aliada à questão didática, observamos uma crítica

à forma como o trabalho é desenvolvido, o que envolve a permanência de práticas pedagógicas tradicionais.

No que diz respeito à alfabetização, a crítica se baseia no fato de professores centrarem “*o ensino-aprendizagem nas correspondências som-grafia e nos padrões silábicos, como se a língua fosse um código estável, que exigiria apenas o domínio de habilidades mecânicas*”. (p. 6). Tal concepção de alfabetização resultaria em uma prática pedagógica que se baseia no “*trabalho com listas de palavras, classificações e definições, levando os alunos a empregar uma metalinguagem específica, com a qual descrevem uma modalidade também específica da língua*” (p. 6).

Ainda em relação à leitura, critica-se o fato de ser esta concebida apenas como decifração do código escrito – o tradicional – e não como processo de construção de significados e referências, que corresponde à concepção defendida atualmente no campo acadêmico e nas propostas oficiais.¹⁴ O problema pedagógico decorrente da primeira concepção seria o mesmo apresentado acima: desenvolvimento de “*atividades de leitura de sílabas/padrões silábicos isolados e, portanto, desprovidos de sentido*”.¹⁵

O ensino da gramática é apresentado no seguinte parágrafo, o qual enfatiza, principalmente, a questão pedagógica:

Os conteúdos gramaticais – estanques e pré-estabelecidos – são trabalhados como um fim em si mesmos, através de exercícios enfadonhos, apartados da produção/leitura de textos. Estes, na verdade, têm sido usados como pretexto para o estudo de tópicos de gramática. (p. 6)

Pode-se observar uma incoerência na crítica pedagógica presente no discurso acima. Em um primeiro momento, critica-se o ensino dos conteúdos gramaticais por meio de exercícios enfadonhos, distanciados da produção/leitura de textos. Em seguida, afirma-

¹⁴ O trabalho de MARINHO (1998), correspondente à análise de Propostas Curriculares de Língua Portuguesa de vários estados do Brasil, revelou a ênfase, nesses documentos, dessa concepção de leitura.

¹⁵ É interessante que, do ponto de vista pedagógico, o ensino de leitura é enfatizado apenas no que diz respeito à alfabetização, e sua crítica baseia-se na utilização de sílabas/padrões silábicos isolados e desprovidos de sentido. O ensino de leitura relacionado às demais séries do ensino fundamental não é discutido nesta parte do documento.

se que os textos têm sido utilizados como pretexto para o ensino desses conteúdos. Sendo assim, o trabalho deve envolver, pelo menos, a leitura de textos.

A prática de ensino da escrita na escola é criticada do ponto de vista didático, na medida em que sua dimensão pragmática não é considerada:

No caso da escrita, é praticamente desconsiderado o seu caráter pragmático (o que, para quem e com que objetivos se escreve). Redigir, na escola, passou a ser uma tarefa entre tantas outras, desprovida de finalidades sociais. Escreve-se para o professor, acerca de um tema por ele definido. E o produto dessa “tarefa” é avaliado linearmente, na medida em que são priorizados aspectos gramaticais como a pontuação, o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, a ortografia. Na verdade, diante do texto produzido pelo aluno, o professor se preocupa com aspectos formais, em detrimento da significação que se tentou construir. É como se a finalidade da escrita fosse provar o aprendizado de normas gramaticais, que deve ser avaliado com uma nota, ao passo que, nas outras situações de produção de sentido, essa relação se inverte... (p. 6).

O que está sendo considerado como dimensão pragmática? Observamos uma incoerência discursiva no texto, pois o pragmático parece referir-se aos aspectos que estão apontados em parênteses (“*o que, para quem e com que objetivos se escreve*”). Nesse mesmo parágrafo, no entanto, logo em seguida se define exatamente como esses aspectos são considerados na escola, pois afirma-se que o aluno escreve para o professor (para quem), sobre um tema por ele definido (o quê) e com o objetivo de se aprender aspectos gramaticais (com que objetivos se escreve). Então, essas três dimensões do ato de escrever são consideradas na escola e, com isso, a frase inicial do parágrafo acima perde o valor. Fica difícil para o leitor desse documento, cuja prática de ensino está sendo criticada, entender essas críticas. A afirmação posterior ao que foi dito entre parênteses corresponde à repetição de um discurso muito divulgado atualmente: de que a escrita na escola é uma atividade desprovida de finalidades sociais. Espera-se então poder encontrar, nesse documento, alternativas pedagógicas que possibilitem a superação de uma prática de escrita descontextualizada.

Na perspectiva pedagógica, critica-se, então, o fato de o aluno escrever para o professor ler, sobre um tema por este definido. Também condena-se o fato de o aluno produzir texto, como afirmado acima, para aprender normas gramaticais, uma vez que estas são priorizadas em detrimento da significação que o aluno tentou construir. Nessa perspectiva, a citação anterior de que o ensino da gramática é distanciado da produção

de textos é, no sentido pedagógico, incoerente, uma vez que a atividade de produção de texto é realizada com o objetivo de se avaliar a aprendizagem da gramática. A relação, do ponto de vista didático-conceitual, entre a gramática, a leitura e a escrita de textos não está clara, apresentando incoerências didáticas e pedagógicas. Espera o leitor que essa questão seja esclarecida no decorrer do documento.

Um último ponto presente nessa primeira parte do documento – “considerações preliminares” – relaciona-se com o uso do livro didático e constitui, nesse sentido, uma questão pedagógica. O uso do livro, de uma forma geral, é criticado em vários aspectos: divisão do estudo da linguagem em diferentes etapas, presença de textos “forjados” para se ensinar a ler (no caso de livros de alfabetização). Enfim, o livro é criticado por tornar a prática lingüística artificial, direcionar o trabalho do professor e conter incoerências e equívocos. A leitura desse parágrafo induz à não-utilização do livro didático, por estar ele relacionado ao ensino dito “tradicional”.

Diante do exposto acima, pode-se concluir que essa primeira parte do documento caracterizaria, como era seu objetivo, a prática do professor de uma forma que este, ao lê-la, pudesse apreender o que não deve mais ser feito em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Pode-se fazer, então, um perfil do que, segundo o documento, não deve ser o ensino do português na escola, tanto do ponto de vista didático quanto do pedagógico:

Didaticamente:

- a alfabetização não deve centrar-se nas correspondências som/grafia, como se a língua fosse um código estável;
- a escrita não deve desconsiderar sua dimensão pragmática (o que, para quem e com que objetivos se escreve), devendo envolver finalidades sociais;
- a leitura não deve ser encarada apenas como decifração do código escrito, mas como processo de construção de significados e referências.

Pedagogicamente:

- Em relação à alfabetização, não se deve trabalhar listas de palavras, classificações e definições, que levariam os alunos a empregar uma metalinguagem específica;

- Os conteúdos gramaticais não devem ser trabalhados como um fim em si mesmos, por meio de exercícios enfadonhos e repetitivos, apartados da produção/leitura de textos;
- O texto não deve ser usado como pretexto para o estudo de tópicos de gramática;
- O livro didático não deve ser usado, pois torna artificial a prática linguística e direciona o trabalho do professor, além de conter incoerências e equívocos;
- Em relação à escrita, o professor não deve se preocupar com os aspectos formais (ortográficos e gramaticais), mas com a significação que o aluno tentou construir;
- Atividades de leitura de sílabas/padrões silábicos isolados, desprovidos de sentido, não devem ser realizadas.

Por que a ênfase em dizer que o documento insiste na necessidade de mudança das práticas descritas nessa parte? Além do que foi apresentado e discutido, é preciso considerar o enunciado que introduz a finalização dessa seção, para se ter certeza de que esta afirmação/análise tem procedência:

Mudar o quadro descrito até aqui implica, necessariamente:

Essa frase explicita a prescrição de uma necessidade de mudança da prática do professor no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. E o que seria preciso para que isso ocorresse? Analisando os itens que dão continuidade ao enunciado acima, transcritos a seguir, é possível entender como esse processo de mudança está sendo pensado.

- a) considerar que os homens, histórica e coletivamente, criaram a linguagem como forma de conhecimento, atribuindo-lhe usos e funções;
- b) reconhecer o aluno como um sujeito de linguagem, ou seja, como alguém que, entre tantas práticas sociais, constrói significados;
- c) ampliar a concepção de linguagem, recuperando sua dimensão ética, estética, multidisciplinar, cultural, política, cognitiva, subjetiva...;
- d) estabelecer, na prática pedagógica, vínculos entre a concepção de linguagem (que, como vimos, deve ser ampliada) e os métodos, técnicas e procedimentos para o seu ensino.

Como se vê, modificar o cenário significa repensar a própria linguagem enquanto objeto de ensino-aprendizagem; significa, portanto, repensar a escola e suas funções, o saber e seus agentes. É disso que trataremos a seguir. (p. 7)

Uma mudança na prática requereria, de início, que o professor repensasse a concepção de linguagem com a qual trabalha e a redefinisse. Seria preciso, então, que o professor

possuísse um embasamento teórico relacionado à concepção de linguagem que abrange os itens acima. Essa concepção vai ser apresentada nas duas partes que sucedem essa primeira, para que o professor, ao lê-las, compreenda essa nova forma de se conceber a linguagem e desenvolva uma prática com base nela. O professor-leitor caracterizado como tradicional é pensado como capaz de, lendo a Proposta, repensar complexas questões teóricas que vão possibilitar uma mudança pedagógica.

2.4. MUDANÇA DIDÁTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LÍNGUA

MARINHO (1998), ao analisar as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa de dezenove estados de nosso país, ressalta a ênfase que estas dão à concepção de língua como interação, por acreditarem ser esta capaz de suprir as limitações de uma prática pedagógica supostamente tradicional. A autora ressalta, no entanto, que “a constituição dessa ‘nova’ concepção, além de apresentar inconsistências, ambigüidades e equívocos, não é unívoca”. (p. 55)

Como a Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa analisada neste trabalho aborda/discute essa concepção de língua? O segundo e o terceiro itens (II. Linguagem e escola; III. Linguagem como interação) da primeira parte vão discutir a concepção sócio-interacionista da linguagem que, como afirmado no documento, é a que se relaciona com as bases gerais da Proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife.

O item II da primeira parte discute a relação entre linguagem e escola. O texto, no geral, apresenta-se confuso, fragmentado e de difícil compreensão. Se, até esse momento, o documento se dirigia a professores que, em princípio, possuiriam uma prática tradicional de ensino da língua, nessa parte, ao tentar discutir a concepção sócio-interacionista da linguagem, supõe-se um professor-leitor possuidor de uma base teórica nessa área capaz de possibilitar o entendimento do que o texto prescreve. Em um primeiro parágrafo, a linguagem é definida como prática histórica e social, mas a argumentação remonta às origens da humanidade, apelando para um universalismo distante das vivências dos sujeitos concretos:

Os homens, ao longo de sua história, foram construindo diferentes formas de interagir entre si. Entre essas formas de interação, ocupa lugar privilegiado a linguagem, que pode ser definida como a capacidade de construir/interpretar símbolos e significados. A linguagem, portanto, deve ser entendida como prática histórica (cotidiana) e social (coletiva); a um só tempo, ela é constituída pelos homens e os constitui, conferindo-lhes subjetividade (por estar restrita à esfera do humano). (p. 8)

O parágrafo seguinte define a linguagem como um bem cultural ao qual todos devem ter acesso:

Nessa perspectiva, a linguagem é um bem cultural, ao qual todos devem ter acesso. Ocorre que, numa sociedade hierarquizada e desigual como a nossa, apenas uma das múltiplas formas de linguagem (cujo domínio é privilégio de uma minoria) se impõe como sendo a legítima, prestigiada, correta. E o papel da escola tem sido exatamente o de, negando a diversidade, perpetuar a desigualdade lingüística, impondo um modelo de língua a todos os falantes. Por essa razão, se quisermos romper com essa lógica e reinventar a democracia, haveremos de levar em conta a multiplicidade de discursos construídos na / pela sociedade. (p. 9)

De que linguagem se está falando nesse parágrafo? De início, de uma linguagem única, um “bem cultural” que, da forma como está referido na citação acima, parece não ser acessível a todos. Se analisarmos a maneira como os dois parágrafos estão conectados – o uso da expressão “nessa perspectiva” -, podemos perceber uma incoerência conceitual, pois a concepção de linguagem como prática histórica e social coletiva não condiz com uma definição de linguagem como um bem cultural de poucos que deve ser acessível a todos. Retomando a questão inicial – de que linguagem se está falando – percebe-se que, ainda nesse parágrafo, a linguagem em sua diversidade passa a ser enfatizada, em detrimento da consideração de uma linguagem única, padrão, aquela que, na nossa sociedade, “se impõe como sendo a legítima, prestigiada, correta”. Essa mudança coincide com a crítica à escola, pelo fato de ela, “negando a diversidade, perpetuar a desigualdade lingüística, impondo um modelo de língua a todos os falantes”. Romper com essa prática escolar requereria que se considerasse a dimensão múltipla da linguagem, relacionada à variedade de discursos produzidos na sociedade.

O parágrafo seguinte explicita o papel político da escola em relação à linguagem:

assim, entre as várias funções da escola, está a de garantir o domínio da variedade padrão da língua, não em substituição aos diferentes falares, mas ao contrário, para que ela se some a eles, favorecendo ao aluno o uso da língua em situações/lugares sociais específicos, garantindo-lhe o direito de ser cidadão, de dizer sua palavra, enfim, de ler e escrever a realidade na qual está inserido.

Qual concepção de linguagem deve, então, servir de base para o ensino nessa área? Percebe-se uma concepção múltipla de linguagem: linguagem como prática histórica e cultural; linguagem como um bem cultural de poucos que deve ser acessível a todos; linguagem “no sentido mais amplo do termo”, como definido em um outro parágrafo:

Portanto, fala-se aqui da linguagem no sentido mais amplo do termo: como caminho de ampliação do horizonte cultural dos sujeitos que a produzem, como fonte de informações, possibilidade de formulação de conceitos, provocação dos sentidos e das emoções, elemento estruturante do pensamento, forma de ação sobre o outro... (p. 9)

Baseando-se nessa concepção ampla de linguagem, o discurso posterior à definição citada busca explicar para o leitor a dimensão interdisciplinar da linguagem, que consiste em admitir que, *“no processo de uso da linguagem, são mobilizados conceitos, planos de expressão e conteúdos das várias áreas do conhecimento, o que resulta numa cadeia infinita de textos e discursos verbais e não-verbais”*. Além desta, duas outras dimensões da linguagem são consideradas e discutidas nesse item: a dimensão ética e a dimensão estética/lúdica. Essas dimensões serão retomadas ao discutir-se especificamente a questão da leitura.

Qual a relação entre a concepção interacionista da linguagem e suas diferentes dimensões? Essa relação não é discutida nem explicitada no documento. O importante parece ser que o leitor perceba que a linguagem compreende diferentes dimensões, e a interação é considerada apenas como uma delas, como pode ser observado nesse parágrafo:

Finalmente, cabe tecer algumas considerações acerca das relações entre linguagem e pensamento. Além das dimensões expostas anteriormente (interativa, interdisciplinar, ética, estética...), não se pode deixar de considerar o grande impacto do advento da linguagem sobre o desenvolvimento intelectual do homem tanto do ponto de vista ontológico (indivíduo), quanto do ponto de vista filogenético (espécie). (p. 13)

As quatro dimensões foram citadas e definidas no texto, com exceção da interativa, que não foi bem-explicitada, provavelmente porque ela se constitui no tema do próximo item dessa primeira parte. É esse item que discutirei a seguir, procurando encontrar, como leitora, o sentido do que se está chamando de concepção interacionista da língua.

O primeiro parágrafo desse terceiro item se inicia por apresentar as concepções tradicionais da linguagem: “*desde os primórdios dos estudos da linguagem, esta tem sido vista ora como código linear – cujas unidades se articulam segundo regras estáveis e objetivas –, ora como veículo/expressão do pensamento*” (p. 13). Espera-se que, após considerar como a linguagem está sendo tratada, com o objetivo de explicitar para o leitor a necessidade de superação dessas concepções, a abordagem sócio-interacionista da linguagem seja discutida. No entanto, surpreendentemente – principalmente por se tratar de uma Proposta da área de Língua Portuguesa –, o parágrafo seguinte aborda uma temática que não corresponde à que estava sendo tratada, pelo menos explicitamente, não apresentando uma coerência em relação ao anterior:

Outro aspecto relevante da constituição de nossa tradição gramatical é o seu tom normativo. Em geral, as gramáticas consistem em descrições da modalidade da língua, a qual passa a balizar os usos lingüísticos como certos ou errados, conforme maior ou menor aproximação do modelo descrito. (p. 14)

Por que um parágrafo sobre a gramática quando esperávamos que o texto tratasse da concepção de linguagem como interação? Talvez para que, depois de ler tantas críticas em relação a essa temática, o professor-leitor se conscientizasse de que não deveria mais priorizá-la – ou mesmo ensiná-la – em sua prática de ensino da língua. O parágrafo posterior ao citado só reafirma essa hipótese, uma vez que faz, novamente, uma crítica ao ensino nessa área, ao afirmar que, na escola, o privilégio da função informativa e do ensino/aprendizagem de regras e conceitos gramaticais “*terminaram por se sobrepor ao próprio processo de produção simbólica; assim, em muitas situações, ainda hoje, a aula de redação serve mais como um momento de aplicação/demonstração de conhecimentos gramaticais do que como um espaço de construção/reconstrução de sentidos*” (p. 14). A linguagem deveria ser considerada, então, como processo de produção simbólica e de construção/reconstrução de sentidos. O que isso significa? Que concepção de linguagem é essa?

O parágrafo seguinte fala do processo de mudança no quadro teórico acima criticado:

Há mais ou menos três décadas, esse quadro começou a se modificar; os estudiosos da linguagem passaram a construir de maneira mais sistemática,

um instrumental teórico que desse conta não apenas dos mecanismos de organização da linguagem propriamente dita, mas do seu funcionamento no contexto histórico-social. Aparece o conceito “pragmática”, através do qual se procurava inserir no objeto da lingüística elementos que, apesar de relevantes na constituição e funcionamento das línguas, eram desconsiderados nos modelos teóricos tradicionais, tais como: locutor, interlocutor, fatores sócio-culturais das transformações lingüísticas, ideologia e outros.” (p. 14)

A nova forma de se conceber a linguagem foi considerada como um “instrumental teórico” construído há mais ou menos três décadas, não por autores específicos, mas por um grupo de estudiosos da linguagem. Não se sabe se esse período corresponde ao desenvolvimento dos estudos no Brasil ou no campo acadêmico internacional. Enfatiza-se que a mudança está relacionada ao surgimento do conceito de pragmática, citado anteriormente nesse documento em relação ao caráter pragmático da escrita (“o que, para quem e com que objetivos se escreve”). Não se fala, no entanto, sobre a origem dos estudos nessa área. O que parece claro é que a concepção interacionista da língua se relacionaria com o conceito de “pragmática” e abrangeria elementos como: locutor, interlocutor e fatores socioculturais das transformações lingüísticas, entre outros. A redefinição mesma do objeto da lingüística é apresentada em um outro parágrafo, subsequente ao anterior:

A lingüística, a partir de sua crise interna, ultrapassa o postulado da imanência da linguagem e, necessariamente, redefine o seu objeto. Paralelamente, estudos em diferentes campos do conhecimento humano (entre eles a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia) convergiram para a consolidação de alguns princípios teóricos relevantes para a ciência da linguagem (como também para o seu ensino):

- a) a linguagem é uma forma de interação (fazer coletivo) e conhecimento;
- b) a linguagem é condição de subjetividade;
- c) a linguagem é um modo de vida social. (p. 14)

A concepção de linguagem como interação é a que prevalece nesse documento, e é essa concepção que deveria orientar, hoje, a organização da prática pedagógica na área. Sua origem, relacionada a estudos desenvolvidos em diferentes campos do conhecimento, foi focalizada, mas em que consiste essa concepção ainda não está claro para o leitor. No último parágrafo do item que se está analisando, intitulado “linguagem como interação”, a relação entre essa abordagem e a prática pedagógica é enfatizada:

Em vista de tudo isso, a prática pedagógica pode vir a ser um intenso exercício de linguagem enquanto processo de interação que

constrói/interpreta/reconstrói a realidade; alunos e professores, sujeitos históricos, dotados de sentimentos, emoções, intenções, ideologias... vivenciam a linguagem, estabelecendo, uns com os outros, diferentes compromissos, argumentando, questionando o estabelecido, construindo concepções e reelaborando outras. A aula de língua portuguesa, então, é um momento de produção de linguagem, de confronto de posturas e visões de mundo; um momento de emergência de uma pluralidade de discursos, para cuja produção é necessário, também, o domínio das regras de organização e funcionamento do sistema simbólico/lingüístico. (p. 15)¹⁶

Com base nesta concepção de linguagem como processo de interação, que alternativas/mudanças pedagógicas são sugeridas para o professor desenvolver? Essas alternativas levariam a uma mudança na prática do professor?

2.5. MUDANÇAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LÍNGUA

O que significa essa dimensão interacionista da língua? Ou melhor, o que significa essa dimensão no contexto específico da prática de ensino de Língua Portuguesa? Essa última questão vai ser discutida na quarta e última parte dos Fundamentos Teórico- Metodológicos da Proposta, que corresponde à “Orientação metodológica para o ensino da linguagem”, cujo primeiro parágrafo merece ser analisado:

Para que mudar a metodologia de ensino da linguagem? Como ensinar a língua portuguesa a partir das novas bases teóricas da proposta curricular da rede municipal de ensino? Em que pode interferir, na prática, a concepção interacionista da linguagem? Essas são algumas perguntas que os professores fazem para tentar resolver os problemas que enfrentam na sala de aula: alunos desestimulados, com medo de ler e escrever, adiando ou não cumprindo quaisquer tarefas relacionadas à leitura e escrita ou, ainda, realizando-as de forma insatisfatória. (p. 15)

Nesse texto, observa-se a existência de três perguntas que, como explicitado acima, foram levantadas pelos professores, diante dos “problemas que enfrentam na sala de aula”, relacionados com o desinteresse dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita. É interessante observar que, agora, os professores não são mais aquela “maioria que continua presa ao ensino tradicional”, usando cartilhas para alfabetizar ou priorizando o estudo de palavras e frases desconectadas no ensino da língua, como afirmava o texto introdutório da proposta. De pessoas que até então pareciam desconhecer uma abordagem diferente da “tradicional” e para as quais foram explicitados (ou tentaram se explicitar) os pressupostos teóricos de uma concepção

¹⁶ Grifos meus.

interacionista da linguagem, os professores passam a ser considerados pessoas preocupadas com o fracasso escolar, que buscam alternativas de superá-lo a partir da organização de um trabalho baseado nessa perspectiva. No entanto, embora reconhecessem essa necessidade, não saberiam como operacionalizá-la em suas salas de aula. É dessa operacionalização que esse novo item vai tratar, e a primeira sugestão sobre “o que fazer” na sala de aula pode ser observada no segundo parágrafo:

Essa proposta metodológica não pretende ser uma receita; com ela, queremos lançar uma alternativa a mais, para que, a partir da interação professor/aluno, possamos sair da crise em que se encontra mergulhado o ensino da língua materna. Certamente, à medida que se investir na mudança, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, teremos respostas para muitos dos nossos questionamentos. (p. 15)

A alternativa para se sair da “crise em que se encontra mergulhado o ensino da língua materna” seria, segundo a Proposta, investir na interação professor/aluno. Isso seria a mudança que garantiria a melhoria da qualidade do ensino. Mas isso significa uma prática baseada na concepção interacionista da linguagem, enfatizada nos itens II e II desse documento, anteriormente discutidos? Parece ter havido, na verdade, um deslocamento da concepção de linguagem para a questão da relação professor/aluno, sem a explicitação dos objetos/saberes que vão mediá-la. De acordo com a Proposta, essa relação de interação seria a resposta a muitos dos questionamentos dos professores. Pelo texto citado acima, pode-se supor que essa “interação professor/aluno” não existia até então nas salas de aula e é nisso que os professores deveriam investir, já que é de sua viabilização que a Proposta vai tratar, ressaltando que não se pretende que as sugestões relatadas sejam consideradas como “receita”, e sim, como uma alternativa a mais.

Para se discutir sobre essas alternativas metodológicas relacionadas a um ensino baseado na concepção interacionista da linguagem, com ênfase na interação professor/aluno, tomarei o restante do texto da Proposta, correspondente a essa parte da “Orientação metodológica”, para ser analisado:

Conversar com o aluno; ouvir o que ele tem a dizer sobre as pessoas, os fatos, o mundo; conhecê-lo através do que ele conta; trocar idéias; discordar ou concordar com seus pontos de vista e dizer-lhe isso; argumentar e ouvir os argumentos a respeito de suas opiniões; dimensionar com ele as condições de seu dizer; proporcionar-lhe oportunidades de aprendizagem e reflexão epilingüística; isso é o que podemos chamar de *interação*. É através dela que vamos conhecer nosso aluno, saber quais são seus desejos e interesses, os

quais vão nos permitir a escolha mais adequada de textos e atividades, evitando assim a frustração de ver nossos esforços desperdiçados pela desmotivação da turma.(p. 15-16)¹⁷

O termo *interação*, tão citado anteriormente, foi definido, no que diz respeito a sua aplicação em sala de aula, como ações desenvolvidas entre professores e alunos com a mediação da linguagem oral: conversar, discordar, argumentar e ouvir os argumentos, entre outras. Nesse sentido, interação professor/aluno corresponde a uma relação direta/imediata entre os dois.

Ao abordarmos um determinado tema, e deixarmos o aluno explorá-lo oralmente, enriquecendo-o, devemos proporcionar um momento para o registro das idéias levantadas. Esse registro prescinde do conhecimento do código escrito. Isso quer dizer que, mesmo os alunos não alfabetizados têm hipóteses formuladas a respeito da escrita e precisam testá-las, para, nesse exercício, chegar ao domínio do sistema ortográfico. Ao professor cabe a tarefa de transcrever, quando necessário, o que o aluno quis dizer com sua tentativa de escrita.

Eis aí um elemento caríssimo para o processo de ensino/aprendizagem: o texto produzido pelo aluno, onde está explícita sua maneira de ver o mundo; seu alcance sobre o tema discutido; o registro, num dado momento, daquilo que foi explorado oralmente ou em outras linguagens que não a verbal. Mais do que olhar os erros, corrigir as palavras, valorizemos o que nosso aluno nos tem a dizer, o que ele já é capaz de fazer, os obstáculos que ele já superou.

Esse último parágrafo parece indicar uma outra dimensão da interação: aquela mediada por um texto escrito por um autor (o aluno), para um leitor específico (o professor). Um texto no qual o aluno iria “registrar o que foi explorado oralmente ou em outras linguagens que não a verbal”, e apresentar esse registro ao professor. Esse texto escrito exigiria, no entanto, um momento anterior de interação professor/aluno mediada pela linguagem oral, como apresentada no primeiro parágrafo acima citado: “*Ao abordarmos um determinado tema, e deixarmos o aluno explorá-lo **oralmente**.*¹⁸ *enriquecendo-o, devemos proporcionar um momento para o registro das idéias levantadas*”. Primeiro, aluno e professor conversam/discutem sobre um determinado tema para depois os alunos registrarem o que entenderam/as idéias levantadas. Continuando a citar o texto da Proposta, o parágrafo seguinte ao já mencionado assim se apresenta:

¹⁷ Grifo meu.

¹⁸ Grifo meu.

A partir do texto produzido, professor e aluno, refletindo sobre o sistema lingüístico, reconstróem o texto de forma interativa. Desse modo, o estudo das regras gramaticais vai se dar dentro de um contexto, numa situação concreta de uso da língua. O estudo seqüenciado de uma lista de conteúdos curriculares não tem lugar nesse processo de parceria entre professor e aluno, e de produção e reconstrução de texto, visto que o conteúdo a ser trabalhado será determinado pelas necessidades identificadas no texto. (p. 16)

Parece que o texto na sala de aula, seja o produzido pelo aluno ou outro que o professor tenha levado, é “pretexto” para que haja a interação professor/aluno, pois estes vão conversar sobre ele, reconstruí-lo oralmente de “forma interativa”. A continuação do discurso da proposta reforça essa idéia:

Com vistas a ampliar o universo de conhecimento do aluno, o professor deverá oferecer outros textos de variadas naturezas, levando sempre em conta os seus interesses. Dificilmente os textos apresentados nas cartilhas têm alguma relação com a vida do aluno. Por isso, é preciso superar a idéia de que alfabetizando só aprendem através de textos pequenos e artificiais, que apresentam padrões silábicos simples; devemos, sim, oferecer material de leitura de melhor qualidade e adequado ao nível de maturidade do grupo-classe. *Os textos, selecionados criteriosamente, devem ser discutidos e esmiuçados para serem bem compreendidos.*¹⁹ O vocabulário vai sendo explorado à medida da necessidade do grupo, sempre dentro do contexto. Os exercícios de compreensão oral e escrita devem levar ao desenvolvimento da habilidade de identificar as relações entre os fatos textuais e intertextuais. (p. 16-17.)

Os textos trazidos para a sala de aula deveriam ser, então, selecionados criteriosamente pela professora, e precisariam ser “discutidos e esmiuçados para serem bem compreendidos”. Novamente vem à tona a questão da interação professor/aluno mediada pela linguagem oral. O texto escrito seria, portanto, um pretexto para que essa mediação/interação pudesse ocorrer. Alunos e professor iriam discutir/conversar/argumentar sobre alguma coisa: um determinado texto. E é esse processo de interação que asseguraria uma boa compreensão do texto escrito pelos alunos e a aprendizagem de conteúdos gramaticais e ortográficos.

Faz-se necessário que se leve em conta a própria concepção de texto relacionada à perspectiva interacionista da língua que o considera como unidade de comunicação verbal entre um autor/produtor do texto e o interlocutor, que interagem entre si, quer na leitura, quer na produção do texto. Novamente, no parágrafo descrito a seguir, que se

¹⁹ Grifo meu.

apresenta na proposta como o terceiro depois do acima citado, a palavra *interação* parece se relacionar à comunicação oral professor/aluno:

Nessas produções, o professor deve observar os avanços dos alunos, resultantes das leituras e interações realizadas em sala, e refletir sobre algumas dificuldades novas e recorrentes, considerando a natureza complexa do nosso sistema de escrita. (p. 17)

Leituras e interações são consideradas acima como atividades diferentes. Nessa perspectiva, a última parece corresponder, novamente, apenas a comunicações orais entre professores e alunos desenvolvidas em sala de aula. O esquema apresentado na página 18, como representação de uma “ininterrupta cadeia de produção simbólica” que deve ser desenvolvida em sala de aula, reforça ainda mais essa distinção:

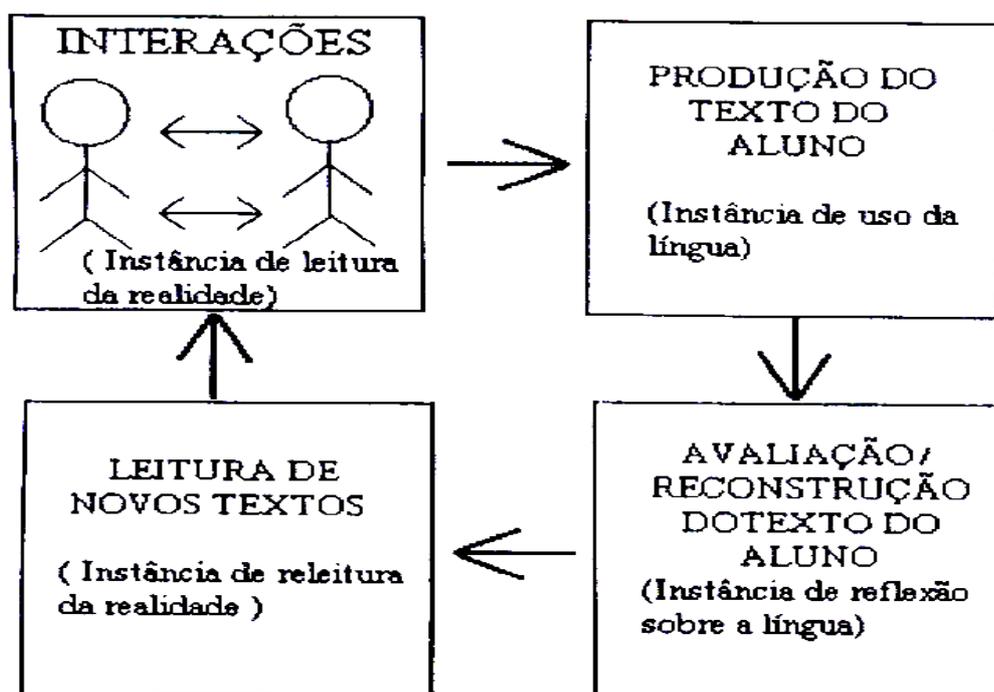


Figura 2

O primeiro quadro traz a palavra *interações* que está, pelo indicativo das setas desenhadas entre os bonecos, mais uma vez vinculada a uma relação verbal oral entre professor e alunos. É a “instância da leitura da realidade”, discussão sobre um tema de interesse da turma. A seguir viria o momento de “Produção do texto do aluno”, considerada como “Instância de uso da língua” que, pelo exposto, não envolveria

interações. Nega-se, aqui, o que foi enfatizado anteriormente: que ao produzir um texto, o fazemos para alguém, e com objetivos específicos. Essa atividade corresponderia a uma interação, mesmo que fosse realizada individualmente. Continuando a análise do esquema, após a produção do texto pelo aluno, que corresponde ao único momento de “uso da língua” (os outros não o seriam), este deve ser avaliado/reconstruído no que seria a “Instância de reflexão sobre a língua”. Depois viria a “leitura de novos textos, propostos pelo professor, que corresponderia à “Instância de releitura da realidade”, que implicaria um novo momento de interação professor/alunos e, assim, o ciclo recomençaria. O que chama a atenção nesse esquema é, entre outras coisas, o uso das setas em um sentido único, indicando apenas uma ordem a ser seguida, e a presença da palavra *interações* em apenas um quadro, desvinculando-a da produção e da leitura de textos.

Pelo exposto até então sobre a concepção interacionista da língua apresentada na Proposta Pedagógica aqui analisada, esta parece se relacionar mais à abordagem sócio-interacionista de Vygotsky²⁰ sobre a relação ensino/aprendizagem, do que a uma concepção interacionista da língua, como defendida por BAKHTIN²¹ (1997a) e que tem servido de apoio para as mudanças didáticas na área de Língua Portuguesa.²² Segundo esse último autor, a interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, constitui a realidade fundamental da língua. E essa interação verbal extrapola a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, englobando qualquer tipo de comunicação:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do

²⁰ Esse autor é citado na Bibliografia da Proposta Pedagógica analisada na parte intitulada “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, com a obra *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

²¹ Esse autor também é citado na Bibliografia do documento, na parte “Linguística de texto/Pragmática”, com a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. Ed, São Paulo: Nacional, 1976.

²² Sobre essa questão, ver, MARINHO, 1998, 2000.

enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que o autor denomina gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997b, p. 279)

Toda essa dimensão textual, própria a Bakhtin, não cabe na Proposta, apesar de ela citá-lo na parte da Bibliografia com a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*.²³ Para auxiliar o professor na compreensão do que seria um trabalho a partir do esquema apresentado anteriormente, logo em seguida a ele o documento apresenta, como exemplo, uma atividade desenvolvida em um turma de 3ª série envolvendo a produção de texto pelos alunos. A atividade é apresentada como “um exemplo de como esse processo pode ser vivenciado”. No entanto, se considerarmos que é um exemplo presente em um documento oficial que normatiza *o que e como* ensinar, compreende-se que ele deveria ser seguido e desenvolvido na íntegra.

Os alunos teriam sido “convidados a escrever a partir de uma discussão coletiva sobre a água”. Subentende-se, então, que o primeiro momento corresponderia a uma interação professor/alunos a partir de uma discussão verbal oral sobre uma temática específica: a água. Isso corresponderia exatamente ao quadro da seqüência que contém a palavra *interações*. Em seguida o professor solicitou que os alunos “escrevessem a partir da discussão coletiva sobre a água”, o que se relaciona com o segundo quadro de “Produção do texto do aluno”. A Proposta tomou como exemplo um texto de um aluno que consistia em uma história. O interessante é que a professora não solicitou que eles fizessem uma história especificamente, pelo menos essa instrução não está explícita. O que sabemos é que os alunos foram solicitados a “escrever” sobre uma temática que estava sendo discutida. Onde é que entra, nesse caso, a função pragmática da língua, enfatizada anteriormente? Afinal de contas ninguém escreve simplesmente sobre alguma coisa. Escrever não é um verbo intransitivo ou apenas transitivo indireto. Nós escrevemos *alguma coisa, para alguém* e com um objetivo específico. O texto escolhido para ser apresentado na Proposta como exemplo corresponde a uma história, que tem como título “Cuidado com a água”. Com esse título, nós podemos inferir que realmente a professora não solicitou uma produção de história. Provavelmente ela pediu

²³ BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

que eles fizessem um texto relacionado à temática que estavam discutindo (os cuidados com a água), com o objetivo (já que se trata de um texto escolar), talvez, de saber o que os alunos entenderam da discussão. Claro que isso tudo é uma hipótese, mas que parece provável se considerar-se o que foi apresentado dessa atividade. O contexto de produção envolvendo os aspectos sociais relacionados a essa atividade não foram mencionados. O texto escolhido foi o seguinte:

Cuidado com a água

“O dia Marcos estava sozinho em casa ai ele a subio na janela e viu o rio e a visinha da mãe dele e ai ela disse: corre dona maria o seu filho está indo para o rio

Ai ela saiu correndo para i sauva o menino quando ele eia caindo ela pegou na mão dele

quando ela estava indo para sua casa ela disse: a visinha obrigado Fracisca e dona Fracisca disse: - não tem di quer amigos e pra essas Coisas”

O interessante é que o parágrafo que segue o texto acima inicia com a seguinte afirmação: *“aceitando o princípio (já citado acima) de que, ao redigir, temos o que dizer, a quem dizer e objetivos a serem atingidos com o nosso dizer – o que já seria matéria suficiente para a cadeia de produção simbólica –, elencaremos, a partir do texto, alguns conteúdos que poderiam ser trabalhados de acordo com o contexto da enunciação, interesses, necessidades e possibilidades cognitivas dos alunos”*. E que conteúdos são esses enfatizados para serem trabalhados? Considerando os problemas ortográficos e gramaticais – que não são poucos, principalmente se considerar-se que se trata de um aluno da 3ª série – que o aluno cometeu, são estes que devem ser trabalhados com a turma, trabalho este relacionado com um terceiro quadro do esquema correspondente à *“avaliação/reconstrução do texto do aluno”*. Tomando esse exemplo específico, analisemos o *“para quem”* os alunos escreveram. Primeiramente, para a professora. Talvez para os outros alunos, embora não se saiba se todos os textos produzidos foram lidos e compartilhados (provavelmente não, se considerar-se a quantidade de alunos por sala). O que se sabe é que apenas um foi escolhido para ser *“trabalhado”*. Aproveitando essa última frase, pode-se considerar agora o *“para quê”* os alunos escreveram. Para comunicar, expressar idéias a serem compartilhadas com os colegas e a professora, embora dificilmente todos tenham tido essa oportunidade. Mas pode-se inferir, também, que o aluno escreveu para que seu texto *“fosse trabalhado”*, no sentido de que, a partir dele, os conteúdos ortográficos e gramaticais pudessem ser ensinados. Nessa perspectiva, é possível concluir que esse exemplo reforçaria o tão criticado *“uso do texto como pretexto”* para o ensino desses conteúdos.

Para fechar a “cadeia ininterrupta de produção simbólica”, sugere-se que, a partir do texto produzido pelo aluno, outros sejam levados para ser lidos. No caso específico do exemplo considerado no documento, como o aluno terminou seu texto com a frase “amigo é pra essas coisas”, a sugestão para se contemplar a leitura/releitura da realidade e do texto do aluno é levar para a sala de aula a canção de Aldir Blanc e Silvio Silva Jr. que tem como título essa frase. E com isso a cadeia se iniciaria novamente com a discussão de uma nova temática: a amizade. O interessante é que, dos trinta alunos em média da classe, apenas um terminou seu texto com essa temática, e isso já é suficiente para que a discussão inicial sobre a água seja terminada – com a leitura do texto de um aluno apenas, enquanto dos outros não se sabe o destino – e outra comece, sem ter sido planejada. Um aluno decide o que vai ser lido em um dia, outro, cujo texto foi escolhido para ser trabalhado, decide o conteúdo para um outro dia, e o professor deve desenvolver sua prática com base nessa seqüência. Essa imprevisibilidade do processo de ensino, relacionada, nesse documento, com a concepção interacionista da linguagem, é enfatizada no último parágrafo dessa parte:

O percurso metodológico aqui sugerido, baseado numa concepção interacionista da linguagem, caracteriza-se por recuperar o movimento e a imprevisibilidade do processo de ensino (tão sacrificados nos planejamentos tecnicistas e compartimentados), na medida em que permite a emergência dos conteúdos a partir dos processos interlocutivos; por outro lado, essa inversão está ancorada no pressuposto de que cada ato de linguagem é singular, pressuposto esse que, por seu turno, está em consonância com a idéia do ilimitado poder de criação dos homens (p. 21).

Com base no que foi discutido sobre essa primeira parte do documento (“Fundamentos teórico-metodológicos”), penso ser possível fazer um perfil do que deveria ser a prática de ensino de Língua Portuguesa nas escolas, tanto em relação à questão didática, quanto à pedagógica:

Didaticamente:

Algumas questões precisam ser consideradas no que diz respeito à transposição da concepção interacionista de linguagem para o documento oficial analisado. Observa-se falta de clareza e presença de incoerências na explicação aos professores dessa concepção de língua. A estratégia discursiva utilizada pelos autores do documento foi a de, principalmente, contrapor essa abordagem àquela considerada “tradicional”

(“linguagem vista como código linear”, “ênfase no ensino/aprendizagem de normas gramaticais”), que precisaria ser superada.

Nas partes destinadas à apresentação/discussão da concepção interacionista da linguagem e sua relação com o ensino nessa área, observam-se, como já apresentado anteriormente, algumas incoerências teóricas que podem influenciar na forma como os professores vão se apropriar de tal abordagem. O termo *interação* foi apresentado como envolvendo uma comunicação oral direta entre pessoas (no caso professor e alunos), o que desconsidera a natureza discursiva da linguagem que extrapola, como abordado por BAKHTIN, essa comunicação oral “face a face”. A concepção interacionista de ensino da língua, que deve envolver a leitura e a produção de textos diferentes a partir de contextos significativos, não foi bem explicada para o leitor/professor que deveria organizar sua prática de ensino com base nessa perspectiva. Analisaremos mais essa questão no próximo item que aborda, especificamente, o ensino de leitura.

Pedagogicamente:

É preciso que o professor desenvolva atividades com base no esquema apresentado e no exemplo sugerido no documento. A seqüência deve ser a seguinte: depois de uma discussão oral entre professores e alunos sobre uma temática específica (sugerida em uma produção anterior), o professor deve solicitar que os alunos escrevam sobre esse tema (sem precisar dizer “o que” eles devem escrever, qual o gênero textual, uma vez que no exemplo isso não foi explicitado); em seguida, o professor (talvez junto com a turma) deve escolher um texto de um aluno para ser “trabalhado” no que diz respeito aos conteúdos ortográficos e gramaticais, e a algumas questões textuais (coesão e coerência, por exemplo). Por último, a partir da produção desse aluno, um outro texto deve ser levado para a sala de aula, para ser lido e discutido oralmente e com isso a cadeia “ininterrupta” vai ter continuidade.

Com base no esquema acima, o professor não precisaria planejar as aulas de Português antecipadamente, nem no que se refere aos textos que vão ser lidos (uma vez que esses precisam ter relação com as sugestões dos alunos percebidas em suas produções), nem em relação ao ensino dos conteúdos ortográficos e gramaticais. Esses devem ser trabalhados a partir dos erros dos alunos, num processo de reconstrução de um texto

produzido por uma criança. Em relação ao livro didático, criticado anteriormente, ele não foi citado nas orientações metodológicas. Conclui-se, dessa forma, que seu uso deve continuar a ser evitado.

2.6. ENSINO DE LEITURA RELACIONADO A UMA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LÍNGUA

Considerando que meu objetivo, no desenvolvimento deste trabalho, é o de analisar como os professores estão se apropriando dessa concepção atual de ensino da língua, mais especificamente – não exclusivamente – em relação à leitura, torna-se importante discutir como o ensino de leitura é tratado na Proposta que está sendo analisada. Observa-se que esse documento, no que diz respeito ao ensino de leitura nas escolas, novamente usa a estratégia discursiva de criticar uma prática específica relacionada ao ensino tradicional desse objeto, criando a noção de erro e o sentimento de culpa característicos do discurso pedagógico:²⁴

Assim também ocorre com a leitura, encarada apenas como decifração do código escrito e não como processo de construção de significados e referências, para o que, evidentemente, concorrem fatores não-lingüísticos, não-verbais, interdisciplinares. Talvez por essa razão ainda se encontrem, nas salas de aula e nos livros didáticos, atividades de leitura de sílabas/padrões silábicos isolados e, portanto, desprovidos de sentido. (p. 7)

Ao criticar o “tradicional” – “ensino de leitura centrado na decifração do código escrito” – o trecho aponta para a concepção de leitura que deve subsidiar seu ensino na escola atualmente: leitura como processo de construção de sentidos e referências. O que significa isso? Por que essa mudança na concepção de ensino da leitura?

MARINHO (1998), ao analisar os currículos de diferentes estados, observou uma ênfase na concepção de leitura como atividade de produção de sentidos, que corresponde a um momento atual de ruptura com a concepção tradicional predominante nas escolas, que pressupõe a busca dos sentidos nos próprios textos. A forma como os documentos analisados discutem essa nova abordagem, no entanto, varia em função dos referenciais nos quais se baseiam, que podem advir de diferentes áreas: Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, Análise do discurso, etc.

²⁴ Ver concepção do discurso pedagógico em ORLANDI, 1996, p. 17.

Penso ser necessário buscar, na Proposta analisada, elementos de fundamentação dessa concepção que deve orientar o trabalho do professor/leitor do documento que, como apontado no início, continuaria preso ao ensino tradicional da língua. Quais referenciais teóricos foram utilizados para a análise dessa definição de leitura como “processo de construção de significados”? A continuação do parágrafo citado apresenta a primeira tentativa de explicação dessa concepção:

Talvez por essa razão ainda se encontrem, nas salas de aula e nos livros didáticos, atividades de leitura de sílabas/padrões silábicos isolados e, portanto, desprovidos de sentido. Esse tipo de prática vai de encontro a um princípio básico da alfabetização (em acepção mais ampla): a razão de ser da leitura da palavra escrita é a leitura do mundo, como já diz Paulo Freire. Essa concepção linear de leitura resulta em que, na escola, o texto escrito não convive com outras linguagens (principalmente as visuais) hoje tão presentes em nossa vida, como a publicitária, a artística, e a dos meios de comunicação de massa em geral. (p. 7)

Novamente a estratégia de crítica ao “tradicional” é utilizada a favor da reflexão/explicação das novas concepções de ensino de leitura. Explica-se o que não deve mais ser feito em relação à alfabetização – atividades de leitura de sílabas/padrões silábicos isolados – e, para isso, tomam-se justificativas gerais que não são aprofundadas: “a razão de ser da leitura da palavra escrita é a leitura do mundo, como já diz Paulo Freire”. Podemos deduzir, primeiramente, que a leitura como construção de sentidos está relacionada à “leitura do mundo”. Mas o que significa isso? A leitura como “leitura do mundo” é uma abordagem defendida por Paulo FREIRE,²⁵ que foi bastante difundida no Brasil pós-ditadura. Como essa concepção se relaciona àquela defendida na Proposta ainda não está claro. A continuação do parágrafo deveria melhor explicitar essa questão. No entanto, depois de lançar mão dessa expressão que nos é tão conhecida, o que observamos é que pela terceira vez o mesmo parágrafo faz uma crítica à concepção tradicional de leitura, dessa vez intitulada “concepção linear de leitura”, argumentando que na escola o texto escrito não convive com outras linguagens, dando um destaque para as visuais. O “novo” seria, então, garantir a “convivência” do texto

²⁵ Como abordado por SOARES (1998a), essa abordagem de Paulo Freire relaciona-se a uma concepção social revolucionária de letramento. Segundo essa autora, “Paulo Freire (1967, 1970a, 1970b, 1976) foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.” (p. 76) A leitura como “leitura de mundo” relaciona-se, então, com essa dimensão social do letramento.

escrito com as diferentes linguagens (publicitária, artística e a dos meios de comunicação de massa em geral)? E isso está relacionado com a “leitura do mundo” citada anteriormente? Como? O que está sendo considerado como “texto escrito”? Qual a concepção de texto que deve nortear o ensino de leitura baseado numa concepção interacionista da língua? Essa é uma questão fundamental que será discutida mais adiante.

Quanto à concepção de leitura como “leitura de mundo”, esta não foi bem-definida e explicitada no texto do documento, que apenas repetiu esse discurso bem conhecido. Cabe ao professor/leitor da Proposta incorporá-lo – ele já deve estar familiarizado com esse “slogan” da leitura como “leitura de mundo”, principalmente por trabalhar em escola pública – e buscar entendê-lo a partir dos referenciais que possui. No entanto, é importante enfatizar que essa concepção é apenas uma das possibilidades de se entender “a leitura como processo de produção de significados”, mas não é a única e talvez não a suficiente para subsidiar pedagogicamente o trabalho do professor. Prosseguirei com a busca de explicitação dessa nova concepção de leitura defendida no documento.

O item da Proposta denominado “Linguagem e escola”, ao tentar explicar para o leitor a dimensão interdisciplinar da linguagem, discute a questão da leitura a partir da análise de um texto publicitário, anúncio de um telefone celular. O texto, seguido de sua análise, é apresentado a seguir:

“Alô, por favor, o senhor Mauro (CHIIIIIIIIII) Takashi. Alô! Alô! Aaaaalô...Alô? Por favor, o Mauro Takashi. TA-KA-SHI. SHI, minha senhora. Isso!..... Sim, tô no celular. Como? Fala um pouquinho mais alto (CHIIIIIIIIII). Ah, sim, meu nome é Diclécio Bortolato. Bortolato. BOR-TO-LA-TO! Faz o seguinte, diz que é o Batata. Eu aguardo.Alô, Mauro? Paulo? Não, Paulo, eu quero falar com o Mauro, MAURO TAKASHI!
Espero..... Mauro? Graças a Deus! Tô te ligando pelo (CHIIIIIIIIII) seguinte: (CHIIIIIIIIII) o contrato foi fechado... espera aí que eu tô entrando no túnel (CHIIIIIIIIICHUUUUUUCHIIIIIIII). Onde eu parei? Não, é o DICLÉCIO! Tá, tá tudo ótimo. O contrato foi fechado. O CONTRATO FOI FECHADO! Isso. Manda pra Itu. MANDA PRA ITU..... Que é isso, Mauro. Mauro, se controle. Mauro, eu não mandei... Mauro, Mauro, eu falei ITU. Alô? Alô? (TU-TU-TU.)”

Apenas para se ter uma idéia da interdisciplinaridade da linguagem, façamos uma breve análise do texto em questão. Vários de seus efeitos cômicos se concretizam porque o leitor, mobilizando informações acumuladas, estratégias cognitivas de vários níveis (e não apenas lingüísticas) e conhecimentos atinentes a diferentes campos do saber, estabelece relações do texto com o contexto para construir a significação. É exatamente nesse percurso que se compreende o fato de o Sr. Takashi ter-se ofendido no final de seu conturbado diálogo com o Batata, desligando o telefone. Só o entendimento de aspectos culturais permite-nos fazer conexões não-lineares entre os elementos do texto e extrair de sua linearidade aparente a idéia de que se responde a desaforos e palavões com uma batida de telefone; a palavra, ou melhor, o palavra não-dito emerge no momento mesmo da leitura, fazendo-nos rir de um mal-entendido implícito. Do mesmo modo, o conhecimento das regras morais, da história, da geografia, da física... e assim por diante nos ajuda a traduzir outras informações do texto, como, por exemplo: que expressão o Batata teria supostamente utilizado, por que tal expressão tem um caráter ofensivo, que dificuldades a passagem sob um túnel provoca numa transmissão de mensagens por telefone celular ... etc.

Há que se considerar, ainda, a dimensão ética (deontológica) da linguagem, o que significa aproximá-la de um conjunto de direitos/deveres. Tal aproximação é possível porque, usando a linguagem, os sujeitos sociais criam entre si vínculos e compromissos, os

quais devem ser levados em conta na construção/interpretação do significado. Por exemplo: se alguém diz um simples “— Bom dia!”, cria, nesse instante, uma nova obrigação para o interlocutor: a nível imediato, pelo menos, a de responder com outro “— Bom dia!”. Para essa situação — inexistente até o momento da interlocução —, concorrem fatores de várias ordens, inclusive não-lingüísticos, isto é, sabemos, enquanto produtores de cultura e linguagem, que, em geral, não se deixa um “— Bom dia!” sem resposta.

Outra dimensão importante da linguagem (se bem que não exclusiva) é a estética e lúdica, fazendo dela espaço de criação/representação do real, como também de fruição/prazer. Retomemos aqui o texto da propaganda do telefone celular. Nele, é possível constataremos diversos recursos estilísticos e expressivos, com os quais o autor procura, pela representação, compor o cenário de uma conversa telefônica. A alternância de letras maiúsculas e minúsculas, os pontilhados, as formas abreviadas ou reduzidas das palavras, a repetição de frases e letras, o tom coloquial do texto, as onomatopéias, enfim, todos esses recursos, muitos dos quais até constituindo erros do ponto de vista gramatical, se juntam para a formação do significado do texto. Note-se, também, o quanto é decisiva a participação do interlocutor/leitor, que funciona como um co-autor do texto, na medida em que preenche os vazios de palavras, construindo, juntamente com o significado, as falas dos diferentes personagens que se sucedem no diálogo com o Sr. Bortolato (como a secretária, o Paulo e o próprio Takashi).

A dimensão estética/lúdica da linguagem reside exatamente nesses “espaços vazios” que lhe conferem um caráter aberto, metafórico, polissêmico, por excelência. Por tudo isso, temos que reconhecer que a linguagem não tem como função apenas a informação, como nos fazia crer a teoria da comunicação. Em se tratando do texto literário, cuja marca principal é o lúdico/estético, a linguagem, ultrapassando as fronteiras do linear, ganha sentido a partir do não-dito, ou daquilo que ficou apenas sugerido.

Para exemplificar melhor esse último ponto, comparem-se os dois textos a seguir, que tratam do mesmo tema: Ideologia. No primeiro deles, é possível notarmos um tom informativo, conceitual, acadêmico; trata-se de um texto científico, cujo objetivo principal é a definição da ideologia a partir de um determinado referencial teórico (significação tende a ser fechada). Já o segundo, caracterizado por metáforas e implícitos, permite múltiplas leituras e associações, estando sua interpretação condicionada à capacidade de criação/intervenção do leitor (significação tende a ser aberta).

Figura 3

O parágrafo seguinte ao texto, com o objetivo de explicar a idéia da interdisciplinaridade da linguagem, retoma a concepção de leitura como “produção de significados” ao afirmar que “o leitor, mobilizando informações acumuladas, estratégias cognitivas de vários níveis (e não apenas lingüísticas) e conhecimentos atinentes a diferentes campos do saber, estabelece relações do texto com o contexto para construir a significação”.

Nesse processo de significação – leitura do texto apresentado –, as dimensões ética, estética e lúdica da linguagem precisam ser consideradas, e não apenas a sua função informativa. A dimensão ética corresponde aos vínculos e compromissos construídos pelos sujeitos ao usarem a linguagem, “os quais devem ser levados em conta na construção/interpretação do significado”. A dimensão estética e lúdica da linguagem “reside exatamente nesses ‘espaços vazios’ que lhe conferem um caráter aberto, metafórico, polissêmico por excelência”. Nessa perspectiva, o interlocutor/leitor “funciona como um co-autor do texto, na medida em que preenche os vazios de

palavras, construindo, juntamente com o significado, as falas dos diferentes personagens que se sucedem no diálogo com o Sr. Bortolato”.

Pelo exposto acima, parece que a escolha desse texto publicitário deveu-se ao fato de ele contemplar essas diferentes dimensões. Nesse sentido, a leitura de um texto, seja ele qual for, deveria contemplar todas essas dimensões, e não apenas a informativa, como, segundo o documento analisado, “nos fazia crer a teoria da comunicação”? Ou ainda, qualquer texto englobaria essas diferentes dimensões da linguagem? Essas questões parecem ser consideradas na última parte desse item, quando se propõe a análise/leitura de dois textos diferentes que tratam de um mesmo assunto: a Ideologia (Páginas 12 e 13 da Proposta). O primeiro texto é científico, e o segundo, uma música. Transcreve-se a análise feita dos dois:

No primeiro deles, é possível notarmos um tom informativo, conceitual, acadêmico; trata-se de um texto científico, cujo objetivo principal é a definição da ideologia a partir de um determinado referencial teórico (significação tende a ser fechada). Já o segundo, caracterizado por metáforas e implícitos, permite múltiplas leituras e associações, estando sua interpretação condicionada à capacidade de criação/intervenção do leitor (significação tende a ser aberta). (p. 11)

Parece que o primeiro texto – o científico – englobaria a dimensão informativa da linguagem e, nessa perspectiva, o leitor teria que apreender o “sentido único do texto”, uma vez que a significação tenderia a ser fechada. O leitor não pareceria funcionar como um co-autor do texto, como o faz na leitura da música que dependeria da “capacidade de criação/intervenção do leitor”, sendo sua significação aberta, o que permitiria múltiplas leituras e associações. Podemos então inferir que a relação leitor/texto varia em função do gênero, o que é pertinente. Mas podemos perceber, no texto acima analisado, uma idéia de que nem sempre o leitor possui um papel ativo de intervenção/criação, como o fez na leitura dos textos de propaganda e da música. No caso dos textos informativos, seria preciso o leitor “captar” o sentido único do texto, a informação que ele quer passar.

A leitura como processo de produção de sentidos foi considerada como relação entre dois aspectos importantes do processo de interlocução: o texto e o leitor. O autor, no entanto, não foi ainda considerado, nem as condições sócio-históricas em que o texto foi

produzido/lido. A Proposta retomará a questão da leitura na parte correspondente à “Orientação metodológica para o ensino da linguagem”, abordando-a do ponto de vista pedagógico – o que deve ser feito em relação ao ensino nessa área. Antes de discutir essa parte, penso ser importante tentar resumir a concepção teórica de leitura contrária à que a considera como decodificação, com base nos estudos acadêmicos.

BATISTA (1991), em um artigo intitulado “*Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico*”, analisou as diferentes perspectivas teóricas que se relacionam a uma concepção de leitura compreendida como processo de interlocução. A análise desse processo requer que se considerem as relações estabelecidas entre os diferentes aspectos que o compõem: o texto, o autor, o leitor e as diferentes práticas histórico-sociais nas quais a relação de interlocução foi produzida. O autor discute como diferentes perspectivas teóricas que tratam da questão da leitura se utilizam da relação entre alguns desses componentes para explicar o fenômeno. Ele estabelece três possibilidades de relação: leitor e texto, leitor e autor mediada pelo texto, e a relação entre, de um lado, leitor, texto e autor, e, de outro, a sociedade e a história, e as discute com base nos estudos que as abordam.

A Psicologia e a Psicolinguística,²⁶ por exemplo, se detêm na relação entre leitor e texto, e, com base nessa relação, consideram a leitura como “*o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor. Longe, portanto, de colher uma informação ou um significado dado pelo texto, o leitor é aquele que a produz, e o faz em vista de seus conhecimentos anteriores, seus objetivos e suas estratégias*” (BATISTA, 1991, p. 26). Nessa perspectiva, como afirma o referido autor, os textos não podem ser considerados como “*algo dado, como um conjunto de formas e relações que encerrariam de per si a significação, mas como algo que resulta das próprias ações do leitor sobre sua materialidade*”.

Ao considerarem o processo de leitura sob o ponto de vista do leitor que, diante de um texto, ativa seus conhecimentos prévios (de mundo, lingüísticos e textuais) e se orienta por seus objetivos e necessidades que diferem daqueles de um outro leitor diante de um

²⁶ Sobre essa perspectiva de análise da leitura ver KLEIMAN (1989, 1995a) e SOLÉ (1998).

mesmo texto, essas perspectivas defendem a idéia da existência de diferentes leituras de um mesmo texto, não existindo a tão criticada “leitura errada”. Qualquer leitura de um texto seria possível, pois estaria relacionada ao leitor e ao momento em que ele o leu. Nessa perspectiva, a leitura do texto científico-informativo sobre a Ideologia, citado anteriormente, também levaria a leituras diferentes, dependendo da relação que o leitor estabelece com o texto. Por exemplo, um estudante pode ler esse texto por solicitação do professor para que possam discuti-lo na aula seguinte. Provavelmente a leitura que esse estudante fará do texto antes da aula vai ser diferente daquela que o mesmo leitor fará após ter discutido o texto com o professor e os outros alunos, pois, entre outros aspectos que interferem na leitura, seu conhecimento sobre a temática em questão terá sido ampliado.

Algumas perspectivas teóricas – Lingüística, Teoria da Enunciação, Semiótica, Teoria Literária, Análise do Discurso²⁷ – discordam da afirmação de que qualquer compreensão de um texto deve ser considerada, e para isso se baseiam não apenas na relação entre leitor e texto, mas acrescentam um outro aspecto importante na relação interlocutiva: o autor. Este, ao produzir um texto, cria/constrói uma espécie de leitor²⁸ para o qual o texto está sendo escrito, que, de certa forma, orienta a leitura do leitor real do texto.

LAJOLO (1982) considera o papel ativo do leitor na leitura de um texto, que interfere com seus conhecimentos e experiências prévias, mas destaca também a importância de se considerar as intenções do autor ao escrever o texto. Segundo ela, “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, *reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia* e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (p. 59).

²⁷ Sobre essa questão ver o texto de Sírío Possenti (1990) “A leitura errada existe”

²⁸ O leitor produzido pelo autor de um texto corresponde ao “leitor modelo” descrito por Umberto ECO (1993), ou ao leitor implícito presente na teoria de ISER (1996).

GERALDI (1984), em um artigo do livro “O texto na sala de aula”, livro bastante difundido no meio acadêmico e principalmente profissional até os dias atuais,²⁹ também enfatiza os três aspectos envolvidos na leitura: o leitor, o texto e o autor. Segundo ele, a leitura de um texto depende da relação que o leitor estabelece com ele, podendo ou não corresponder àquela prevista pelo autor no momento de sua produção e pelas características do gênero textual. Nessa perspectiva, na leitura de um texto o leitor pode estabelecer quatro posturas diferentes de relação de interlocução com o texto/autor: a leitura – busca de informação; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; e a leitura – fruição do texto. As três primeiras estão presentes na escola, enquanto a última está, segundo o referido autor, praticamente ausente das salas de aula. A leitura do texto literário não está necessariamente associada à leitura por fruição, nem é exclusiva desse tipo de texto. A leitura de um jornal pode se relacionar ao desejo de se informar, ao prazer de estar informado, enquanto que um texto literário pode ser lido com o objetivo de se extrair dele informações a propósito de algum tema. Nessa perspectiva, não se pode falar na leitura de um texto, e sim em leituras possíveis relacionadas ao processo de interlocução entre o leitor e o texto/autor.

Para finalizar as possibilidades de análise da leitura, considerando os diferentes aspectos envolvidos na relação de interlocução, BATISTA (1991) apresenta as abordagens teóricas que se baseiam na análise das relações entre, de um lado, leitor, texto e autor e, de outro, as práticas sociais e históricas que os constituem. Esses estudos buscam compreender como diferentes leituras de um mesmo texto se relacionam com diferentes práticas sociais e históricas que as envolveram. São os estudos de Sociologia e História da leitura, da Estética da Recepção e da Análise do Discurso que compõem o referencial dessa análise.

Segundo os historiadores, o termo “leitura” pode ser aplicado a práticas muito diferentes e historicamente variáveis, uma vez que, como eles têm observado, a maneira de ler mudou ao longo do tempo: mudanças decorrentes da estrutura dos próprios textos, das

²⁹ Segundo MARINHO (2000), o livro *O texto na sala de aula*, coletânea de textos organizada por GERALDI (1984), se transformou “em leitura obrigatória e prazerosamente repetida, num exercício de busca de mudanças”. (p. 46) Essa autor, como constatou a referida autora, é um dos mais citados nas vinte propostas curriculares que analisou.

premissas adotadas a respeito do que eles significam, do contexto onde a leitura se desenvolvia.³⁰ Tratarei, neste capítulo, da leitura desenvolvida em um contexto específico: a escola, considerando sua relação com o contexto sócio-histórico. Os estudos mais recentes que abordam a temática do “letramento”, desenvolvidos em diferentes áreas – História, Sociologia, Antropologia – podem nos ajudar a discutir essa questão das mudanças – ou tentativas de mudanças – nas práticas escolares de ensino da leitura, questão esta que constitui o objeto dessa investigação.

2.7. O ENSINO DE LEITURA: PRÁTICAS ESPECÍFICAS DE “LETRAMENTO ESCOLAR”

O ensino de leitura baseado no treino da habilidade de decodificação do código escrito, tão criticado nas duas últimas décadas do século XX tanto nos textos acadêmicos quanto nos oficiais, é uma prática antiga específica, criada e desenvolvida em um meio também específico: a escola. Ela se distancia das práticas sociais de leitura vivenciadas por diferentes grupos, em diferentes contextos e épocas. COOK-GUMPERZ (1991) relaciona essa prática escolar de leitura com ênfase no processo de decodificação à expansão da escolarização à população com o objetivo de alfabetizá-la ou de “controlar a alfabetização e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção à alfabetização” (p. 40). Nesse contexto, segundo a autora, as práticas sociais de leitura e de escrita se diferenciavam, já no final do século XIX, da “alfabetização escolarizada”, relacionada a uma noção estratificada e potencialmente padronizável de alfabetização.

Predominante durante todo o século XX, o ensino de leitura centrado no desenvolvimento da habilidade de decodificação/decifração do texto escrito relaciona-se a um tipo específico de letramento: o escolar. Como afirma KLEIMAN (1995b),

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (p. 20)

³⁰ Para aprofundamento sobre a história da leitura ver CHARTIER, 1994, 1998; CHARTIER (org.), 1996; CHARTIER e HÉBRARD, 2000; LAJOLO E ZILBERMAN, 1996; MANGUEL, 1997; FARIA FILHO (org.), 1998.

O letramento escolar relaciona-se, segundo a autora, com o que STREET (1984) denomina de *modelo autônomo* de letramento, que considera a escrita como produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Essa concepção pressupõe a existência de “apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995b, p. 21). Os autores que se enquadram nesse modelo (Hildyard e Olson, por exemplo) defendem que os sistemas educacionais se justificam por desenvolverem uma competência intelectual que de outro modo não seria amplamente desenvolvida, e isso justificaria a vasta expansão desses sistemas no ocidente.

Em contraposição ao *modelo autônomo* de letramento, STREET (1984) propõe o *modelo ideológico*, o qual reconhece a multiplicidade de letramentos uma vez que os significados e usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos culturais específicos e são sempre associados a relações de poder e ideologia, não sendo simplesmente tecnologias neutras. Para esse autor, como afirma KLEIMAN (1995B), “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p. 21). Nessa perspectiva, o *letramento escolar* pode ser considerado como apenas uma das possibilidades de letramento que se relaciona às próprias características dessa instituição e ao que é privilegiado por ela.

SOARES (1998a) faz uma distinção entre a dimensão individual e a social do letramento. A primeira considera o letramento como um atributo pessoal, relacionando-o ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades individuais e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita. Os que priorizam a dimensão social do letramento vão além: para eles, “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 72).

A escola, nas sociedades contemporâneas, é a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. Pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Esse distanciamento pode ocorrer devido à própria natureza, função e organização dessa instituição. Como enfatizado por SOARES (1998a), “o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em ‘partes’ o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que seqüência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida” (p. 84-85). Nessa perspectiva, é a dimensão individual do letramento, enquanto um conjunto de habilidades individuais relacionadas à leitura e à escrita, que é priorizada nessa instituição, por possibilitar um bom funcionamento dela. Segundo a referida autora, na escola “o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem” (p. 86).

Essa concepção de letramento considerada na escola – o “letramento escolar” – não se adequa ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossas sociedades, em que os indivíduos convivem em contextos onde a escrita se faz presente de forma mais complexa. A prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a decifrar o código a partir de uma seqüência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores. Pesquisas têm apontado para o fato de que os alunos saem da escola com o domínio das habilidades de codificação e decodificação, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações. Como apontado por SOARES (1998a), adultos de países desenvolvidos, tendo alcançado um letramento escolar, são capazes de comportamentos escolares de letramento, mas são incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares. Nas décadas finais do século XX, pesquisas que investigam a temática da leitura apontaram para o fenômeno do “iletrismo” mesmo em sociedades com altos índices de escolarização.³¹

³¹ Sobre essa problemática do “iletrismo” ver Hébrard (1990), Chartier e Hébrard (2000).

Enquanto os países desenvolvidos se preocupam com o fenômeno do “iletrismo”, nosso problema maior continua a ser os altos índices de analfabetismo e fracasso escolar. Esses fenômenos passam, a partir da década de 1980, principalmente, a ser analisados em relação a problemas didáticos e pedagógicos vivenciados na escola. É nesse contexto que são difundidas, no Brasil, as teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem, e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso – levam a uma redefinição desse objeto.

Como abordado por SOARES (1998b), sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita.

O ensino de leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-la como prática social. Nessa perspectiva, o “letramento escolar” que envolve o processo de didatização da leitura precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos significativos de leitura que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores. O trabalho com textos, tanto em nível de leitura como de escrita, passa a ser, então, o eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de se ler/produzir diferentes tipos de texto, considerando seus portadores, funções sociais, o contexto de produção, suas estruturas e características linguísticas, entre outros aspectos mencionados nas propostas curriculares para o ensino dessa disciplina nas escolas.

O processo de transposição didática, para o documento, das discussões que envolvem o ensino da leitura com base na concepção interacionista da língua, caracterizou-se como

superficial e não envolveu os múltiplos olhares possíveis de serem lançados em relação a essa prática. Dessa forma, torna-se difícil para o professor leitor da proposta compreender os pressupostos teóricos básicos que envolvem o ensino da leitura relacionado à referida concepção de língua. Analisarei, a seguir, as alternativas pedagógicas propostas para o ensino nessa área e como elas podem subsidiar mudanças nas práticas de ensino do professor.

2.8. MUDANÇAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA: ANÁLISE DA TABELA DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

A última parte da Proposta Pedagógica, correspondente à tabela de conteúdos programáticos indicados por nível escolar (pré-escolar, ensino fundamental e educação básica de jovens e adultos), se divide em sete áreas: “compreensão de leitura”, “produção de textos”, “vocabulário”, “estilística/ usos da linguagem”, “fonética/fonologia/ortografia”, “linguagem oral” e “morfossintaxe”. Considerando o tema discutido nessa seção – ensino de leitura –, torna-se importante tentar entender o uso do termo “compreensão de leitura” ao se referir a esse objeto de ensino/área de conhecimento da linguagem. Nessa expressão, o termo *leitura* passa a ser o complemento da palavra *compreensão*, ou seja, um objeto sobre o qual se deve refletir, e não uma *prática* que envolve a interação com textos diversos nos quais se busca uma compreensão/construção de sentidos e significados, como exposto na parte da Proposta correspondente aos fundamentos teóricos-metodológicos, anteriormente analisada, que critica o ensino tradicional da leitura.

Analisando-se especificamente os conteúdos integradores dessa parte do ensino da língua, outras questões podem ser levantadas, que influenciam, provavelmente, o processo de apropriação dos professores analisado nesse estudo. São elencados 31 conteúdos relacionados ao item da compreensão de leitura, dos quais faz-se necessário discutir alguns. Os dois primeiros itens de conteúdo dessa parte também se referem ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas ao enfatizarem a “*compreensão dos diferentes usos e finalidades sociais da leitura e da escrita*” e o “*reconhecimento e caracterização dos diferentes tipos de texto e seus portadores*”. Nessa perspectiva, é possível a interpretação de que se incentiva que o aluno aprenda algo sobre alguma

coisa – no caso, o texto – e não que ele *leia* textos diversos relacionados a diferentes usos e funções sociais da escrita.

Por que esse questionamento? Não desconsidero a importância de o aluno compreender, reconhecer e caracterizar os diferentes textos considerando seus usos e funções. Mas, uma vez que apenas esses aspectos são enfatizados, torna-se difícil para o professor tentar entender em que consiste a dimensão interacionista da língua e da leitura. A crítica que se encontra na Proposta em relação ao ensino de gramática (crítica ao “trabalho com listas de palavras, classificações e definições, levando os alunos a empregar uma metalinguagem específica, com a qual descrevem uma modalidade também específica de língua”) parece não atingir o trabalho com textos, mas estes podem passar a ser usados como “pretexto” para o ensino de suas características, usos e funções. Nessa perspectiva, o ensino normativo da gramática pode ser transferido para um “ensino normativo dos textos”. MARINHO (1998) levantou essa questão quando analisou as Propostas Curriculares de diferentes estados:

Ao se focalizarem as características e/ou estratégias de modelos prototípicos de textos (sem se considerar para quem, o quê, por que o autor está escrevendo), pode-se estar deslocando o foco da gramática normativa da frase ou a nomenclatura gramatical para uma gramática normativa do texto ou uma nomenclatura textual. É claro que o conhecimento de configurações textuais típicas é importante e compõe o repertório do escritor/leitor proficiente, mas esse conhecimento é agenciado em função da situação de enunciação, a qual dificilmente solicitaria ao usuário essa tipologia de texto. (p. 78)

A leitura de diferentes textos/gêneros é sugerida na parte da Proposta correspondente às “sugestões de atividades” (IV) em que são elencados tipos de texto para o trabalho com leitura/escrita. O interessante é que o título apresenta “sugestões de atividades”, mas, em relação à leitura e à escrita, estas não aparecem. O que existe é apenas uma lista de tipos de texto para o trabalho com leitura/escrita (p. 42 da Proposta). São elencados 48 tipos de texto, mas na verdade existe uma mistura entre gêneros, tipos e portadores de textos. Por exemplo, logo de início aparecem, como os três primeiros itens, a narração, a descrição e a dissertação. Estes, segundo KLEIMAN (1995b), não são tipos de texto mas, modos diferentes de se “estruturar os recursos da língua para veicular as funções da linguagem” (p. 16). Nessa perspectiva, essa classificação relaciona-se às formas escolares de estruturação/configuração dos textos. Cada uma delas – a narração, a

descrição e a dissertação – envolve diferentes textos específicos, que estão presentes entre os citados na lista. Por exemplo, o item 20 corresponde a “Fábula/história infantil/conto de fada”, que são textos narrativos. Analisando-se especificamente esse item, percebe-se uma confusão: afinal, não se sabe se esses três tipos são tratados como semelhantes ou diferentes, uma vez que estão separados por barras. Alguns itens correspondem a suportes de textos, como o “cartaz”, o “jornal mural circulante”, a “revista”, a “placa/faixa”. Cabe, então, ao professor-leitor da Proposta tentar entender essas diferenças e decidir que texto usar para qual atividade e, numa visão interacionista, fazê-lo conforme as situações enunciativas.

MARINHO (1998), ao se referir a essas listas de textos presentes nos documentos oficiais que pesquisou, destaca o que estou apontando em minhas análises:

E por falar em gênero textual, a função da leitura e da escrita, nesses currículos, se traduz, preferencialmente, por uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se explicita que função sociocomunicativa cumpriria na escola, embora sirvam como modelos para o aprendizado da escrita. (p. 75)

Alguns outros itens que são sugeridos na Proposta como fazendo parte desse processo de “compreensão de leitura” se relacionam a gêneros específicos, embora isso não seja explicitado. É o caso do item 8 – “identificação da idéia principal e secundária”. Da forma como aparece na tabela de conteúdos, pode-se subentender que todo texto, independentemente do gênero, apresenta uma idéia principal e outra(s) secundária(s), que precisam ser apreendidas pelo leitor para que ele o compreenda. Da mesma forma, o item 13 aborda a “identificação/caracterização de personagens”, como se todos os textos as possuíssem. Retoma-se, então, uma questão importante: qual a concepção de texto que deve nortear o ensino de leitura baseado numa concepção interacionista da língua, defendida na Proposta Oficial que rege a organização do trabalho dos professores da Rede Municipal de Recife? O item número 22 traz como conteúdo o “resumo”. Isso é um conteúdo? E é possível se fazer o resumo de qualquer texto? Um resumo de texto literário, por exemplo, seria relevante? Em que circunstância?

Uma das questões centrais do trabalho com a leitura na escola, que vem sendo apontada em diversas pesquisas, é a de que o texto é tratado como algo universal, autônomo, que

não se insere em um contexto específico de produção que faz com que ele tome certas características específicas, constituindo-se em um determinado gênero. Esta concepção implicitamente significa que todo texto comunica uma idéia única, que precisa ser apreendida pelo leitor-aluno/professor. Relacionada a essa concepção de texto, encontra-se uma concepção de leitura como apreensão do sentido único do texto. Essa concepção de texto relaciona-se com a história de sua escolarização/didatização antes da divulgação da concepção interacionista da língua. Foi na escola que se aprendeu esse modo único de ler textos diversos, com o objetivo de “mostrarmos que os entendemos”. E essa aprendizagem, obviamente, influencia as leituras realizadas fora do espaço e tempo escolar.³²

A forma como os conteúdos da parte relacionada ao ensino de leitura foram descritos na “tabela de conteúdos programáticos” não garante uma utilização escolar dos textos que possibilite a superação da concepção de texto e de leitura que se quer ultrapassar/superar. Não existem referências a experiências diferenciadas de leituras, relacionadas à leitura de textos diversificados que deveriam ser lidos, na escola, de formas diferentes por constituírem gêneros diferentes e corresponderem a finalidades diferentes de leitura. A questão central relacionada à superação de uma prática de ensino de leitura distanciada das práticas socioculturais de leitura permanece sem resposta. Discutirei mais uma vez esse ponto a partir de uma prática específica de leitura – a leitura literária – que se faz presente na escola e que tem sido investigada em diferentes pesquisas. Procurarei investigar, especificamente, como o documento por mim analisado aborda a escolarização dessa prática específica de leitura.

2.9. A LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A literatura infantil está cada vez mais presente nas escolas e nas salas de aula, seja por meio de sua presença em livros didáticos de Língua Portuguesa; seja pela presença de um acervo de livros na biblioteca (quando a escola possui), ou em outro espaço escolar (secretaria, coordenação ou na própria sala de aula).³³ Segundo SOARES (1999), a

³² Sobre essa questão ver BATISTA (1998).

³³ Na década de 80 a produção de livros infantis e juvenis cresce consideravelmente e, segundo BRANDÃO (1998) consolida-se em termos de mercado editorial, em quantidade e em qualidade de propostas em ficção, poesia e livro de imagem. O governo, através de diversos Programas de incentivo

leitura do texto literário, enquanto prática social, passa por um processo de escolarização no momento em que a escola se apropria dele para atender a seus próprios fins. Nessa perspectiva, a escolarização da literatura infantil é inevitável, “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (p. 47). A escolarização do texto literário, no entanto, como abordado pela referida autora, ocorre de forma *inadequada* quando não se relaciona às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e terminam por desenvolver, no aluno, uma aversão ou resistência à leitura.

Em que consiste a prática de leitura literária? É comum a associação desse tipo de leitura a uma certa “gratuidade” desse ato, ao “ler por ler” e ao “ler por prazer”. Na escola, no entanto, as leituras de textos diversos inserem-se em atividades organizadas e/ou sugeridas pelo professor, relacionadas a objetivos específicos. Em geral, lê-se para aprender alguma coisa, para se informar e se formar. Como, então, garantir essa “gratuidade” característica da leitura literária? Ou melhor, em que consiste essa gratuidade? Seria possível, na instituição escolar, “ler por prazer” como o fazemos fora da escola?

A Proposta Pedagógica analisada neste capítulo aborda a temática da leitura literária, ou melhor, da leitura do texto literário ao tratar da dimensão interdisciplinar da linguagem, já discutida anteriormente. Gostaria, no entanto, de retomar a passagem em que o documento aborda a dimensão estética da linguagem como característica constitutiva do gênero literário. Com base na análise de um texto publicitário (apresentado na página 29 deste capítulo), enfatiza-se, entre outras, a dimensão estética e lúdica da linguagem, que faz desta “*espaço de criação/representação do real, como também de fruição/prazer*” (p. 11). É importante ressaltar que o estético e o lúdico são considerados aspectos de uma mesma dimensão e é com base nessa associação que o texto publicitário foi considerado como literário: ele é um texto que “joga” com a linguagem (“*nele é possível*

à leitura (Programa Salas de Leitura, por exemplo) transformou-se no principal cliente da indústria editorial e, desde esse período, a rede escolar pública tem sido abastecida não apenas de livros didáticos e paradidáticos, mas de livros de literatura infanto-juvenil, o que determinou um novo panorama na produção e recepção nessa área (BORDINI, 1998).

constatarmos diversos recursos estilísticos e expressivos, com os quais o autor procura, pela representação, compor o cenário de uma conversa telefônica...) e é um texto lúdico, provavelmente por ser engraçado. Considerado como texto literário, foi destacado o fato de possuir, como um texto desse gênero, “espaços vazios” que devem ser preenchidos pelo leitor que constrói, “*juntamente com o significado, as falas dos diferentes personagens que se sucedem no diálogo com o Sr. Bortolato (como a secretária, o Paulo e o próprio Takashi)*”. O parágrafo posterior a essa citação reafirma todas essas colocações:

A dimensão estética/lúdica da linguagem reside exatamente nesses “espaços vazios” que lhe conferem um caráter aberto, metafórico, polissêmico, por excelência. Por tudo isso, temos que reconhecer que a linguagem não tem como função apenas a informação, como nos fazia crer a teoria da comunicação. Em se tratando do texto literário, cuja marca principal é o lúdico/estético, a linguagem, ultrapassando as fronteiras do linear, ganha sentido a partir do não-dito, ou daquilo que ficou apenas sugerido.

O texto literário é associado, então, a dois aspectos que o constituiriam – ele é estético e lúdico – que, na forma como aparecem na citação acima – separados por uma barra –, são considerados sinônimos, quando não o são e é importante não confundí-los. Esse tipo de texto seria *estético* uma vez que o autor, ao produzi-lo, realiza um jogo de natureza artística com a linguagem com o objetivo de recriar o real, possibilitando o despertar da imaginação; e *lúdico* em sua função, porque esse jogo relaciona-se à possibilidade de proporcionar prazer ao leitor que, ao ler o texto, recria-o sentindo-se um co-autor. Como ressaltado por SOARES (1999), o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer. Esse prazer relaciona-se à experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo.

Se se considerar, no entanto, que um texto não preexiste inteiramente à sua leitura, o texto literário não é estético em si, mas o será se o leitor desenvolver uma experiência estética em consonância com a leitura proposta pelo autor. Como afirma PAULINO et al... (1998), “*se a leitura não for literária, o texto não será literário. A leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo. Não ocorreu, nesse caso, um ponto adequado de encontro entre as propostas do texto e os objetivos do leitor. As estratégias de leitura não levaram à frente o processo literário que, no caso, se interrompeu*” (p. 3).

A leitura literária pode ser prazerosa exatamente por relacionar-se àquilo que lhe é constitutivo: a experiência estética. Esta foi caracterizada por JAUSS a partir de três atividades simultâneas e complementares: a *Poiesis*, a *Aisthesis* e a *Katharsis*. ZILBERMAN (1989), no livro *Estética da recepção e história da literatura*, apresenta a definição de cada uma dessas atividades segundo o referido autor. A primeira delas relaciona-se ao prazer de o leitor se sentir co-autor da obra; a segunda corresponde à experiência estética em si, relacionando-se ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante. Já a *Katharsis* é a concretização de um processo de identificação que leva o leitor a assumir outras formas de comportamento social.

Um texto publicitário, como o anúncio de telefone celular apresentado no documento em discussão, possui um objetivo bem específico que não se relaciona à experiência estética: é preciso que o leitor “compre” uma certa idéia, ou melhor, um produto; é necessário convencê-lo e orientá-lo a comprar a mercadoria anunciada. O leitor, por sua vez, sabendo que se trata de um texto publicitário, procurará nele pistas que o convençam – ou não – a aceitar o fato de aquele ser um bom produto.

Quanto aos espaços vazios mencionados na citação do documento acima apresentada, estes não são exclusivos do texto literário. Como afirmado por AGUIAR (1999), os textos, como produções verbais, compõem-se de ditos, não-ditos e subentendidos. A autora ressalta, no entanto, que os textos não-literários, como os informativos, apelativos, argumentativos, estão mais comprometidos com o referente externo e, com isso, os espaços em branco são mínimos, porque não pretendem, como os literários, “sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas, dar ordens, influenciar comportamentos” (p. 242). Esse é o caso do anúncio do telefone celular, que não corresponde a um texto literário como sugere o documento aqui analisado.

Segundo ECO (1993), o texto literário está

entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos e deixou-os em branco por duas razões. Antes de mais, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz. Em segundo lugar porque, à medida que se passa, um texto pretende deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, ainda que habitualmente deseje ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Um texto quer que alguém o ajude a funcionar. (p. 55)

Esses espaços em branco são, segundo o referido autor, os não-ditos, as lacunas existentes em um texto narrativo ficcional que “...ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas”. É nessa perspectiva que ECO define um texto como uma “máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho”. Afinal, segundo ele, “se um texto tivesse que dizer tudo que o receptor deve compreender, ele não terminaria nunca” (ECO, 1994, p. 9).

Esse leitor-colaborador que ajuda o texto a funcionar é, em parte, uma criação do próprio texto. É o que ECO chama de leitor-modelo, ou o que ISER (1996) denomina leitor-implícito. Segundo este autor,

O leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. Ela enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele. (p. 73)

A leitura literária exige, então, habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas de seu leitor, uma vez que ela “pressupõe a participação no processo de criação do texto, através de um fazer tão estético quanto o do autor” (PAULINO et al., 1998, p. 3). Nessa perspectiva, é importante destacar o que bem afirmou PAULINO (1999) sobre a gratuidade e o prazer relacionados à leitura literária,:

Os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos, em que o prazer é sofisticado, exigindo muitas habilidades de inferência e interpretação de seus leitores. Não se trata de uma brincadeira gratuita, em que vale tudo e não existem regras nem uso da inteligência. Pelo contrário, o leitor em leitura literária tem de ficar esperto para não ficar por fora” (p. 74).

Retomando a questão inicialmente posta sobre a possibilidade de desenvolver práticas de leitura literária na escola, algumas perguntas precisam ser respondidas: como viabilizá-la? Como formar alunos leitores de literatura que ultrapassem a leitura “escolar” desse gênero?

Segundo SOARES (1999), uma escolarização *adequada* da literatura requereria a consideração de que os objetivos de leitura e de estudo de um texto literário são específicos desse tipo de texto e, por isso, deve privilegiar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor, narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (p. 43-44).

Que alternativas metodológicas são propostas no documento aqui analisado para o desenvolvimento de práticas de leitura literária na escola? E em que medida essas alternativas se relacionam com a possibilidade de desenvolvimento de uma escolarização *adequada* da literatura?

Encontra-se, na parte da “Orientação metodológica para o ensino da linguagem”, referência à necessidade de se levar para a sala de aula textos diferenciados. O esquema de aula apresentado nessa parte, cuja seqüência já foi apresentada e discutida neste capítulo (item 1.4), considera que os textos devem se relacionar com os temas discutidos em sala de aula, temas estes de interesse dos alunos, já que foram abordados por eles em um determinado momento. Questiono, anteriormente, o fato de a seqüência apresentada, que deve ser a base do ensino de Língua Portuguesa, fundamentada na “imprevisibilidade do processo de ensino-aprendizagem”, possibilitar a superação do tão criticado “uso do texto como pretexto para o ensino de conteúdos curriculares”.

A leitura de textos literários com o objetivo de possibilitar a discussão sobre algum tema/aprendizagem de algum conteúdo se distancia da prática de leitura desse gênero realizada fora da escola. Não lemos um livro literário para aprender ou poder falar sobre alguma coisa. Lemos pelo prazer de poder nos envolver, por algum tempo, com um texto escrito. Se isso não ocorrer, temos a liberdade de parar a leitura e buscar um outro livro. É certo que aprendemos muito quando lemos, mas este não é o objetivo que comanda a leitura literária.

A seqüência apresentada na Proposta estabelece, no entanto, um vínculo entre a leitura de textos diferenciados e a realização de algumas atividades posteriores: discussão oral sobre sua temática, produção de um texto sobre ela e análise lingüística dos textos produzidos. Enfatiza-se a importância de se ler diferentes textos, entre eles o literário, mas o esquema a ser seguido envolvendo suas leituras deve ser o mesmo. Nessa perspectiva, se fora da escola lemos textos diferentes, de formas diferentes e para diferentes fins, essa diversidade de práticas de leitura não parece ter sido considerada e estimulada nesse documento.

Considero importante destacar, nessa perspectiva, como a ênfase no trabalho com “textos diferenciados” aparece na Proposta. Observa-se que, por duas vezes, os textos foram classificados de forma dicotômica, como pode ser verificado na seguinte passagem relacionada à seqüência de atividades apresentada e discutida anteriormente:

Dando seqüência a esse movimento, apresentamos novos textos aos alunos, que podem ser literários ou não, em prosa ou poesia, verbais ou não-verbais. (p. 17)

O professor, leitor da proposta, vai, então, poder classificar os textos segundo essas categorias. Na tabela de conteúdos programáticos, na parte relacionada à “Compreensão de leitura”, encontramos, no item 24, novamente essa classificação, agora sugerida como um conteúdo envolvendo a comparação de textos:

24. Análise comparativa de textos: literário x não-literário, prosa x poesia, verbal x não-verbal...)

Tememos que o texto literário passe a ser lido como pretexto para se ensinar “sobre os textos” – classificação, identificação, etc. – e que este se transforme em um novo conteúdo da área de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a escolarização da leitura literária não se realizará de forma *adequada*, pois não conduzirá às “práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 47). O que seria preciso para a formação desse leitor? Como desenvolver atividades que proporcionem essa formação? Quais atividades devem ser essas? Questões como essas continuam sem respostas no documento. No item “sugestões de atividades”, por exemplo, em vez de atividades de leitura, o que

aparece é uma lista de “sugestões de tipos de texto para o trabalho com leitura e escrita”. O discurso da necessidade de se levar para a sala de aula diferentes textos mais uma vez é reforçado, mas sugestões de atividades de leitura deles não existem.

É preciso ter claro o que bem falou LAJOLO (1997):

a mera inclusão de textos tidos como bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circunda a leitura” (p.45).

A presença de uma lista de textos diferenciados – sem considerar que essa lista é confusa, como já evidenciado anteriormente – para serem “trabalhados” em sala de aula não garante o desenvolvimento de práticas diferenciadas de leitura e escrita. Se considerarmos, ainda, que o professor responsável pela formação de leitores tem experiências próprias de leitura, muitas vezes relacionadas basicamente à leitura escolar, faz-se necessário ir além da apresentação de listas como essas.

Considerando que o tema central desta investigação se relaciona com a apropriação de concepções atuais de ensino de leitura, é importante destacar que as questões discutidas neste capítulo relacionam-se à apropriação que um grupo específico – autores da Proposta – fez das investigações acadêmicas relacionadas a essa temática. Como os professores, por sua vez, se apropriam das concepções presentes nessa Proposta que regulamenta/normatiza o que deve ser feito? Isso constitui a questão central desta pesquisa. No próximo capítulo, apresentarei as professoras que participaram deste trabalho e os procedimentos metodológicos utilizados.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA: PROFESSORAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho pretende, com enfatizado anteriormente, analisar o processo de apropriação pelos professores das concepções oficiais relacionadas ao ensino de leitura, buscando compreender esse discurso recorrente que ressalta a permanência de uma prática tradicional de ensino nessa área e justifica isso com base na resistência dos professores em relação ao “novo”, ao que está presente nas propostas oficiais, as quais eles devem seguir, e na falta de compromisso também relacionado, provavelmente, a esse “novo”. Para analisar o processo de apropriação dos professores, optei pela utilização de dois procedimentos metodológicos, os quais serão descritos a seguir.

1. ENTREVISTAS

Com o objetivo de analisar como os professores estão se apropriando dos discursos atuais sobre o ensino de leitura, optei por, primeiramente, realizar entrevistas com um grupo de professoras e analisar como esse processo pode ser evidenciado em seus discursos sobre as práticas de ensino nessa área. Esse procedimento – a entrevista – tem sido utilizado em diversas pesquisas que analisam a prática de ensino dos professores. É importante enfatizar, no entanto, que por meio dele não se pode ter acesso à prática em si, mas à representação que o professor tem dela, ou àquela que ele acha que deve explicitar para o pesquisador, considerando que este pertence a um campo distinto do seu: o acadêmico.

Optei por entrevistar professoras que lecionavam na 3^a ou 4^a série do Ensino Fundamental. A escolha dessas séries baseou-se na suposição de que os alunos já apresentam algum domínio do nosso sistema de escrita, sabendo ler e escrever.³⁴ A entrevista teve como temática o ensino de língua portuguesa, mais especificamente da leitura. As professoras foram solicitadas a falar sobre suas experiências atuais de ensino (o Anexo 3 apresenta o roteiro da entrevista). A entrevista foi de natureza semi-aberta. As professoras deveriam começar falando sobre suas práticas de ensino de Língua

³⁴ Conforme relatos de professoras, alguns alunos chegam nesse nível de ensino sem saber ler e escrever, o que dificulta o desenvolvimento de trabalhos com leitura e produção de textos.

Portuguesa e, no decorrer da entrevista, a temática da leitura deveria aparecer de forma espontânea ou a partir de perguntas da entrevistadora. A análise das entrevistas será apresentada na Parte 2 deste trabalho. Todas elas foram realizadas no mês de maio de 1999 e foram gravadas em fita cassete. O local e o horário de realização das entrevistas foram definidos pelas próprias professoras.

A escolha das sete professoras foi baseada em alguns critérios metodológicos. Optei por entrevistar professoras formadas em Pedagogia ou Letras, por serem esses cursos relacionados à área específica do trabalho: ensino de língua portuguesa. Considerando que o número de professores que buscam ampliar sua formação tem aumentado, e que a Secretaria de Educação da cidade do Recife, assim como a do estado de Pernambuco, têm investido na qualificação profissional dos professores por meio da realização de cursos,³⁵ consideramos importante incluir no grupo de professoras algumas que possuíssem curso de Especialização em Língua Portuguesa. O tempo de experiência no magistério também foi considerado.

As sete professoras entrevistadas possuem nível superior, sendo formadas em Pedagogia (5) ou Letras (2). Duas fizeram curso de Especialização na área de ensino de Língua Portuguesa e uma em outra área (Recursos Humanos). Outras duas estavam fazendo pós-graduação no período da entrevista, uma na área de Administração em Educação e outra em Pedagogia. Em relação às suas experiências de ensino, lecionavam na Prefeitura do Recife há pelo menos quatro anos, e trabalhavam por mais de um expediente em Educação, como professoras somente ou desempenhando outro cargo (vice-direção e supervisão).

Um outro fator, além dos mencionados (formação, tempo de magistério) foi considerado na escolha desse grupo especificamente. Segundo BOURDIEU (1997), a atividade de pesquisa constitui uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. No caso específico da entrevista, esse autor ressalta a dissimetria existente nesse tipo de relação, resultado tanto da posição superior do pesquisador em relação à própria

³⁵ O Centro de Educação e o Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco têm oferecido cursos de especialização específicos para professores da rede estadual e municipal de ensino. Em 1995-96 foi oferecido um curso de Psicologia Cognitiva aplicada à Educação; em 1997 foi oferecido um outro.

situação de entrevista – é ele quem estabelece as regras do jogo e os objetivos da entrevista – como por uma dissimetria social, quando “o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural” (p. 695). Para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer em uma situação de entrevista, usei um dos procedimentos adotados pelo próprio Bourdieu: a escolha de pesquisados entre pessoas conhecidas ou pessoas apresentadas por pessoas conhecidas.

“A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação ‘não-violenta’. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor.” (p. 697)

Assim, as professoras entrevistadas eram colegas minhas (contemporâneas de curso de Pedagogia ou parceiras de trabalho da época em que eu lecionava na rede como professora primária) ou conhecidas de colegas minhas. A seguir, descreverei cada uma delas. É importante salientar que a forma como estão sendo denominadas representa uma opção delas: algumas decidiram pela manutenção dos próprios nomes ou apelidos; outras preferiram uma substituição por nome fictício, sugerido por elas próprias.

CRISTINA e MARIA trabalhavam na mesma escola e lecionavam na 4^a série, nível cuja prática de ensino de leitura optei por investigar. As duas eram formadas em Letras e, com isso, contemplavam um dos nossos critérios de escolha das professoras. Cristina possuía, também, um curso de pós-graduação na área de Língua Portuguesa, especificamente em Literatura Brasileira, que acabara de concluir. Ambas possuíam uma larga experiência de magistério, principalmente Maria (36 anos de profissão) e trabalhavam na Secretaria de Educação do Recife há 12 e 9 anos respectivamente. As entrevistas com essas professoras foram realizadas na escola em que trabalhavam, na sala dos professores. No momento em que cada uma delas estava sendo entrevistada (as

entrevistas foram individuais), seus alunos ficaram desenvolvendo uma atividade na sala de aula, sob supervisão de uma funcionária da escola.

DÔRA trabalhava como professora há 14 anos, sendo dez na Rede Municipal de ensino do Recife. No ano da entrevista, ela ensinava em uma escola no turno da tarde, em duas turmas: uma de 3^a e uma de 4^a série. Ela era responsável, em ambas, pelo ensino de Língua Portuguesa e Estudos Sociais (História e Geografia). No turno da manhã, era coordenadora pedagógica em uma escola também da Secretaria de Educação da cidade do Recife, e, para ocupar tal cargo, participou de uma seleção interna coordenada pela Equipe de Ensino dessa Rede. Ela havia feito, até o momento da entrevista, dois cursos de pós-graduação: um em “Recursos Humanos na pré-escola”, promovido pela FESP (Fundação de Ensino Superior de Pernambuco) e outro na área de “Política e Prática Pedagógica”, oferecido pela UFPE, o qual concluiu em 1996. A entrevista com Dôra foi realizada na escola, em uma sala que no momento estava desocupada (tinha funcionado antes como biblioteca) e, durante a mesma, seus alunos ficaram fazendo um exercício na sala, sob supervisão de uma funcionária da escola.

ESMERALDA ensinava em uma 4^a série no período da tarde e trabalhava na biblioteca de uma escola do estado no turno da manhã, o que, para nossa pesquisa, era um dado importante, uma vez que ela tem como objeto o ensino da leitura. Ela havia participado, também, de uma seleção interna para participar como professora-capacitadora de um curso de capacitação dessa rede de ensino, que seria realizado em fevereiro de 1999, tendo sido aprovada.³⁶ Das sete professoras, ela era a que possuía um tempo menor de experiência no magistério: 8 anos. A entrevista foi realizada na biblioteca da escola estadual onde ela trabalhava, no final da manhã.

FLÁVIA ensinava há 13 anos, 9 nessa rede de ensino. No ano da entrevista, ela trabalhava em uma escola da Prefeitura do Recife no turno da manhã, e em uma escola estadual no período da tarde, em ambas como professora da 4^a série. Ela, juntamente com Juliana, fez o curso de pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco e, no período de realização da entrevista, estava fazendo um curso de pós-graduação em

³⁶ No Capítulo 5, que analisa a prática de ensino de leitura dessa professora, os detalhes dessa Capacitação serão apresentados.

Administração Escolar nessa mesma universidade. A entrevista foi realizada na sala correspondente à biblioteca e, durante a mesma, seus alunos ficaram na sala de aula fazendo uma tarefa, sob supervisão de uma funcionária da escola.

JAQUELINE trabalhava como professora há 15 anos e na Rede Municipal de Ensino do Recife há 9 anos. Em 1999, ano de realização da entrevista, ela ensinava em duas turmas de 3ª série em uma escola da Prefeitura do Recife, localizada em uma favela, sendo responsável, em ambas as turmas, pelas disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais. Havia feito curso de pós-graduação em Psicologia Cognitiva aplicada à Educação, o qual concluiu em 1996. Sua monografia foi desenvolvida na área de Língua Portuguesa, mais especificamente de produção de textos. Teve como título “Proposta de intervenção pedagógica na área de linguagem: a formação do aluno produtor de texto”. Durante esse curso, ela ficou afastada de sala de aula para poder cumprir as disciplinas e preparar o projeto de pesquisa, retornando apenas quando precisou realizar o trabalho de intervenção necessário ao desenvolvimento da monografia. A entrevista foi realizada à noite, na escola estadual onde trabalhava como vice-diretora.

JULIANA ensinava em uma escola da Prefeitura do Recife na 4ª série, e em um turma de alfabetização em uma escola da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, município vizinho a Recife. Das sete professoras entrevistadas, era a que possuía menor tempo de conclusão do curso superior e de ensino na Secretaria de Educação de Recife (apenas quatro anos). Ela iria começar um curso de especialização em alfabetização de adultos, oferecido pela UFPE, no ano de realização da pesquisa (1999). A entrevista foi realizada em sua residência, no período da manhã.

O quadro a seguir faz uma síntese das histórias profissionais das sete professoras que participaram da pesquisa:

Quadro 1

NOME	FORMAÇÃO		IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ANOS REDE	SÉRIE ATUAL	OUTRO CARGO	FORMAÇÃO	
	3º GRAU	PÓS-GRADUAÇÃO						PAI	MÃE
Cristina	Letras UFPE/78	Literatura Brasileira Faculdade de Vitória de Sto. Antão-PE (1999)	41	20	12	4ª – RE* 7ª e 8ª - RE		1º grau	1º grau
Dôra	Pedagogia UNICAP/90	Recursos Humanos na Pré-escola (FESP) Política e Prática Pedagógica UFPE (1996)	36	14	10	3ª e 4ª - RE	Coordenadora Pedagógica – RE (manhã)	1º grau	1º grau
Esmeralda	Pedagogia FAFIRE/89	Pedagogia FUNESO (Cursando)	35	8	5	4ª – RE EB – PE*	Reponsável por uma biblioteca: escola do estado (manhã)	1º grau	1º grau
Flávia	Pedagogia UFPE/90	Administração UFPE (Cursando)	29	13	9	4ª – RE 4ª – PE		2º grau	3º grau letras
Jaqueline	Pedagogia UNICAP/87	Psicologia Cognitiva ³⁷ UFPE (1996)	32	15	9	3ª – RE	Vice-diretora: escola do estado (tarde e noite)	-	3º grau Pedagogia
Maria	Letras UNICAP/82		59	36	9	4ª – RE 5ª a 8ª - RE		1º grau	1º grau
Juliana	Pedagogia UFPE/93		35	9	4	4ª – RE Alfabetização – Jaboatão		1º grau	Sem escolarização

*RE = Secretaria de Educação do Recife / PE Secretaria de Educação de Pernambuco

³⁷ O trabalho de monografia de Jaqueline foi na área de Língua Portuguesa, especificamente em produção de textos, e teve como título “Proposta de intervenção pedagógica na área de linguagem: a formação do aluno produtor de texto”

2. OBSERVAÇÃO DE AULAS

Como já mencionado na introdução deste trabalho, para analisar o processo de apropriação a partir de dispositivos da própria prática de ensino de Língua Portuguesa, realizei, após as entrevistas, observações de aulas das professoras nessa área específica. Parto da idéia de que uma análise primeira dos discursos das professoras sobre suas práticas de ensino poderia ajudar a escolher aquelas cujas aulas seriam observadas. Decidi, então, realizar dois tipos de observação, descritos a seguir.

Em um primeiro momento, optei por realizar uma observação de caráter mais intensivo, com duração de um mês e frequência diária, nas salas de duas das professoras entrevistadas. As escolhidas foram Jaqueline e Esmeralda, e essa escolha foi baseada em dois aspectos. Primeiro, a partir da análise das entrevistas, verifiquei que ambas apresentaram, reiteradamente, falas sobre o trabalho com textos na sala de aula, o que para elas corresponderia a um novo aspecto no ensino de Língua Portuguesa (esse dado vai ser apresentado no Capítulo 3). Pensei em observar suas práticas de ensino para ver como esse trabalho estava sendo desenvolvido e em que medida ele representava mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de leitura. Um outro ponto que pesou na escolha dessas professoras foi a viabilização da coleta de dados, uma vez que elas trabalhavam em horários distintos, possibilitando à pesquisadora realizar as observações no período destinado a elas (novembro/dezembro de 1999). No Capítulo 5 deste trabalho, apresentarei a análise das observações realizadas nas salas dessas duas professoras.

Com as outras professoras, decidi pela realização de uma observação de período mais curto (dois dias), que poderia ajudar a entender, juntamente com a análise de outros materiais por elas utilizados, principalmente o caderno de um aluno com o registro das atividades diárias realizadas na área de Língua Portuguesa, como elas organizam o ensino nessa área: que atividades desenvolvem, como são realizadas, etc. Das cinco professoras cujas práticas seriam observadas a partir desse esquema, uma – Cristina – não estava mais ensinando nas séries com as quais eu estava trabalhando. Assim, realizei essa modalidade de observação nas turmas das outras quatro professoras: Flávia, Dôra, Juliana e Maria. A análise desses dados será apresentada no Capítulo 6.

3. AS PROFESSORAS DA PESQUISA: QUE LEITORAS ELAS SÃO? ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA.

Como abordado no capítulo anterior, formar o aluno leitor e produtor de textos é o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa nas escolas atualmente, objetivo este evidenciado nas propostas curriculares de vários estados/municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, como textos oficiais, ditam as orientações teórico-metodológicas para a organização da prática pedagógica nas diferentes áreas de ensino. Cabe à escola, como instituição legítima responsável pelo ensino da leitura, e, portanto, ao professor, a responsabilidade de formar o leitor/escritor, principalmente em se tratando da escola pública, em que os alunos não têm, em seu cotidiano, acesso aos bens culturais legitimados, distanciando-se das práticas de leitura valorizadas socialmente.

Uma questão, no entanto, vem sendo levantada e discutida nos últimos anos: o professor, formador de leitores, é um leitor? Quem é esse professor? Considero importante, uma vez que me propus a analisar como os professores se apropriam das concepções oficiais de ensino de leitura e como essa apropriação reflete em mudanças nas suas práticas pedagógicas, analisar as experiências de leitura das professoras com as quais trabalhei nesta pesquisa. Essas professoras, que formam leitores, que leitoras elas são? Como se formaram leitoras? Como suas experiências de leitura se relacionam com o processo de apropriação que estou investigando?

Para analisar as experiências de leitura do grupo de professoras que participou da pesquisa, me apoiarei nos relatos que elas fizeram sobre essa questão, que correspondeu à última parte da entrevista. Dividirei essa análise em três partes: leituras na infância e na adolescência, leituras atuais, as professoras como leitoras.

3.1. LEITURAS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

Ao serem solicitadas a falar sobre suas experiências de leitura desde a infância, algumas das professoras entrevistadas ressaltaram, inicialmente, suas origens humildes, destacando a impossibilidade de compra de materiais de leitura – livros, jornais, revistas, etc. – nesse período:

Eliana: E na tua infância, como é que foi essa experiência de leitura? *Esmeralda:* Na minha infância a gente não tinha acesso também. Eu sou de uma família carente também, assim meu pai tinha que ir lá, e batalhar e, e trazer tudo, sabe? Batalhou muito pra criar a gente, então a gente não tinha acesso a nada. A gente não ia a um cinema, não ia..., eu fui a um cinema, eu acho, quando eu já tava, na 8ª série, por aí, eu acho, sei lá, já no ginásio, foi quando eu tive a oportunidade de ir a um cinema, porque a escola levou. Fui ao teatro quando a escola levou o grupo, sabe? Mas sou assim, apaixonada pelas coisas, agora eu vejo que é assim, tudo é muito questão do acesso que a gente tem, questão de, a questão econômica mesmo é quem manda em tudo, né?

Juliana: Mas assim, se... é..., como eu gostava muito de estudar, eu lia muito o que me dessem. Se na escola era pra estudar isso, eu ia e estudava. Se na escola me dessem tal atividade, eu fazia. Eu, assim, era muito estudiosa na escola. Era muito dedicada. É tanto que eu nunca repeti de ano, sempre fui, assim, uma aluna aplicada. *Mas a condição de vida, além da escola ser assim, ter essas condições, em casa eu tinha uma condição financeira muito precária. Então, eu não me imaginava comprando livro, eu não tinha condição.* Então, eu me sentia muito atraída quando eu via livros assim, mas eu não tinha acesso. Eu era muito... Então quando eu comecei a trabalhar, aí foi quando também eu já tinha terminado, eu já tava terminando o 2º grau, aí foi quando eu comecei a eu mesma começar a me interessar pra que eu mesma comprasse, mas nunca ninguém comprou. Então aí eu já comecei, eu mesma comprava os livros. Às vezes, é interessante, que eu fico pensando: poxa, se fosse em outra época, né?, ou outras pessoas, porque eu deixava de comprar até coisas que até eu mesma precisava, tipo roupa, essas coisas, e eu ia e comprava livros, porque eu achava que era importante pra mim, pra minha vida.

Jaqueline: Bom, uma coisa, *em casa minha mãe não tinha acesso à leitura e escrita, coisas assim, materiais de leitura, porque nós éramos muito pobres, então a gente não comprava jornal, porque não tinha dinheiro, não comprava revista, a gente não tinha...*

Eliana: Livros...

Jaqueline: Livros não. Agora quando eu passei pro grupo eu me lembro que nós recebíamos aquele livro didático...

Ao ressaltar suas condições econômicas precárias, as professoras tentavam justificar o fato de não terem lido muito na infância, principalmente livros infantis (ou paradidáticos, como algumas os chamam), enfatizando que liam basicamente o livro didático, como pôde ser observado nas falas de Juliana e Jacqueline acima citadas, e nestas outras delas mesmas e de outras professoras:

Jaqueline: Aí como a gente..., a 1ª série praticamente era uma alfabetização na escola pública, aí a gente, eu só tirava dez em leitura, aquela leitura que eu tinha naquela época tirar dez era... hoje em dia eu quero ver o menino tirar dez em leitura e em gramática com aquele conhecimento que eu tinha. Mas aí na 2ª série já passou a aparecer... Os livros didáticos eles não vão, né?, melhorando o tipo de texto, melhorando assim, pelo menos a quantidade de palavras com padrões mais complexos, aí ia aparecendo... *Então já na 2ª série eu tinha lido um texto de Estudos Sociais, eu tinha lido o texto de Português, de*

Ciências e Matemática. A gente recebia, embora fosse aquelas coisas assim, é, “Duque de Caxias foi o soldado brasileiro...”, aquela coisa assim, tudo fragmentado, mas era a leitura que eu tinha naquela época.

Eliana: Aí na infância...

Jaqueline: *Só lia isso, o livro didático.*

Eliana: E na adolescência, quando você entrou no 1º grau maior, no ginásio?

Jaqueline: O que eu acho interessante é que no meu primário eu nunca fui numa biblioteca. *Eu nunca li um livro, nem de história, de poesia, de nada.*

Eliana: Na infância...

Jaqueline: De 1ª à 4ª. Quando eu fui pra 5ª, eu como me saía muito bem, escrevia bem, apesar de sempre ter estudado em escola pública, escrevia bem pra o que era escrever naquela época, né?

Eliana: Naquele modelo...

Jaqueline: Naquele modelo, tinha poucos erros ortográficos, conseguia me expressar, aí eu fui pra 5ª série, pra o Liceu de Artes e Ofícios.³⁸ No Liceu de Artes e Ofícios, era uma escola pública, mas era conveniada com a UNICAP, lá era outra coisa, era outra estrutura. Nós tínhamos uma sala de leitura, tínhamos uma sala de artes, tínhamos... eram oficinas lá, né? Mas aí também continuei... Mas aí os livros de 5ª série já traziam textos diversos, leituras mais assim, que tinha, eu digo assim, até mais inteligentes.

Eliana: E você se lembra de ter lido outros textos além dos do livro didático?

Jaqueline: Sinceramente, Eliana, não. *Só lia os textos de Geografia, os textos de História, os textos de... que aí na 5ª série já havia uma diversidade, os textos de Biologia, e tinha o livro de Português que vinha os textos melhores.*

Eliana: Contos, e...

Jaqueline: Vinha, mas geralmente... Vinha os contos, mas nunca ninguém me falou nem assim... *Eu não era leitora de jornal, assim, nunca parei pra prestar... Eu acho que naquela época eu não sabia nem que texto tinha essa diversidade. Que um anúncio que eu via numa coisa era um texto. Pra mim texto era aquele que tava no livro didático.* Era minha concepção de texto.

Eliana: Esmeralda, o que é que você se lembra de ter lido na infância?

Esmeralda: Livros paradidáticos eu não me lembro de ter lido na infância. *Eu me lembro dos livros que tinham na escola, que eram poucos, né? E aí eu me lembro, assim, das leituras, do tipo de leitura que a gente fazia, que eu não esqueço até hoje, na 2ª série, quando a professora fazia: “leia, continua fulano, continua”, aquela leitura assim, um lia um pedacinho e “continua...”, e quem não acompanhasse, eu era super-atenta, mas tinha menino que falava pra lá de baixo, eu não conseguia escutar o menino, e a professora: “você vai ficar de castigo porque você não acompanhou”, sabe? Eu me lembro tanto disso, mas eu não acompanhei porque eu não escutei, eu não escutava a voz dele (risos).*

Eliana: E... depois que você aprendeu a ler, na escola e em casa, o que é que você lia na sua infância?

Juliana: Eu lia mais (pausa), eu lia livros.

³⁸ O Liceu de Artes e Ofícios é o Colégio de Aplicação da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

Eliana: Que livros?

Juliana: Livros assim, *porque eu tinha irmãs que faziam séries maiores. Então eu lia os livros delas.*

Eliana: Que livros?

Juliana: *Livros didáticos.*

Eliana: Livros didáticos.

Juliana: Livros didáticos.

Eliana: Então você criança, né?, na sua infância, você lia os livros das suas irmãs...

Juliana: Mas, as histórias, por exemplo. Era mais livros de Português. Sempre tinha umas historinhas e eu lia.

Eliana: E você lia o quê? Material da escola, que você disse que fazia tudo da escola...

Maria: Não, eu não lia afora o que, o que... porque o material didático não é tudo pra você desenvolver sua criatividade, não é? Você tem que ler autores, tem que ler romances, tem que ler jornal, tem que ler revista, tem que ler outras coisas, e eu não lia.

Nas falas acima, as professoras parecem reconhecer suas experiências limitadas de leitura na infância, centrada basicamente no livro didático. Jaqueline expressou bem isso ao afirmar que texto, para ela, naquela época, era “aquele que tava no livro didático”. Já Juliana falou, inicialmente, que lia livros e, com a pergunta da entrevistadora sobre que livros eram esses, acrescentou que eram os de suas irmãs mais velhas e, só no momento seguinte, após outra pergunta da entrevistadora, explicitou que eram livros didáticos – principalmente de Português –, enfatizando que lia mais as histórias que vinham nesses livros. Maria, ao falar que só lia o que a escola mandava (“eu não lia afora o que, o que...”), reconhece que esse material não é suficiente para a formação do leitor (“porque o material didático não é tudo pra você desenvolver sua criatividade, não é?”), sendo necessária a leitura de diversos impressos, os quais afirma que não lia na infância (“Você tem que ler autores, tem que ler romances, tem que ler jornal, tem que ler revista, tem que ler outras coisas, e eu não lia”). Esmeralda não só falou da sua experiência limitada de leitura na infância – leitura dos livros da escola – como mencionou a forma que os lia: leitura em voz alta de fragmentos do texto com o objetivo de ser avaliada pela professora.

Dôra, ao se referir a suas leituras na infância, mencionou que lia muito gibi, revistas de fotonovelas e livros didáticos:

Dôra: Eu lembro muito de gibi, *as cartilhas que as professoras davam*, minha irmã era leitora assídua. Ela lia muita fotonovela. Eu lia muita fotonovela, muita...

Eliana: Tua irmã mais velha, né?

Dôra: Sim, mais velha do que eu. É, deixa eu ver de quem eu pegava mais livro... *Eu lembro bem disso: lia muito gibi, muito fotonovela e muito a cartilha da escola. Isso eu lembro bem.*

Para algumas professoras, o contato com histórias infantis na infância se deu mais no nível da oralidade, por meio de adultos da família ou da própria professora que lhes contava histórias:

Flávia: Leitura era mais histórias contadas (...) Avós e a empregada, que também tinha a faixa etária das minhas avós, ela contava. Então ficava meio a nível de “tia Anastácia”.

Jaqueline: Olhe, eu me lembro muito bem que nessa escolinha de bairro não tinha essa história de ler histórias pra gente não. Contava-se história pra divertir as crianças. E inclusive eu me lembro que tinha uma professora que ela inventava histórias, nem sempre ela sabia as histórias que estavam escritas nos livros, aí inventava. Assim, um cachorro e inventava as histórias, assim, bem gradualmente. A gente ouvia muitas histórias, mas eram histórias contadas.

Jaqueline: Eu fui uma criança que nunca ninguém leu um conto de fada pra mim. Eu conheci a história de Chapeuzinho Vermelho pouquíssima. Você acredita que eu não conhecia a história de Branca de Neve? É incrível, adulta não conhecia essa história. Eu sabia que existia, mas não sabia contar. Eu não sabia diferenciar, é..., A Gata Borralheira da Bela Adormecida. Eu sabia que existia, mas nunca ninguém me contou.

Eliana: Na infância você teve a prática de ouvir histórias?

Dôra: Muito, minha mãe contava muita história, muito... E quando eu cresci um pouquinho mais, que minha mãe não tinha mais tempo de contar, quem contava era eu. Eu era muito terrorista nas minhas histórias. Minhas irmãs mais novas e meu irmão é que vinham me ouvir contar. Então eu contava, eu fantasiava... Meu Deus, que loucura... Eu fantasiava coisas absurdas. Minha mãe contava aquelas histórias do interior bem bonita, que terminava tudo bem. Mas eu não, eu já inventava. Minha mãe tinha umas histórias de contar umas histórias quando a gente dava muito trabalho. Então, ela tinha umas invenções de contar umas histórias tipo: Que o filho ia saindo e a mãe perguntou: meu filho, pra onde você vai? Ah, vou pro inferno, me deixe em paz. Aí o filho ficava de castigo. Ela tinha mania de contar isto para gente. Aí na minha vez de contar, é claro que o exagero era bem maior, né? Aí eu arrebatava. Minhas irmãs adoravam à noite ir pra calçada pra eu contar história.

Flávia, além de destacar que ouvia histórias infantis contadas por sua mãe e sua avó, falou da leitura de textos de livro didático e de gibis, ressaltando que não gostava dos de Cebolinha e Chico Bento por causa dos erros ortográficos que eles apresentavam:

Eliana: E em termos de leitura, o que é que você leu? Assim, você escutou muitas histórias...

Flávia: Histórias infantis, mais ligadas a contos, e quando não eram contos, eram ligados à questão de Geografia, ou História propriamente dita, História...

Eliana: O que você lia, os livros didáticos...

Flávia: É. E muito gibi, e muito gibi. Só que tinha alguns gibis que eu não tinha muita paciência pra ler, que era os famosos gibis, é..., com aquelas mudanças de ortografia. Então “Cebolinha” eu não suportava...

Eliana: Não?

Flávia: “Chico Bento” eu não suportava. Depois foi que eu aprendi a gostar. Mas eu não gostava muito não.

Eliana: E gostava de quê?

Flávia: Eu gostava muito de Luluzinha.

Apenas uma professora, Cristina, referiu-se à leitura de livros de histórias na infância. Depois de destacar também a situação econômica precária em que vivia, falou que, na falta de condições para comprar livros, os pegava emprestado:

Cristina: Então eu era uma pessoa muito apegada aos livros. Como nós não tínhamos condições financeiras de comprar muitos livros, eu pedia emprestado.

Eliana: Quais eram os livros que você lia na infância?

Cristina: De histórias infantis. Até de eu ler Branca de Neve e os Sete Anões, o Lobo, né? Todas as histórias dos irmãos Grimm, certo?

Além de livros infantis, Cristina acrescentou que lia outros gêneros, como literatura de cordel, revistas, gibis. Falou, ainda, da prática de ler para seu avô, que era analfabeto:

Cristina:...eu lia também revistas, eu lia revistas em quadrinhos. Minha mãe tomava de mim porque dizia que não era de idade de eu ler Capricho, Contigo, aí eu escondia debaixo da cama e lia (risos). Então eu tinha um, um, digamos assim, um acervo muito grande de livros de literatura, de revistas, de jornais. E eu sempre gostei de ler. Então eu procurava... Outra coisa que me ajudava muito era a literatura oral. Meu avô era do tempo antigo e era do interior, então ele me contava muitas histórias, entendeu? E esse contar de histórias, da maneira que ele contava, que eu acho que eu adquiri esse sotaque nordestino dele, que nenhum outro dos meus irmãos tem esse sotaque, só quem tem sou eu na família. Eu acho que foi muito a convivência, eu tinha muito apego a meu avô. Ele era viúvo, nunca se casou, criou mamãe sozinho, então ele morava perto da gente. E eu tinha muita afinidade com ele. Então todos os dias, à noite, ele adorava literatura de cordel. Como ele não sabia ler, eu lia a literatura pra ele. Então todas as coisas que eu achava interessante, eu tinha o meu companheiro de leitura pra comentar, que era o meu avô. Então eu levava pra ele, e isso me enriqueceu bastante. Quando eu cheguei na Universidade, eu só tirava notas boas. Por quê? Porque eu tinha um conteúdo muito grande. Então esse conteúdo que eu adquiri naturalmente, né?, porque eu procurei, porque minha família não tinha, eu que procurava, e trazia...

Eliana: E teve esse estímulo do avô...

Cristina: Do meu avô.

Eliana: E como é que você conseguia essa, esses livros?

Cristina: Emprestado, nas bibliotecas...

Eliana: E o cordel?

Cristina: O cordel eu comprava, comprava na feira. Sempre ia pras feiras...

Eliana: Qual era a feira?

Cristina: De Prazeres, a feira de Cavaleiro, e eu comprava, em Jabotão. Quando eu via um diferente...

Eliana: Você lembra, assim das histórias?

Cristina: Lembro. É Antônio Silvino, não é? É, "o negro e Antônio Silvino", eu lia muito as histórias do cangaço. Muito Lampião. As histórias de Lampião, a história da velha que Antônio Silvino botou no tronco por causa de uma pitada de sal, etc. Então eu lia demais pra meu avô. E eu adorava. Eu lia até aqueles livros de faroeste, entendeu (risos)? Que trazia aquelas histórias que eram traduzidas...

Eliana: Você lia pra ele?

Cristina: Lia pra ele e lia pra mim. Eu lia em casa e, quando eu achava interessante, eu lia pra ele. Eu dizia: "vovô tem um bom. Eu vou trazer e todo dia eu leio uma parte pro senhor". Aí todo dia eu lia um capítulo. E essa história ficava. Então além dele me contar as histórias, eu tinha esse incentivo. (...) Então eu tento levar pro meu aluno um pouco daquilo que me favoreceu.

Na adolescência, as professoras continuavam a ler os livros didáticos e os livros que a escola passava, leituras estas obrigatórias; e liam outras coisas de que gostavam muito, como gibis, revistas (*Capricho*, *Carinho*) e os romances do tipo *Sabrina*, *Bianca*, etc.:

Eliana: E aí, voltando à sua experiência, na infância você lia livros didáticos. E na adolescência?

Esmeralda: Aí na adolescência eu já comecei a ler, por exemplo, eu li agora há pouco, assim um ano, uns seis meses eu acho, um ano, *Helena* de novo, mas eu tinha lido quando eu fazia assim, é, eu acho que 1º ano do 2º grau, né? Aí a professora passou, o primeiro que ela passou foi *Antologia Poética*, né?, aquele texto que tem, que eu não me lembro muito daqueles textos de *Antologia Poética*, eu acho que eu tava iniciando, eu não conseguia assim perceber muito bem. Mas aí depois disso eu lembro que eu li um texto... eu adorava ficar lendo, eu tenho passado muito isso para uma sobrinha minha. Ela fica igual a mim, sabe? Eu fico de um lado, nas férias, e ela fica do outro.

Eliana: E na adolescência, além dos gibis?

Flávia: Esses de *Asterix*, aquelas revistas de romance que eu acho que eu gostava de ler porque era proibido. Meu pai não queria nem em sonho, mas aí eu conseguia e lia.

Eliana: Que revistas?

Flávia: É, *Sabrina*, *Bianca*, não sei o quê..., né? As famosas, os famosos textos de Bárbara Cartland da vida. Que depois foi que eu vim saber que Bárbara Cartland, no final das contas, era mãe de "Diana", né? E usava pseudônimos e tudo mais. Mas tinham também outros livros que eu gostava, talvez por influência do meu pai, que gostava muito de ler Agatha Christie, então aí eu ia e lia Agatha Christie.

Eliana: Então você leu Agatha Christie?

Flávia: E quando aparecia os filmes com base nos livros de Agatha Christie, pra descobrir quem era os bandidos já ficava mais fácil, né? E muita música. Muita música. Inclusive em outras línguas. A história de na adolescência você pegar a letra, traduzir e trocar.

Eliana: E você lembra, porque você fez científico também, além do magistério, você lembra do que você leu nessa época do científico?

Flávia: Muito História. Muito o livro de História Geral e do Brasil, a questão do processo histórico mesmo e..., deixa eu ver, muita literatura, que eu detestava porque eu não entendia muito, a questão dos fatos históricos, questão de quando chegava em Romantismo, que era mais próximo da gente, mas Arcadismo, Barroco, aquelas teorias achava terrível, e era obrigada a ler pra poder entender.

Eliana: Você lembra de algum livro de literatura que você leu?

Flávia: Muitos brasileiros, né? José de Alencar, aquelas coletâneas de *Iaiá Garcia*, o *Mulato*, *Iracema*, aqueles de vestibular, *Fogo Morto*, *Vidas Secas*, é... *Morte e Vida Severina*, esses obrigatórios, que no final das contas, alguns até que serviram pra alguma coisa.

Eliana: Pra quê?

Flávia: Pra você ver a questão do contexto social mesmo da época, pra você entender alguns autores, entender algumas cabeças hoje, tipo Ariano, ou até um Antônio Carlos Nobrega, que admira Ariano, e você entender por que que admira, por que que não admira.

Jaqueline: Aí veja só. Não posso pular o científico.

Eliana: Ah! Então fale do científico.

Jaqueline: No científico eu tive um professor muito chato, Juarez, mas ele adorava, era apaixonado por obras literárias do Barroco, Renascimento, aquela coisa. Então ele nos obrigou, veja só, uma pessoa que nunca leu um livro nem sequer de história infantil, a ler, em cada unidade nós tínhamos que escolher um livro daqueles de *Quincas Borba*, é, *Helena*, *Senhora*, aqueles livros nós tínhamos que ler. Qual era o objetivo dele? Fazer que a gente conhecesse aquelas obras daqueles movimentos literários naquela época, né? Então ele falava do movimento e dizia: "olhe, nesse movimento literário se destacou fulano de tal, Carlos Drummond de Andrade, não sei quem. Então todo mundo agora vai ter que ler o livro." Então no IEP³⁹ já existe aquela biblioteca do 13 de maio.

Eliana: A Biblioteca Estadual.

Jaqueline: Foi a minha primeira experiência de biblioteca. Eu não sabia entrar numa biblioteca, eu não sabia pegar um livro na biblioteca, eu não sabia nada. Aí ele foi trabalhar. Ele trabalhava o autor, porque falava de Machado de Assis, onde viveu, onde morreu, então biografia que eu sei que é hoje esse tipo de texto. Trabalhava mesmo, falava do movimento que ele fez parte, qual era a característica desse movimento e a gente tinha que ler uma obra. E eu me lembro que eu li *Helena*, tá certo? *Senhora*, *Quincas Borba*, aí eu já tava lendo na biblioteca não porque ele mandava, mas porque eu tinha gostado da experiência de ler esses livros. Eram romances. Aí então a minha vida como leitora de, desse... eu pude dizer "eu gosto de ler", "eu gosto de ler", foi após o científico, que a gente tinha que fazer primeiro o científico pra poder fazer os dois anos de magistério.

³⁹ O IEP é o Instituto de Educação de Pernambuco.

Eliana: O primeiro ano do científico.

Jaqueline: Não é?

Eliana: E no magistério não?

Jaqueline: No magistério ele também foi meu professor, porque o IEP não é interligado, científico e magistério?

Eliana: É.

Jaqueline: Ele continuou ensinando Português e continuou com o trabalho dele. Então eu li, é, diversas obras, poesias, poesias barrocas, poesias atuais, foi com ele que eu conheci Fernando Pessoa, é, obras de pessoas atuais como Clarice Lispector...

Eliana: Leu algum livro?

Jaqueline: Li, achava chatíssima aquela autora, que eu não conseguia entender a mensagem. Ela tinha uma linguagem assim, muito... Mas a gente teve que ler o livro de Clarice Lispector, pelo menos um. Tinha que ler. Se entendesse ou não, mas ele fazia... Sabe aquela ficha de leitura?

Eliana: Ele fazia ficha de leitura?

Jaqueline: Aquela convencional que vem atrás do livro, não tem uma? Nos livros não vem uma ficha de leitura?

Eliana: Vem.

Jaqueline: Com aquelas perguntinhas bem... E quem não podia comprar o livro, ia na biblioteca, pegava e copiava a ficha de leitura, as perguntas, e respondia no papel pautado e entregava pra ele.

Eliana: E, por exemplo, e um desses livros que você leu foi de Clarice Lispector?

Jaqueline: Eu li, é, de Clarice Lispector, até que fala sobre... Era um livro tão complexo. Eu só me lembro da época, que falava do, de uma casca de ovo, que hoje em dia eu entendi a leitura, mas não me lembro o título. Depois eu fiquei conhecendo... Porque eram livros pra adultos, né? Se eu tivesse conhecido Clarice Lispector, o que ela escreveu também pra o infanto-juvenil, talvez eu tivesse gostado mais. Mas eu me lembro que eu li o livro de Clarice Lispector, não só um, li vários, embora não gostava da maneira dela escrever, não conseguia entender. Ela é uma autora, pra mim, que tinha uma escrita que eu não conseguia...

Eliana: E o que é que ele pedia, quando ele solicitava que vocês lessem esses livros...?

Jaqueline: Aquelas perguntas literais que tavam atrás...

Eliana: Ele pedia a compreensão do texto...

Jaqueline: Era, agora através daquelas perguntas...

Eliana: Através das perguntas...

Jaqueline: Título do livro, nome do autor, é, na frase que ela disse tal e tal e tal o que é que ela quis dizer com isso. Na ficha já vêm prontas as perguntas. Eu tinha que responder aquilo ali. Era o que ele pedia. Agora pra quem não tinha nem isso, né, ele fez até um bem demais pra mim. Eu conheci..., obras como... eu esqueci agora, tinha as obras literárias, tinha a questão de poesia. Foi quando eu vim ler a primeira biografia, as primeiras biografias que eu vim ler, embora ele não desse esse nome, entendeu?

Dôra e Juliana mencionaram, além das leituras escolares obrigatórias, outros livros que leram nesse período:

Eliana: E na adolescência?

Dôra: Na adolescência aí já foi melhorando. Eu lia o quê? Eu já comecei a pegar uns livros mais sérios, como por exemplo: Eu li *Poliana Moça*, *Poliana* alguma coisa, essas Polianas da vida. *O Pequeno Príncipe* eu fiquei apaixonada por ele. Eu li... Deixa eu ver quem eu li mais... Meu pai era espírita e eu li muito livro espírita, e ainda hoje leio.

Eliana: Você fez Científico, então, você leu literatura. Lembra de ter lido livros de literatura?

Dôra: É até por que exigia para o vestibular. Eu li José de Alencar, eu li muitos livros de José de Alencar. É... Machado de Assis, José de Alencar.. eu lia. Não lembro de muita coisa, não. Mas sei que eu lia.

Eliana: Então, na sua infância você se lembra desses livros, que eram livros que você lia na escola e livros de sua irmã. E na adolescência, você se lembra de ter lido outras coisas?

Juliana: Eu li livros, mas aí já foi livros que era pedido pela escola.

Eliana: Tu te lembras de algum desses livros?

Juliana: Não, não lembro.

Eliana: E no magistério? Você disse que fez o 1º ano científico e os outros dois magistério, né? Você se lembra de algum livro que você tenha lido?

Juliana: Aí já era diferente. Aí tinha a própria leitura que era exigida pelo próprio curso. E tinha também que eu já... isso já foi no 2º ano magistério que eu já comecei a ensinar, então eu já lia muitos livros infantis, porque eu já trabalhava no magistério, já trabalhava numa escolinha. Mas aí as leituras que eu fazia era de *Sabrina*, *Bianca*, era revistas de colegas que eu pegava pra ler. Mas interessante que, assim, eu percebo que eu não gostava desse tipo de leitura, eu sempre ficava, é..., me cansava, e eu achava engraçado que eram histórias românticas, tudinho, mas não me chamavam a atenção. É tanto que eu fui, eu descobri uma livraria, que hoje tá até meio falida, né?, a "Livro 7", e lá a gente poderia ler lá mesmo. Então eu li muito livro. De Jorge Amado. Eu lia... eu ia pra lá e ficava lendo o livro de Jorge Amado que me chamavam muito a atenção. Eu não sei se era por causa da minha vida, que ele costumava escrever muito, é, respondendo a questão do cotidiano mesmo, né? Aí eu fazia outras leituras.

Eliana: Você se lembra de algum desses livros de Jorge Amado que você leu na Livro 7?

Juliana: Eu lembro do, eu lembro dos conteúdos. Eu lembro de um que eu li que falava sobre um cortiço, cortiço que diz assim, né, era um prédio que morava a família, uma série de famílias e, aí assim, começa a contar toda a história, todo o movimento das famílias, que era um banheiro só pra todos eles, e que... A história assim vai, porque o título mesmo eu não... É tanto que eu tenho dificuldade, assim, de gravar título.

Algumas professoras começaram a ler e se interessar por histórias infantis já adultas, quando ingressaram na carreira do magistério lecionando a crianças, como ressaltaram Juliana, em fala anterior, e Jaqueline, na seguinte passagem:

Jaqueline: Então aí no magistério eu fui obrigada a planejar a aula, dar aula de... né? Então eu fui obrigada a ler esses livros. Aí no magistério eu conheci os livros de história. Inclusive que tinha aquela coleção parecida com esse Gato e Rato, tinha umas coisas assim que era mais gravura com aquelas frases embaixo, e tinha os livros mesmo. Eu

também gostava muito dos contos de fada porque eram histórias que eu tinha vontade de conhecer e não conhecia. Aí o magistério deu um certo respaldo porque eu tinha que ler, por que como é que eu ia dar uma aula, ler uma história pros meninos, que eu não conhecia?

As professoras que fizeram Letras referiram-se a leituras de livros de literatura realizadas durante o curso. Maria ressalta que eram leituras obrigatórias, para fazer algum trabalho, e por isso tinha que ler. Cristina também falou da leitura para a realização de trabalhos, mas ressalta o gosto pela leitura desses livros, acrescentando que ainda hoje os retoma para ler.

Eliana: E assim, mas durante o curso você leu livros de literatura?

Maria: Ah li, claro. Fazendo o curso de Letras eu tive que ler a valer, claro, né? Curso de Letras com Cézár, com Leôndida, aquele povo todinho, Terezinha, eu li muita coisa.

Eliana: Você lembra o que é que você leu?

Maria: Oh, eu li, deixa eu ver, parece que eu li *Madame Bovary*, eu li, deixa eu ver se eu lembro, eu li *Autos*, eu li *Autos* quando estudei com Irene, literatura portuguesa. Eu li *Sertão Veredas*, mas não li todo. Porque era muito grosso e eu acabei não lendo. Uma colega minha leu, outra leu, aí a gente juntou tudo e fez o trabalho. (risadas).

Cristina:... mas o que eu gosto mais, mesmo, são os romances portugueses de, de, aquele água com açúcar de, que termina também em tragédia, de, aquele *a casa do senhor Ramires*, esqueci do nome do autor agora. *A ilustre casa do Senhor Ramires*, *O primo Basílio*, eu me lembro do nome dos romances e do autor eu esqueço um pouco. Mas isso é um pouco de relaxamento meu. Eu tenho que...

Eliana: Mas esses você hoje ainda lê?

Cristina: Leio pra lembrar, às vezes.

Eliana: Esses você leu na época da universidade?

Cristina: Da universidade. Li muito. E apresentava o trabalho lá na frente. Inclusive as meninas faziam umas brincadeiras engraçadas (risos). Elas pegavam, na hora do sorteio, que a professora de literatura chamava pra sortear, elas marcavam meu nome, que aí eu ia apresentar, que eu só tirava nota boa (risos).

As professoras que fizeram o curso de Pedagogia ressaltaram mais as leituras acadêmicas realizadas nesse período. Algumas, como Juliana e Dôra, mencionaram, além das leituras exigidas pelo curso, outras que realizaram:

Juliana: Aí foi quando eu entrei na universidade, aí eu comprava livros da área e eu cheguei a comprar livros também, outros livros que eu achava interessante.

Dôra: Na faculdade eu já lia os livros que a faculdade adotava, né? Os livros que minhas amigas...Eu tinha uma amiga professora que adora ler, e tudo que era dela eu lia.

Eliana: O que você lia?

Dôra: Eu já cheguei a ler *Kama Sutra*. Uma professora de filosofia que me emprestou, lá da Católica. Eu lia, lia tudo. Eu não lembro os nomes assim não, porque é difícil. Mas eu lia.

3.2. LEITURAS ATUAIS

Com base nos questionários aplicados aos professores das séries iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Recife, cujos dados, no geral, foram apresentados no Capítulo 1, pôde-se constatar, com a análise das respostas dos docentes à questão 11, que as professoras são leitoras e que lêem principalmente jornais (93,8%), revistas (78,1%), livros didáticos (72,3%) e textos relacionados à educação e áreas afins (72%). Menos da metade das professoras (36,8%) afirmaram ler livros de literatura, embora algumas tenham demonstrado, nas entrevistas, interesse em lê-los. Tentarei, nessa seção, falar sobre as experiências atuais de leitura das professoras que participaram da pesquisa, buscando responder à questão já levantada: que leitoras essas professoras são?

▪ Leituras de jornal

Por meio das entrevistas, tomei conhecimento de que a Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade do Recife possui um convênio com os três jornais de grande circulação em Pernambuco, de modo que as professoras recebem, nos finais de semana, um dos seguintes jornais: *Diário de Pernambuco* ou *Jornal do Comércio*,⁴⁰ enquanto as escolas recebem, durante a semana, o terceiro jornal: a *Folha de Pernambuco*. Dessa forma, não é surpreendente que a quase totalidade das professoras tenham revelado ser leitoras de jornal: elas o recebem nos finais de semana e demonstram satisfação nisso, como pode ser observado nessas falas:

Cristina: O jornal é muito rico. Isso foi muito bom mandarem o jornal pra gente, que eu trago inclusive de casa. Nós recebemos a assinatura de sábado e domingo. Eu tenho o *Diário*, né? Tem pessoas que recebem o *Jornal do Comércio*. Eu recebo o *Diário* e eu aproveito e pego o que é interessante e trago pra *trabalhar* com eles.

Jaqueline. (...) A nível de jornal, *Diário de Pernambuco* que a gente recebe semanalmente. *Diário de Pernambuco* ou *Jornal do Comércio*. Então o que é que eu faço? Todo final de semana eu dou aquele critério: peço pra meus alunos pra eles observarem as notícias que mais lhes interessam na televisão no final de semana, né? Geralmente são coisas de catástrofe que eles gostam, assassinatos, mas, assim, quando tem umas Chiquititas,

⁴⁰ O *Jornal do Comércio* é o de maior circulação no Estado de Pernambuco, seguido pela *Folha de Pernambuco*, que atinge basicamente a camada popular. Este último é um jornal considerado “sensacionalista”.

quando tem um evento, assim, cultural que eles gostam, que é de criança, eles também trazem, e, assim, questão de greve, questão de..., questões polêmicas da sociedade mesmo, aí eles observam e na 2ª feira, na primeira unidade eu fiz isso, geralmente eu *trabalhava* com o texto, com a narração de notícia.

Essas falas também levantam uma outra questão que precisa ser considerada. A leitura do jornal tem uma função eminentemente informativa: a preocupação em manter-se informado sobre os acontecimentos que se passam no mundo. Mas, para essas professoras, o jornal cumpre uma outra função: poder “trabalhar” esse impresso com os alunos, na perspectiva de formar o aluno-leitor.

O jornal, como afirma GERALDI (1984), pode se constituir, também, em uma leitura prazerosa para aqueles que usufruem de sua leitura diariamente, ou para alguns, por exemplo, que selecionam as partes mais interessantes/prazerosas/lúdicas: crônicas, artigos, charges, etc., como é o caso de duas professoras ao se referirem às suas leituras desse impresso:

Cristina: Gosto também de ler, é, textos humorísticos. Gosto muito de humor. Leio muito nos jornais. Eu procuro logo o de humor.

Maria: Eu gosto muito de ler também é a parte de jornal de política. Eu gosto muito de ler política.

Mas o que podemos observar nas falas das professoras é que, aliada à leitura-fonte de informação e à leitura prazerosa está uma preocupação constante na leitura do jornal para se “ensinar a ler”, para formar o aluno-leitor. Nessa perspectiva, as professoras demonstram ter se apropriado do discurso atual presente nas propostas curriculares de Língua Portuguesa no que se relaciona à necessidade de se “trabalhar diferentes textos em sala de aula”. Essa questão vai ser retomada no próximo capítulo.

▪ **Leituras de revistas**

As professoras, ao falar de suas leituras atuais de revistas, relacionaram-nas às suas práticas docentes: lêem para se manter informadas sobre assuntos que interessam aos alunos e/ou para trabalhar em sala de aula algum tema específico.

Flávia: Algumas revistas, mas mais ligadas à questão da arte na escola. Eu tenho comprado muito aquele *Faça e Venda*, pra trabalhar a questão da arte dos meninos, tanto a fundamentação como o produzir algo pra até vender, né? Numa outra perspectiva, que até quem trabalha com arte não gosta muito dessa linha. Mas, infelizmente, a educação ainda tá muito atrelada à questão do trabalho, né? Não é muito em cima apenas da questão

cultural e pronto e acabou, não. Então eu tenho comprado muito dessas revistas. Às vezes compro *Carinho*, até pra entender a cabeça de alguns alunos meus, que gostam e que vêm com as perspectivas, assim, em relação a sexo que você tem que estar bem por dentro se não o vocabulário você não entende não.

Jaqueline: Como os alunos da rede pública, eles são carentes, eles não têm condições de ir a uma biblioteca pública independente do que vão pesquisar, o que foi que eu fiz? Eu trouxe várias revistas, recortes do que eu tinha de Capiba pra sala de aula e pedi, primeiro aprontei um questionário, que era justamente perguntas sobre a vida de Capiba, e dei mimeografado e eles foram pesquisar as respostas nesses materiais.

Assim como o jornal, as revistas também são usadas como instrumentos de ensino, juntamente com o livro didático, que, diferentemente dos outros dois, é um impresso escolar criado especificamente para organizar a prática do professor em sala de aula.

▪ Leituras do livro didático

O Guia do Livro Didático/PNLD 98 traz a seguinte afirmação sobre os livros didáticos:

“Em muitos casos, a ausência de materiais que orientem os professores sobre o quê e como ensinar, aliada à freqüente dificuldade de acesso do aluno a outras fontes de estudo e pesquisa, faz do livro didático o principal, quando não o único referencial para o trabalho de sala de aula. Num contexto como esse, torna-se fonte de informações e de capacitação do próprio professor” (p. 9).

Considerando o grupo entrevistado, o livro didático parece não ser o único instrumento que organiza suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, com exceção da professora Maria, que falou não trazer outros textos/impressos para a sala de aula:

Maria: Olhe eu tenho um livro, eu sempre trabalho textos do livro. Normalmente eu não trago, sabe? Porque eu te diria, isso aqui é uma falha minha, porque, se eu trouxesse, talvez a produtividade ainda fosse maior, jornais, essas coisas. Mas minha vida é tão corrida, eu trabalho em duas escolas, na outra escola eu trabalho dois horários, que é um corre-corre. Aí eu nunca trago assim. Agora o livro deles⁴¹ é um livro baseado no construtivismo. Quer dar uma olhada? É muito bom. Gosto muito desse livro. Trabalho muito com ele, porque sempre é texto, assim, muito relacionado com a vida, com o cotidiano, não é? E então eles ficam muito interessados.

Concorrendo com outros impressos (jornais, revistas, livros de literatura infantil, etc.), o livro didático continua tendo, no entanto, um papel importante como facilitador do trabalho em sala de aula. O uso desse material também vai ser discutido no Capítulo 3.

⁴¹ O livro a que se refere a professora é *Português desenvolvimento da linguagem: um caminho sócio-construtivista*, de Eloisa Bombonatti Gianini, Maria Silvia Avilez e Marcia Maria da Silva Prioli. São Paulo: Editora do Brasl, 1993.

▪ **Leitura de livros de literatura infantil**

A literatura infantil, a princípio, é uma literatura destinada a crianças, de interesse das crianças. Constitui-se, no entanto, em um gênero lido pelas professoras (apenas uma entrevistada não citou ler esses livros), provavelmente devido à presença cada vez mais intensa desses textos literários na escola, seja nos livros didáticos, seja pelo recebimento das escolas de coleções de livros infantis e juvenis.⁴²

Quando falam de suas leituras atuais de livros de literatura infantil, as professoras estabelecem quase sempre uma relação com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com esses livros. Elas lêem para trabalhar algum tema/conteúdo ou para “ensinar a ler”.

Jaqueline: E a questão da leitura mesmo, assim, do gosto pela literatura tudinho (...) Eu acho que a minha vida de professora fez que eu soubesse das minhas histórias, eu tinha que conhecer as histórias, eu tinha que conhecer os escritores, eu tinha que conhecer as obras pra poder passar pros meninos. Quando eu percebi que aquilo que eu não tive me fez falta, tá entendendo? Aí eu fui...

Jaqueline: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, se eu não me engano, que ela faz uma descrição todinha da menina e depois é que ela vem recomendar... Também, é claro, quem quer trabalhar descrição esse texto é ótimo. Trabalhei *O Reizinho mandão* de Ruth Rocha. O trabalho do *Reizinho Mandão* era mais o... foi mais um trabalho voltado assim pra questão da criticidade, sabe? Eu não trabalhei nem a estrutura mesmo, eu não trabalhei não. Eu trabalhei a nível assim da questão do conteúdo do texto, um pouco pra trabalhar o conteúdo. Eu já peguei pra outra área, que esses textos de... tem uma mensagem a passar, né? Geralmente, eu acho que são muito políticos eles. E eu trabalhei pra enriquecer o conteúdo de Estudos Sociais, que era justamente a questão da política, da, de você mandar, a questão da organização.

Como na leitura de jornais e revistas, também a literatura infantil se constitui em um instrumento utilizado pela professora para o ensino de algum conteúdo, muitas vezes da própria leitura. Nesse caso, suas leituras desses livros são instrumentais.

▪ **Leitura de textos sobre educação e áreas afins**

Além dos textos lidos pelas professoras para serem trabalhados em sala de aula, como os discutidos acima, e os textos dos próprios alunos, como bem ressaltou Jaqueline,

⁴² Para ver a relação entre literatura infantil e escolarização, consultar a coletânea organizada por Evangelista, Brandão e Machado (1999).

Jaqueline: Tá, sabe qual é uma matéria que eu leio demais? Produções dos alunos. (risos)
É um material, as histórias dos alunos. História, produção, tudo que eles produzem que eu levo pra casa pra ler.

existe um outro gênero citado pelas professoras, principalmente as que fizeram ou estão fazendo curso de especialização, entre as suas leituras atuais: textos sobre educação, relacionados a questões de ensino/aprendizagem, que subsidiam suas práticas docentes, como revelam os seguintes depoimentos de professoras, quando questionadas sobre suas leituras atuais:

Jaqueline: Eu só tenho tempo pra ler o que eu gosto dentro da minha área de pesquisa, ou seja, eu não quero pesquisar? Eu não quero... a questão de fazer mestrado, de continuar pesquisando com relação ao processo de aquisição, como os alunos se apropriam de tudo, aspectos gramaticais e tudo? Então as minhas leituras atualmente têm sido voltadas pra esse tipo de...

Flávia: Hoje? Muita teoria (risos), muito livro de... Muito texto acadêmico. E, deixa eu ver mais, ainda muita música, os próprios textos que eu utilizo pra trabalhar em sala de aula, alguns textos discutidos até em cima de LDB, por conta até de participação como base nos sindicatos.

Eliana: O que você gosta de ler hoje?

Dôra: Além de jornal, que eu sou apaixonadíssima? Eu leio, eu estou muito apegada aos Parâmetros Curriculares. Eu leio de tudo.

Juliana: Então eu li demais, esse ano eu li muito, li muito, agora tudo livros da área, da minha área específica. Não pude muito fugir.

Pelos depoimentos das professoras, elas são leitoras sim e lêem principalmente para se formar e instrumentalizar/organizar seus trabalhos. Priorizando essas leituras, não têm como “fugir” para outros textos, outras leituras. Assim, que leitoras as professoras são?

3.3. AS PROFESSORAS COMO LEITORAS

E as professoras, elas se consideram leitoras? Que tipo de leitoras elas acham que são? Pelo discutido acima, foi possível constatar que as professoras lêem em seus cotidianos, leitura esta basicamente instrumental/funcional, relacionada principalmente a seus trabalhos, suas práticas de ensino. Foi possível perceber, também, que suas leituras para esse fim não se esgotam nos livros didáticos; textos/impressos que circulam socialmente são lidos para ser levados para a sala de aula e ser discutidos. Mas o que pensam as professoras a respeito de suas práticas de leitura?

Ser ou não leitora, para elas, se relaciona, entre outras coisas, com a assiduidade com que lêem impressos diversos, como revelam estes depoimentos:

Maria: Eu comecei a ler depois que eu comecei a trabalhar, a ensinar, foi que eu comecei a sentir necessidade de estar lendo, né? Apesar de que atualmente eu não sou uma leitora, como é que se diz, *assídua* de tudo não.

Eliana: O que é que você lê hoje?

Maria: Eu leio o jornal, mas não leio muito, entende? É... livro raramente eu leio.

Eliana: E você se considera uma leitora?

Esmeralda: Eu me considero.

Eliana: Por quê?

Esmeralda: Pela *assiduidade*, assim, por exemplo, de ler, de..., jornal, revista, eu fico assim, tô aqui já de olho ali nas revistas *Veja*...

Eliana: O que é que você gosta de ler?

Esmeralda: Olhe, eu não gosto muito, mas eu acho que é importante ler o jornal, né? Pra ficar a par das coisas. Agora eu gosto muito da revista *Veja*, gosto de ver, olhe, é, informativos que tem, é, TV Escola, que antes, é, eu achava que não teria muita coisa, informações, gosto muito. Gosto de ler romances, mas não tenho tempo, então eu descartei, assim, por um tempo, assim, romances eu não tô lendo.

O modo como lêem também se relaciona ao “ser leitor”. Juliana, por exemplo, se considera leitora por conseguir “ler” bem o texto. Ela enfatiza, nesse caso, uma “leitura escolar” dos textos:

Eliana: Então, uma última questão: você se considera leitora?

Juliana: Leitora sim, agora escritora, não.

Eliana: Então me explique o que é ser leitora, que você se considera leitora, e por que escritora não?

Juliana: É tanto que eu digo assim, por exemplo, eu leio um texto, eu consigo trabalhar com ele muito bem, maravilhosamente bem, na oralidade, agora na escrita é que vem o bloqueio, assim, eu não consigo é, vamos dizer, viajar como eu viajo na oralidade. É onde eu fico amarrada, muito amarrada. Então eu acho que com todo o meu percurso de estudante, de escolaridade e tudo o mais, e até eu mesma, a formação que eu mesma investi, eu acho que eu desenvolvi muito a leitura, e lógico, a questão da escrita também. Mas a escrita ainda não é, assim, tão solta quanto a questão da própria oralidade.

Eliana: Então você disse que você, você acha que você consegue ler bem, você se considera leitora porque você consegue trabalhar o texto?

Juliana: Tanto ler quanto trabalhar.

Eliana: Eu queria que você me explicasse isso, o que é “trabalhar”? O que você considera como “você consegue trabalhar o texto que você leu, e trabalhar bem na oralidade”?

Juliana: Assim, por exemplo, eu tô lendo aqui o texto, eu vou ler, quer dizer, vou ler tanto a nível do próprio texto, a nível da organização dele, eu vou ler com pontuação, respeitando a

parte ortográfica e tudo o mais, como também depois dessa leitura eu vou saber, eu consigo muito bem fazer isso, é, o trabalhar que eu digo, isso que eu chamo de trabalhar, a questão de tirar as idéias, é, ver as idéias mais importantes.

Se por um lado elas se vêem como leitoras, considerando a funcionalidade, a assiduidade e o modo como lêem (realização de leitura escolar com ênfase na fluência e na compreensão do texto), elas também reconhecem a leitora que não são: aquela que lê por prazer, porque gosta de ler, como indica essa fala de Jaqueline:

Jaqueline: Se tiver um livro, digamos assim, tem um livro, é, *Em nome do pai*, que eu tô querendo ler, mas eu vou dizer a você que eu não tenho tempo mais pra ler aquilo que eu gosto. Então essas leituras prazerosas, aquelas que eu também me interesso, que a função era o meu lazer mesmo, eu deixei.

A leitura por prazer não faz parte de suas vidas devido ao tempo curto que têm, mas também porque elas não receberam a formação necessária para ser essa “leitora”. Elas se formaram leitoras na escola e, dessa forma, relacionam suas práticas de leitura aos usos *escolares* da escrita. Como abordado por BATISTA (1998), existe uma distinção entre as *práticas não-escolares* de leitura, que se desenvolvem nos espaços da vida privada e que acentuam a gratuidade, o “desinteresse” e a autonomia do leitor, e as *práticas escolares*, que se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado. É com base nestas últimas que as professoras se formaram leitoras, atuam como leitoras e cumprem, agora, o papel de formar leitores.

PARTE II
MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE
LEITURA: ANÁLISE DE FALAS DAS PROFESSORAS

Como já enfatizado no Capítulo 1, observa-se atualmente uma mudança no eixo norteador do ensino de Língua Portuguesa, que passa a priorizar o trabalho com texto, tanto em nível de leitura como de escrita. Enfatiza-se a necessidade de se ler/produzir diferentes tipos de texto, considerando seus portadores, funções sociais, o contexto de produção, suas estruturas e características lingüísticas, entre outros aspectos mencionados nas propostas curriculares para o ensino dessa disciplina nas escolas. Faz-se necessária, então, a organização de atividades que contemplem esse discurso, num processo de didatização do trabalho com textos.

A segunda parte deste trabalho busca analisar, com base nas entrevistas das professoras, como elas afirmam estar se apropriando das prescrições oficiais sobre o ensino da leitura. Ela está organizada em dois capítulos: o primeiro investiga como as professoras estão se apropriando das discussões atuais sobre a concepção interacionista de ensino da leitura, ensino este que deve priorizar o desenvolvimento de atividades de leitura e produção de diferentes textos, considerando seus diferentes usos e funções. Considera, nessa perspectiva, a escolarização das práticas sociais de leitura.

O segundo capítulo desta parte busca analisar que aspectos/habilidades as professoras priorizam no ensino da leitura, e, nessa perspectiva, está se considerando a leitura como um objeto de ensino. O que se ensina quando se ensina leitura? E como o ensino de leitura é caracterizado/organizado?

CAPÍTULO 3

ENSINO DE LEITURA: O TRABALHO COM DIFERENTES TEXTOS NA SALA DE AULA

Como o professor está se apropriando das concepções atuais oficiais relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura? Este capítulo busca discutir essa questão a partir da análise do discurso das professoras no momento das entrevistas.

A referência ao “novo”, ao que deve ser feito, normalmente implica o estabelecimento de relações deste com práticas antigas, consideradas “tradicionais”. Nesse sentido, a dicotomia que se estabelece entre o ensino tradicional e o inovador constitui uma categoria ampla fundamental nesse processo de apropriação. A seguinte fala da professora Juliana durante a entrevista explicita bem essa dicotomia:

Juliana: Ah! Se eu fosse trabalhada desse jeito que eu trabalho hoje com os alunos... eu acredito que eu não teria tanta dificuldade é, comigo mesma, pra escrever, por exemplo.

Eliana: Você acha que tem dificuldade pra escrever?

Juliana: Muita. Eu acho que tenho dificuldade pra escrever. Acho que tenho muita e realmente acredito... Por isso que eu digo, se meus alunos continuarem com o pique que eles saíram da 4ª série, eles vão ser leitores e escritores com certeza. Se continuarem com o pique, com certeza. Quisera eu... que eu tivesse tido essa sorte.

O discurso dessa professora indica a existência de uma diferença significativa entre as suas práticas atuais de ensino da língua em comparação com aquelas às quais foi exposta como aluna. Houve uma mudança para melhor, pois o tom de sua fala é de lamento e tristeza por não ter tido a oportunidade de vivenciar como aluna uma experiência tão agradável e frutífera como a que seus alunos vivem hoje. Por que, então, mudanças significativas nas práticas de ensino do Português não têm sido observadas nos estudos desenvolvidos com o objetivo de analisá-las, como já foi abordado no Capítulo 1? Para responder a tal questão é necessário que se analise que mudanças são essas que o professor considera que está fazendo.

O que significa esse “novo” em relação ao ensino de Língua Portuguesa? É um novo relacionado a novos conteúdos? Ou a novas formas de ensinar os conteúdos que já

vinham priorizando? Como as professoras têm se apropriado das mudanças didáticas e pedagógicas presentes nas propostas oficiais atuais relacionadas a essa área de ensino?

Para a análise das entrevistas das professoras, optei pela utilização do instrumental da Análise do Discurso, principalmente em sua vertente francesa, por considerar que esta se relaciona ao próprio objeto que constitui essa investigação: a apropriação pelas professoras do discurso oficial relacionado ao ensino de Língua Portuguesa. Parto do pressuposto de que um enunciado, qualquer que ele seja, precisa ser considerado em seu contexto de produção. Como afirma PÉCHEUX (1975),

o sentido de uma palavra , de uma expressão, de uma proposição etc... não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poder-se-ia resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem

Segundo BOURDIEU (1996), “o uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da posição social do locutor que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abra à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima” (p. 87). No caso específico das entrevistas, considero que as falas das professoras precisariam ser consideradas dentro da instituição escolar com suas hierarquizações e aspectos ideológicos, que incluem definições conscientes ou inconscientes de papéis sociais, inclusive o de entrevistadora e entrevistada. Ao lado de se deter sobre os conteúdos de suas falas, é importante considerar a forma como falaram, as estratégias discursivas que utilizaram ao falar. Segundo FOUCAULT (1996),

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (p. 8-9)

Analisando as entrevistas das sete professoras – Cristina, Dôra, Esmeralda, Flávia, Jaqueline, Juliana e Maria – foi possível encontrar, em suas falas, algumas estratégias discursivas relacionadas à dicotomia *tradicional/velho/errado x inovador/novo/certo*, e

que, por isso, se relacionam à forma como estão se vinculando às prescrições oficiais em relação ao ensino da leitura. São essas estratégias – que correspondem principalmente a afirmações, negações e repetições – e o que elas evidenciam que irei abordar a seguir.

1. ESTRATÉGIA AFIRMATIVA: DIZER ESPONTANEAMENTE QUE SEGUE A PROPOSTA DA REDE

Segundo MAINGUENEAU (1987), “o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado, etc. São as imposições ligadas a este lugar discursivo que regulam a citação.” (p. 86)

Para falar de suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura, as professoras as relacionaram ao discurso oficial, que normatiza o que deveriam fazer, diz o que é o certo/legítimo hoje. Uma estratégia discursiva utilizada por elas foi a afirmação de que seguem a Proposta Pedagógica da Rede, sem que eu, na maioria das vezes, fizesse referência alguma a esse documento. Elas parecem ter percebido a importância de dizer que baseavam suas práticas de ensino da língua na Proposta, provavelmente para legitimar o que falavam, o que lhes dava segurança. Dôra iniciou a entrevista afirmando que tenta seguir esse documento:

Dôra: É, eu tento seguir os parâmetros, todos os parâmetros, né? Mas a rede, ela tem um... tem a Proposta Pedagógica da Rede, que *eu tento seguir*, acho que *todos os professores da rede tentam*. Mas aí *eu, como professora da rede, também tento*.

No discurso acima, a professora repete três vezes que “tenta seguir a Proposta Pedagógica da Rede”. O interessante é que ela generaliza, afirmando que todos os professores da rede na qual ensina tentam fazer isso, o que demonstra que a Proposta parece ser bem-conhecida e é vista mesmo como um documento prescritivo. A leitura desse documento foi um dado já apresentado na análise dos questionários aplicados aos professores. Cristina, na sua fala inicial, também faz essa afirmação:

Cristina: *Então nós trabalhamos Língua Portuguesa assim, seguimos a proposta da Rede...*

Eliana: Aquela proposta pedagógica...

Cristina: A proposta pedagógica da Rede, e colocamos ainda, acrescentamos mais alguns conteúdos que a gente acha necessário pras crianças da 4ª série, né? *A gente une o útil ao agradável*.

No entanto, como pode ser observado na fala de Cristina, existe uma certa diferença entre o que diz/manda a proposta e sua própria prática de ensino. É necessário seguir o que normatiza/manda a primeira, sem se esquecer do que já faziam, que também é importante e é o que as constituía como professoras. Ou, usando as palavras da própria professora, “é preciso unir o *útil* (o que diz a proposta) ao *agradável* (o que já faziam, o que sabem fazer e o que gostam de fazer)”.

Novamente a dicotomia certo/errado parece vir à tona. O “certo” é seguir, ou pelo menos dizer que segue, a proposta da Rede. O “errado” é não a considerar, continuando restrita a um ensino tradicional, bastante criticado no documento. Mas como negar toda uma prática de ensino já construída e consolidada? A saída, então, parece ser uma conciliação: seguir a proposta sem esquecer do que já vinham fazendo e consideram ser importante fazer. Ou seja, é necessário adequar a proposta às suas próprias experiências. É essa adequação que buscarei analisar.

Segundo BOURDIEU (1996), “a especificidade do discurso de autoridade reside no fato de que não basta que ele seja compreendido, sendo necessário que ele seja antes e principalmente reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio” (p. 91). As professoras reconhecem, então, a legitimidade do discurso oficial da Proposta Pedagógica, fazendo referência a ela ao falarem de suas práticas de ensino de Língua Portuguesa. O que elas priorizam, no entanto, nesse documento? Que leitura elas fazem dele?

Ao se referirem à Proposta, as professoras enfatizam, principalmente, a lista de conteúdos a serem trabalhados em cada série, que se encontra nas páginas finais do documento, na forma de uma tabela (Anexo 2). O próprio fato de se restringirem a essa parte se relaciona, provavelmente, com o que elas já têm construído em relação ao ensino da língua: leitura e produção de textos de um lado, gramática e ortografia de outro. A esses dois blocos, elas parecem estar acrescentando um outro: o trabalho com textos/tipologia textual, considerado como o “novo”. Flávia, na fala abaixo, ao mencionar os conteúdos a serem ensinados presentes na Proposta, refere-se a esses três blocos, dando mais ênfase aos conteúdos gramaticais:

Flávia: *Por que eles pedem pra gente trabalhar, é... A Prefeitura elaborou junto com toda a rede, é, a questão curricular de cada disciplina, de cada área.*

Eliana: É a Proposta Pedagógica.

Flávia: *E a Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa ele enfatiza a questão de leitura, interpretação e produção textual, vê a questão da contextualização, de diagramadores, né?, a importância disso, até mesmo pra ele tentar ver a origem daquele texto, de onde veio, que contexto foi, mas também a questão do uso do código, e a formatação do uso desse código. Ou seja, a questão gramatical que a gente fala pra ser trabalhado, que é a questão da formação da palavra, a morfossintaxe, a formação de orações, frases.*

Esmeralda, ao se referir à Proposta Oficial, ainda que de forma implícita, prioriza principalmente “a lista imensa de conteúdos” que ela contém e apresenta um certo conflito entre o que seriam “conteúdos novos” (trabalho com textos) e os considerados tradicionais (gramática e ortografia):

Esmeralda: *Eu tô assim... e a questão, é..., que eu acho que deve ser a angústia de muitos professores, por isso que têm dificuldade de fazer um trabalho diferenciado, é porque a gente fica preocupado com tudo que é cobrado. “Olhe, você tem que trabalhar tal conteúdo, você tem que trabalhar isso, isso”, então... Tem uma relação imensa de conteúdos que você tem que trabalhar e que você tem que prestar conta e depois também as pessoas, por exemplo, lá na escola, a supervisora ela gosta de ver, assim, qual foi a prova que você aplicou pra os seus alunos.*

Eliana: *E quais são os conteúdos, no caso da 1ª unidade, quais eram os conteúdos que tinham que ser trabalhados na 1ª unidade?*

Esmeralda: *Olhe, assim “de cor” eu não sei te dizer não, porque veja, a gente começa, a gente tem que trabalhar o texto também, né? Mas tem que trabalhar essa parte inicial de substantivos, de adjetivos, toda essa parte de ortografia, não é? Que a gente tem tentado trabalhar a partir do texto, a parte de ortografia também. Agora, eu tenho dado, eu particularmente tenho dado uma prioridade pros textos, sabe? Eu tenho tentado dar essa prioridade pra os textos, porque eu acho que a percepção vai ficando bem maior das outras coisas, sabe?*

Como pode ser observado nessa fala de Esmeralda, trabalhar “textos” seria para ela o novo, o que “está sendo cobrado” e precisa ser acrescentado aos conteúdos considerados tradicionais no ensino dessa área: as regras gramaticais e ortográficas. Ao falarem sobre suas práticas de ensino de Língua Portuguesa elas, além de afirmar que seguem – ou tentam seguir – a Proposta Pedagógica da rede na qual trabalham, repetem um discurso hoje bastante difundido tanto nos textos oficiais como em outros momentos e materiais aos quais têm acesso. Essa repetição é, então, uma outra estratégia discursiva relacionada a esse processo de apropriação.

2. REPETIÇÃO DO DISCURSO OFICIAL RELACIONADO AO ENSINO DA LÍNGUA:
TRABALHAR DIFERENTES TEXTOS / TRABALHAR A PARTIR DO TEXTO

Segundo BAKHTIN (1998), “a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade” (p. 143). O que as professoras demonstram ter assimilado do discurso oficial atual relacionado ao ensino de Língua Portuguesa?

Como já evidenciado nos itens acima, as professoras parecem ter se apropriado de um discurso hoje bastante difundido: o da necessidade de se desenvolver um trabalho com textos em Língua Portuguesa. Esse chavão/*slogan* do “trabalho com textos” aparece repetidas vezes ao longo de algumas entrevistas, como pode ser evidenciado, mais uma vez, no discurso de Esmeralda:

Esmeralda: *Eu tenho tentado trabalhar o máximo com textos, certo? Agora a gente sempre fica um pouquinho presa também naquela questão assim, de... porque eu acho que é muito arraigada aquela questão de vamos trabalhar, é... a classificação das palavras, vamos trabalhar..., não é? Então a gente, eu acho assim, que ainda é muito preso, apesar da gente querer trabalhar tudo isso só a partir dos textos, às vezes eu mesma me pego às vezes ainda trabalhando essas coisas distanciada dos textos, sabe? Mas eu tenho tentado fazer, principalmente depois dessa capacitação que eu vi assim, que dá pro pessoal pegar, mesmo os meninos da 4ª série. É..., ver a diferença de textos, eles mesmo começam a perceber o que é que o texto pode trazer pra eles, eles começam a ver assim, até erros em alguns textos, eles começam a perceber a partir do momento que eu tenho levado, assim, agora fica um trabalho cansativo.*

Na fala acima, como na apresentada abaixo, a professora explicita exatamente onde está tendo acesso a esse discurso atual, normatizador do que deve ser ensinado, hoje, em Língua Portuguesa:

Esmeralda:...sempre trago alguma coisa pra mim, sabe, dessas capacitações, principalmente quando é a questão do texto trabalhado, *porque agora, sempre que a gente vai numa capacitação de língua portuguesa, todo mundo fala na questão do texto, da importância do texto... (risos) de como as coisas têm que ser trabalhada a partir do texto e não dissociada.*

Esmeralda faz referência ao discurso normatizador/legítimo: o das capacitações, ao comentar que “todo mundo fala na questão do texto, da importância do texto...”

Esse “todo mundo” representa, justamente, o oficial/as pessoas autorizadas a dizerem o que deve ser feito. A capacitação é, então, um espaço onde ela/as professoras tem/têm escutado sobre o que/como deve ser o trabalho com Língua

Portuguesa: é esse discurso que ela tem ouvido constantemente e do qual está se apropriando, tentando desenvolver um trabalho baseado nele.

O trabalho com Língua Portuguesa, pela fala de Esmeralda, deve enfatizar dois blocos de conteúdos principais: um novo, “os textos”, que tem sido priorizado por ela, e um antigo relacionado aos conteúdos ortográficos e gramaticais, que está bastante “arraigado” e, por isso mesmo, torna-se difícil não considerá-los. Para Jaqueline, trabalhar os diversos tipos de texto também é algo que está oficialmente posto e que elas devem, portanto, incorporar/apreender:

Jaqueline: Assim, *eu sabia que tinha que trabalhar os diversos tipos de texto*, sabia que não tava dando conta do recado porque eu ficava muito em leitura de história...

A professora Cristina, logo no início da entrevista, repete também esse discurso hoje bastante difundido, o qual parece já ter incorporado. *O “trabalhar diferentes textos” e “a partir de textos”* parece ser uma dessas “dicas” que podem ser concretizadas facilmente, e que está sendo internalizada, como se observa nessa fala:

Cristina: *E o texto, nós trabalhamos a partir de textos.*

Mais adiante, ela repete essa fala:

Cristina:... Mas Língua Portuguesa mesmo *nós trabalhamos através de textos* de jornais, é..., poesias, poemas em outros livros que a gente pesquisa e traz, tá certo?

A professora Juliana também iniciou sua fala sobre o ensino de Língua Portuguesa se utilizando/repetindo esse “chavão”:

Eliana: Eu queria que você falasse, Juliana, sobre o seu trabalho com língua portuguesa na sala de aula, na 4ª série.

Juliana: *Meu trabalho é a partir de textos.* Esse ano eu tive a sorte de poder escolher o livro que eu pudesse trabalhar com eles...

Em que sentido a repetição de falas ouvidas/lidas se relaciona com esse processo de apropriação? A repetição do discurso do outro não é algo mecânico, uma vez que, como apontado por BAKHTIN (1997a),

aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (p. 147-148)

Como as professoras têm apreendido e desenvolvido esse “trabalho com texto / trabalho a partir do texto”? Que estratégias elas utilizam para trabalhar esse “novo” relacionado à diversidade textual? Pelo exposto acima, esse novo parece estar inserido tanto no campo didático, sendo considerado como um “novo conteúdo”, quanto no pedagógico ao falarem do trabalho “a partir de textos”. É essa distinção que será abordada a seguir.

2.1. “TRABALHAR DIFERENTES TEXTOS”: O TEXTO COMO CONTEÚDO A SER ENSINADO

O “trabalhar diferentes textos” parece se relacionar a uma mudança didática quando estes são considerados como um novo conteúdo a ser ensinado. É importante ressaltar, no entanto, que esse novo conteúdo não parece vincular-se às práticas que o constituem – leitura e escrita –, mas corresponde a um objeto autônomo, que possui características próprias e universais que precisam ser ensinadas aos alunos. Apresentarei, a seguir, como se caracteriza o ensino desse “novo” conteúdo.

▪ **Ensino das características do gênero**

Mais do que possibilitar aos alunos leituras/escritas diversas, de diversos gêneros, escritos em contextos diferenciados e para diferentes fins, a ênfase no trabalho com textos tem recaído no ensino de suas características, na necessidade dos alunos os identificarem e classificarem. Não se nega, aqui, a importância desse conhecimento, mas o que se observa é uma escolarização desses textos como conteúdos, distanciada de seus contextos sociais de produção. Antes mesmo de o aluno ler um determinado texto, faz-se necessário que o professor o explique, como se esse mesmo aluno não tivesse, em outros momentos escolares e extra-escolares, estabelecido um contato com os diferentes gêneros textuais.

A leitura de poemas na sala de aula, por exemplo, segue um mesmo esquema: ler para ensinar algumas características desse gênero, por exemplo, rimas e número de estrofes e versos, como se esse fosse um texto que possuísse apenas essas características, que precisam ser ensinadas na escola para que os alunos aprendam a ler poemas. Nessa perspectiva, é necessário que o professor primeiro ensine para os alunos o que é o texto, suas características, para depois eles o lerem e produzirem, como pode ser observado nas seguintes falas das professoras:

Cristina: A gente, agora mesmo, é..., Maria está trabalhando pra eles produzirem quadrinhas de São João. Eu não trabalhei ainda, mas eu estou trabalhando as rimas, que é pra eles verem que uma palavra, a sonoridade de uma palavra, é..., junto com outra então rima. *Aí eu explico o que é a rima*, num poema, e digo pra eles: “vejam, é, presidente combina com o quê?” “Com tenente, com dente, com a gente”. E eles vão vendo as palavras que as sílabas são parecidas, as sonoridades parecidas para que haja rima. Aí a partir daí, depois, aí eu vou pedir que eles produzam uma quadrinha de São João, etc. Mas, por enquanto eu estou só trabalhando as rimas.

Maria: Eles adoram trabalhar com música, certo? Aí quando eu trabalho música, aí depois eu..., *aí eu aproveito pra tudo de Língua Portuguesa*. Então aí eu trabalhei, aí mandei que eles fizessem músi... quadrinhas, porque poesia mesmo grande eles não conseguem, porque são pequenos ainda. *Mas eu dou rima, né? Pra poder eles depois poderem fazer a quadrinha*. E eles a partir daquela, daquele texto, eles cantam comigo, cantam sozinhos, eles adoram cantar. Aí eu organizo, mando eles formarem frases, dou antes o vocabulário, não é? Pra poder eles entender.

Flávia: É, tem muitos problemas, muitos mesmo. A gente trabalhou nessa semana, é, um concurso que houve na rede, tanto estadual como municipal, sobre o estatuto da criança e do adolescente, e era em cima do 4^o capítulo que tratava da educação. E a proposta era trabalhar o tema ligado em prosa ou verso, ou seja, a gente ia trabalhar uma tipologia, né? E eles ficaram, assim, confusos quando era prosa e quando era poesia, né? O trabalho em versos. *E você explica e daqui a pouco, mal você acaba de falar, “e como é, professora?” Aí você explica de novo*.

Juliana: Pronto, primeiro eu pedia que eles lessem o que tava aqui, né? Depois eu pedia pra alguém ler. Se alguém queria ler. Aí geralmente lia. Aí a partir daqui a gente começava a ver a nível, o que é que a poesia queria dizer com isso aqui. *Aí a gente... no início a gente trabalhou logo se isso aqui era poesia, o que é uma poesia assim no sentido do texto*. Então a gente ia ver.

Esmeralda: *Aí eu coloquei a questão... eu fiz o que eu conheço, por exemplo, que a poesia não tem que ter... não ter aquela organização de, de ver... de estrofes, né? Com versos e com rimas nos versos, né? Que poderia ser livre*.

Nos trechos citados o que se observa, através dos verbos utilizados pelas professoras ao falarem sobre o ensino desse texto, é uma ênfase na transmissão de conhecimentos que elas dominam e sabem que precisam “repassá-los” para os alunos para que eles aprendam o que é uma poesia: “eu explico...”, “eu dou...”, eu faço o que eu conheço...”. E o que os alunos conhecem? As experiências que já vivenciaram?

Jaqueline, ao contrário das professoras acima citadas, ao falar sobre o trabalho com esse tipo de texto, reconhece que existem vários tipos de poesia e que ela precisa ainda estudar muito. Ressalta, em seguida, como as outras, o ensino das características acima

citadas (conceito de verso, estrofe, rima), afirmando que seus alunos já as conhecem. Ela não explicita, então, que precisa explicar/ensinar isso:

Eliana: E poesia?

Jaqueline: Adoram.

Eliana: Gostam de poesia?

Jaqueline: Adoram, inclusive eu tô trabalhando nessa 2ª unidade, o que eu trabalhei ano passado, porque a gente tem que...

Eliana: Mas é uma continuidade, claro...

Jaqueline: Veja só, *eu já comecei a trabalhar a estrutura, né? Que existe a poesia a rimada, vários tipos, né? Que eu preciso estudar muito ainda. Mas assim, alguns conceitos como “o que é estrofe”, “o que é verso”,* alguns alunos, que já estão comigo há algum tempo, já sabem, conhecem que existe a poesia com rima, existe a poesia que não tem a rima. Eles já têm, assim, alguns conhecimentos. Não são muitos, mas têm.

O trabalho com jornal também foi muito citado. E a etapa inicial desse trabalho consistia, na maioria das vezes, em *explicar/ensinar* aos alunos a organização desse impresso, as partes que contém, como se essa organização também fosse única, sendo necessário que os alunos a aprendessem para depois manusear/ler o jornal:

Cristina: Eu trago pra sala de aula, faço trabalhos em grupos, junto dois ou três, às vezes quatro, no máximo quatro, aí eles fazem no grupo e eu digo: “você quer explorar qual? Escolha aqui”. Aí eles escolhem o texto e vão trabalhar. Eu digo: “agora vocês vão identificar”. *Primeiro eu dou uma anotação: o que é..., o que é uma manchete, entendeu?* Primeiro eu tenho uma conversa informal, depois da conversa informal eu dou uma anotaçãozinha pequena, eles anotam no caderno de Língua Portuguesa, depois que eles anotam e que a gente tem aquela conversa informal, aí digo: “agora vocês vão escolher um texto para identificar que tipo de texto é”.

Esmeralda: Trabalhei, trabalhei, peguei assim, o que é que a gente fez? Eles leram o jornal. *Primeiro eu mostro de novo, porque eu acho que tem que ficar fazendo mil vezes uma coisa, aí mostrei as partes do jornal, né? Que tipos de notícias tem no jornal, tô cansada de fazer isso, né?* Mas eu acho que é importante nesse momento eles saberem disso, porque eu acho que no momento que ele capta isso agora, mesmo que ele não tenha acesso ao jornal, mas depois ele vai, vai ver, e agora com a *Folha*, (risos) tá assim, tem gente que não tinha dinheiro pra coisa nenhuma, mas alguns estão até ousando a comprar a *Folha*. Que bom né? Porque eu tava vendo, tem tanta coisa ruim ali, mas eu já descobri coisas maravilhosas também.

Esmeralda:...Então um dos trabalhos que eu fiz, antes dessa colagem, né? Que teve aquele trabalho de trovas, que eu te disse que a gente colou, e a parte do jornal eu pedi também, *aí mostrei as partes que tinha*, que não adianta assim, se a gente disser que não gosta de jornal, mas vai ter sempre alguma coisa que a gente precise ler lá, tem inclusive a parte de empregos. *Aí eu mostrei tudo que tem no jornal*, que pode trazer de informação pra gente, e pedi depois pra eles selecionarem uma notícia.

Juliana: Jornal. Geralmente a gente..., quando..., que antes eu falei, né? Que levava texto pra sala. Esses textos entrava também a questão dos jornais. Eu trabalhava com jornais. *Eu comecei mostrando pra eles como era que era o jornal, quais as partes do jornal.* Então eu trabalhei muito tempo com jornal.

Nessa perspectiva, o trabalho com textos, na forma como as professoras afirmaram desenvolver, é realizado a partir da utilização de procedimentos pedagógicos antigos/tradicionais: ênfase inicial na explicação e definição do conteúdo (texto a ser trabalhado) pela professora, e no desenvolvimento de atividades de identificação e classificação dos textos, estas últimas enfatizadas principalmente por uma das professoras, como pode ser observado a seguir.

▪ **Tipologia textual: ênfase no trabalho de classificação de textos**

Além da realização de um trabalho sistemático sobre o texto, envolvendo sua definição e caracterização, um outro foi bastante ressaltado por Esmeralda especificamente: o trabalho de classificação dos textos, de tipologia textual. Durante a entrevista, ela repetiu diversas vezes esse trabalho, cuja ênfase era na diferenciação e identificação dos textos:

Esmeralda: Mas eu tenho tentado fazer, principalmente depois dessa capacitação que eu vi assim, que dá pro pessoal pegar, mesmo os meninos da 4ª série. É, *ver a diferença de textos, eles mesmo começam a perceber, o que é que o texto pode trazer pra eles*, eles começam a ver assim, até erros em alguns textos, eles começam a perceber a partir do momento que eu tenho levado, assim... Agora fica um trabalho cansativo.

Esmeralda: Quando eu digo assim, “vamos selecionar material...”, a gente leva, aí leva... *eu tenho levado agora... eu tô tentando fazer aquele trabalho, assim, de classificação de textos: aí textos literários, textos jornalísticos, aí vem uma série de textos.* Aí comecei levando jornais e pedi pra eles trazerem, assim, música, poesia, coisas que eles tivessem em casa, e eles trouxeram, e a gente fez, assim, um painel só com textos jornalísticos, mas dentro dos textos jornalísticos, aí tem outras classificações que eu coloquei pra eles, mas a gente não separou aqueles... Tá até lá anexado ainda, e os textos literários. Aí depois eu, eu mesma vejo que eu preciso de mais algum conhecimento, sabe? Preciso me aprofundar também.

Esmeralda: Os outros, eu estava distribuindo, assim, tinha feito provas de matemática, então eu pedi pra eles ficarem em duplas, eu tava entregando todas as provas que eram da 1ª unidade ainda, então eu já levei as provas corrigidas e entreguei para eles pra eles fazerem a correção, apesar de que já estavam corrigidas e com notas, então as questões que erraram para eles refazerem, então eles tavam refazendo as de matemática, de português também, que era, tinha uma parte de interpretação de texto, *tinha uma parte também pra dizer que tipo de texto era aquele.*

Eliana: E você falou que precisa, assim, que o nível de leitura deles..., que você tá sempre buscando trabalhar mais a questão da interpretação dos textos.

Esmeralda: *É, interpretação e assim uma classificação não pelo fato de dizer: “olhe você vai ter que saber quando ler classificar”, mas que ele saiba que tipo de texto é aquele, para que é que serve aquele texto, sabe?*

Por que essa ênfase de Esmeralda nesse trabalho de classificação de textos? A resposta a essa pergunta encontra-se na fala seguinte:

Esmeralda:...Então a gente viu, olha, e a forma eu fico sempre comparando: “e a forma da escrita aqui é igual aos dos livros, esses textos que a gente leu aqui?” Aí cito alguns textos que nós lemos, não é? “É igual àquele tipo de texto que vocês colaram?” Então eu fico fazendo assim, tipo uma chamada pra eles, pra eles fazerem uma relação assim, dos textos, sabe? Mas não coloquei assim, “tem um informativo, tem um apelativo, ou tem...”, essa questão eu não tratei, eu não dei nomes, não, assim não. Aí tem assim, “como é o título?” Aí eles se reportam muito já ao rádio, quando eles costumam escutar muito aquele Bandeira 2, né? Aí, “Ah! Professora, a notícia é sempre assim, ‘morreu fulano... alguma coisa desse tipo’, né”? *Então a gente vê, eu fico chamando a atenção deles pra como é a estrutura daqueles textos, sabe? E vou fazer, a partir disso, né?, eu pedi já para eles trazerem, tá lá, assim, guardados, é... bula de remédio, tudo que ele pudesse ter escrito... porque eu quero fazer aquele trabalho de, de classificação dos textos. Aí vou tirar cópia daquele material de Kaufman, né? Que tem assim, dizendo os tipos de textos, aí eu acho assim, que é uma classificação, das que tem, é a mais simples é a dela...*

Eliana: Mas você vai dar pra eles isso, pra eles classificarem?

Esmeralda: *Aí vou dar esse material pra eles classificarem, não sei como é que vai ser sabe? (risos) Mas eu vou dar sim. Porque tem muitos... Eu não trabalho na sala com o pessoal na capacitação? Aí tinha muito o quê? Os textos jornalísticos, eles não vão precisar ficar, olha esse é informativo, esse é... eles vão... eu vou pedindo, assim, pra ver se eles conseguem, o que eu quero que eles consigam é: esse aqui é jornalístico, esse aqui é literário, esse é um texto... aí que vá colocando assim, né? Textos escolares...*

Esmeralda ministrou uma capacitação sobre leitura que envolveu um trabalho de classificação de textos baseado no livro de KAUFMAN⁴³, citado por ela durante a entrevista. O mesmo trabalho que ela fez com os professores nesse curso, ela afirma desenvolver com os alunos: levar diversos textos para a sala para eles os classificarem segundo as categorias da referida autora. No capítulo 5, será relatado esse trabalho que ela efetivamente desenvolveu com os alunos e que foi apresentado na Feira de Conhecimentos da Prefeitura.

⁴³ O livro referido pela professora é o seguinte: KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

▪ **Divisão dos gêneros de textos a serem trabalhados por unidades escolares**

As professoras sabem que devem trabalhar vários gêneros de textos com os alunos. Como fazer isso no contexto escolar, considerando que precisam ensinar outros conteúdos, não só de Língua Portuguesa, como também das outras áreas? A solução, para algumas delas, mais especificamente para Jaqueline, foi a divisão dos gêneros de textos por unidade. Dessa forma, ela podia organizar melhor esse trabalho, preparando-se para ele. Em vários momentos da entrevista ela falou sobre essa questão:

Jaqueline: Bom, olhe, tá se procurando fazer um trabalho assim... eu tenho procurado trabalhar assim: *eu acho que deve se planejar Língua Portuguesa como se planeja outras matérias*, porque diz assim: "eu trabalho todo tipo de texto", aí você bota, enche a parede de narrações, descrições, e vai enchendo a parede, e de repente você não sabe nem o que você está fazendo, você nem conclui um trabalho com narração, você não conclui um trabalho com descrição, você não conclui um trabalho com nada. Fica tudo solto. *E eu tô fazendo o seguinte: eu tô planejando Língua Portuguesa como eu estou planejando as outras matérias, então eu dividi por unidade, porque lá na Prefeitura ainda é esse planejamento por bimestre. Digamos, no 1º bimestre eu trabalhei, dei preferência à narração, tá certo? Aí trabalhei entre as narrações, notícia, história e biografia, trabalhei com biografia.* Até porque é um trabalho que desde o ano passado que eu venho realizando com os alunos.

Jaqueline: De tudo, olhe, a nível de jornal, minha filha, *Diário de Pernambuco*, que a gente recebe semanalmente, *Diário de Pernambuco* ou *Jornal do Comércio*. Então o que é que eu faço? Todo final de semana eu dou aquele critério: peço pra meus alunos pra eles observarem as notícias que mais lhes interessam na televisão no final de semana, né? Geralmente são coisas de catástrofe que eles gostam, assassinatos, mas, assim, quando tem uma Chiquititas, quando tem um evento assim cultural que eles gostam, que é de criança, eles também trazem, e assim, questão de greve, questão de, questões polêmicas da sociedade mesmo, aí eles observam e na segunda-feira, *na 1ª unidade eu fiz isso, geralmente eu trabalhava com o texto, com a narração de notícia.*

Jaqueline: Faço trabalho. Trabalhava mais o ano... Eu faço trabalho. Até porque *eu vou trabalhar no planejamento da 3ª série, tem o texto informativo. E o texto informativo não funciona se você não tiver o conhecimento científico.*

Eliana: *Peraí, o que é que você falou de planejamento da 3ª série?*

Jaqueline: *Porque eu não disse a você que eu separei por unidade os tipos de texto que eu quero trabalhar anualmente? Porque se eu não fizesse isso, eu não ia trabalhar, digamos assim, leria história e eles iam produzir história, não iria trabalhar o que é que eu quero dentro desse tipo de texto.*

Eliana: *Mas, deixa eu lhe fazer uma pergunta: esse planejamento foi você que fez?*

Jaqueline: *Foi.*

Eliana: *Orientado por quem?*

Jaqueline: *Por mim.*

Eliana: *Por você?*

Jaqueline: *Por mim. Assim, eu sabia que tinha que trabalhar os diversos tipos de texto, sabia que não tava dando conta do recado porque eu ficava muito em leitura de história, no trabalho com histórias e notícias, narrações, e entrava fundo, trabalhava estrutura, formas lingüísticas, trabalhava tudo. Mas que os outros tipos de textos, por eu não até pesquisar e estudar sobre, porque eu acho que você não consegue fazer um trabalho com descrição se você não sabe o que é uma descrição, você não consegue trabalhar uma biografia se você não sabe o que é uma biografia, e dissertação, você não sabe diferenciar uma dissertação de uma narração, você não sabe... Como é que você vai orientar o aluno em sala de aula?*

Eliana: Humhum.

Jaqueline: *Então quando eu planejei separadamente, não quer dizer que quando eu tô trabalhando narração, eu só trabalho narração, não é assim não. É porque aí eu vou até me programar, eu vou estudar a forma gramatical daquele texto, a estrutura daquele texto, eu vou estudar porque eu não sei de tudo não.*

Eliana: Então você falou que na 1ª unidade era texto narrativo.

Jaqueline: Narrativo.

Eliana: Aí você trabalhou com história...

Jaqueline: Trabalhei com notícia e a biografia.

Eliana: E na 2ª unidade foi o quê?

Jaqueline: *A 2ª unidade tá começando agora. Nós vamos parar agora pra planejamento, mas eu já vou incluir no meu plano, descrição e a questão do texto informativo.*

Eliana: Que textos informativos, por exemplo?

Jaqueline: Textos informativos que tratem de..., eu chamo de informativo-científico.

Para poder contemplar essa diversidade textual que precisa ser trabalhada em sala de aula atualmente, a estratégia encontrada por Jacqueline foi a de separar os textos por unidade escolar, de modo que pudesse se organizar melhor para esse trabalho. Como ela disse, passou a planejar Língua Portuguesa seguindo o modelo das outras matérias. Ela encontrou, então, uma saída para um conflito que vivenciava: o de ter que trabalhar diferentes textos, sem ter aprofundamento teórico suficiente para isso, ou seja, conhecimento textual, uma vez que não vivenciou isso como aluna em sua experiência escolar e formação profissional, como foi evidenciado no Capítulo 2, na parte que apresentou suas experiências de leitura. Dessa forma, Jacqueline assume fazer uso de um procedimento pedagógico antigo, relacionado à própria organização do ano escolar em quatro unidades de ensino: a separação dos conteúdos entre essas unidades.

- **Utilização de procedimentos novos: reflexão sobre características relacionadas a atividades de leitura e de produção de textos**

Jaqueline, ao dizer que desenvolve um trabalho de ensino das características dos textos, o relacionava a atividades de produção e leitura, inserindo-o em um contexto específico

de uso da língua. Ela, por mais de uma vez, falou sobre o trabalho com um gênero específico, a história, que vinha desenvolvendo com os alunos desde o pré-escolar⁴⁴:

Jaqueline: *A gente não trabalha com narração há muito tempo? Eu trabalho com narração há muito tempo, então os meninos já escreveram seus próprios livros, suas próprias histórias, certo? Nessas histórias eu já trabalhei tudo que tinha de história, com esses alunos que estão comigo.*

Eliana: Trabalhou em séries anteriores?

Jaqueline: *Trabalhei, e trabalhei esse ano, já voltei, já dei uma história assim, uma ênfase: o que é uma história completa, a questão da estrutura de história, começo, meio e fim, que tem que ter uma situação-problema pra aventura ficar mais emocionante... Se você passa isso, uma história que não tem nada interessante pra se resolver no final, fica uma história sem interesse, o leitor não vai ler, não vai gostar, vai dizer: "o que é que teve de interessante aqui? Nada." Então essa estrutura foi trabalhada. Então a minha intenção é ir mais além. É que eles têm as composições deles, que lá existe concurso de produção de histórias, que é o texto que eles mais gostam de escrever. Eu faço assim, aleatoriamente, de vez em quando eu digo lá: "eu tenho um caderno de desenho, uma régua e um lápis, gente. É um estojozinho. Vamos produzir, vamos escrever uma história." Então a gente tira o 1º lugar. E já tem os critérios pra ganhar.*

Eliana: Que critérios são esses de escolha dos...?

Jaqueline: Os que eu dei.

Eliana: Ah, esses em relação à estrutura, em relação a...

Jaqueline: *É, aí a gente faz: "olhem tem que ser uma história completa?" "Tem." "O que é uma história completa?" "Oh, tia, tem que ter o nome dos personagens, tem que ter aquilo, aquilo, tem que ter... tem que resolver no final, pode ser triste, ou alegre. Mas tem que ter o final resolvido."*

Na fala acima Jaqueline enfatiza o ensino das características/estrutura da história para que os alunos pudessem produzi-la de forma elaborada e interessante para o leitor. Em um outro momento da entrevista, ela volta a relacionar o ensino das características desse texto com sua produção:

Jaqueline: *...Eu tenho alunos que escrevem, mas não conseguem diferenciar, não diferenciam os tipos de texto. Eu tenho alunos que eu peço pra eles escreverem uma história e eles escrevem frases soltas, não tem nenhuma, assim, estrutura, percebe? Eu tenho alunos que começam a escrever histórias, esses restantes, histórias e por mais que eu dê esse aparato inicial, *porque todas as vezes que eu peço pra eles escreverem uma história, a gente revê o que é uma história, o conceito de história*, até porque tem esses alunos novatos que é a maioria, mas eles escrevem, começam o texto já dentro do problema, ou seja, a aventura já, eles não descrevem personagem, o que tá acontecendo, isso vai aparecendo aleatoriamente, e às vezes nem aparece. Às vezes a gente nem imagina que aquela história tá acontecendo numa mata e de repente tá. Então existe uma*

⁴⁴ Jaqueline, no ano da realização da entrevista, ensinava na 3ª série, mas vinha acompanhando essa turma desde o pré-escolar.

incoerência na estrutura do texto muito grande. E eu tenho, assim, alguns alunos que embora não foram..., a gente percebe que não foram trabalhados tipos de texto, estrutura textual, a questão da forma lingüística daquele texto, mas que quando a gente dá uma orientação, no sentido do que você quer, do que você tá querendo que ele escreva, aí ele consegue escrever ainda dentro de uma..., ele consegue escrever dentro daquele padrão, ou seja, daquela orientação, com começo, meio e final. Eu tenho alunos que conseguem. Que não foram trabalhados, mas que depois dessa orientação, que tão comigo só há três meses né? Três meses ou quatro? Quatro meses mais ou menos, eles conseguem escrever todos esses tipos de texto razoavelmente com estrutura elaborada.

Uma outra questão enfatizada por Jaqueline em relação a histórias é que ela gosta de trabalhar justamente com aquelas que possuem uma estrutura definida, que é fácil de ser ensinada e avaliada por ela. A professora enfatizou isso durante a entrevista em três momentos:

Eliana: Você estava falando em relação ao nível de escrita. Você falou que eles produzem história, que fizeram essa atividade da biografia, já vem fazendo um trabalho há cinco anos, de intervenção...

Jaqueline: No sentido de..., mais especificamente de história e notícia, embora eu não deixe de trabalhar outro tipo de texto não. Mas, assim, *a nível de narração, história em específico, e com aquele modelinho da escola, da história de contos de fadas, né? Porque vai existir algumas outras estruturas. Mas eu prefiro aquela que tem bem definido, com começo, meio e fim. Bem definido eu acho que é mais fácil pros meninos se apropriar, e daí partir pra outro tipo de, de, digamos assim, de forma, como é que eles chamam a pessoa que tem um estilo, outro estilo de narrar, né?* Mas o estilo de narração que se propôs é esse.

Eliana: É, o que significa “trabalhar esses textos”?

Jaqueline: Primeiro a escolha do texto.

Eliana: Sim. Que textos eram esses?

Jaqueline: A escolha do tipo de texto. *Olhe, eu gosto de trabalhar com história de estrutura bem-definidas.*

Eliana: É, os contos de fada, que você falou.

Jaqueline: Mas isso não quer que eu não pegue uma Ana Maria Machado, que eu não pegue uma Ruth Rocha, porque existem os textos que têm, que trazem isso também. *Mas em geral, o trabalho, eles adoram contos de fada, então tudo que tinha a nível de Irmãos Grimm, tudo que tinha, essas histórias Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, tudo isso foi trabalhado na sala.*

Eliana: Tem algum livro que eles gostem, assim, que não seja conto de fada, mas que eles gostam de ler? Que chama a atenção?

Jaqueline: *Menino Maluquinho* de Ziraldo...

Eliana: O *Menino Maluquinho* eles gostam de ler?

Jaqueline: Eles gostam. Eles gostam de ler o *Menino Maluquinho* eu acho que é pela identificação com o personagem. Não é nem a análise... *Porque, modéstia à parte, às vezes eu acho Ziraldo sem pé e sem cabeça. Não sei se eu tô sendo injusta com ele.*

Eliana: Por que sem pé e sem cabeça?

Jaqueline: Não sei. Às vezes ele, ele, às vezes... Você já viu, já leu aquele, é, que fala do umbigo dele?

Eliana: *Rolim?*

Jaqueline: *Rolim. Se você analisar dentro do que você quer com esse tipo de texto, de uma história digamos assim, às vezes Eliana, não sei se é ignorância minha, mas fica assim, como se fosse coisas soltas, sabe? Eu acho. Às vezes não tem o final, eu não sei se eu tô muito limitada a essa questão, assim, àquele modelo, entendeu?*

A ênfase no trabalho com um modelo único de história, no discurso dessa professora, pode ter relação com dois aspectos: primeiro, esse é um modelo que se adapta bem à organização pedagógica, justamente porque contempla a divisão do texto em partes, o que possibilita seu ensino dentro de um esquema pedagógico mais tradicional, que envolve a explicação e avaliação de conteúdos. Outro ponto é que esse modelo é representativo dos contos de fadas, histórias estas conhecidas da professora, o que lhe dá uma certa segurança em trabalhar com elas. Como já abordado no Capítulo 2, na parte sobre as experiências de leitura das professoras, elas não foram leitoras de literatura infantil durante a infância e o contato que, em geral, tiveram com essa literatura se deu mais por meio da oralidade e foi restrito, praticamente, aos contos de fada.

Jaqueline descreveu uma atividade de leitura da história de Chapeuzinho Vermelho, que teve por objetivo a reflexão sobre a estrutura desse texto:

Jaqueline: *Teve, porque esse texto que depois de trabalhado eu sintetizei, né?, porque ele é enorme. Dei pra fazer aquele trabalho de montagem do texto. É, eu recortei, agora eu deixei bem definido, sabe Eliana? Porque numa atividade dessa você tem que saber o que você quer com ela, porque se você corta muito o texto, se você quer passar a idéia de começo, meio e fim, eu achei interessante que o texto ficasse partido só... como eu fiz a síntese e deixei bem definido o que era começo, meio e fim, e quando eu recortei o texto e dei pra eles em três partes, eu dei em três partes mesmo, não quer dizer que uma história tem que ter três partes não, mas eu dei pra facilitar até esses alunos que não têm esse trabalho comigo a entender o que eu quero dizer, o que eu queria passar pra eles. E inclusive eu não dei esse texto individualmente, eu peguei o texto que eu fiz a síntese de Chapeuzinho Vermelho, passei pra uma cartolina, recortei as partes e cheguei na sala e entreguei pra grupos diferentes. A gente formou três grandes grupos, né? E dei. Então eles leram. Aí cada grupo leu a parte, né? Que tava totalmente... Aí leu, leu e leu. Pronto. Aí eles disseram: “ah, tia, essa aí é a historinha de Chapeuzinho Vermelho”. Eu digo: “o que é que tá faltando?” “Só juntar os pedaços.” Eu disse: “quem é que tá com a primeira parte da história?” Aí eles vinham e diziam: “não, tia, é essa daqui.” Eu digo: “por que?” Engraçado que disseram: “porque tem o título em cima.”*

Eliana: Ah, sei.

Jaqueline: Aí depois, “e além do título, que se não tivesse título aí em cima, o que é que vocês encontrariam?” “Não, porque aqui tá falando dos personagens.”

Eliana: Certo.

Jaqueline: Mas ressalvo, isso porque existem esses 12 que já estão carecas de fazer isso. Porque pelo trabalho da 1ª unidade desse ano, tá entendendo, Eliana? Eu não sei ainda até que... eu ainda estou avaliando como é que foi pra esses alunos que estão comigo esse ano, novatos de tudo.

Eliana: Então, assim, além de Chapeuzinho Vermelho que eles leram nessa outra atividade de montagem da história...

Jaqueline: Teve a montagem, depois a gente viu a questão do meio da história, eles identificaram porque tinha a aventura, do problema, que é aquela..., acharam que o lobo mal enrola, ali ele já começa... e o final que já é justamente a chegada dos caçadores que ficou muito clara. *Chapeuzinho Vermelho é ótima de trabalhar por isso, né? É tranquilo.* Depois disso, porque isso aí foi antes da dramatização, a gente fechou o trabalho praticamente com a dramatização...

Por que essa ênfase de Jacqueline em trabalhar a estrutura do texto com os alunos? Essa questão vai ser retomada a seguir, ao se abordar o trabalho que ela fazia com jornal. Em relação a esse impresso, ela referiu-se especificamente à leitura de notícias. Nessa atividade, como nas de história relatadas acima, ela trabalhava com os alunos as características do texto, sua estrutura:

Jaqueline: Esse ano, olhe, nós trabalhamos, quando trabalhamos Capiba, quando estávamos trabalhando a questão em arte-educação e a produção de biografia, nós trabalhamos a notícia também voltada pra o carnaval. Então a notícia que eles mais gostaram, inclusive foi até uma que eu me surpreendi. Eu levei tudo que tinha a nível de notícia do carnaval pra sala, né? Aí, é, tinha uns cinco jornais iguais, jornais completos, que eu não gosto de trabalhar com recortes não, gosto de trabalhar com jornais completos. Aí preparei em equipes e dei pra eles cada jornal e disse: “olhe, aí tem notícias sobre o carnaval. Cada equipe vai escolher uma notícia sobre o carnaval, vai tentar ler a notícia e daqui há pouco vocês vão comunicar aos colegas os fatos que estão aí e tudo”. *E daí aquela orientação, né? A notícia, o que é uma notícia, o que compõe uma notícia? Que tem que ter ‘com quem’, ‘onde’, ‘porque’, ‘quando’, que são as orientações básicas que eu dou pra quando a gente..., porque quando a gente vai ler uma notícia, o que é que nós estamos querendo saber? Se informar de quê? Então com quem aconteceu, o que aconteceu, onde aconteceu, como aconteceu, aquilo que Teberosky diz elementos mínimos e que a gente trabalha muito. Tanto pra eles lerem, pegarem as informações, tanto quando eles vão produzir, que aí eles sabem que eles vão escrever, né? Então a gente fez esse trabalho e a notícia que mais se destacou foi a de Sílvio Botelho, que é um que produz os bonecos de Olinda, os gigantes, que eles acham lindo aqueles bonecos, né? E tinha uma reportagem completa sobre ele. Um noticiário que ele já tinha ido pro exterior, e que ele fazia aqueles bonecos, aí tinha o tamanho dos bonecos, tinha falando do dia dos desfiles dos bonecos, inclusive foi interessante porque tinha a manchete, que era os bonecos de Sílvio Botelho, e tinha as, como se fosse as submanchetes, porque aí falava... *Aí eles: “tia” isso daqui é manchete?” Eu digo: “é, é uma manchete que é dependente dessa daqui.” “Por que que é**

dependente?” “Por que essa aqui é como se fosse a principal, e essas daqui são as que já partiram dessa, da principal.” E fui explicando. E a gente fez o trabalho, e depois eu continuei o trabalho. Quando cada um leu a sua notícia, aí tinha, falando sobre os bonecos gigantes, que é sobre Sílvio Botelho, tinha falando sobre os bares do Recife antigo que muitos de meus alunos vão vender coisas lá, salsichão, aquelas coisas, e eles conhecem aquela área ali, falando que os bares tinham se surpreendido, apesar do Plano Real, inclusive eles tiveram até, assim, uma compreensão até boa da notícia, a equipe que ficou com essa, que apesar da situação de dinheiro não estar fácil, né? Mas que os bares se surpreenderam com a vendagem de bebidas e comidas no carnaval.

Eliana: Então eles liam, cada grupo lia a notícia...

Jaqueline: E tinha que falar, tinha que dizer o que entendeu, né?

Eliana: E o que significava esse “dizer o que entendeu?”

Jaqueline: *Dizer o que entendeu era... Olhe, além dele dizer esses componentes da leitura, onde aconteceu, com quem, falava sobre o quê, eles ainda tinham, assim, porque às vezes as informações da notícia eles não têm tudo ali claro, específico, você tem que entender, então, assim, pra um aluno de 3ª série entender que “apesar do Plano Real deixar prejudicar economicamente”, veja só, é uma coisa assim abstrata, né? “Houve um superfaturamento na vendagem...” Quer dizer, eles tiveram que ler e entender o que queria dizer aquilo ali. Quer dizer, eu acho que eles foram além do texto, né? Eles conseguiram passar, né?*

Eliana: Então eles tinham que falar pros colegas o que a notícia tratava?

Jaqueline: *É, o que compunha a notícia, é, com quem, onde, o que aconteceu e mais ou menos o que aquilo ali queria dizer, porque existem palavras dentro de uma notícia que os alunos de 3ª série não conseguem, aí havia uma intervenção.*

Retomando a questão posta acima sobre essa ênfase de Jaqueline no trabalho de reflexão sobre a estrutura dos textos, especificamente no que se refere à história e à notícia, percebe-se que ela o relaciona à leitura e à produção desses textos. Ela justifica que o conhecimento das características do texto ajuda em sua compreensão e produção, e para isso cita uma autora que aborda essa questão: Teberosky. Jaqueline possui uma fundamentação teórica nessa área, que foi tema de sua monografia⁴⁵ de curso de especialização em Psicologia Cognitiva.

⁴⁵ O tema de sua monografia foi “Proposta de intervenção pedagógica na área de linguagem: a formação do aluno produtor de texto”, concluída em 1996. Na época ela lecionava no pré-escolar. Nesse trabalho, Jaqueline faz referência a Ana Teberosky, nas seguintes obras: *TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita*. 4ª ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. *TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (orgs.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. *TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994. *TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1995.

2.2. “O TRABALHO A PARTIR DO TEXTO”: NOVO MODO DE ENSINAR “CONTEÚDOS TRADICIONAIS”.

O que as professoras querem dizer ao afirmar que trabalham Língua Portuguesa “a partir de textos”? Essa afirmação parece estar relacionada ao desenvolvimento de novos procedimentos pedagógicos para ensinar conteúdos tradicionais no campo dessa disciplina: as regras gramaticais e ortográficas. Nessa perspectiva, o trabalho com a gramática por si só precisa ser negado em favor de se trabalhar esse conteúdo por meio de textos. Isso é o certo/legítimo hoje, como pode ser observado nessa fala de Cristina:

Cristina: Trabalho. *Trabalho com gramática no texto. Só a partir do texto. Todo nosso trabalho, todo nosso trabalho é a partir de texto. Agora, claro que nós damos anotações separadas, mas a partir de um texto.*

O conflito entre o “novo” (trabalhar gramática a partir do texto”) e o “velho” (prática já consolidada de “dar anotações separadas”) se faz presente na fala acima. A professora repete três vezes o que acha que é certo hoje, o que tem escutado/lido em relação ao que deve ser feito, mas apresenta uma retificação (“Agora, claro que nós damos anotações separadas”), no sentido de afirmar que não vai se desfazer do que vem fazendo, do que sua experiência vem apontando como sendo importante de ser feito. Ao falar isso, no entanto, ela parece perceber que disse alguma coisa que não era para ser dita, pelo menos não para mim, entrevistadora, e acrescenta, pela quarta vez, que trabalha a partir do texto, numa tentativa de abrandar o que havia dito, e não passar a idéia de que trabalha a gramática nos moldes tradicionais, ou seja, “dando anotações separadas”.

Trabalhar a gramática contextualizada significa trabalhá-la “a partir de textos”, como explicam essas outras duas professoras:

Juliana: Pronto. Aí a partir daí a gente trabalhava, como eu disse antes, né? Fazia leitura silenciosa, aí depois fazia uma leitura coletiva. A leitura coletiva se dava, assim, perguntava quem queria ler e eles iam lendo, eles se oferecem muito pra ler, eles fazem questão, e eles liam. Aí depois a gente fazia um tipo interpretação mesmo do texto, trabalhando os conteúdos do texto a nível assim de autor, de, os contextualizadores mesmo, e *depois a gente fazia um trabalho a nível de conteúdo gramatical, a gente vê a partir dali o que a gente ia trabalhar mesmo. Por exemplo, se fosse verbo, então a gente ia a partir do texto classificar os verbos ou retirar.*

Maria: Eles fazem a interpretação daquele texto. Eu faço ditado daquelas palavras que eles encontram dificuldade. Então tem uma série de coisas que eu trabalho. *Se eu tiver um assunto de gramática, por exemplo, nesse mesmo texto eu trabalhei o uso, se eu não me engano, do M e do N que apareceu muito nesse texto.*

Eliana: Da Banda?

Maria: Sim. Antes do P e do B. Trabalhei parece que foi pontuação, ou foi acentuação. *Eu sei que trabalhei uma porção de coisas de gramática dentro desse, dessa, dessa...*

Trabalhar a gramática e a ortografia contextualizadas seria, então, seguir o “novo”, o que é normatizado nas propostas. Dizer que faz isso é negar um discurso tradicional relacionado ao ensino desses conteúdos dissociado do texto. Percebe-se, no entanto, que ao mesmo tempo que enfatizam o novo, elas não negam que o conciliam com o “velho”, embora saibam que ele é o “errado” hoje. A fala de Maria acima citada revela essa questão, assim como a seguinte:

Eliana: Hum.... E assim, a parte de gramática desse livro, você segue a parte de gramática desse?

Maria: *Sigo, sigo mas eu dou também por fora, porque eu gosto sempre de dar uma anotaçãozinha pra eles estudar. Pode ser antiquado, pode ser o que for, mas eu não dispense.*

Maria afirma, a partir de uma pergunta minha, que segue as atividades de gramática do livro que acha “ótimo”, e acrescenta que também faz um trabalho “por fora”, dando anotações separadas, embora tenha consciência de que essa é uma prática “antiquada”. As professoras acima citadas dizem utilizar, dessa forma, o que, para elas, seria um procedimento “novo” para o ensino da gramática e ortografia – o trabalho a partir do texto –, mas o conciliam a procedimentos antigos de definição, identificação, classificação desses conteúdos.

A professora Esmeralda, logo no início de sua entrevista, apresenta essa dicotomia *novo/certo x velho/tradicional*, ao falar que tem tentado trabalhar a Língua Portuguesa com textos, sendo isso o “novo”, mas ressaltando a dificuldade de se desvencilhar das práticas antigas, bastante consolidadas:

Esmeralda: Eu tenho tentado trabalhar o máximo com textos, certo? Agora a gente sempre fica um pouquinho presa também naquela questão assim, de... porque eu acho que é muito arraigada aquela questão de vamos trabalhar, é... a classificação das palavras, vamos trabalhar..., não é? Então a gente, eu acho assim, que ainda é muito preso, *apesar da gente querer trabalhar tudo isso só a partir dos textos às vezes, eu mesma me pego às vezes ainda trabalhando essas coisas distanciada dos textos, sabe? Mas eu tenho tentado fazer...*

O trabalho exclusivo com gramática e ortografia precisa, então, ser negado, e ela o faz implicitamente ao demonstrar seu desejo, sua vontade de seguir o “novo”, ou seja, de “querer trabalhar tudo isso só a partir dos textos”. O uso do verbo “querer” relaciona-se

a esse desejo, e a partícula “só” indica que esse trabalho é o “certo” hoje. A forma hesitativa como fala ao se referir ao tradicional, “ao que está arraigado”, buscando palavras que expressem esse trabalho relacionado à gramática, mas não usando explicitamente esse termo, indica uma negação. Na continuidade da fala, ela afirma que se pega “às vezes ainda trabalhando essas coisas distanciada dos textos”. É nessa parte que o trabalho sistemático com a ortografia e a gramática dissociadas do texto é negado ao dizer que só o faz “às vezes”, e ao completar, logo em seguida, “mas eu tenho tentado fazer”. Ao iniciar essa frase com a conjunção adversativa “mas”, ela indica que tem tentado fazer o contrário do que ainda faz “às vezes”.

Esmeralda, no trecho a seguir, fala mais uma vez da insegurança que sente ao tentar fazer alguma coisa diferente do que estava acostumada a fazer. E a questão principal relacionada ao ensino dos conteúdos gramaticais e ortográficos com base nesse novo discurso do “trabalhar a partir do texto” parece ser a sistematização dele. Como desenvolver um trabalho de forma sistematizada? Ela deveria fazer isso?

Esmeralda: Os conteúdos todos selecionados, por exemplo, para a 4ª série tem os conteúdos lá selecionados e então às vezes a gente não..., e eu acho até que a gente trabalha mas não de uma forma que a gente não tem arrumada, hoje. Eu acho que ainda tá na cabeça, assim, aquela questão de hoje eu vou trabalhar isso, hoje... *eu trabalho substantivo dentro do texto, eu trabalho artigo, eu trabalho... mas não digo hoje eu vou trabalhar isso...*

Eliana: Mas não tem aquele dia que você diz, hoje eu vou trabalhar isso...

Esmeralda: Não tem aquele dia. *Aí a gente fica às vezes até pensando que nem trabalhou aquele conteúdo todo. Ou algumas vezes a gente trabalha também e não dá os nomes, não é? Não fala os nomes, porque tem aquele hábito também de dizer “olhe, substantivo é a palavra que não sei o quê...”, ficar naquela teoria... Então eu acho que a gente trabalha isso já dentro do texto, agora não dá nomes...* *Aí eu fico também às vezes preocupada se não tem que dar nomes, porque quando o menino chegar lá na frente, né?, vão pedir para ele também, né? *Aí ele: “o que é substantivo? Nunca ouvi falar nisso”.* *Aí eu fico pensando se..., é muita coisa pra organizar.**

O que significa trabalhar a gramática dentro do texto? A professora falou que trabalha alguns conteúdos gramaticais (substantivo, artigo) dentro do texto, mas se sente às vezes insegura em relação a esse trabalho, chegando mesmo a pensar que não contemplou todos os conteúdos elencados na Proposta. Existe aí um conflito do novo em relação ao tradicional. Nessa última perspectiva, o ensino da gramática constituía-se no ensino de regras e nomenclaturas gramaticais. Hoje enfatiza-se o ensino desses

conteúdos dentro do texto, sem que seja necessário nomeá-los. Esmeralda, no entanto, não está muito segura disso.

A Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa da Prefeitura apresenta uma lista de conteúdos a serem trabalhados por série, e os conteúdos gramaticais estão presentes, ocupando quatro páginas e meia (Anexo 2). Na página 42, que corresponde à página seguinte à última das tabelas de conteúdo, logo em cima pode-se ver a seguinte observação:

* Os itens indicados para a 4^a série e o módulo III deverão ser tratados assistematicamente, com ênfase na identificação, flexão e emprego na sentença.

A quais itens se refere a observação acima? Não existe, nas tabelas, asterisco algum indicando a leitura de uma observação. Posso pressupor que se trata dos conteúdos gramaticais e, se essa pressuposição estiver correta, e os professores também acharem que se trata disso, então o conflito de Esmeralda na fala acima faz sentido, uma vez que ela tem tentado trabalhar a gramática de forma assistemática, mas não tem certeza de ser essa a melhor opção, uma vez que *“quando o menino chegar lá na frente, né?, vão pedir para ele também, né? Aí ele: ‘o que é substantivo? Nunca ouvi falar nisso’. Aí eu fico pensando se..., é muita coisa pra organizar”*. E, ao contrário do que as professoras enfatizaram em relação à importância de se trabalhar a gramática no texto, a observação da Proposta ressalta seu emprego na “sentença”.

Jaqueline, diferentemente das outras professoras, em um momento da entrevista tenta relacionar a questão gramatical ao gênero textual, considerando que existem diferenças no emprego do tempo verbal de uma biografia para uma autobiografia, por exemplo. Provavelmente a forma como ela considera essas diferenças indica o modo de interpretar “a gramática dentro do texto”. Ela está justamente se apropriando da noção de gramática como uma estratégia de produção de sentido em um texto⁴⁶. Ela relaciona a atividade de análise lingüística à produção de textos, como tenta explicar na seguinte passagem:

Jaqueline: Histórias novas. Agora a questão é que depois que essas histórias tiverem bonitinhas, encadernadas, já toda prontinha, então a gente usa uma última folha que venha com a autobiografia, que só é... quem sabe escrever uma biografia, sabe escrever uma

⁴⁶ Sobre essa questão, ver OLSON, 1997; SILVA e BRANDÃO, 1999.

autobiografia. Por que? *Eu vou explicar a diferença, né?, pra eles, que você está falando de você mesmo, e vai mudar o tempo verbal, aquela coisa toda.* Isso aí eu vou dar algum instrumento. Mas a intenção da biografia é não ficar nela, é fazer a auto, pra que eles se vejam como escritores. Tem uma intenção maior sobre isso, que é a valorização da escrita, do trabalho deles. Que eles são capazes de produzir livros e se eles aperfeiçoarem a escrita deles, as idéias, né? *A questão até de, como eles dizem assim, a combinação, que é coesão, coesão e coerência, “que se a gente combinar as palavras direito, se eu combinar minhas idéias direito, aí eu vou ser um bom escritor.” Aí “você vai ser um bom escritor.”*

Para Dôra, trabalhar a gramática “a partir do texto” significa realizar atividades de refacção de um texto produzido por um aluno. Ela afirma seguir exatamente o esquema sugerido na Proposta Pedagógica, apresentado e discutido no Capítulo 1, e com isso a atividade de análise lingüística relaciona-se à reelaboração coletiva de um texto produzido por um aluno, que consiste na identificação e correção dos erros que ele cometeu. Logo no início da entrevista, ela fala sobre esse trabalho de “refacção do texto” e explica que começou a fazê-lo sob orientação de uma professora da Universidade Federal de Pernambuco que desenvolveu um trabalho em sua sala de aula durante um ano letivo. Ao descrever a atividade, ela em nenhum momento fala na leitura de textos, seja a leitura que possibilitaria a produção individual dos alunos, seja a leitura realizada para se poder corrigir o texto do aluno. Ela assim descreveu todo o processo:

Dôra: Geralmente, eu fazia o seguinte: uma gravura, eu botava no quadro e a gente começava a falar um pouco da gravura, o que tinha, as cores, as formas, o que passava pra cada um aquela figura. E depois que todo mundo discutia o texto, eu pedia para eles escreverem, né? “A gente falou, a gente verbalizou sobre o texto, vamos agora colocar na escrita e fiquem a vontade com o tipo de texto.” Aí eles colocavam, eles escreviam e escrevem ainda hoje. Eles escreviam e aí eu sorteava um, geralmente eu colocava pra eles... Eu coloco muito as minhas dificuldades pra eles, então essa coisa de vergonha se educou. E eu colocava no quadro sem dizer quem era e depois eles mesmos se denunciavam e íamos, é, parágrafo por parágrafo, linha após linha. Aí o que eu fazia? Primeiro corrigia os erros ortográficos. É a primeira coisa que eu fazia. Depois vinha a questão de estrutura, dos parágrafos, é, os parágrafos. Depois nós víamos as pontuações, ponto-e-vírgula, ponto, a vírgula, onde começava o parágrafo e onde terminava. Daí a gente ia eliminar algumas palavras, tinha palavras demais ou de menos, ou no caso colocar uma palavra nova. E aí a turma ajudava. O texto terminava sendo coletivo, foi individual, mas na redação com a turma tornava-se coletivo.

Eliana: É, a produção inicial era de um aluno e depois...

Dôra: Depois tornava-se coletivo. *É muito bom, muito bom.* Eu tive um avanço significativo mesmo. E eles gostavam muito, muito, eles gostam muito. Hoje eu tenho alunos já do

ginásio que quando a gente conversa eles dizem que sentem saudades, dizem que foi... a *experiência foi tão boa* que eu passei essa socialização pra turma da prefeitura.

Na fala acima, já na última parte, Dôra afirma, por duas vezes, que essa experiência de “refacção do texto” é muito boa (“*É muito bom, muito bom*”, “*a experiência foi tão boa que eu passei essa socialização pra turma da prefeitura*”) e também destaca que os alunos gostavam muito de fazê-la, repetindo, para isso, o verbo “gostar” duas vezes e o advérbio de intensidade “muito” três vezes. (“*E eles gostavam muito, muito, eles gostam muito. Hoje eu tenho alunos já do ginásio que quando a gente conversa eles dizem que sentem saudades*”). Em dois outros momentos da entrevista ela volta a falar sobre essa atividade de trabalhar a gramática dentro do texto, a partir da refacção de um texto produzido por um aluno, destacando o quanto ela dá certo:

Dôra: É comum, na hora do recreio quando a gente se junta com o pessoal do ginásio, de as professoras de português não fazerem queixa dos meus meninos. Ao contrário. Esta 5ª série deste ano gosta de ler, graças a Deus que é uma turma boa. É comum ouvir isto. E isso me deixa muito feliz, muito feliz. *E me faz ver que o que eu estou fazendo está certo.* Eu até acompanho, eu sou supervisora do colégio, eu acompanho algumas professoras e neste acompanhamento eu percebo, assim, que é difícil para os meninos se sentirem à vontade com a professora falando, que pronome substitui o nome, que substantivo é aquele que... sabe? Eu sinto que é difícil. E os meus meninos inclusive se sentem super à vontade, bem tranquilos, eu não vejo isto nos meus alunos.

Dôra: Exato, e aí foi quando *eu comecei, iniciei essa coisa de juntar o texto com a gramática. Não dá pra desassociar, não dá, não dá. Não é prazeroso. Pode-se até fazer, como eu conheço muita gente que faz e eu já fiz muito. Mas não é prazeroso nem pra eles nem para mim. Para mim, sinceramente não é, não é mesmo. Daí que eu trabalho desta forma, e acredito que dá certo.*

No final da entrevista, quando eu lhe perguntei se ela conhecia a atividade de refacção do texto apresentada na Proposta da Prefeitura, ela afirmou que era um trabalho seu, e voltou a repetir que foi “muito bom”:

Dôra: Este trabalho é meu, foi da minha turma da tarde e todo esse trabalho que está aqui 18, 19, fui eu que desenvolvi com a turma e chamou muita atenção na época da gestão. Que foi *muito bom, muito bom mesmo.*

Trabalhar a gramática a partir do texto é um discurso que está sendo apropriado pelas professoras de forma diferenciada, estando vinculado principalmente às suas experiências profissionais. Algumas continuam fazendo o que já faziam: usando o texto

como “pretexto”⁴⁷ para o ensino normativo da gramática. Nesses casos, os textos são lidos, interpretados e em seguida as professoras os utilizam para ensinar os conteúdos de ortografia e gramática. Outras professoras acham que não devem realizar esse trabalho sistemático de gramática a partir do texto, considerando que a não-sistematização estaria vinculada a um trabalho menos descritivo/normativo. Para Dôra, “trabalhar a gramática no texto” é desenvolver atividades de “refacção do texto” e, nessa perspectiva, ela segue o esquema sugerido pela Proposta. Jaqueline considera que o ensino de gramática pode estar relacionado à atividade de produção do texto e, nesse caso, é preciso considerar que o gênero textual influi no uso de aspectos gramaticais no momento da produção do texto. Essa mesma professora foi a única que afirmou desenvolver um trabalho com a gramática desvinculado do texto, o que será abordado a seguir.

▪ **Ensino de gramática desvinculado do texto: o trabalho de construção de regras**

Jaqueline, ao contrário das outras professoras, ao se referir inicialmente ao ensino da gramática, não repetiu o discurso bastante difundido de “trabalhar a gramática no texto/a partir do texto”. Ela assim explicou o que deve ser o ensino nessa área atualmente, relacionado à perspectiva construtivista:

Jaqueline:...e agora na 3ª série tá se cobrando, além da parte de compreensão, interpretação e produção, a questão gramatical, né? Que é o grande problema da escola pública que adotou o construtivismo, no caso, assim, como filosofia de ensino, como concepção de ensino, porque eu acho que não se sabe o que fazer. Digamos, os alunos chegam na 3ª série, os alunos que lêem, decodificam no caso, eles conseguem ir mais além, interpretam, é, conseguem intervir dentro do texto, sugerir, tirar suas conclusões, né? Mas escrevem ortograficamente e a nível de concordância, de um conhecimento gramatical mesmo dentro do texto, a gente percebe que existe uma pobreza muito grande. E o trabalho tá sendo voltado também pra isso aí. *Ele tá cobrando mais ortografia, né? E gramática. Agora, como trabalhar gramática dentro dessa concepção de ensino de língua portuguesa? Tentando que o aluno... não dar regras prontas, que eu sempre procuro não dar regras prontas, procuro trabalhar sempre, assim, induzindo, digamos assim no bom sentido, o aluno a refletir sobre o que eu tô querendo chegar ali, digamos, eu vou trabalhar substantivo, eu vou trabalhar verbo e não vou dizer a ele que é um conceito, procuro que eles cheguem à regra, que eles construam a regra juntamente comigo. Agora lógico que eu sou mediadora, eu sou, digamos assim, a pessoa que vai provocar esse tipo de reflexão e análise, né? Se for no caso da palavra, da oração, do texto como todo, vai uma certa cobrança.*

⁴⁷ A expressão “uso do texto como pretexto” foi utilizada por LAJOLO (1982) em artigo intitulado “O texto não é pretexto”.

Jaqueline parece também trabalhar os conteúdos “tradicionais” de uma forma diferente da que eles vinham sendo ensinados. Para ela, o importante é não dar regras prontas – pedagogia tradicional – e sim fazer com que os alunos reflitam e elaborem as regras que precisam aprender em relação à nossa língua. Ela por três vezes, no discurso acima, nega o ensino verbal explícito de regras (“*não dar regras prontas...*”, “*que eu sempre procuro não dar regras prontas...*”, “*eu vou trabalhar verbo e não vou dizer a ele que é um conceito...*”). O fazer diferente, para ela, é tentar desenvolver um trabalho baseado na perspectiva construtivista, de forma a possibilitar que os alunos construam as regras que precisam ser ensinadas. Essa professora falou, no início da entrevista, que o ensino de Língua Portuguesa deveria ser baseado nessa abordagem. O interessante é que, ao afirmar que busca desenvolver um trabalho com essas características, ela está desenvolvendo uma prática “não-recomendada” na Proposta Oficial: trabalhar esses conteúdos distanciados do texto e de uma forma sistemática.

3. COMO DESENVOLVER UM TRABALHO COM TEXTOS/A PARTIR DE TEXTOS?

NEGAÇÃO/REFUTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS DE ENSINO DA LÍNGUA.

Considerando o contexto de produção das falas das professoras – a situação da entrevista – pude observar refutações de alguns pressupostos relacionados a práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura, refutações vinculadas, então, à dicotomia *novo X velho, certo X errado*, uma vez que o discurso relacionado ao ensino tradicional precisa ser refutado/negado, por ser considerado, hoje, *o errado*. Três procedimentos, especificamente, foram refutados/negados pelas professoras: o trabalho descontextualizado com gramática e ortografia, abordado acima; o uso exclusivo do livro didático como material pedagógico, assim como a utilização de livros tradicionais; e a prática tradicional de avaliação. Esses dois últimos vão ser discutidos a seguir.

3.1. O LIVRO DIDÁTICO COMO APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

DE ENSINO DA LÍNGUA: COMO AS PROFESSORAS SE REFEREM A ESSE MATERIAL?

O livro didático, “livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (BATISTA, 2000, p. 534), não se apresenta de natureza uniforme no decorrer da história de seu uso e de sua produção. Ao longo do século XX, por exemplo, puderam-se constatar mudanças de diferentes naturezas

relacionadas a esse *impresso*⁴⁸: heterogeneidade dos suportes, leitor ao qual se destina, função e utilização no processo ensino/aprendizagem, natureza dos textos que contemplam, etc. Para a presente investigação, considero importante descrever, a propósito desse material escolar, algumas mudanças relacionadas ao uso que o professor tem feito dele na organização da prática pedagógica, para que possamos entender o discurso atual das professoras sobre ele.

SOARES (2001) analisou as concepções do professor como leitor em dois livros/manuais didáticos da disciplina Português, largamente utilizados nas escolas em dois momentos diferentes: a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que predominou nas escolas do fim do século XIX até os anos 30 do século XX (tendo sido ainda utilizado, de forma menos intensa, nos anos 40, 50 e 60); e o livro *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, que teve grande sucesso nos anos 1970. A autora observou mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores entre essas duas obras: a primeira destinava-se a um professor que, “considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula” (p. 73). A segunda concebe um professor “a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor “(...) reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas”. (p. 73).

BATISTA (2000) também ressalta a distinção existente entre os livros didáticos anteriores à década de 1970 e os surgidos nesse período, no que se refere à concepção de professor implícita neles. Segundo esse autor, os primeiros, como os impressos organizados em forma de compêndios e as antologias de textos, possibilitavam ao professor um alto grau de autonomia em relação ao manual:

Embora terminem por, em grande parte, definir os conteúdos que deverão ser ensinados – no caso dos compêndios – e os textos que deverão ser lidos e comentados – no caso das antologias –, constituem um complemento à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos. (p. 552)

⁴⁸ A propósito dessas mudanças, ver BATISTA (2000) e SOARES (2001).

Já os manuais didáticos surgidos ao longo dos anos 1960 e 1970 tendem a construir, para o professor, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino, uma vez que eles mesmos se encarregam de definir os conteúdos a ser ensinados e as atividades que vão constituir o processo de ensino:

Os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. (p. 552)

A década de 1980 assistiu, assim, ao surgimento de um forte discurso contrário à utilização de livros didáticos. Por um lado, essa utilização foi apontada como vinculada à desqualificação profissional de professores: “os livros didáticos criariam uma dissociação entre aqueles que executam o trabalho pedagógico – os docentes – e aqueles que o concebem, planejam e estabelecem suas finalidades – os autores de livros didáticos e as grandes editoras –, e a principal consequência dessa dissociação consistiria numa diminuição das exigências de formação e preparo docente” (BATISTA, op. cit., p. 538). Por outro, os livros passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em um campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade.⁴⁹

As mudanças nos livros didáticos também se relacionam com as alterações ocorridas no campo da produção dos saberes acadêmicos e escolares. Como abordado no Capítulo 1 deste trabalho, a partir da década de 1980 novas concepções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa passaram a ser divulgadas/produzidas no Brasil, concepções estas desenvolvidas em diferentes áreas: Línguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, etc. Mudanças nas práticas dos professores passaram a ser exigidas e, para que estas fossem efetivadas, seria necessário que os mestres parassem de organizar seus trabalhos a partir da utilização de um livro baseado em orientações teórico-metodológicas consideradas ultrapassadas.

Diante das inovações apresentadas nos documentos oficiais, relacionadas ao ensino nas diferentes áreas de conhecimento, e não apresentando um trabalho baseado nas novas perspectivas de ensino, o livro didático continuaria paradoxalmente a ser um

⁴⁹ Sobre essa questão, ver, por exemplo, trabalho de NOSELLA (1979).

instrumento – talvez o principal – de orientação da prática pedagógica do professor. Compreendendo a importância desse material, e reconhecendo que muitos deles se distanciam das propostas curriculares e dos projetos elaborados pelas Secretarias de Educação, além de serem desatualizados e apresentarem erros inaceitáveis, o MEC passou a desenvolver, desde 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros inscritos no programa são submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica⁵⁰ que resulta na publicação de um *Guia de Livros Didáticos*, que traz informações sobre esses livros, constituindo-se em um material que orienta a escolha do livro didático pelo professor.

Analisar *o quê e como* as professoras falaram, durante a entrevista, sobre a utilização dos livros didáticos parece ser fundamental para que se possa entender um pouco mais a forma como os professores estão se apropriando das concepções atuais de ensino da leitura. Para isso, faz-se imprescindível considerar, como foi feito até então, as *negações, afirmações e repetições* presentes em trechos que se referem à questão do uso do livro didático.

3.1.1. NEGAÇÃO DO USO EXCLUSIVO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, como já abordado anteriormente, vem constituindo um material de regulação de muitos aspectos da prática do professor: os conteúdos a serem ensinados, a ordem em que eles deveriam ser trabalhados, as atividades a serem desenvolvidas, os textos a serem lidos, a forma de correção dos exercícios. O uso desse livro, a partir da década de 1980, passou a ser vinculado a uma prática tradicional de ensino, que precisaria ser, então, ultrapassada. O uso exclusivo do livro didático como organizador das atividades do professor é algo que, para as professoras, precisa ser negado, estando vinculado ao *tradicional/errado*.

A Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa da Rede Municipal do Recife por duas vezes faz referência ao livro didático, numa perspectiva de crítica, como na seguinte passagem:

⁵⁰ O trabalho de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos é feito por uma equipe de professores e especialistas que atuam nas quatro áreas de conhecimento básico, tanto na universidade como na escola de 1º grau, e é baseada não só na experiência docente e no conhecimento especializado das equipes, mas, principalmente, num conjunto de princípios e critérios cuidadosamente estabelecidos (*Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries / PNLD 98, p. 9*).

Tal metodologia encontra reforço no livro didático, onde se divide o estudo da linguagem em etapas como leitura, interpretação, redação... etc. Além disso, quando se trata de séries iniciais, os textos de leitura são forjados, criando-se, assim, um modo escolar de praticar a linguagem (por exemplo: história de coelho orelhudo que brinca no telhado...). Por essas razões, o livro didático, além de tornar artificial a prática lingüística e direcionar o trabalho do professor, contém incoerências e equívocos que nem sempre são percebidos (é o caso da definição de ditongo como sendo o encontro de duas vogais na mesma sílaba; ou mesmo da descrição da colocação pronominal, contrariando tendências de uso do português no Brasil). (p. 6)

O trecho acima afirma que o livro didático “torna artificial a prática lingüística e direciona o trabalho do professor”, apresentando alguns argumentos a favor dessas idéias. As professoras, ao negarem o uso exclusivo do livro didático, não negam o conteúdo dessa afirmação; ao contrário, negam que realizam uma prática baseada exclusivamente nesse suporte, na tentativa de tornar suas práticas “menos artificiais”. Negam, então, um discurso que pressupõe esse uso exclusivo. A seguinte fala de Cristina apresenta essa negação/refutação:

Cristina: Nós temos o livro, é, atualmente, pra falar a verdade, atualmente, este ano os livros estão sendo, assim, diferenciados. É nós só usamos como apoio, é, mais pra gramática, e alguns textos necessários pra eles, né? E pra ortografia também.

A partícula “só” presente nessa fala frisa/reforça justamente o que precisa ser negado: a utilização do livro didático como material pedagógico exclusivo, e evidencia o uso que o professor deve fazer do livro didático hoje: um material de apoio. O discurso de Esmeralda também revela essa questão:

Eliana: E nesse caso, esse livro, o ALP⁵¹, tem pra todos os alunos?

Esmeralda: Tem para todos os alunos. Então às vezes *eu me reporto a ele*, tá entendendo?

O uso da locução adverbial de tempo “às vezes” indica justamente a não-utilização exclusiva desse suporte na organização de sua prática de ensino, constituindo-se em uma negação implícita. A professora enfatiza que todos os alunos têm um livro específico de Língua Portuguesa (o *ALP*), mas que ela própria só se “reporta” a ele de

⁵¹ A coleção *ALP: Análise, Linguagem e Pensamento*, de Maria Fernandes Cocco e Marco Antonio Hailer, foi avaliada, no Guia de Livros Didáticos PNLD/98, da seguinte forma: o livro de alfabetização e os da 3ª e 4ª séries foram classificados como “recomendados” (duas estrelas) e os da 1ª e 2ª séries foram “recomendados com distinção” (três estrelas). Entre as qualidades do livro, destacou-se, em todos os volumes, a seleção textual (presença de vários tipos e gêneros de texto) e, no que se refere ao estudo dos textos, a presença de atividades que possibilitam a construção do sentido do texto pelo aluno.

vez em quando. Juliana também ressalta o uso não-exclusivo de textos do livro didático na seguinte passagem:

Juliana: É, Sylvia Orthof. Então tinha, assim, uma oportunidade muito boa de leitura. E tinham os textos que eram, que era do livro didático, do livro didático, e os *textos que eu mesma trazia. Que eu sempre buscava outros textos*, de outros livros.

Na fala acima, a professora faz uma distinção entre os textos do livro didático e os que ela mesma trazia. E, ao afirmar que “sempre buscava outros textos, de outros livros”, ela está negando o uso exclusivo do livro didático, pressupondo que isso não é o “certo” hoje.

Cristina também enfatiza a questão de não se restringir aos textos dos livros didáticos, levando outros para serem lidos pelos alunos:

Cristina: Eu trabalho com *Brincando com as palavras* e *Brincando com os números*⁵², em Matemática. Estudos Sociais nós temos só um livro nosso de apoio e damos anotações, e trabalhamos com mapas e etc. *Mas Língua Portuguesa mesmo nós trabalhamos através de textos de jornais, é..., poesias, poemas em outros livros que a gente pesquisa e traz, tá certo?* Com algumas coisas que nós temos ainda da Rede, que são essas músicas, nós temos ainda de capacitações que nós fizemos na Rede, algum material, nós guardamos e trabalhamos.

Nessa fala, a professora ressalta a forma legítima de se trabalhar a Língua Portuguesa, (“mas Língua Portuguesa **mesmo** nós trabalhamos através de textos de jornais, é..., poesias, poemas em outros livros que a gente pesquisa e traz, tá certo?”), negando, implicitamente, o uso exclusivo do livro didático. Ao citar alguns textos que leva para a sala de aula para serem trabalhados, ela está interagindo com discursos atuais que enfatizam essa diversidade textual. A Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa, por exemplo, apresenta, na página 42, sugestões de tipos de texto para o trabalho com leitura/escrita, como já foi apresentado no primeiro capítulo desta tese.

Para Flávia, o livro didático não deve ser seguido como uma Bíblia, o que sugere a utilização de outros suportes:

Flávia: Não é que você vá usar o livro como Bíblia, eu vou dar tudo que tem...

⁵² Esses livros não são citados no *Guia do Livro Didático* (PNLD 98)

“Usar o livro como Bíblia” é uma afirmação, então, que precisa ser refutada, provavelmente por se relacionar a procedimentos tradicionais. Jaqueline também afirma que o livro didático não deve “se esgotar por ele mesmo”, negando seu uso exclusivo:

Eliana: Então você também trabalha os diversos textos do livro didático?

Jaqueline: Trabalho. Trabalho porque eu acho que o livro didático, se ele for bem-utilizado, se ele não se esgotar por ele mesmo, ele é um material a mais na sala de aula.

Dôra foi mais enfática e afirmou não usar um livro didático único. Ela tira textos de diversos livros, mas não segue um só. No diálogo abaixo, em diversos momentos ela nega que usa um livro único, chegando a afirmar, por três vezes, que isso pode ser “pretensão” de sua parte:

Eliana: Tem um livro didático?

Dôra: Não.

Eliana: Não têm chegado livros didáticos?

Dôra: Não tenho livros didáticos.

Eliana: Você disse que tira textos de outros livros?

Dôra: Sim, de outros livros velhos que eu recortei.

Eliana: Mas não tem um livro que vocês escolham, que dá pra trabalhar?

Dôra: Não.

Eliana: E você...

Dôra: Pode ser *pretensão* de minha parte, *mas eu não me sinto à vontade. Eu não trabalho.* No ano passado nós tínhamos o ALP. Nós até lemos, *nós usamos, mas não com muito carinho da minha parte não.* Eu não deixava nem eles saberem, **mas eu sou muito pretensiosa**, eu reconheço. *Eu sou mais eu em sala de aula com eles, produzindo e escrevendo tudo, não é isso?*

Eliana: Mesmo que, assim, pode pegar um texto de um livro, de outro, mas não seguir aquele livro?

Dôra: **Não, não sigo.** *E eu reconheço que isto é um pouco de pretensão.*

Eliana: Por que pretensão?

Dôra: Porque eu acho que quando um autor escreveu, ele teve a melhor das intenções, e eu acho que o livro ajuda, mas eu não tenho muita habilidade.

Eliana: De seguir um livro só?

Dôra: É

Não seguir um livro didático único parece relacionar-se exatamente ao “ser autônomo” e não um professor “submisso”, “limitado”, dependente desse material, professor este

criticado nos discursos acadêmicos e oficiais surgidos principalmente na década de 1980.

A professora Maria, ao contrário das outras, afirmou usar somente os livros didáticos das diferentes disciplinas como apoio para as atividades desenvolvidas na sala de aula. Ao dizer isso, no entanto, reconheceu ser essa uma “falha” sua, demonstrando ter consciência de que o certo, ou o melhor, seria levar outros suportes para os alunos lerem e justificou essa atitude argumentando a falta de tempo, já que trabalha mais de um expediente por dia. O livro didático é considerado, então, como um facilitador na organização do trabalho do professor. Essa questão vai ser discutida mais adiante.

Maria: Olhe eu tenho um livro, *eu sempre trabalho textos do livro. Normalmente eu não trago, sabe? Porque eu te diria, isso aqui é uma falha minha, porque se eu trouxesse talvez a produtividade ainda fosse maior, jornais, essas coisas. Mas minha vida é tão corrida, eu trabalho em duas escolas, na outra escola eu trabalho dois horários, que é um corre corre...*

Eliana: Você trabalha os três turnos?

Maria: Não diariamente. Mas hoje mesmo eu tenho os três turnos. Na terça-feira eu tenho os três turnos, entende? Nos outros dias é manhã e noite. Aí é muito cansativo pra quem é dona-de-casa também, né? *Aí eu nunca trago assim.* Agora o livro deles é um livro baseado no construtivismo. Quer dar uma olhada? É muito bom⁵³.

Ainda como forma de justificar o uso exclusivo do livro didático, a professora conclui sua fala acrescentando que o livro que utiliza é muito bom, baseado no construtivismo. É essa questão que será tratada a seguir.

3.1.2. AFIRMAÇÃO DO USO DE LIVROS MUITO BONS, QUE POSSUEM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS E VÁRIOS TIPOS DE TEXTOS

Ao afirmar que utilizam o livro didático nas atividades de Língua Portuguesa, as professoras ressaltaram que escolhiam/usavam livros muito bons,⁵⁴ por serem da linha construtivista, como o fez Maria na fala acima e Flávia na seguinte passagem:

⁵³ O livro ao qual Maria se refere é o volume 4 da coleção *Desenvolvimento da Linguagem – um caminho sócio-construtivista*, recomendado pelo *Guia Nacional de Livros Didáticos – PNLD 98* com uma estrela (recomendação com ressalvas). Destaca-se, nesse volume, a seleção de textos que tem como característica a diversidade de tipos, qualidade esta destacada por Maria.

⁵⁴ A Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife tem adotado o processo de escolha única dos livros didáticos para cada área de ensino e série. Assim, as professoras não têm recebido os livros que efetivamente escolheram juntamente com as outras professoras da escola em que trabalhavam. Essa escolha tem sido realizada, no geral, por um grupo de professoras (representantes das escolas), juntamente com a equipe de ensino que orienta esse trabalho. Assim, as professoras parecem saber que o livro escolhido para cada área e série correspondem a livros que se adequam à Proposta Pedagógica da Rede, pois esse é o discurso que justifica esse processo de escolha adotado pela Secretaria de Educação.

Flávia: Eu utilizo um que tem *Porta de Papel*⁵⁵ aqui, *aquele da PCL que eu não tô lembrando agora o nome que fala a questão de trabalhar a leitura e linguagem dentro do Construtivismo*, é uma coletânea, e eu não sei agora o nome do autor não.

As professoras apresentaram, então, uma argumentação a favor do uso do livro didático – utilização de livros construtivistas –, embora também afirmassem que usavam outros livros que sabiam serem considerados tradicionais, como o *Porta de Papel* mencionado por Flávia. Ao citá-lo, ela não fez comentário algum sobre ele. *Por que e para que* as professoras utilizam um livro construtivista? O que elas acham “bom” nesses livros? O que elas consideram ser um “livro construtivista”? Para analisar tais questões, me apoiarei nas seguintes falas:

Juliana: Esse ano foi que foi diferente. Como eu disse anteriormente, eu tive a possibilidade de escolher o livro didático e escolhi um livro que, assim, foi maravilhoso! *O livro era muito na área do, construtivista. Então o livro ele fornece..., os textos que ele traz é muito atualizado, é textos assim, são músicas de Gilberto Gil, vários cantores, Milton Nascimento, Djavan, e tem também textos de Cecília Meireles. São textos muito bons. Então eu trabalho a partir desse livro mesmo*⁵⁶.

Esmeralda: É, “namoro desmanchado”, o título do texto, então assim, falava de uma história.

Eliana: Você pegou esse texto de onde?

Esmeralda: *Eu peguei de um livro também.*

Eliana: De um livro didático?

Esmeralda: *É, de um livro didático, um livro da 4ª série também, é aquele livro... é tão bom aquele livro... eu sou péssima para ficar guardando os nomes...Peraí, eu tenho ele aqui (se levanta e vai pegar o livro) *Novo caminho*,⁵⁷ que é o de Português, só que foi o da 4ª.*

Eliana: Mas você tem a coleção de 1ª a 4ª ?

Esmeralda: *Eu tenho o da 2ª série, da 3ª e da 4ª dele, esse é um livro, assim, que eu acho ótimo, sabe?*

⁵⁵ A coleção *Porta de Papel*, de Angiolina Domanico Bragança, Isabella P. de Melo Carpaneda e Regina I. Moreira Nassur, é citada no *Guia de Livros Didáticos* (PNLD 98) da seguinte forma: os livros da 1ª, 2ª e 3ª séries foram “recomendados com ressalvas” (uma estrela) e o da 4ª série, justamente o que essa professora deve utilizar, não foi recomendado.

⁵⁶ Juliana, assim como Maria, também se refere ao volume 4 da coleção *Desenvolvimento da Linguagem – um caminho sócio-construtivista*.

⁵⁷ O livro *Novo Caminho*, de Maria Helena Correa e Bernadete Pontarolli, é classificado, no que diz respeito ao quarto volume (volume mencionado pela professora), como “recomendado com ressalvas” (uma estrela). Como consta na resenha desse livro, “o que justifica a recomendação do volume é a boa seleção textual. Isso possibilita um contato com diferentes tipos de texto, havendo bom aproveitamento das particularidades dos tipos apresentados, boas propostas de leitura e de exploração de vocabulário, o que pode contribuir para a formação de bons leitores, se forem consideradas as ressalvas aqui mencionadas” (p. 161). Esses foram os aspectos ressaltados pela professora.

Eliana: Aí você usa ele na organização das atividades?

Esmeralda: Também, *porque eu não uso um livro só, né?* É, embora a gente tenha tentado assim, se guiar muito pelo *Porta de Papel*, deixa eu ver o nome da autora, (se levanta para pegar o livro) tem esse livro aqui, *Porta de Papel*, mas aí esse *Porta de Papel* a gente usa mais por conta do tipo de atividade que tem, da organização das atividades, porque esse livro aqui é muito bom, mas é muito bom mesmo (se refere ao *Novo Caminho*), agora pra gente trabalhar com o aluno tendo o livro, porque tem algumas atividades que não dá pra você..., você não tem dinheiro para tirar xerox, não tem dinheiro, entendeu? *E assim, ele tem uma variedade enorme de atividades, sabe? O trabalho com texto é assim, bem diversificado, ele pega assim, enfoque de outras matérias, inclusive dentro do texto pra trabalhar, tá entendendo? Então é assim, tem uma, as atividades são bem diversificadas, tem vários estilos de texto... então é em livro muito bom.*

É importante afirmar a utilização de textos diversos no trabalho com Língua Portuguesa, e isso foi feito pelas professoras nas entrevistas ao falarem sobre os livros que utilizavam: livros muito bons, contendo atividades bem diversificadas e vários tipos de texto. Esses são aspectos relacionados com uma prática atual de ensino da língua e da leitura, conforme evidenciado nas propostas, capacitações, etc. Ao ressaltar essas características e vinculá-las a um livro “bom” e “construtivista”, as professoras estão justamente negando o uso de um livro considerado “tradicional”, como o fez explicitamente Maria, em outro momento da sua entrevista:

Maria: Esse livro é da rede, né? Nós recebemos no ano passado, e esse ano nós estamos usando. É uma pena que não tem pra todo mundo, porque esse ano são três turmas, ano passado só eram duas. E esse ano são três. Então é lógico que se o livro é reposição, né? Não dá pra entregar pra todo mundo. *Mas eu gostei muito desse livro. A princípio eu estranhei, né? Porque era completamente diferente do que eu costumava trabalhar. Mas à medida que eu fui usando, aí eu fui gostando e fui percebendo que ele é bem mais interessante pra eles do que o livro tradicional.*

As professoras parecem ter incorporado a necessidade de trabalhar diferentes textos na sala de aula, já que esta é uma questão presente tanto no discurso oficial das propostas como nas capacitações. É com base nessa diversidade textual que Jaqueline justifica o uso do livro didático em sala de aula:

Jaqueline: Olhe, eu costumo ler poesias... O livro didático deles esse ano, o tal do *Eu gosto*, que eu achava uma porcaria...

Eliana: Qual é o livro didático deles?

Jaqueline: *O Eu gosto mas como veio agora em edição reformulada, eles seguiram o modelo do ALP, né?, que o ALP, pra mim, é, a nível de Língua Portuguesa, é um dos melhores livros-texto, pra mim, atualmente. Apesar de que ele deixa a gramática a desejar...*

Eliana: O *Eu gosto* é aquele de Zenilde e Célia?

Jaqueline: Não é o *Eu gosto*, né?

Eliana: Certo, *Eu gosto de Estudos Sociais, Eu gosto de...*

Jaqueline: É, ele tá renovado. Aí então agora, no *Eu gosto de Língua Portuguesa*, eles colocaram diversos tipos de texto. Então tem da receita do bolo, que é um texto instrucional, tem, é, notícia, tem as histórias, no caso, tem a questão da carta, bilhete e tem muitas poesias, inclusive uma..., inclusive a última poesia que a gente trabalhou foi até uma poesia musicada, que é aquela música “Carinhoso”, que é de Pixinguinha se eu não me engano, né? Pronto, a gente trabalhou, porque as músicas...

Eliana: E agora você tá trabalhando com esse livro *Eu gosto...*

Jaqueline: Tô. E você vai achar engraçado que não tinha livro pra 3ª série, porque o MEC não enviou livro pra os meninos de 2ª à 4ª. Só 1ª. Era pra nós ficarmos com o livro dos alunos do ano passado. Eles devolviam e ficava. Mas os meninos não quiseram livro velho. “Não quero...” Houve uma rejeição. Os livros rasgados, cheios de orelha. E eu descobri que tinha *Eu gosto* da 1ª série lá, uma fatura de livros da 1ª série novos. *Eu estou trabalhando com os textos do “Eu gosto” da 1ª série. E os níveis de textos, já uma vez que eu não esgotei, não fico com aquele... eu busco lá fora complementar, aí tá me servindo esse livro-texto, entendeu? Mas tanto é que tem, olhe, tem “Carinhoso”, tem... Eu gosto. O texto informativo tá bom, é texto..., tem textos descritivos, tem textos de histórias em quadrinho, então pra mim, dá pra você fazer um trabalho. Não era o ideal não, mas...*

A professora acima reconhece a qualidade do livro didático *Eu gosto de Língua Portuguesa*,⁵⁸ que parece ter sofrido alterações, passando a englobar diferentes textos. É por conter essa diversidade textual que ela afirma, por duas vezes durante a entrevista, que o utiliza como um material de apoio, ainda que seja o volume 1, ressaltando, no entanto, que não se limita a ele.

Um livro que contempla essa diversidade textual facilita, então, o trabalho das professoras, como já mencionado em algumas falas acima, e explicitado por Esmeralda na seguinte passagem:

Esmeralda: Uso o *ALP*, pra a gente ver também... Porque não tem, eles não têm livros, não chegou livro para a 4ª série de nenhuma das matérias. Então, o que é que a gente tem? É muito difícil você todos os dias está levando textos, até porque, se você fosse trabalhar com cada aluno, eu poderia até levar vários textos, mas cada um trabalhando com um texto, não dá pra fazer isso todos os dias. *Eu tenho que um dia, assim, fazer, trabalhar um texto em comum com o grupo.*

Eliana: E nesse caso, esse livro, o *ALP*, tem pra todos os alunos?

Esmeralda: Tem para todos os alunos. Então às vezes eu me reporto a ele, tá entendendo?

Eliana: O que você acha dele?

⁵⁸ A coleção *Eu Gosto*, no que se refere à área de Língua Portuguesa, é intitulada *Eu Gosto de Comunicação*, e não *Eu gosto de língua Portuguesa* como foi chamada pela professora. Essa coleção não foi recomendada no *Guia do Livro Didático* (PNLD 98).

Esmeralda: Eu acho assim, que o nível dele... porque é bom quando tem também uma parte pra fazer um trabalho em cima do texto, da interpretação do texto, pra o nível da turma ele tá baixo, porque é o 1 (um).

Eliana: Então você trabalha com o *ALP 1*?

Esmeralda: É, só tinha para turma o *ALP 1*, foi o único que eu consegui disponível pra toda a turma.

Eliana: Toda a turma?

Esmeralda: Para toda a turma. Aí o *ALP 1* tá assim,... eu acho que os textos são ainda meio... eu acho que os meninos precisariam de um texto de nível melhor ainda, sabe? Um nível mais avançado, principalmente pra trabalhar interpretação também, no livro, não é? *Pra facilitar mesmo o trabalho, porque é difícil você ficar rodando coisas, ficar... é muito trabalhoso. Então eu tenho feito isso, mas tenho levado assim, é, textos meus que eu tenho, aí leio alguns textos pra eles, tô fazendo também uma leitura de um livro.*

O livro didático é considerado um facilitador da organização do trabalho do professor (“Pra facilitar mesmo o trabalho, porque é difícil você ficar rodando coisas, ficar... é muito trabalhoso”). Ao abordar essa questão, parece que as professoras estão justificando a utilização desse instrumento; a necessidade que têm de, às vezes, recorrer a ele devido à dificuldade de providenciar textos para serem trabalhados.

3.1.3. LEVANTAMENTO DE QUESTÕES RELACIONADAS AOS NOVOS LIVROS: DIFICULDADES DE UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE ALGUNS CONTEÚDOS

Ao falar sobre o trabalho com gramática, no entanto, as professoras parecem preferir os livros que tratam dessa questão de uma forma que elas já estão acostumadas a trabalhar, preferindo os tradicionais:

Eliana: E o de Língua Portuguesa é qual?

Flávia: É, *Linguagem e Interação*, que não traz a questão da gramática arrumadinha como os outros livros, não (ri). E o que traz contextualizado às vezes se torna um pouquinho alto pra eles.

(...)

Eliana: E você falou, assim, que a parte de gramática fica a desejar.

Flávia: Ele não traz, assim, traz contextualizando a questão da concordância nominal e verbal. Mas na hora de ver a questão da definição, é, trabalhou substantivo, e o que é substantivo, isso e isso e isso, trabalhou substantivo tal, substantivo tal representa aquilo e aquilo, não traz isso nunca, você nem sonhe encontrar. Quando encontra, é na questão de contextualizar mesmo.

Eliana: Por exemplo...

Flávia: Trabalhar a questão de sinônimo, antônimo, a questão do próprio..., do vocabulário. Aí ele diz: reescreva essa frase. Aí quem vê: “poxa, que livro moderno, né?, trabalha a questão da produção do aluno, da criatividade, não sei o quê”. Só que a conceituação de sinônimo, de antônimo, de homônimo e de parônimo fica tudo nas suas costas. Onde o livro

didático poderia ser um outro apoio, um outro, sei lá, um outro recurso que ele poderia ter em casa pra rever o que você falou na sala, ele não tem pra onde ir em casa.

Na fala acima, a professora critica o livro *Linguagem e Interação*⁵⁹ justamente por ele não tratar a gramática da forma como tradicionalmente ela vem sendo abordada. Prefere, então, se apoiar no *Porta de Papel*. Esmeralda também mencionou que usa esse livro:

Esmeralda:...É, embora a gente tenha tentado assim, se guiar muito pelo *Porta de Papel*, deixa eu ver o nome da autora, (se levanta para pegar o livro) tem esse livro aqui, *Porta de Papel*, mas aí esse *Porta de Papel* a gente usa mais por conta do tipo de atividade que tem, da organização das atividades, porque esse livro aqui é muito bom, mas é muito bom mesmo (se refere ao *Novo Caminho*).

A professora ressalta que usa o referido livro devido às atividades que ele tem, da organização dessas, mas não completa seu pensamento, voltando a falar do outro livro, o *Novo Caminho*, que considera bom por conter textos bons. Provavelmente essas atividades omitidas por ela sejam as mesmas referidas por Flávia, relacionadas às questões ortográficas e gramaticais. Cristina afirmou que utilizava o livro de Língua Portuguesa justamente para trabalhar esses conteúdos:

Cristina: Nós temos o livro, é, atualmente, pra falar a verdade, atualmente, este ano os livros estão sendo, assim, diferenciados. *É nós só usamos como apoio, é, mais pra gramática, e alguns textos necessários pra eles, né?, e pra ortografia também.* Porque o livro este ano não veio para a escola, porque veio ano passado, e alguns alunos não entregaram o livro...

Eliana: Era pra ter entregado?

Cristina: Nós ficamos com um número bem reduzido. A Prefeitura não mandou mais, então este ano nós ficamos assim, dividido. Maria trabalha com um tipo de livro, e eu trabalho com outro. *Eu trabalho com Brincando com as palavras e Brincando com os números*, em Matemática, Estudos Sociais nós temos só um livro nosso de apoio e damos anotações, e trabalhamos com mapas e etc.

⁵⁹ O livro *Linguagem e Interação*, de Edna Maria Pontes, Elisiane V. Tiepolo, Marlene A. C. de Araújo e Reny M. G. Guindaste (Editora Módulo), é recomendado pelo *Guia de Livros Didáticos* (PNLD 98), em todos os seus volumes e especificamente no da 4ª série, volume a que se refere a professora, com três estrelas (recomendado com distinção). O *Guia* ressalta a qualidade da seleção textual, que engloba autores representativos da literatura geral e infanto-juvenil e cita, ainda, como aspecto positivo dessa seleção, a combinação de textos simples e complexos, curtos e longos, o que permite ao aluno sentir-se competente e desafiado como leitor. Esse aspecto, no entanto, é criticado pelas professoras que se referem a esse livro, as quais falam da dificuldade dos alunos compreenderem esses textos. Quanto ao ensino de gramática, o *Guia* ressalta a ausência de peso excessivo conferido a esse conteúdo e o esforço em orientá-los para o uso da língua. O fato de não apresentar esse conteúdo de forma sistematizada representa um ponto negativo para as professoras, que se utilizam de outros livros para o trabalho nessa área.

Jaqueline, ao falar do livro *Eu gosto de Língua Portuguesa*, comenta que a parte de gramática fica a desejar, mas não explica o porquê.

Jaqueline: O *Eu gosto*, mas como veio agora em edição reformulada, eles seguiram o modelo do *ALP*, né? Que o *ALP*, pra mim, é, a nível de Língua Portuguesa, é um dos melhores livros-texto, pra mim, atualmente. *Apesar de que ele deixa a gramática a desejar...*

Uma outra questão relacionada aos livros considerados “bons” pelas professoras é a dos próprios textos que eles contêm, não muito apropriados, por serem longos ou muito “altos” para os alunos, que não os compreendem com facilidade. É o que ressaltou Flávia, ao falar ainda do livro *Linguagem e Interação*:

Flávia: Assim, é, os textos são longos, é uma linguagem que eles não são acostumados, assim, a trabalhar. Outro dia apareceu (como é o nome do animal?), é, “ariranha”. Tem um texto que fala da ariranha. Que até eu pra saber que danado era ariranha tive que pesquisar, né? Porque é um texto produzido que não é aqui, é em São Paulo, então traz muito o cotidiano de São Paulo. Além disso, muito textos tirados de revistas como a *VEJA*, mas assim, artigos de temas que envolvem uma certa crítica e que por eles não terem sido até trabalhados de certa forma, tem uma dificuldade que acaba eu fazendo a interpretação para eles, porque na primeira leitura eles não conseguem, com a ajuda do dicionário ainda fica muito solto, muito vago, e tem uns que já dizem logo: “ah, professora, esse livro é muito chato”. Porque não tá muito dentro da realidade deles. É o livro que eles menos gostam, é o *Linguagem e Interação*.

Eliana: *Linguagem e Interação*.

Flávia: E o de Ciências que a gente utiliza são dois: um é *Descobrimo o Ambiente*, que assim traz muitos trabalhos científicos e eles acham, assim, interessante, e o outro é *Viver e Aprender* que também traz uma linguagem bem próxima a eles e também traz muitas experiências. Eles devoram o livro sem nem eu precisar... Assim, às vezes eu peço, “a gente vai olhar o capítulo tal”, “ah, eu já li professora, é muito interessante, é assim, é assim...” Já sai comentando. O livro de Português eles não têm...

Eliana: Eles não demonstram esse mesmo interesse.

Flávia: Não demonstram. Os textos, às vezes, tomam 3, 4 páginas. Eu podia até te mostrar.

Eliana: Ah, depois eu queria ver.

Flávia: *Tomam, assim, 3, 4 páginas. São textos que não têm nada...* Usaram, é, eu tive uma pena que usaram, tem um texto que traz uma música de Djavan, que poderia ter sido trabalhado de uma maneira tão, assim, mais interessante. Primeiro, colocam uma música e não traz a fita da música. Não comenta a melodia, não comenta onde você pode encontrar, em que disco, a referência mesmo, tava incompleto. Se você conhece, tudo bem. Se você não conhece, você trabalha a leitura e interpretação e fim. Aí qual o motivo de botar a música? Que recurso foi esse?

Parece haver, então, uma “contradição” no discurso de algumas professoras. Elas enfatizam que devem trabalhar diferentes textos, que se apóiam em livros que

contemplam essa diversidade, mas ressaltam que não é todo texto que se adequa ao trabalho escolar, preferindo textos curtos:

Eliana: Então, assim, eles gostam mais de ler a leitura desse livro daqui?

Maria: É, eles gostam mais. *E além do mais são leituras curtas. Que também eles preferem, porque uma leitura curta eles não se perdem tanto. Porque eles ainda são pequenos. E pra ele compreender uma coisa grande fica mais difícil, a não ser que a gente explique.* Mas a intenção da gente quando a gente quer interpretação de texto é que parta deles. Porque se você explica fica até sem sentido. Porque ele quando vai interpretar você já deu a resposta, a explicação daquilo. E a gente quer saber, assim, até que ponto eles entenderam aquilo.

Esmeralda, ao falar de um outro livro que utiliza, o *Porta de Papel*, enfatiza novamente o uso de alguns textos não muito longos, e talvez por isso mesmo, bons para serem lidos na sala de aula; e de algumas atividades que “até dá para se passar”, ressaltando a dificuldade delas mesmas, professoras, criarem esses exercícios:

Eliana: E esse *Porta de Papel*?

Esmeralda: Esse *Porta de Papel* aí ele tem assim, *os textos que não são tão longos*, as atividades não são tão diversificadas, mas são atividades que dá, até que dá para a gente passar, porque nem tudo a gente cria também, né? Claro que eu tiro bastante atividades dos livros também, né? E textos, alguns textos, algumas atividades. Então daí também eu vejo a dificuldade da gente trabalhar a partir do texto, determinados conteúdos, porque nem tudo você, assim, pelo menos eu, eu tô falando de mim, nem tudo a gente tem segurança total de trabalhar.

O que parece ser contraditório no discurso das professoras – por um lado a incorporação da necessidade de trabalhar com diferentes textos e, por outro, a preferência por textos curtos – pode relacionar-se exatamente com o processo de apropriação investigado neste trabalho. Nesse processo, a possibilidade de viabilização de uma atividade pedagógica, considerando as condições de trabalho das professoras, é o que parece ser o ponto principal. Essa questão vai ser melhor discutida nos capítulos 5 e 6, que analisam as práticas de ensino das professoras.

Quanto ao uso do livro didático, o que se observa é que ele constitui um apoio importante para essas professoras. Ao usá-lo, acreditam que não estão fugindo ao que é pedido que se faça hoje em relação ao ensino da língua e que elas já incorporaram: o trabalho com diferentes textos. Essa ênfase aparece repetidas vezes no discurso das professoras, como discutido anteriormente. Uma outra questão ressaltada na fala acima, e que está relacionada com esse “novo/certo” hoje, é a de que o livro didático representa

uma certa “segurança” para se trabalhar nessa nova perspectiva: a certeza de se estar tomando um rumo certo, fazendo a coisa certa, como evidenciado pela professora Esmeralda, na continuação da fala acima:

Esmeralda: *Então quando a gente tem subsídios num livro a gente fica mais forte, a gente fica mais forte para passar as coisas assim, com segurança, você sabe que é daquela forma exatamente, e algumas coisas que a gente quer, é, fazer sozinho, então fica difícil. Às vezes você fica se questionando: será que é por aí mesmo? Será que tá certo esse tipo de atividade, será que tá certo esse tipo de...?*

A mudança na prática do professor no que se refere às inovações presentes nos documentos oficiais parece relacionar-se com a escolha e com a utilização de livros didáticos recomendados pelo guia do PNLD-98, ainda que continuem se apoiando em livros considerados “tradicionais” (e não-recomendados pelo guia) para o ensino de alguns conteúdos, principalmente os também considerados tradicionais.

3.2. AVALIAÇÃO: NEGAÇÕES/AFIRMAÇÕES RELACIONADAS A ESSES PROCEDIMENTOS

A avaliação é um tema muito polêmico, um “tabu” que também precisa ser negado. As professoras negam a realização de procedimentos avaliativos relacionados ao ensino de leitura, procedimentos estes característicos de uma prática tradicional. Para Cristina, por exemplo, é importante, hoje, não dizer para os alunos que eles estão sendo avaliados quando lêem em voz alta, provavelmente para não ficarem nervosos, com medo. Dessa forma, ela avalia sem explicitar para os alunos que os está avaliando, e com isso nega para mim, entrevistadora, e para ela mesma, a realização de uma prática tradicional de avaliação de leitura:

Eliana: Aí você faz um trabalho de leitura em voz alta?

Cristina: Em voz alta. Eu faço um trabalho oral e faço um trabalho individual, chamo pra leitura individual também. “Venha cá, leia esse parágrafo pra mim. Você continua.” *Pra que eles não se sintam, assim, arguidos, não se sintam que eles estão sendo arguidos, aliás. Desculpe... arguidos. Então às vezes eu..., se eles percebem, eles ficam nervosos. **Se eles perceberem que eu estou fazendo um teste de leitura, eles ficam nervosos, gaguejam.***

Eliana: Aí você faz o teste sem dizer que...

Cristina: Sem dizer que estou fazendo um teste. Eu faço assim, eu chamo, escolho um texto e digo: “vamos ler o texto”. “Vamos”. “Primeiro fulana”. “*Professora, a senhora tá testando?*”? *Eu digo: “Não, eu estou vendo como é que você tá lendo. Veja como fulano lê”.* E assim a gente vai. “Deixa eu ler primeiro”. Geralmente eu leio a primeira vez, porque é necessário que o professor leia pra que eles percebam a entonação da voz diante da pontuação.

A prática de corrigir os textos dos alunos, principalmente os erros ortográficos e gramaticais, sem que eles reflitam sobre o que escreveram e o motivo do erro, é um procedimento avaliativo que também precisa ser negado, por estar vinculado ao tradicional. Esmeralda nega esse tipo de avaliação, ressaltando que prefere solicitar que os alunos leiam para ela os textos que produziram, e nessa leitura tenta discutir com eles alguns aspectos que podem ser melhorados:

Esmeralda:...é, mas só que eu não quis dizer como a coisa foi, assim, chegou e disse, “olha, é pra hoje e tem que entregar hoje”. Então os textos ficaram assim, sem correção, a maioria, porque não dá tempo, *você tem que chamar um a um. Eu não posso num texto desse tipo..., eu não gosto de pegar o texto do menino e dizer: “olha, você corta isso, tira isso”. Eu, eu não faço desse jeito, então eu peço para eles virem e ler comigo.* Então ontem ainda não deu tempo de fazer isso porque demora.

Eliana: Aí como é que foi essa atividade de refazer?

Esmeralda: Então, eu chamei um a um, que não foram todos, foram só alguns, demora muito... *Aí teve, pronto, esse trabalho aí eu chamei né? “Venha cá, leia”, aí lia. “Olhe, tá certo isso aqui?” Eu pergunto pra eles e alguns liam e já viam, “não professora, eu acho que isso aqui eu coloquei errado”. Esse, um que fez assim, tentou fazer assim, em versos, com estrofes, aí eu perguntei primeiro pra ele: “você fez com rimas ou sem rimas?” Ele: “olhe, eu tinha tentado fazer com rimas, mas não tá rimando não, eu já li, mas não tá rimando não”. Quer dizer, ele tentou fazer daquele jeito, rimando, assim, as estrofes, rimando os versos, mas não, é, não conseguiu, no final ele não conseguiu. Aí tinha parte assim também, de, além de, do, que tipo de informação que ele tava passando no texto, a questão da ortografia também, como é que escreve, *porque por mais que a gente mande eles lerem, quando termina de ler e vai entregar, eu disse: “não, primeiro você lê pra poder me entregar, você lê pra ver o que foi que você escreveu, veja se você tá entendendo, porque se você não conseguir entender, você acha que eu vou conseguir?” Aí: “não.” Mas eles não lêem, eles enrolam muitas vezes e aí quando eu chamo junto, né?, pra leitura, eles mesmos já vão fazendo as correções. Então é interessante fazer isso, eu acho que é uma forma assim, muito boa de aprender, só que a gente não tem tempo pra atender 30 alunos, é, fazendo isso, entende? A gente faz assim, uma vez ou outra.**

O próprio termo “correção” não pode ser utilizado. Parece que ao dizerem que “corrigem” os textos dos alunos as professoras estão assumindo que o fazem dentro dos moldes antigos, de marcar com uma caneta os erros que eles cometeram, ressaltando-os. Dentro dessa perspectiva, Esmeralda, em outro momento da entrevista, começa a dizer que corrige os textos dos alunos, mas não termina de dizer esse verbo, trocando-o por outro mais apropriado: “ler”. Então, em vez de corrigir, ela lê os trabalhos dos alunos ou solicita que eles mesmos leiam para ela, o que seria o mais “correto”:

Eliana: E aí, quando ele reescreve a história como é que é feito, depois disso o que é que acontece?

Esmeralda: *Aí depois eu pego a história, corri... leio, em casa, né? E chamo também. Aí veja, é difícil fazer isso repetidas vezes, em algumas das histórias que eu leio eu não faço, assim, correção desse tipo, que eu acho que seria o ideal, chamá-los pra ler a sua história. (...) Então eu acho, na minha cabeça, a forma correta de agir é que cada um viesse, individualmente, pra ler a sua história, porque quando ele lê, ele começa a perceber, entendeu? Eu acho interessante assim, quando ele lê, ele mesmo começa a perceber, eu não preciso ficar dizendo: “olha...” Então o que é que eu faço? Em alguns momentos, quando não dá pra fazer isso, eu quando leio, não deixo de ler as histórias deles, eu leio sempre, aí o que é que eu faço? Faço anotações, faço anotações e coloco pro grupo: “olha, gente, tem gente que está fazendo a história dessa forma...” Sim, pedi, no começo do ano também, a autorização pra eles pra escrever uma história que eles tivessem contado. Eu disse: “olha, eu posso escrever a história que vocês contaram? Eu não vou escrever a de todo mundo, mas eu posso escolher uma história daqui, escrever e colocar num quadro pra gente ler? Vocês... eu posso fazer isso?” “Pode, pode, pode...” Aí eu digo: “olhe, eu vou pegar de um, não vou dizer de quem é, mas eu vou escrever a história num quadro”. Então em um momento eu faço assim, eu chamo, quando dá, eles lêem, eles mesmo já vão percebendo e eu peço pra reescrever a história e em outros casos eu coloco assim, oralmente: “olha gente, tem gente que não tá colocando... tá colocando só o começo da história, colocando o fim, tá colocando...” e em outros momentos eu pego um dos textos deles, produzidos por eles, aí o que é que eu faço? Escrevo no quadro como ele fez, e a gente vai fazendo as correções.*

Uma outra forma de avaliar os textos dos alunos, abordada nessa fala de Esmeralda, é a de reproduzir um texto de uma criança em uma cartolina, ou copiá-lo no quadro, e fazer uma correção coletiva, lendo e discutindo os aspectos apontados pelos próprios alunos. A Proposta Pedagógica da Rede, na parte dos procedimentos metodológicos, apresenta uma experiência nesses moldes desenvolvida por uma professora de 3^a série, ressaltando a importância de se refletir sobre os textos produzidos pelos próprios alunos, levando-os a pensar sobre questões relacionadas tanto com o gênero textual, como com os aspectos ortográficos e gramaticais. E é isso que a professora acima citada tenta fazer.

Flávia, em sua entrevista, também negou que corrige os textos dos alunos nos moldes tradicionais de apenas apontar/ressaltar os erros, afirmando, como Esmeralda, que faz algumas anotações neles para que reflitam sobre algum aspecto:

Flávia: Eu não fico marcando questão de erros de ortografia, nem a questão da compreensão. Às vezes eu boto um recadinho: “esse finalzinho eu não entendi”, ou então, “observe sua escrita, será que todas as letras que você usou tá escrita de maneira correta?”, “em dúvida de palavra procure o dicionário”, saio botando uns recadinhos, sabe? Às vezes eles colocam muito a questão de interesse deles. Aí, “Ah, você pensa isso

mesmo?” Tem umas questões, assim, bem, sabe, radicais, racistas. Aí, “você pensa isso mesmo?” *Eu sempre ponho os recadinhos. Eles adoram ler os recados.*

Cristina, ao falar do ensino de ortografia, refuta, ao contrário das professoras acima citadas, o que parece ser o certo/legítimo hoje, e que corresponde à forma como entende o discurso atual: o não corrigir os erros ortográficos dos alunos em suas produções da forma como tradicionalmente essa correção é feita:

Eliana: E nessa produção, assim, depois que eles produziram, qual o trabalho que é feito com essa produção?

Cristina: Sim, eu observo se o tema foi respeitado, se eles conseguiram, é, ter coerência em defender a tese que eles quiseram defender, certo? Coerência... Se a concordância dos termos estão mais ou menos. Aí eu começo a corrigir. *A partir do momento, eu corrijo tudo. Eu corrijo a coerência, a concordância verbal ou nominal, e a ortografia, porque dizem que não devemos corrigir a ortografia, mas eu ainda sou do tempo que acho que a ortografia é necessário, é necessário porque ou a gente ensina ao aluno que é bonito escrever o português correto ou ele não vai ter outra oportunidade. Eu acho que nós temos que dar a oportunidade a eles, nós temos que oportunizar isso agora, na escola pública, porque eles não vão ter uma ajuda lá fora.*

Na fala acima, a professora faz referência ao que dita/normatiza o discurso oficial: “não corrigir a ortografia”. Essa é a interpretação que ela faz desse discurso e o refuta com base em sua própria experiência, quer como aluna, quer como professora que leciona há muito tempo. Justifica, ainda, seu comportamento de corrigir os erros ortográficos dos alunos utilizando-se de um outro discurso bastante difundido na área educacional: o de garantir que os alunos da escola pública tenham acesso ao conhecimento legítimo, sendo ela, professora, responsável por isso.

Jaqueline também nega a realização de uma avaliação nos moldes tradicionais, e justifica teoricamente seus procedimentos avaliativos:

Jaqueline: Tanto é que a, como é que se diz, a avaliação, não é? O texto final, síntese avaliativa que a gente..., *por que a avaliação é processual, aquela coisa, mas eu sempre gosto de fazer um exercício final com eles, eu gosto até pra ver, dizer assim, eu digo: “oh, gente, vocês até hoje em Língua Portuguesa mostraram o que vocês sabem fazer com a ajuda do colega e com a minha ajuda. E esse exercício aqui eu quero ver o que vocês sabem fazer só”. Existe uma diferença. Eu coloco pra eles até aquela questão Vygotskyana, né? Eu vou ver o produto final, a ZDP agora, o que é que ele sabe fazer quando ele está comigo na sala, que um colega dá um palpite, que eles se ajudam, que eu vou e faço a minha intervenção e o que é que ele sabe fazer ali sentado, ele e o papel. É importante saber. As pessoas às vezes querem tirar esse tipo de avaliação. Eu acho que não deve se*

chamar avaliação de teste, de prova, não. Mas eu acho que o professor tem que ter essa consciência. Que ele precisa saber o que o aluno sabe fazer só, independente.

Na fala, percebe-se que a professora primeiro afirma que a avaliação deve ser processual (isso se relaciona ao “novo”), negando, dessa forma, a avaliação tradicional. Em seguida, assume que realiza um exercício final, justificando-o com base na perspectiva de ensino que baseia seu trabalho: a teoria de Vygotsky e seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ela não nega, então, que faz esse tipo de exercício individual, mas ressalta que ele não deve ser chamado de “teste”, provavelmente por essa nomenclatura se relacionar com a avaliação tradicional que ela está refutando (“As pessoas às vezes querem tirar esse tipo de avaliação. Eu acho que não deve se chamar avaliação de teste, de prova, não”).

4. COMO DESENVOLVER UM TRABALHO COM TEXTOS/A PARTIR DE TEXTOS? APREENSÃO/REPETIÇÃO DE ALGUMAS “DICAS”/SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Como abordado por CHARTIER (1999a), não é lendo que os professores acumulam as informações, mas trocando-as com outros colegas, e os recursos escritos tanto mais lhes interessam quanto mais se aproximam das preocupações de sua vivência (p. 93).

As professoras encontram, como uma das alternativas para o desenvolvimento de um trabalho inovador, a execução de algumas “dicas” recebidas por elas em diferentes situações: capacitações, conversas com colegas, leituras de textos. A incorporação dessas “dicas” em suas práticas pedagógicas constitui, assim, uma estratégia importante nesse processo de apropriação do que está sendo enfatizado/normatizado para ser ensinado nos dias de hoje. Em suas entrevistas, algumas professoras falaram na realização de atividades de leitura sugeridas em uma dessas situações, atividades estas facilmente exequíveis e que se relacionam com o “novo”, com o que deve ser trabalhado.

4.1. “DICAS” DE CAPACITAÇÕES

Ao longo da entrevista, Cristina, por mais de uma vez, fez referências às capacitações, principalmente ao falar de alguns textos utilizados em atividades desenvolvidas por ela na sala de aula, provenientes de tais cursos.

Cristina: Nós trabalhávamos também *histórias, muitas histórias, é, que vinham, assim, é, naqueles folhetos de capacitação que nós recebíamos*. Então às vezes vinham histórias de meninos que moravam no morro, tudinho, e nós fazíamos...

Eliana: Mas esses trabalhos, são aqueles folhetos, aquele material que a gente recebia na época do Ciclo de Alfabetização?

Cristina: Sim, são, que nós trabalhávamos com eles. Eu até tenho guardados...

(...)

Eliana: Então assim, porque hoje em dia não existe muito esse material ou você continua recebendo materiais desse tipo nas capacitações?

Cristina: Não, *recebemos alguns textos, às vezes, pra lermos com eles, e esses textos nós aproveitamos*.

Esmeralda falou na importância das capacitações em diversos momentos de sua entrevista. Ela enfatizou que sempre trazia alguma coisa desses cursos, principalmente coisas relacionadas ao “novo” que, no caso específico das falas abaixo, relaciona-se “ao trabalho com texto”:

Esmeralda: Esse acesso tá vindo através de muita leitura sabe, muita entre aspas, porque esse muito que eu falo é pouco para o que necessitaria, mas muito dentro do espaço que eu tenho, que eu tenho conseguido fazer. *E das capacitações. O pessoal reclama demais das capacitações, eu amo, sabe?, de coração, adoro quando tem porque sempre pego alguma coisa, sempre trago alguma coisa pra mim, sabe?, dessas capacitações, principalmente quando é a questão do texto trabalhado*, porque agora sempre que a gente vai numa capacitação de Língua Portuguesa todo mundo fala na questão do texto, da importância do texto... (risos) de como as coisas tem que ser trabalhada a partir do texto e não dissociada.

Esmeralda: Esse texto, “O Segredo da Vó Maria”, né? A supervisora... ele vem assim, é um encarte de uma revista. Então, ele vem aberto, esse foi a nossa supervisora que já digitou no computador. *Então ontem cada uma recebeu um e na capacitação que nós fomos na semana trasada, também recebemos um outro*. Aí eu pedi ontem pras professoras trazerem pra gente trabalhar em sala. Aí não vai, porque é muito longo, não dá pra ter cópia pra cada um. Então eu vou fazer assim, formar grupos, pra eles acompanharem também e poderem, assim, se reportarem ao texto depois, pra a gente trabalhar o texto, sabe?

Eliana: Mas aí quem é que vai ler o texto?

Esmeralda: Eu vou dividir em grupo, tô pensando isso, na quarta-feira dividir em grupo, dependendo da quantidade dos textos que as professoras trouxeram, aí eu vou, assim, vão ficar, vamos supor, três com um texto e eu vou ficar com um, vou fazer, vou pedir pra eles lerem, depois eu vou fazer a leitura também, porque fica difícil, eu vou fazer a leitura do texto, *aí tô querendo fazer o quê? Pegar uma deixa da capacitação, claro, pra trabalhar história também, com esse texto, não sei se você conhece?*

(...)

Esmeralda: Certo, nessa linha do tempo. Então o que é que a gente ia ver? Mais ou menos quando é que nasceu a vó Maria, já que tem uma data aí dizendo quando é que acontece, tem mais ou menos o período que casou, que teve filhos, né? De quando o avô morreu, mais ou menos. *Isso foi uma orientação, eu tô sabendo já dizer exatamente isso, porque tinha uma orientação também na capacitação sabe?*

Esmeralda: Aí vou dar esse material pra eles classificarem. Não sei como é que vai ser sabe? (risos), mas eu vou dar sim. Porque tem muitos... *Eu não trabalho na sala com o pessoal na capacitação?* Aí tinha muito o quê? Os textos jornalísticos, eles não vão precisar ficar, olha esse é informativo, esse é... eles vão, eu vou pedindo assim, pra ver se eles conseguem, o que eu quero que eles consigam é, esse aqui é jornalístico, esse aqui é literário, esse é um texto... aí que vá colocando assim, né?, textos escolares...

4.2. “DICAS” DE COLEGAS

As experiências de colegas de trabalho se constituem em referências/modelos a serem seguidos, principalmente, talvez, por serem atividades já desenvolvidas e que deram certo, podendo ser “copiadas”. Cristina falou sobre uma atividade desenvolvida por uma amiga, envolvendo a leitura e a produção de textos de cordel, a qual pretende desenvolver com sua turma:

Cristina: (...) Tem até que eu vou trabalhar com eles, eu vou pedir emprestado na outra escola, lá eles têm um acervo de, é, sobre “Folheto de Cordel”, né?, *literatura de cordel que os próprios alunos do ano passado trabalharam com a professora e fizeram histórias em cima disso, aquele tarado da bicicleta, da Escola Municipal Vila Sésamo, de outra escola que é do município.* Então eu estou com vontade de...

Eliana: Os alunos de que série fizeram esse trabalho?

Cristina: 8^a. *Então eu estou com vontade de pedir emprestado e trabalhar com eles a literatura de cordel ainda esse ano, trazer os livros, explicar e trabalhar com eles.* É um trabalho que eu tô pretendendo fazer.

Essa professora, ao falar de sua experiência de leitura na infância e na adolescência citou a leitura de cordéis, compartilhada com seu avô. Parece, no entanto, pela fala acima, que ela só percebeu que poderia ler tal literatura com seus alunos depois de ter acesso a um trabalho desenvolvido por uma colega, que se utilizou desse material. E o mais interessante, nesse relato, é que ela não pretende utilizar alguns dos cordéis que leu na infância, preferindo usar os que foram produzidos pelos alunos de sua colega. Parece que na organização da prática pedagógica do professor, essas “dicas”, provenientes de capacitações e da socialização de experiências entre os professores, que são facilmente exequíveis, são fundamentais. Esmeralda, em um momento de sua entrevista, também faz referência à realização de uma atividade de leitura sugerida por uma colega de trabalho:

Esmeralda: *Porque teve um dia que uma professora me emprestou um material que ela trabalhou, ela trabalha com uma turma de aceleração, ela me emprestou um material de... tinha uns cartazes, assim, que mostrava..., que eu achava que era uma poesia comum, mas ela chamou de trova, né?, umas trovas. Então eu vi, assim, que era uma coisa, assim, bem popular né?, e que eles gostam, principalmente as meninas adoram fazer aquelas, aqueles tipos, né?, “com A escrevo amor, com B escrevo não sei o quê...” assim, aquelas trovazinhas. Então eu disse pra eles também que aquilo se encaixavam dentro dos textos literários, né? Tava errada não, tava? (risos).*

4.3. “DICAS” DE LIVROS/REVISTAS/TEXTOS

Esmeralda, ao falar do que lê hoje, se refere à leitura de informativos como a *TV Escola*, que antes não gostava de ler, pois achava que não teria muita coisa, informações, mas de que gosta muito hoje:

Esmeralda: *Olhe, eu não gosto muito, mas eu acho que é importante ler o jornal, né? Pra ficar a par das coisa. Agora eu gosto muito da revista *Veja*, gosto de ver, olhe, é, informativos que tem, é, *TV Escola*, que antes, é, eu achava que não teria muita coisa, informações, gosto muito.*

Que informações são essas a que se refere essa professora, que a fazem gostar de ler esse material? São justamente algumas dicas de trabalho relacionadas ao “novo”, ao que deve ser ensinado hoje. Ela falou sobre uma dessas “dicas” que leu e tentou desenvolver na íntegra, em sua sala de aula, e que se relaciona a uma atividade de leitura:

Esmeralda:... Eu peguei uma dica, mas eu não sei se foi boa não, pelo que eu tô lendo, de sempre ler pra eles.

Eliana: De quem foi essa dica?

Esmeralda: Foi de um livrinho. Tem um livrinho de *TV Escola*, tem umas orientações... eu tenho até deles ali (fala apontando para uma estante da biblioteca), ótimas sabe? Aí eu vi o seguinte: eles têm uma orientação de pegar um livro que não seja só um livro fininho, que dê pra você terminar em um dia, aí uma das dicas que eles deram foi *Tristão e Isolda*. Como eu tinha, eu comecei a ler, *só que eu não sei se está sendo tão bom assim*, eu, eu... porque às vezes a gente fica fazendo as coisas e fica sem saber se, será que eu não estou só perdendo aquele tempo? Porque o livro é muito grosso, ele tem uma linguagem assim, é um período de reis, de... então tem uma linguagem, assim, muito rebuscada, eu acho. Aí eu não sei até que ponto aquilo ali tá servindo pra a formação. (...) Aí tô lendo o livro pra eles assim, cada dia eu leio uma parte, sabe? Eles pedem, mas ao mesmo tempo eu vejo que fica alguns assim... eles não reclamam, mas eu vejo que a postura deles é de uns que estão achando meio...

Eliana: Cansativo!

Esmeralda: Cansativo. Não é cansativo, aquela coisa assim “ih, pra que que é isso?” Eu acho que eles também estão se perguntando “pra que que tá servindo aquilo?”. Já que a história não está tão empolgante como eu pensei que fosse. *Porque eu não tinha lido*

também a história e peguei a dica que tinha no livro. Como era um livro que eu tive acesso...

Eliana: Você teve acesso onde, na escola?

Esmeralda: Foi aqui na escola.

Eliana: Aqui na escola do estado?

Esmeralda: É, na biblioteca. *Eu tinha aqui o livro. Eu digo: “então eu vou pegar essa dica”, mas eu não sei se (risos)...*

Eliana: Mas já terminou de ler?

Esmeralda: Não, não, porque é muito grosso o livro. *A dica é justamente essa, pra deixar os meninos na expectativa de escutarem o próximo capítulo, de ver o que é que vai acontecer, mas eu não vejo muito isso no livro, como parar, assim, num momento que deixem eles empolgados pra querer escutar depois, sabe?, a história. Não tô conseguindo perceber isso neles. Eu acho que foi um erro de eu ter começado...*

Nesse processo de apropriação das concepções de ensino presentes nos textos oficiais que regulam as práticas do professor, e nos discursos acadêmicos aos quais têm acesso, observa-se que o professor se apóia principalmente naquilo que ouve/lê e que pode ser facilmente praticável em sua sala de aula. Como abordado por CHARTIER (1998), os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o *como fazer* mais que o *porquê*, os protocolos de ação mais que as exposições explicativas ou os modelos: *“Leur travail pédagogique se nourrit souvent d’échange de <recettes>, collectées au gré des rencontres et des hasards”* (p. 68). Esse aspecto será melhor investigado na última parte deste trabalho, que analisa as práticas de ensino das professoras.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE LEITURA: LER É “LER BEM” E “COMPREENDER” O QUE SE LEU

Quais as concepções de leitura e de ensino de leitura perceptíveis nas entrevistas? Que aspectos relacionados ao ensino desse objeto elas enfatizam/priorizam? Que procedimentos pedagógicos afirmam ou negam desenvolver? Considerando algumas estratégias discursivas utilizadas pelas professoras ao se referirem a essa temática, foi possível verificar algumas categorias relacionadas às suas concepções de leitura e de ensino de leitura, as quais serão descritas a seguir.

O ensino de leitura centrado na habilidade de ler em voz alta é uma prática antiga, presente nas escolas desde o século XVIII. Em geral, a aprendizagem da leitura se desenvolvia em três etapas: a aquisição/domínio do código escrito (alfabetização), o desenvolvimento da “leitura corrente” (leitura oral realizada com a fluência e a entonação necessárias) e a compreensão/explicação do texto. A leitura silenciosa, relacionada com a compreensão e que deveria anteceder a oralização do texto, foi introduzida em meados do século XX.⁶⁰ O ensino de leitura que prioriza o desenvolvimento dessas duas habilidades relaciona-se, como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho, com uma concepção individual e escolar de letramento. A leitura, nessa perspectiva, corresponde a uma concepção universal que a considera como uma tecnologia neutra que, uma vez sendo aprendida, dotaria a pessoa das condições necessárias ao desenvolvimento dessa prática.

Que mudanças ou tradições didáticas e pedagógicas relacionadas à leitura podem ser observadas nos discursos das professoras sobre suas práticas de ensino da Língua Portuguesa? Esse capítulo busca discutir essa questão.

1. ÊNFASE EM HABILIDADES ORAIS RELACIONADAS AO ATO DE LER: FLUÊNCIA VERBAL/ENTONAÇÃO

Ao falar de seus trabalhos com a língua portuguesa, pergunta central da entrevista, algumas professoras não mencionaram, até que eu perguntasse, a realização de atividades de leitura. A ênfase era no trabalho com textos, sendo estes pretextos para o

⁶⁰ Sobre a história do ensino da leitura são importantes as contribuições de CHARTIER e., 1995; GALVÃO e BATISTA, 1998.

ensino de “conteúdos escolares” ligados às diferentes disciplinas, como já foi discutido no capítulo anterior. Essas professoras parecem não considerar o aprendizado da língua como apropriação de práticas e de conhecimentos necessários a essas práticas.

A introdução ao tema da leitura especificamente, no caso de Cristina e de Maria, se deu com uma pergunta que lhes fiz sobre o nível de leitura de seus alunos. Esperava que, ao responder a essa questão, as professoras falassem desse nível a partir de suas concepções de leitura/ensino de leitura. As professoras mencionadas ressaltaram algumas habilidades formais do ato de ler, como a questão da fluência verbal e da entonação, como pode ser observado por essa fala de Cristina, a primeira, na entrevista, que fez referência à leitura:

Eliana: Assim, como é que é o nível de leitura deles?

Cristina: Mais ou menos bom. Eu só tenho três alunos na 4ª série que estão com problemas de leitura. Eles ainda estão na fase de, silábica⁶¹, assim, *ba, ba, ba*, estão, eles fazem *pa, ma*, não identificam direito, é, P, D, B e D. Eles trocam...

Eliana: E os outros lêem bem? Aí como é...

Cristina: Os outros, eu tenho mais ou menos..., na realidade eu tenho 39 alunos, só que um é faltoso, eu tenho 38 freqüentando. E dos 38, *35 lêem correnti..., coerentemente e fazendo as pausas necessárias*. Quando eles estão é, deslizando um pouquinho na, na, na, é, meu Deus...

Eliana: Nessa questão da fluência?

Cristina: Da fluência verbal, né? Então eu corrijo, corrijo. “Peraí, pare um pouquinho nesse parágrafo. Vamos ler novamente.”

Eliana: Aí você faz um trabalho de leitura em voz alta?

Cristina: Em voz alta. Eu faço um trabalho oral e faço um trabalho individual, chamo pra leitura individual também. “Venha cá, leia esse parágrafo pra mim. Você continua.” Pra que eles não se sintam, assim, argüizados, não se sintam que eles estão sendo argüidos, aliás. Desculpe, argüidos. Então às vezes eu..., se eles percebem, eles ficam nervosos. Se eles perceberem que eu estou fazendo um teste de leitura, eles ficam nervosos, gaguejam.

Eliana: Aí você faz o teste sem dizer que...

⁶¹ A “fase silábica” é uma das fases do processo de aquisição do sistema de escrita, conforme descrito pela teoria psicogenética da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1984). Cristina usa essa nomenclatura, bastante difundida na Rede Municipal do Recife em relação ao processo de alfabetização, ao se referir à leitura silabada dos alunos ao tentarem decodificar um texto.

Cristina: Sem dizer que estou fazendo um teste. Eu faço assim: eu chamo, escolho um texto e digo: “vamos ler o texto”? “Vamos”. “Primeiro fulana”. “Professora, a senhora tá testando”? Eu digo: “Não, eu estou vendo como é que você tá lendo. Veja como fulano lê”. E assim a gente vai. “Deixe eu ler primeiro”. *Geralmente eu leio a primeira vez, porque é necessário que o professor leia pra que eles percebam a entonação da voz diante da pontuação.*

Ler na escola, segundo o discurso de Cristina, significa essa leitura oral com ênfase no desenvolvimento dos aspectos acima citados: fluência verbal e entonação. Esses são os objetos de ensino da leitura, que envolve ainda a interpretação de texto, também mencionada por ela, a qual vai ser discutida posteriormente. A priorização desses aspectos relaciona-se, provavelmente, com o fato de poderem ser avaliados, se adequando às condições escolares de transmissão⁶². Além disso, há uma tradição histórica de que ler, na escola, é, principalmente, oralizar o texto.

Apesar de, no exemplo acima apresentado, a professora negar para os alunos a realização de avaliação a partir dessa atividade de leitura oral e individual, o que já foi discutido no capítulo anterior, é nessa negação que ela explicita sua concepção de leitura escolar: “*Professora, a senhora tá testando? Eu digo: “Não, eu estou vendo como é que você tá lendo. Veja como fulano lê”. E assim a gente vai. “Deixa eu ler primeiro”. Geralmente eu leio a primeira vez, porque é necessário que o professor leia pra que eles percebam a entonação da voz diante da pontuação.*”

Ensinar a ler, nessa perspectiva, relaciona-se, também, com o ensino de certos aspectos gramaticais, como a pontuação. Esse fato foi observado por BATISTA (1997), que verificou, em um estudo sobre o ensino de português, que o professor, quando ensina leitura, preocupa-se muito mais com um conjunto de conteúdos ligados à gramática normativa. Cristina, na continuação da fala acima, relaciona explicitamente o ensino da pontuação com a leitura oral⁶³:

Eliana: E esses textos que...

Cristina: *E a pontuação eu estou trabalhando agora. Nós trabalhamos dentro desses textos a pontuação e inclusive nós fazemos com que eles percebam a função da vírgula, do ponto-e-vírgula, do ponto de interrogação, do ponto-final, principalmente, que eles têm que fazer*

⁶² Segundo BATISTA (1997), um saber se constitui como um saber escolar desde que, entre outras coisas, possa ser avaliado.

⁶³ O ensino da pontuação relacionado com a leitura oral dos textos foi discutido por SILVA e BRANDÃO (1999).

uma pausa maior; a entoação da voz diante de um ponto de interrogação e de um ponto de exclamação, que é muito necessária. Das reticências..., e eles perguntam: “por que as reticências?” A gente diz: “o autor deixa em aberto pra que você tenha um pensamento, você pense sobre aquilo”. E aí vai.

Eliana: *Então esse trabalho com pontuação é mais relacionado com a oralidade?*

Cristina: *Com a oralidade, é leitura oral. A escrita eu só utilizo mais em diálogos. É, a gente coloca um diálogo e manda eles colocarem a pontuação necessária. Mas primeiro a gente lê o diálogo pra que eles percebam a entoação da voz pra poder colocar a pontuação.*

Cristina, em sua prática de ensino de leitura, utiliza alguns procedimentos pedagógicos tradicionais: leitura em voz alta, em que cada aluno lê uma parte do texto; leitura individual oral para a professora, leitura do texto pela professora para que os alunos aprendam a “entonação” correta dele. O novo, para ela, seria não explicitar para os alunos que a atividade de leitura oral corresponderia a uma avaliação dessas habilidades.

Maria, ao falar do nível de leitura dos alunos, prioriza, inicialmente, a entonação e a leitura correta das palavras. Depois de ter ressaltado esses aspectos, acrescenta um outro: a compreensão do texto:

Eliana: E como é que é o nível de leitura deles?

Maria: É bom, minha turma tá boazinha. Aliás, em geral a turma é boa pra meninos de 4^a série. Aliás, ainda é melhor do que a do ano passado.

Eliana: Você pegou eles já agora na 4^a série ou vem acompanhando como Cristina?

Maria: Não, peguei na 4^a.

Eliana: Na 4^a série. Então é uma turma boa. Eles têm um nível de leitura...

Maria: Tem, e eles são em nível de aprendizagem também melhor. Eles pegam com mais facilidade do que os do ano passado. Os do ano passado tinham mais dificuldade em aprender determinadas coisas, principalmente Matemática. E os desse ano eu sinto que eles têm uma facilidade maior de aprender.

Eliana: O que você considera essa leitura boa deles?

Maria: *Leitura? Eles não lêem com tanta entonação. O que eu considero bom numa 4^a série é ele ler corretamente as palavras, entende? E compreender o que leu. Mesmo que ele não dê a entonação devida, porque ele não entende ainda muito bem ponto de exclamação, ponto de interrogação, que eu tenho trabalhado muito ponto de interrogação por conta dos problemas, porque eu digo: “olhe, agora eu quero uma pergunta”. Eles*

elaboram o problema, a maioria dos problemas eu mando eles elaborarem, eu dou os números e digo “agora...” Eu dou também problemas prontos. Mas agora eles estão numa fase que eu sempre mando elaborar os problemas. E no final, eles têm que fazer uma pergunta. *Aí eu trabalho muito ponto de interrogação porque aparece demais. Sempre aparece na elaboração de questionários e na elaboração de problemas. Aí eles já tão aprendendo a entonação, né? Mas isso aí é uma coisa paulatina. Na 4ª série eles não conseguem ler com entonação. A não ser que haja uma preparação prévia, mas se ele pegar um texto pra ler, assim, sem a gente ter lido, já pra ver, aí eles não dão a entonação correta. É preciso que a gente treine, vá lendo, leia antes, chame bem atenção pra aquela pontuação pra poder eles lerem. Agora eu acho que o mais importante na fase deles é ele ler com compreensão e saber o que tá lendo. É conhecer, é saber o código e a compreensão.*

Embora afirme que o mais importante é que os alunos leiam com compreensão, sabendo o que estão lendo, na fala de Maria a ênfase maior recai sobre a questão da entonação, palavra que se repete cinco vezes. O trabalho com leitura citado por ela envolve uma prática também realizada por Cristina, a qual garante a aprendizagem da leitura pelos alunos: a do professor ler o texto primeiro, para o aluno ver a entonação correta e aprender a fazer igual. Por duas vezes ela ressaltou a necessidade de realização desse procedimento: *“na 4ª série eles não conseguem ler com entonação. A não ser que haja uma preparação prévia, mas se ele pegar um texto pra ler assim, sem a gente ter lido, já pra ver, aí eles não dão a entonação correta. É preciso que a gente treine, vá lendo, leia antes, chame bem atenção pra aquela pontuação pra poder eles lerem”*. Novamente a ênfase no ensino da leitura recai sobre aspectos relacionados à pontuação, ressaltados por meio dessa leitura oralizada. O interessante é que, para o aluno ler fluentemente, com a entonação devida, é necessário que primeiro a professora faça uma demonstração dessa leitura. Tanto Maria como Cristina não consideram a possibilidade de o aluno ler o texto primeiro silenciosamente, buscando compreendê-lo, o que ajudaria na leitura em voz alta para a turma escutar⁶⁴.

Dôra inicia a entrevista comentando a atividade de refacção de texto (já abordada no capítulo anterior) de que gostava e costumava fazer em sala de aula, principalmente para poder trabalhar a gramática. Na descrição dessa atividade, no entanto, em momento algum ela mencionou a leitura de textos (ou o produzido pelo aluno, que seria corrigido/refeito, ou um outro que poderia ter antecedido a atividade de produção de texto). A temática da leitura especificamente foi introduzida, na entrevista, por uma

⁶⁴ A relação entre leitura em voz alta e compreensão do texto é bem-discutida por SOLÉ, 1998.

pergunta que lhe fiz após o fim de seu relato sobre a atividade de reelaboração do texto do aluno:

Eliana: E como era a atividade de leitura?

Dôra: A leitura, a gente lia esses textos coletivos e lia individual também, mas aí teve muitos textos prontos, literários. E aí a gente distribui, *lê pra mim sozinho, lê alto, lê para turma toda*.

(...)

Eliana: E aí eles fazem leitura oral?

Dôra: Fazem leitura oral e silenciosa. Geralmente, primeiro a silenciosa depois a oral.

Como pode ser observado no trecho acima, ao falar sobre a atividade de leitura, Dôra repete três vezes a realização de leitura oral (“lê pra mim sozinho, lê alto, lê pra turma toda”). Ler, para ela, relaciona-se à leitura oralizada realizada por meio de atividades diferentes: ler para ela, provavelmente para que pudesse avaliar a “leitura” do aluno; ler para a turma toda, para compartilhar/socializar algum texto e, possivelmente, também para que o aluno fosse avaliado. Já a leitura silenciosa, citada por ela como devendo anteceder à oral, ao mesmo tempo em que ajuda nesta, relaciona-se à compreensão do texto, o que será discutido posteriormente.

Flávia, na parte inicial de sua entrevista, ao falar sobre seu trabalho com Língua Portuguesa, aborda os três aspectos constitutivos dessa área: leitura, produção de textos e ensino de gramática e ortografia. Em relação à leitura, ela logo a associa à compreensão dos textos e, em seguida, aborda, também, a questão da necessidade de os alunos terem uma boa “entonação”:

Flávia: Eu tento trabalhar ligado a alguns temas que são sugeridos pela turma ou não, e desses temas a gente trabalha a questão de textos produzidos em cima desse tema, *leitura e compreensão dos textos* e a gente tenta contextualizar a gramática em cima desses textos. (...) Aí eu tento trazer..., aproveito os textos produzidos que a gente usou, né?, que não foram produzidos por eles, textos escritos em revistas, jornais, textos usados também oralmente em determinados filmes, programas que eles utilizam, e *a importância de entonação, da escrita, de uma fala que todo mundo compreenda o teor daquela fala, a questão de vocabulário*, e aí é quando desperta um pouquinho, mas isso não é tudo não.

Na fala acima, além da compreensão, aspectos como entonação, fluência verbal (“*uma fala que todo mundo compreenda o teor daquela fala*”) e estudo do vocabulário são os

citados por ela. No meio da entrevista, para responder à pergunta que lhe fiz sobre o nível de leitura dos alunos, novamente ela enfatiza a questão da fluência verbal:

Eliana: E, assim, como é o nível de leitura deles?

Flávia: *A maioria lê fluentemente.*

Para essa professora, “ler bem”, entre outras coisas, significa ler com as devidas fluência e entonação. Já Esmeralda, ao responder a essa mesma pergunta, não explicita, ao contrário das outras três professoras citadas acima, a questão da fluência verbal, optando por empregar o termo “oralidade”. Ela fala de sua preocupação com a “oralidade” dos alunos, mas parece saber que isso não deve ser enfatizado, porque começa a falar da leitura de livros infantis, esta sim, hoje, bastante estimulada. Ela hesita entre o desenvolvimento de atividades realmente orais, tais como representação teatral, jograis; e a leitura oral do texto escrito.

Eliana: Esmeralda, e em relação à leitura? Como é que é o nível de leitura deles?

Esmeralda: Olha, essa semana eu inclusive tava fazendo uma atividade, assim, pra ver a questão... *porque eu tô muito preocupada com a questão da oralidade dos meninos.* Eu acho que uma coisa, uma das coisas que eu vou ter que partir de todo jeito pra fazer é, assim, tipo interpretação teatral, sabe? Eu vou ver se eu trabalho com eles mesmo isso agora na 2ª unidade, que eu acho que desenvolve muito essa parte da oralidade também. Aí de atividade eu tenho pedido pra eles lerem os próprios textos pra mim.

Em um outro momento da entrevista, essa questão da oralidade dos alunos é retomada quando a referida professora nega a realização de atividades para se “tomar a leitura” dos alunos, como as que vivenciou como aluna, mas confirma, a partir de uma outra pergunta minha, a realização de atividades para se avaliar essa “oralidade” dos alunos relacionada à leitura:

Esmeralda: *E aí eu me lembro, assim, das leituras, do tipo de leitura que a gente fazia, que eu não esqueço até hoje, na 2ª série, quando a professora fazia: “leia, continua fulano, continua”, aquela leitura assim: um lia um pedacinho e “continua...”, e quem não acompanhasse... Eu era superatenta, mas tinha menino que falava pra lá de baixo, eu não conseguia escutar o menino, e a professora: “você vai ficar de castigo porque você não acompanhou”, sabe? Eu me lembro tanto disso, mas eu não acompanhei porque eu não escutei, eu não escutava a voz dele (risos).*

Eliana: *E você faz isso com os seus alunos?*

Esmeralda: *Não, Deus me livre, deixar o menino de castigo porque ele não...*

Eliana: *Não, de fazer esse tipo de leitura, em voz alta, um começar a ler pra o outro acompanhar...*

Esmeralda: *Ah, faço, faço, porque eu acho, assim, que às vezes é importante, assim, eu fiz agora há pouco, também, é porque tem muita coisa pra eu te contar, fiz um jogral também com eles. Então é importante assim, quando tá fazendo um trabalho em conjunto, eles se respeitarem. Olhe, o primeiro trabalho que eu fiz na sala, no começo do ano, eu fiz assim, uma técnica, onde um começava um desenho e ia passando, eu dava um tempo, batia pra eles irem passando e os outros terminarem o desenho. O que é que aconteceu? No final ninguém conseguia definir nada, né? Aí o que é que a gente viu a partir disso? Que os trabalhos em grupo, eles têm..., você tem que combinar, você tem que combinar com o outro pra poder sair alguma coisa. Então eu trabalho, porque eles são... ali a comunidade já é agressiva em si, né? Tem muita marginalidade, “ó, professora, perto da minha casa é um ponto de maconha”. Como é que eles chamam? Um ponto de venda, não sei o quê, morreu, morreu um, morre outro, inclusive aluno da escola, a semana passada, que era da escola, mas que tava envolvido com tráfico e tudo e saiu até na *Folha*, a foto dele também, e aquela repercussão, eles vivem com isso. Então é pra eles tentarem se aproximar mais, sabe? Então eu faço assim, às vezes... (mudança do lado da fita) *Porque em alguns momentos é a questão da atenção, mas tem aqueles meninos que falam baixinho...**

Eliana: *Mas por que que você faz atividade de leitura em voz alta?*

Esmeralda: *Eu acho que é também a questão da oralidade, nesse momento, de certa forma, ela é trabalhada. Porque eles, às vezes, é, eu digo pra eles: “olha, gente, por que é que quando a gente vai ler aqui na frente pro grupo a gente fala tão baixinho? Por exemplo, vocês conseguem perceber que tem gente que fala tão alto aqui na sala e quando chega aqui na frente fala tão baixinho? Mas quando a gente vem aqui na frente a gente, olhe, você às vezes tá falando tão alto e tá falando só pro seu colega, mas tá todo mundo escutando, e quando a gente vem aqui na frente, a gente vai falar pra todo mundo, então agora é a hora da gente falar correto. Então eu acho que a questão da oralidade é também trabalhada nesse momento. Não é uma coisa que eu faça comum, mas que às vezes eu faço.*

Observa-se que Esmeralda primeiro nega o desenvolvimento de uma prática tradicional de se “tomar a leitura” dos alunos. E, para responder à minha pergunta sobre o motivo que a leva a fazer essa atividade de leitura em voz alta, ela inicia com uma expressão de dúvida (“*eu acho*”), e termina por negar a realização freqüente dessa atividade (“*Não é uma coisa que eu faça comum, mas que às vezes eu faço*”). Ela parece saber que não deve relacionar a leitura unicamente à questão da fluência verbal, e faz a opção de usar o termo “oralidade”, esse sim aceitável e presente na Proposta Pedagógica como um dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, envolvendo a fluência e a entonação⁶⁵.

⁶⁵ Na parte da Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa, correspondente à tabela de conteúdos a serem trabalhados, a entoação e a fluência aparecem na página 36, vinculadas à linguagem oral, como aspectos que devem ser observados no desempenho oral dos alunos.

Um dado importante a ser ressaltado é que Esmeralda tenta contextualizar a atividade de leitura em voz alta, relacionando-a à realização de um jogral que fez com a turma recentemente. Ao fazer isso, ela se contrapõe à atividade tradicional de leitura em voz alta para avaliar os alunos, buscando dar um significado a essa leitura oralizada. No entanto, em vez de ela falar sobre essa atividade em si – o jogral – ela começa a falar de uma outra atividade – desenho coletivo –, ressaltando a importância do trabalho em grupo. Em seguida, depois de uma pausa na entrevista, se refere a um aspecto importante relacionado à leitura em voz alta: a atenção. Ressalta a importância dos alunos lerem alto, para que o colega escute e dê continuidade à leitura. E, como evidenciado no início de sua fala, este era justamente o aspecto que a incomodava quando vivenciava essa atividade como aluna: o de ser castigada por desatenção pela professora, por não acompanhar a leitura do colega, quando na verdade não havia podido escutá-lo.

Que prática de leitura é essa a que se referem as professoras acima, quando instigadas a falar sobre “o nível de leitura” de seus alunos? Elas parecem interpretar essa pergunta como “nível de oralização do texto escrito”, provavelmente porque, na tradição escolar, esse tenha sido o aspecto melhor relacionado com o ler bem e com o que pode ser “avaliado” em relação à leitura. Nessa perspectiva, a própria pergunta que lhes fiz (“qual o nível de leitura dos seus alunos?”) pode ter induzido a esse tipo de resposta.

A primeira referência que Juliana faz ao ensino de leitura é logo no início da entrevista, ao responder à pergunta sobre o ensino de Língua Portuguesa em sua sala de aula. Nessa fala inicial, ela enfatiza que trabalha a partir de textos e depois explica como se desenvolvia a leitura deles: leitura individual (silenciosa) e leitura coletiva (oral):

Juliana: Meu trabalho é a partir de textos. Esse ano eu tive a sorte de poder escolher o livro que eu pudesse trabalhar com eles (interrupção). Então eu acredito que, falando do início do meu trabalho, antes eu não trabalhava com livro, não tinha livro didático, então eu trabalhava muito com textos que eu escolhia, levava pra a sala de aula, *a gente fazia leituras, era leitura, como eles são já da 4ª série, eles já vêm alfabetizados, nenhum chega pra mim que não seja alfabetizado, então eles faziam uma leitura individual, silenciosa, depois a gente fazia uma leitura coletiva, e a partir daí a gente ia trabalhando, a partir desse texto.*

Um pouco depois, após falar sobre o livro didático com o qual trabalhava, ela volta a enfatizar a seqüência mencionada (leitura silenciosa e leitura oral), para responder à pergunta sobre o desenvolvimento das atividades de leitura já mencionadas por ela:

Eliana: E aí, como era o trabalho com leitura desses textos? Como é que se desenvolvia a atividade? Que atividades você fazia de leitura dos textos e de produção de textos?

Juliana: Pronto. Aí a partir daí a gente trabalhava, como eu disse antes, né?, *fazia leitura silenciosa, aí depois fazia uma leitura coletiva*. A leitura coletiva se dava, assim, perguntava quem queria ler e eles iam lendo, eles se oferecem muito pra ler, eles fazem questão, e eles liam. Aí depois a gente fazia um tipo interpretação mesmo do texto, trabalhando os conteúdos do texto a nível, assim, de autor, de...”

A leitura coletiva, realizada depois de os alunos terem lido o texto individualmente/silenciosamente, caracteriza-se de uma forma diferente da tradicional, que consistia em se “tomar a leitura dos alunos”. A professora parece perceber a importância de explicar essa atividade de leitura, enfatizando que os próprios alunos se ofereciam para ler, o que vai de encontro à prática do professor nomear os alunos para a realização da leitura de partes do texto, prática esta temida por eles. Além disso, é importante destacar que a leitura oral, ao anteceder o trabalho de interpretação do texto, parecia servir como uma espécie de socialização do texto para que, uma vez que se garantisse que todos os alunos o haviam lido (primeiro silenciosamente e depois por meio da leitura de um colega), a atividade de compreensão pudesse ser iniciada. Ao ser questionada sobre o nível de leitura dos alunos, Juliana o relaciona à possibilidade de compreenderem o texto. Ela enfatiza a questão de serem alfabetizados, no sentido de saberem decodificar o texto e conseguirem interpretá-lo, respondendo às perguntas elaboradas por ela.

Eliana: Ô, Juliana, como é que você avalia o nível de leitura de seus alunos?

Juliana: O nível em que sentido? De alfabetizados?

Eliana: Sim, o nível de leitura, como é que você considera?

Juliana: Alfabetizados.

Eliana: Eles são alfabetizados, não são? E assim, o que é que você considera um aluno que sabe ler, aluno-leitor? Quer dizer, você considera que seus alunos são leitores? Que nível de leitura é esse dos seus alunos?

Juliana: Olhe, eu considero que meus alunos estão numa fase, assim, num pique de leitores. Assim eles lêem, e eles interpretam, eles conseguem dizer, falar ali do texto, dizer com as palavras deles...

Jaqueline, ao falar no início da entrevista sobre o ensino de língua portuguesa, enfatiza, ao contrário das outras professoras, os usos sociais da língua no que se refere à leitura e à escrita de textos diversos:

Jaqueline: *O trabalho com Língua Portuguesa ele é voltado pra o trabalho de leitura e escrita efetiva, não é? Considerando a funcionalidade da língua, onde os alunos sempre foram trabalhados e incentivados à produção e leitura de textos diversos, até porque se entende que ninguém se comunica por palavras isoladas. Então desde a pré-escola que eu trabalho desse jeito.*

Ao responder à pergunta do entrevistador sobre o nível de leitura dos alunos, essa professora apresenta sua concepção de leitura relacionada à perspectiva construtivista:

Jaqueline: *Os alunos que produzem textos são aqueles alunos que fazem, têm uma leitura independente, ou seja, lêem, interpretam, inferem, chegam... A leitura dentro do construtivismo não é aquela leitura que você entende o que leu e sabe falar sobre aquilo que leu e sabe até pegar aquilo ali que você leu e colocar em outra linguagem? Não é essa a verdadeira leitura, leitura e escrita que tão se falando? Pronto, eles conseguem. Os alunos que apresentam dificuldade na produção de texto, de compreensão das formas lingüísticas e estruturais desse tipo de texto, eles têm a mesma dificuldade de compreensão.*

Para essa professora, ler é conseguir entender o que se leu. Essa é a leitura de que se está falando hoje. Nessa parte, ela faz referência ao discurso oficial, que apresenta, segundo ela, uma concepção de leitura com base na abordagem construtivista. E, considerando essa concepção de leitura, seus alunos são leitores, porque eles conseguem entender o que lêem. Apenas alguns alunos que têm dificuldades na decodificação do texto é que não conseguem compreendê-lo, conforme explicitado por ela na fala abaixo, a primeira em que se refere ao processo de decodificação:

Jaqueline: *esse aluno que lê, assim, decodificando com dificuldade, ele vai lendo aquela..., tão partida, que quando ele chega no final da oração, ele já não entende, ele não lembra mais o que ele leu. Ele tá tão preocupado com os aspectos gráficos, não é?, de compreender, de decodificar, que ele esquece de... Eu tenho alunos que eles decodificam, você pensa que o aluno lê mesmo, ele faz "o beija-flor foi pra flo-res-ta", mas ele tá tão preocupado em decodificar que ele não compreende. No final, se você perguntar a ele o que aconteceu, ele não consegue. E isso é uma realidade. O aluno não...*

Eliana: Então o que é que você acha dessa leitura?

Jaqueline: *Essa leitura não é leitura, né Eliana? A nível, principalmente a nível de uma série mais evoluída.*

Eliana: Então o que seria... a gente fala sempre assim: a gente tem que formar o aluno leitor.

Jaqueline: É.

Eliana: Não é esse o discurso? O que é esse "formar o aluno leitor"?

Jaqueline: *Bom, eu acho que ele tem que decodificar. E que a partir dessa decodificação ele tem que partir pra uma coisa mais aprimorada, ou seja, compreender, não é?, o que está lendo. Compreender, porque é o seguinte: compreender uma história é tirar as idéias dali, ter essa compreensão do texto, a mensagem principal, intervir, opinar sobre aquilo que ele leu. Eu acho que esse é o aluno-leitor.*

Eliana: Esse é o aluno-leitor, que é aquele aluno que consegue ler, que consegue tirar as idéias principais do texto, consegue...

Jaqueline: E que consegue, Eliana, se apropriar até daquele estilo de escrita. Você acredita, eu tenho uns alunos que eles lêem determinado autor, eles gostam mais de determinados autores, e quando eles vão escrever as suas produções, eu percebo uma certa semelhança no estilo de escrever.

A leitura-decodificação não é, para ela, leitura e, ao dizer isso explicitamente (“*Essa leitura não é leitura, né Eliana?*”), ela busca a minha concordância, pressupondo que eu também pense assim. Em seguida, a professora estabelece uma relação entre leitura, decodificação e compreensão. A decodificação, para ela, não é a leitura em si, pois não garante a compreensão do texto; no entanto ressalta que é imprescindível que o aluno decodifique o texto para que ele o compreenda. Em que consiste esse processo de compreensão, enfatizado também por outras professoras?

2. LER É COMPREENDER O QUE SE LEU

Além da fluência verbal e da entonação, um outro aspecto relacionado ao ensino de leitura, mencionado por todas as professoras, diz respeito à compreensão de textos. Ler, na escola, significa ter fluência verbal e entender o que se está lendo. É o significado da habilidade de compreender os textos que será discutido nesta seção.

Para as professoras entrevistadas, a compreensão do texto é avaliada a partir das atividades de interpretação. Que atividades são essas? O que significa essa “interpretação” do texto? Para algumas, a interpretação está ligada ao estudo do vocabulário do texto, o significado de cada palavra, como definiu Cristina ao falar de uma atividade envolvendo um poema:

Cristina: (...) Então veja bem, eu trabalho assim, eu levo o poema, o texto, exploro número de estrofes, número de versos, que eles já sabem, desde a 3ª série eles já sabem o que é, né?, número de estrofes, número de versos, *depois a interpretação, o que quer dizer cada palavra*, o significado. Será que isso aqui quer dizer isso mesmo? Então vem o sentido conotativo e o denotativo da palavra, sem dizer a nomenclatura.

Na perspectiva acima, a interpretação assume um sentido restrito, relacionado à busca de significado não do texto, mas de cada palavra que o compõe. Maria também ressalta a importância de se trabalhar o vocabulário antes da leitura do texto, principalmente se ele não for muito familiar aos alunos. Nesse sentido, a apreensão do significado das palavras pareceria garantir a compreensão do texto:

Eliana: E eles compreendem quando lêem?

Maria: Compreendem dentro do material que eu uso, né? Agora, por exemplo, se eu trazer, eu tenho certeza, jornal, que eu nunca mais eu trouxe, mas se eu trazer textos de jornais, às vezes eles não entendem bem a linguagem do jornal. Textos jornalísticos, a linguagem é um pouquinho diferente da que eles são acostumados a ver. Aí realmente às vezes eu tenho que explicar. *O vocabulário eu tenho que dar antes, né?, tudo isso pra poder eles entenderem. Aliás em qualquer revista, né?*

Eliana: Você pega o vocabulário...

Maria: É, eu levo... E às vezes eu não pego o vocabulário. Eu faço a leitura com eles, aí no dia seguinte eu digo: "olhem, tragam o dicionário". Aí eles trazem. Como na minha turma só nove têm dicionário e na escola só tem um, fica meio difícil, mas eu trabalho assim mesmo. Eu reúno em grupo e trabalho. Aí quando eu mando eles procurarem no dicionário, é também uma coisa muito importante que eu acho, porque, por exemplo, se for um verbo, aí o verbo tá no passado, aí eles já vão entendendo que eles não podem..., que eles não vão encontrar no passado. Aí isso eu explico. Quando é uma palavra no plural, aí eu digo: "vocês não vão achar palavras no plural. Quando ela tiver no plural, você tem que procurar no singular". Então essas coisas, assim, básicas, além da (como é?) ordem alfabética, né?, ele tem que saber que há palavras que ele tem que modificar pra poder encontrar. Eles não podem encontrar, por exemplo, no feminino: tem palavras que só tem no masculino, né? A não ser que o feminino tenha um significado diferente do masculino, não é isso? Mas quando o significado é o mesmo, aí sempre o dicionário apresenta no masculino. Aí, tudo isso aí aos poucos eu vou passando pra eles. Aí eles já estão também entendendo um pouco o uso do dicionário.

Conforme explicitado acima, Maria, para garantir que os alunos compreendam o texto, ou dá o vocabulário antes, ou faz primeiramente a leitura do texto com eles e depois os manda pesquisar no dicionário as palavras cujo significado não sabem. Ela volta a enfatizar essa relação entre o vocabulário e a compreensão do texto em um outro momento da entrevista, quando relata uma atividade envolvendo uma música:

Maria: Foi, foi. Eles fizeram paródias. Fizeram também poesias pequeninhas. Não sei qual foi o texto que eu tra... No ano passado mesmo, eu trabalhei um texto, uma poesia, uma música de Chico Buarque, é, aquela, “Eu estava à-toa na vida...” Eles adoram trabalhar com música, certo? Aí quando eu trabalho música..., aí depois eu..., aí eu aproveito pra tudo de Língua Portuguesa. Então aí eu trabalhei..., aí mandei que eles fizessem músi... quadrinhas, porque poesia mesmo grande eles não conseguem, porque são pequenos ainda. Mas eu dou rima, né? Pra poder eles depois poderem fazer a quadrinha. E eles a partir daquela, daquele texto, eles cantam comigo, cantam sozinhos, eles adoram cantar. Aí eu organizo, mando eles formarem frases, *dou antes o vocabulário, não é? Pra poder eles entender.*

A compreensão relacionada ao estudo das palavras do texto é uma prática antiga, desenvolvida nas escolas francesas do final do século XIX e início do século XX, por exemplo, juntamente com a leitura oral (“leitura corrente”):

O plano de estudos aprovado pela portaria de 22 de janeiro de 1885 (Plano de Estudos, s.d.) manifesta o espírito das Leis Ferry no ensino secundário. Nas séries iniciais, em que os alunos são admitidos aos oito anos, a leitura está associada à recitação, e se exige do professor que explique aos alunos ‘o sentido das palavras e das frases’. (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 273)

Mas, sobre a leitura, as Instruções permanecem vagas; “primeiros exercícios” na classe infantil; “leitura corrente acompanhada de uma curta explicação do sentido das palavras mais difíceis” no preparatório. (CHARTIER e HÉBRARD, 1995. p. 287)

Flávia, em um momento da entrevista em que criticava o livro didático de Língua Portuguesa que os alunos haviam recebido naquele ano⁶⁶, também ressaltou a dificuldade que os alunos têm na leitura de textos longos e de textos que apresentam uma linguagem diferente daquelas a que estão acostumados, como os artigos de jornais e revistas presentes nesse livro. Enfatiza, ainda, que mesmo o apoio do dicionário não possibilita a compreensão desses textos pelos alunos:

Flávia: É, *Linguagem e Interação*, que não traz a questão da gramática arrumadinha como os outros livros, não (ri). *E o que traz contextualizado às vezes se torna um pouquinho alto pra eles.*

Eliana: Como assim?

Flávia: *Assim, é, os textos são longos, é uma linguagem que eles não são acostumados, assim, a trabalhar.* Outro dia apareceu (como é o nome do animal?), é, ariranha. Tem um texto que fala da ariranha. Que até eu pra saber que danado era ariranha tive que pesquisar, né? Porque é um texto produzido, que não é aqui, é em São Paulo, então traz

⁶⁶ O livro a que se refere a professora é o *Linguagem e Interação*, criticado por ela por conter textos longos e diversificados, com os quais os alunos não estão familiarizados, e por não trazer a parte de gramática bem sistematizada, como já foi discutido no capítulo anterior.

muito o cotidiano de São Paulo. Além disso, muitos textos tirados de revistas como a VEJA, mas assim, artigos de temas que envolvem uma certa crítica e que por eles não terem sido até trabalhados de certa forma, têm uma dificuldade que acaba eu fazendo a interpretação para eles, porque na primeira leitura eles não conseguem, com a ajuda do dicionário ainda fica muito solto, muito vago, e tem uns que já dizem logo: “ah, professora, esse livro é muito chato”. Porque não tá muito dentro da realidade deles. É o livro que eles menos gostam, é o *Linguagem e Interação*.

Eliana: *Linguagem e Interação*.

Flávia: E o de Ciências que a gente utiliza são dois: um é “Descobrimdo o Ambiente”, que assim traz muitos trabalhos científicos e eles acham, assim, interessante, e o outro é “Viver e Aprender” que também traz uma linguagem bem próxima a eles e também traz muitas experiências. Eles devoram o livro sem nem eu precisar, assim, às vezes eu peço, “a gente vai olhar o capítulo tal”, “ah, eu já li professora, é muito interessante, é assim, é assim...” Já sai comentando. O livro de Português eles não têm...

É interessante que, segundo essa professora, os textos presentes no livro *Linguagem e Interação*, com os quais os alunos convivem em seus cotidianos (como os jornalísticos), são considerados por ela como fora da realidade deles. Provavelmente ela está se referindo à realidade escolar, aos textos escolares dos livros didáticos, que são os que os alunos realmente estão acostumados a ler nesse espaço. Esses eles lêem e entendem sem a ajuda dela, enquanto que os textos de revistas, têm dificuldades em entender e termina ela mesma fazendo a interpretação por eles. É importante ver o que significa, para ela, essa interpretação dos textos. Em um trecho citado anteriormente, ela fala sobre a leitura dos textos dos livros didáticos, que realiza na seguinte seqüência: leitura individual – leitura coletiva – discussão do texto (que consiste em cada um dizer o que entendeu). Nessa discussão, sua interferência ocorre no momento em que surge uma dúvida muito pertinente.

A interpretação do texto relaciona-se, também, com a realização de perguntas orais e escritas após a leitura dos textos, perguntas essas elaboradas pelas professoras ou presentes nos livros didáticos. Cristina fala sobre esse trabalho:

Cristina: Fizeram a leitura, depois da leitura nós fizemos a interpretação oral do texto, depois da interpretação oral, tem um quadro no próprio livro, um desenho do cachorro com outro cachorrinho pegando o osso. Então eu disse pra eles: “vejam o quadro e a partir dessas figuras vocês contam uma história e dêem um título”. Então cada um deu o seu título diferente, mas o que eu queria aconteceu, eles não fugiram ao tema, que era o roubo do osso, que um cachorro roubou o osso do outro. Agora tem alunos que fugiram um

pouco, alguns só. É, eles contaram que tinha um cachorro, e adorava o cachorro e perdeu o cachorro.

Em um outro momento da entrevista, ela fala mais sobre essa atividade de interpretação de texto, ressaltando a mesma seqüência: primeiro a interpretação oral, depois a escrita:

Eliana: E a interpretação, você...

Cristina: *A interpretação oral e depois escrita.*

Eliana: E como é essa interpretação oral, além dessas...

Cristina: É conversar, é uma aula dinâmica onde todos nós conversamos e todos eles participam. É como eu disse a você, quando eles escorregam, quando eles erram alguma coisa, eu digo: “perai, você”. Então eu pergunto ao outro.

Na fala acima, Cristina parece perceber a importância de afirmar para a entrevistadora que sua aula envolve a participação de todos os alunos, o que negaria a realização de uma prática tradicional de interpretação de textos em que o professor faz perguntas aos alunos buscando respostas corretas. No entanto, é essa a sua prática, enfatizada na segunda parte de sua fala (*“É como eu disse a você, quando eles escorregam, quando eles erram alguma coisa, eu digo: ‘perai, você’. Então eu pergunto ao outro”*). Ela faz uma pergunta a um aluno e, se ele escorrega, erra alguma coisa, pede para outro responder. E é nessa busca da “resposta correta” que entra a participação de mais de um aluno, porque quando um erra, o outro tem a palavra. E provavelmente é por isso que todos os alunos participam.

Maria não fala explicitamente na realização de perguntas orais e escritas, mas, para ela, a leitura de um texto também é seguida de sua interpretação, momento em que o professor vai verificar se o aluno realmente entendeu o texto. Nessa perspectiva, ela prefere trabalhar com textos curtos, que são mais fáceis para os alunos lerem e responderem corretamente às perguntas:

Maria: É, eles gostam mais. E além do mais são leituras curtas. Que também eles preferem, porque uma leitura curta eles não se perdem tanto. Porque eles ainda são pequenos. E pra ele compreender uma coisa grande fica mais difícil, a não ser que a gente explique. *Mas a intenção da gente quando a gente quer interpretação de texto é que parta deles. Porque, se você explica, fica até sem sentido. Porque ele, quando vai interpretar, você já deu a resposta, a explicação daquilo. E a gente quer saber, assim, até que ponto eles entenderam aquilo.*

Eliana: Entenderam o...

Maria: O texto. E quando é uma leitura maior, por exemplo, de um livro de Ciências, de um livro que é uma coisa maior, aí eles já não gostam tanto também por isso. Porque geralmente são textos maiores.

Flávia e Maria ressaltaram, então, as dificuldades de os alunos lerem e compreenderem textos longos, o que as faz preferir realizar atividades de leitura de textos curtos na sala de aula. Dôra, ao falar sobre a atividade de compreensão, também ressaltou as dificuldades de os alunos compreenderem textos maiores e que apresentam palavras “difíceis”:

Dôra:...agora na 1ª e 2ª unidade, *quando os textos têm mais de sete parágrafos, é comum eles ficarem meio embaralhados. Quando os textos têm palavras difíceis.* Que não é do cotidiano deles. Quando o texto é...

Pedagogicamente, essas professoras preferem utilizar textos curtos e de linguagem “acessível” nas atividades de leitura, para garantir que os alunos possam, sozinhos, compreender os textos que lêem. O que significa essa compreensão?

Para Jaqueline, a atividade de compreensão do texto relaciona-se à realização de perguntas sobre eles, devendo estas ser de dois tipos: as literais e as inferenciais:

Jaqueline: A leitura, tá se considerando as questões, *aquelas perguntas literais, né?* Também, porque é importante, questões de personagens...

Eliana: Isso que eu queria saber, que perguntas literais são essas?

Jaqueline: Quais os personagens do texto, onde acontece o texto, essas coisas que tá dentro, você olhou, leu, consegue responder sem ir mais além. *E as perguntas inferenciais que é aquelas que eles vão concluir o que entenderam nas entrelinhas, né?*

As perguntas sobre o texto devem envolver, então, para essa professora, a localização de informações simples (perguntas literais: “quais os personagens do texto, onde acontece...”) e a produção de inferências (“o que entenderam nas entrelinhas”). Esmeralda, em seu discurso, nega a realização apenas de perguntas direcionadas/literais:

Esmeralda: Tem no ALP. Aí eles, eles, todo mundo teve acesso ao texto, né? Então a gente fez a interpretação oral: “o que é? Quem é Lúcia Já-vou-indo? De quem trata?” Eu sempre, é, antes de qualquer coisa eu peço pra eles olharem quem é o autor do texto, né?, e o título do texto também e dizer o que é que acontecia, o que é que..., pra onde que Lúcia ia, né, o que é que acontecia. *Primeiro eu não fico fazendo perguntas direcionadas logo não, peço pra eles falarem primeiro do texto, então eles falam,* mas ainda é pouca a oralidade, eu tô precisando trabalhar essa questão da oralidade neles, porque eles, é, alguns falam, mas tem uma boa parte que não está colocando, quando é essa parte da

oralidade eles não falam, sabe? Aí a gente fez. Depois, é, fez toda essa interpretação oral, eles dizendo “o que era, o que é que ia ter, qual era o ponto principal, qual era a questão principal do texto”, né?

As perguntas de interpretação envolvem, então, a identificação do autor, do personagem e do conteúdo do texto. E a interpretação relaciona-se, ainda, com a apreensão do sentido único do texto, “o que o texto quis dizer”, independentemente do gênero lido. Nessa perspectiva, o texto possui uma independência do seu contexto de produção e pré-existe à sua leitura (SOARES, 1988). Todas as professoras entrevistadas enfatizaram essa necessidade de o aluno, ao ler um texto, captar sua mensagem/idéia principal, devendo elas garantir essa compreensão. A fala de Juliana expressa bem essa concepção de leitura:

Juliana: Olhe, eu considero que meus alunos estão numa fase assim, num pique de leitores. Assim eles lêem, e eles interpretam, eles conseguem dizer, falar ali do texto, dizer com as palavras deles. Eles conseguem fazer toda a análise do próprio texto, assim, a questão dos contextualizadores, eles identificam. Eles sabem o que é parágrafo, eles sabem identificar muito. Eu acho que eles estão no pique assim de leitores, agora não são *realmente leitores*. Eu acredito que não são no sentido, assim, é, porque eu acredito que todo o processo deles está caminhando para eles serem leitores, mas eles estão no pique.

Eliana: E o que é pra você ser “leitores”?

Juliana: Eu acredito que seja (ri) justamente isso, quando eles estiverem não só nesse pique, mas que eles tiverem no auge mesmo, *que eles souberem ler, interpretasse, tirar dali as idéias principais*, e, é, por isso que eu digo assim...

Eliana: Mas eles já conseguem interpretar, tirar as idéias...

Juliana: Conseguem, mas não conseguem fazer assim *tão* perfeito. *Sempre precisa é, eu tá dizendo: será que é a idéia mesmo? Será que o autor quis dizer isso mesmo? Assim, a todo momento eu tava questionando, porque eles não conseguem ainda tirar realmente, por exemplo, tire a idéia principal desse texto* (abre o livro didático em um texto qualquer, que no caso foi uma poesia, para ilustrar), *eles não conseguem, eles vão pelas arestas, e vão indo, e eles conseguem, mas comigo empurrando, né?, auxiliando*. Aí eu acredito que, assim, agora eles já estão num pique muito bom.

Saber ler, ser um leitor, segundo essa professora, é justamente conseguir interpretar o texto, “tirar as idéias principais”, “o que o autor quis dizer”. Essa concepção traz implícita a questão de que todo texto, independentemente do gênero ao qual pertença – já que ela ilustrou com um texto do livro didático, escolhido aleatoriamente e que era uma poesia – comunica algo, uma idéia, que precisa ser apreendida pelo leitor-aluno,

devendo o professor orientá-lo para isso e garantir essa leitura-apreensão. Essa mesma professora, ao falar de sua própria experiência de leitura, revela essa concepção:

Juliana: Assim, por exemplo, eu tô lendo aqui o texto, eu vou ler, quer dizer, vou ler tanto a nível do próprio texto, a nível da organização dele, eu vou ler com pontuação, respeitando a parte ortográfica e tudo o mais, como também, depois dessa leitura, eu vou saber..., eu consigo muito bem fazer isso, é, *o trabalhar que eu digo, isso que eu chamo de trabalhar, a questão de tirar as idéias, é, ver as idéias mais importantes.*

A leitura à qual a professora se refere é uma leitura escolarizada, relacionada a um trabalho sobre o texto, de interpretação de texto com o objetivo de apreender suas idéias principais. Essa concepção de leitura prioriza a autonomia do texto, desconsiderando suas condições de produção e de recepção. Segundo BOURDIEU (1996), essa concepção refere-se a uma leitura estrutural, “leitura interna que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, que o constitui como auto-suficiente e procura nele mesmo sua verdade, fazendo abstração de tudo o que está ao redor” (p. 233).

Cristina, ao descrever uma atividade de interpretação de um texto poético, também ressalta a importância de os alunos apreenderem “o que o texto quis dizer”. Mesmo afirmando respeitar a interpretação que cada aluno faz do texto a partir de suas experiências, ela enfatiza a importância de se chegar a um “denominador comum” em relação ao texto:

Eliana: E assim, num poema desses, a questão da interpretação, além desses aspectos da organização da poesia, em versos, em estrofes...

Cristina: Sim, eu trabalho o autor.

Eliana: Trabalha o autor?

Cristina: O autor, quem fez a poesia, quem é o autor, o título, se o título, é, está em concordância com o texto em geral, com *o que o texto quis dizer*, ou se o autor já colocou um outro título pra que chamasse a atenção do leitor.

Eliana: *E como é que fica essa questão de “o que o texto quis dizer”?*

Cristina: Eu acho que isso depende..., eu sou a favor disso: a sua experiência é uma, a minha é outra, a deles é outra, a deles são outras. Então é o seguinte: cada aluno, nenhum aluno é tão pobre que não diga nada coerente com o texto. Eles têm as experiências de vida deles, eles têm a vivência lá fora que é muito rico, então essa vivência deles é o que vai melhorar e enriquecer cada vez mais o texto, porque um vê de um prisma, o outro vê de outro. E eu sou a favor disso. Uma poesia só fica rica, um texto só enriquece cada vez mais quando você infere coisas dentro do texto que o texto não tem. Então a partir de um

momento que você vê de um prisma, você pode ver coisas dentro de um poema que eu não consigo, e eu posso ver coisas que você nem conseguiu ver, depende muito da vivência das pessoas e da sensibilidade de cada um. Isso vai muito, então eu observo. E a gente observa quando o aluno é desligado, através disso (risos), através desses textos a gente observa quando ele é desligado, quando ele nem liga pra literatura, e a gente descobre, às vezes, até gênios, entendeu? Dentro...

(...)

Eliana: E assim, num poema, voltando àquela questão que você colocou, que cada um lê o poema e tem a sua interpretação, aí como é que você faz? Um fala o que achou...

Cristina: O outro também, e a gente discute e a gente chega a *um denominador comum*.

Eliana: E qual seria esse *denominador comum*?

Cristina: *O que realmente o texto quer dizer, quando o sentido realmente for conotativo, ou, é denotativo, não é? E quando o sentido é conotativo também.*

Para Esmeralda, “o que o texto quis dizer” relaciona-se com a apreensão de sua mensagem⁶⁷. Em mais de um momento na entrevista, ela fala da importância de os alunos perceberem a mensagem do texto, considerando que qualquer texto possui uma mensagem que precisa ser captada.

Esmeralda:...Sabe, é o que eu chamo de dissecar o texto, (risos) olhar toda essa, tudo o que o texto puder trazer, a gente assim trabalhar, puxar tudo que tiver.

Eliana: Você falou antes, assim, que é importante eles entenderem o que o texto quis dizer, o que... Como é que você falou...

Esmeralda: Olhe, tem a questão do que o texto quis dizer, é, e o como ele pode utilizar também isso aí fora. Não sei se foi essa parte.

Eliana: Sim, então você acha assim, que todo texto é importante para o aluno apreenda isso que o texto quis dizer? *O que seria esse “o que o texto quis dizer”?*

Esmeralda: *Olhe, eu acho que é quando a gente fala de ler as entrelinhas, sabe? Porque tem a mensagem...*

Eliana: *Sim, pronto, você falou em mensagem...*

⁶⁷ O emprego da expressão “mensagem do texto” nas aulas de língua provém da teoria da comunicação, que invadiu os livros didáticos na década de 1970. Essa teoria, até hoje utilizada em diversas faculdades de Comunicação e de Letras, teve sua “fortuna crítica” ampliada a partir da segunda metade da década de 1980, especialmente por meio da “socialização” de avanços acadêmicos nos estudos lingüísticos e literários, que começaram a deslocar sua atenção para a participação dos leitores na produção de sentidos e se mostraram atentos à limitação diretiva e monológica presente no termo “mensagem”.

Esmeralda: *É a questão...*

Eliana: *Você acha que todo texto ele tem uma mensagem?*

Esmeralda: *Todo texto tem uma mensagem, eu acho. Quando ele é feito ele tem um objetivo, né? Agora se a mensagem é boa ou não pra gente, é isso que eu quero que eles aprendam, não é? Por exemplo, quando tem a propaganda, a mensagem que tem na propaganda, o que é que aquela propaganda... por que é que aquela propaganda tá colocando só aquilo e o que tem de negativo naquilo, né? Então assim, que eles percebam esse tipo de mensagem e assim, interpretem essa mensagem.*

O significado do que seria a mensagem do texto, para essa professora, parece relacionar-se com o gênero. No caso da propaganda, por exemplo, ela ressalta a importância de o aluno perceber “o que tem de negativo” nela. Nessa perspectiva, a apreensão da mensagem está vinculada com a formação de um aluno crítico. Ao falar dos textos poéticos, a mensagem estaria ligada ao “sentimento que o autor quis passar”, e não a uma interpretação literal das palavras do texto:

Eliana: *Então, por exemplo, uma poesia, é importante que na leitura de uma poesia ele capte esta mensagem? A mensagem da poesia, ou de uma história, ou de um...*

Esmeralda: *Eu acho, eu acho que é importante. Eu só não acho, assim..., tem determinados estilos de poesia que não dá pra gente trabalhar a interpretação com elas, interpretação assim, dizer assim, é, o que é que aconteceu. Que ele entenda que aquela poesia foi feita..., como tem algum texto que a gente trabalhou que diz assim: “eu vou pegar a lua e vou dar um nó, vou dar um nó no vento”, né? A gente não vai fazer interpretação: “o que é que o menino fez?” “Deu um nó no vento.” Quer dizer, é uma coisa sem sentido, “deu um nó no vento”, mas pra ele saber que na poesia esse tipo de linguagem é usado porque,... assim, *tem uma forma bonita, pra ela expressar o sentimento que a gente não consegue dizer direito, então a gente usa as coisas que existe, não é? que ele faça essa diferenciação, minha questão é que eles, assim, percebam o que é que o texto traz.**

Eliana: *A mensagem que o texto quis dizer?*

Esmeralda: *A mensagem que o texto quer dizer, e tenha um olhar crítico pra aqueles que necessitam. Por exemplo, porque nessa poesia ele poderia num outro momento: “ô professora, e como é que a gente vai dar um nó no vento” né? Então que ele entenda que naquele texto ali aquilo é permitido por causa do estilo do texto.*

Na busca de entender o que seria essa mensagem dos textos, a entrevistadora pergunta sobre a leitura de textos jornalísticos especificamente. Esmeralda não responde diretamente, ressaltando, mais uma vez, a necessidade de os alunos compreenderem a mensagem de qualquer texto e volta a falar sobre o texto poético:

Eliana: E você acha que na leitura desse texto, dos textos jornalísticos, eles também precisam entender a mensagem do texto?

Esmeralda: Claro! Claro, *eu acho que em qualquer texto eles precisam entender a mensagem.* Agora, quando eu digo assim que eles não têm que interpretar o texto poético, por exemplo, a questão de dar nó no vento, claro que a gente sabe que não dá nó no vento, *mas porque aquilo é um estilo de texto que, que, a... o objetivo não é a gente fazer uma interpretação do que tá lendo ali, mas a gente vê uma forma assim, poética, que tem uma forma de expressar os sentimentos.*

A “mensagem” corresponderia, assim, ao posicionamento/proposta (sentimento, no caso do texto poético) que o autor quis passar. Para Flávia, essa mensagem a que se refere Esmeralda estaria relacionada com a identificação da “moral” do texto. Compreender o texto seria ir além de sua decodificação, tendo um olhar crítico que possibilitasse a apreensão dessa moral:

Eliana: E como é a questão da interpretação, porque você disse que trabalha com leitura e interpretação de texto, como é esse trabalho de interpretação?

Flávia: *Alguns, assim, já conseguem perceber até além da decodificação, ou seja, a moral que aquele texto tá trazendo, que historinha tem por trás, o que foi que quis dizer com aquilo, que nem tudo que a pessoa fala, o que tá sendo falado, é o que é a verdade, o que é que ele tá querendo realmente dizer.*

Ler, na escola, nessa perspectiva, relaciona-se à formação de um aluno crítico que consiga entender as “entrelinhas” do texto, qualquer que seja ele, e não se prenda apenas a seu sentido literal. A interpretação do texto, para algumas professoras, deve envolver, também, perguntas sobre as características do gênero que o constitui. Esmeralda, por exemplo, como já abordado no capítulo anterior, por mais de uma vez na entrevista falou sobre o trabalho de “tipologia textual”. A atividade de interpretação do texto, para ela, deve englobar questões relacionadas à identificação e à classificação do gênero do texto lido:

Eliana: *O que significa esse trabalho de dissecar o texto, de fazer a interpretação oral?*

Esmeralda: Não, dissecar que eu digo é, assim, é justamente isso... É ler o texto, aí ver essa interpretação oral.

Eliana: Pronto, eu queria que você falasse um pouco mais sobre essa questão da interpretação.

Esmeralda: Pronto, aí iria ver *do que é que trata o texto...*

Eliana: Como seria esse trabalho?

Esmeralda:... *que tipo de texto é esse. A gente iria ver primeiro o título do texto, o autor do texto, o estilo do texto, que eu tenho assim, me prendido muito a isso, o estilo do texto...* (pausa na gravação)... então veja só, *o estilo do texto*, que eu mesma tenho trabalhado muito nessa questão, porque às vezes a gente pega um texto e não sabe nem do que é que tá se tratando, do que é que tá..., porque que aquele texto é arrumado daquela forma. E eu acho importante, porque as... *Aí é a questão da..., a questão da utilização social do texto, de quando, por exemplo, quando a gente vai fazer uma... é... vai fazer uma carta solicitando um emprego, que tipo, como é que a gente vai usar, como é que a gente vai arrumar esse texto, né?* Então, pra ver toda essa questão da utilização mesmo do texto, é, enquanto suporte para as coisas que a gente tenha que fazer na vida, porque tudo... como eu tava colocando outro dia, tudo a gente tem o texto...

Em que medida a identificação do gênero de texto contribui para a melhor leitura do mesmo? Esmeralda não estabelece uma relação entre essa identificação e a leitura do texto, e sim com a sua produção (*“...de quando, por exemplo, quando a gente vai fazer uma... é... vai fazer uma carta solicitando um emprego, que tipo, como é que a gente vai usar, como é que a gente vai arrumar esse texto, né?”*). Essa relação é retomada na fala seguinte:

Esmeralda: Então eu disse pra eles que se encaixava..., pelo que eu li eu classifiquei como texto literário também, tanto isso como as músicas. Então *eu pedi pra eles criarem na sala: “olhe, vocês não tem tantos aí que vocês lêem? tentem criar as trovas de vocês agora”*. *Primeiro eu apresentei, tinha um cartaz assim, com as trovas, dizendo o que era trova, como era feito, que tinha os cantadores popular que eram expostos, é... que chamava até de Literatura de Cordel, porque era, era, era feito assim, ficavam expostos em cordas mesmo. Trabalhei essa questão, assim, antes né? Aí mostrei, mostrei pra eles, levei escritos numa cartolina grande, em letras grandes.*

De acordo com sua fala, a classificação dos textos parece corresponder a mais um conteúdo que precisa ser ensinado em sala de aula, o qual os alunos devem aprender a partir da explicação do professor para, a partir daí, poderem produzir o texto. E o conhecimento que os alunos têm construído sobre os diferentes gêneros a partir da convivência com eles em situações de leitura e escrita fora da escola⁶⁸? Como abordado por SOLÉ (1998) e por KLEIMAN (1995a), o conhecimento prévio que o aluno possui tanto em relação ao conteúdo do texto quanto ao gênero ao qual pertence é fundamental para a compreensão e para a produção do mesmo.

⁶⁸ ALBUQUERQUE, 1994 e ALBUQUERQUE e SPINILLO, 1997, 1998 analisam o conhecimento que crianças e adultos com diferentes níveis de escolarização construíram sobre diferentes textos com os quais convivem tanto na escola quanto fora dela.

Jaqueline, ao falar sobre uma atividade de leitura de notícias do jornal, relaciona a compreensão do texto com o gênero no qual foi escrito:

Eliana: Então eles liam, cada grupo lia a notícia...

Jaqueline: E tinha que falar, tinha que dizer o que entendeu, né?

Eliana: E o que significava esse “dizer o que entendeu?”

Jaqueline: Dizer o que entendeu era... Olhe, *além dele dizer esses componentes da leitura, onde aconteceu, com quem, falava sobre o quê, eles ainda tinham, assim*, porque às vezes, as informações da notícia eles não têm tudo ali claro, específico. Você tem que entender, então, assim, pra um aluno de 3ª série entender que “apesar do Plano Real deixar prejudicar economicamente...”, veja só, é uma coisa, assim, abstrata, né? “Houve um superfaturamento na vendagem...” Quer dizer, eles tiveram que ler e entender o que queria dizer aquilo ali. Quer dizer, eu acho que eles foram além do texto, né? Eles conseguiram passar, né?

Eliana: Então eles tinham que falar pros colegas o que a notícia tratava?

Jaqueline: *É, o que compunha a notícia, é, com quem, onde, o que aconteceu e mais ou menos o que aquilo ali queria dizer*, porque existem palavras dentro de uma notícia que os alunos de 3ª série não conseguem, aí havia uma intervenção.

Para essa professora, a leitura envolve o processo de decodificação e compreensão do texto, que engloba tanto a interpretação da mensagem como o entendimento das características do texto:

Jaqueline: E a questão também, Eliana, que percebe... *Porque o bom leitor, quando ele faz a decodificação, a interpretação da mensagem, ele passa a fazer leituras, também, de como aquele texto é composto, né?* Os elementos que tem aquele texto. A questão da própria estrutura, ele passa a fazer. Tanto é que um bom leitor de histórias geralmente eles pegam aquele modelo, eles geralmente eles produzem uma história razoavelmente elaborada.

É interessante observar que essa professora relaciona o conhecimento das características do texto não só com a atividade de produção dele, mas também com a possibilidade de compreendê-lo melhor. Esse conhecimento auxiliaria na leitura do texto. No caso da atividade acima descrita de leitura das notícias, estas foram lidas em grupo e os alunos, após ler o texto que escolheram, deveriam socializá-lo com o resto da turma. E, nessa socialização, deveriam apresentar o texto, o que requereria que fizessem um resumo da notícia lida, destacando as informações próprias a esse gênero, contextualizando-o. Essa atividade de leitura extrapolou, de certa forma, uma função meramente escolar de

“aprender alguma coisa”: os alunos leram para compartilhar com os colegas as notícias lidas. Esta é uma prática comum na sociedade: alguém comentar, resumir, para outra pessoa, uma notícia lida em um jornal. O item a seguir discutirá os usos e funções da leitura na escola.

3. LER PARA QUÊ? USOS E FUNÇÕES ESCOLARES DA LEITURA

O ensino da leitura, que, durante muito tempo, correspondeu ao “objetivo principal da escolarização”, passou, a partir do século XIX, a ser considerado como “um ponto de partida para a escolarização”, um instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos. GALVÃO e BATISTA (1998), a partir da análise dos livros didáticos mais utilizados no Brasil no século XIX e nas décadas iniciais do século XX, observaram que o ensino da leitura, nesse período, poderia se relacionar à transmissão de conteúdos relacionados às diferentes áreas de ensino; ou à transmissão de regras e modelos de comportamento, ensino este centrado em aspectos morais e ideológicos; ou ainda à transmissão apenas das habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas do português.

Atualmente, se, por um lado, observa-se a entrada, na escola, de textos diversos, lidos em seus suportes originais e não mais restritos ao livro didático, o que poderia corresponder ao desenvolvimento de práticas diferenciadas de leitura, pesquisas têm apontado a permanência de práticas tradicionais de ensino de leitura. No capítulo 3, pôde-se observar que os diferentes textos lidos na escola estão inseridos em atividades relacionadas, principalmente, à aprendizagem de algum conteúdo, incluindo os da própria área de Língua Portuguesa. Constatou-se, ainda, que, para as professoras, trabalhar esses conteúdos “a partir de diferentes textos” corresponderia a uma prática “inovadora”, que estaria relacionada ao “trabalho contextualizado da gramática e ortografia”.

Entre os diferentes objetos de leitura presentes nas escolas atualmente, os livros de literatura infantil têm presença marcante. Ao mesmo tempo, o discurso sobre a leitura literária na escola, leitura esta relacionada ao prazer e ao desenvolvimento do “gosto” pela leitura, tem-se proliferado nos meios educacionais. Escolhi, então, tratar da temática dos objetivos da leitura na escola a partir da análise das falas das professoras, durante as entrevistas, sobre a leitura desses livros especificamente.

3.1. A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

A leitura de livros de literatura infantil na escola é uma prática que, nas últimas décadas, tem sido bastante difundida por meio de textos acadêmicos e pedagógicos aos quais os professores têm acesso. Defende-se, principalmente, a realização de atividades envolvendo esses livros com o objetivo de possibilitar aos alunos, oriundos principalmente das classes menos favorecidas, o contato com esse universo literário a partir de experiências “prazerosas” de leitura, experiências estas fundamentais para a formação do leitor. Tal estratégia se opõe ao tratamento tradicionalmente proposto a esses textos pelo livro didático, com suas perguntas “objetivas”, com respostas prévias no “livro do professor”. Como as professoras estão se apropriando dos discursos que abordam e defendem a leitura literária na escola? A partir da análise das estratégias discursivas utilizadas por elas ao se referirem à leitura de livros de literatura infantil especificamente, foi possível buscar entender esse processo.

Primeiramente se observou que a ausência de leitura de livros de literatura infantil na sala de aula precisa ser negada. As professoras sabem que o certo/legítimo hoje é dizer que os alunos lêem esses livros, ou pelo menos elas sabem que é isso o que eu – entrevistadora e pesquisadora – esperava ouvir. Cristina, inicialmente, revela, por um descuido, a verdade – a não-leitura –, mas logo em seguida procura se justificar, falando o contrário, tentando negar o que já fora dito:

Eliana: Mas tem um acervo de livros de literatura?

Cristina: *Estão guardados. Temos, temos e nós liamos na sala de aula histórias infantis. Eles escolhiam os livrinhos e depois que liam, é, foi com isso que nós trabalhamos, na 2ª série, personagens, ações dos personagens, não é? Tudo aquilo que a gente pode explorar dentro de um texto...*

É assim que, no exemplo acima, quando questionada sobre os livros de literatura infantil, ela responde afirmando que estavam guardados, e logo em seguida altera o que disse, ressaltando que “lia os livros na sala de aula”. O verbo, no entanto, utilizado no passado e a referência à turma de 2ª série sugere que ela desenvolveu atividades com esses livros, mas há dois anos e, como já abordado antes, com o objetivo de trabalhar alguns conteúdos escolares. Quando questionada sobre a leitura desses livros no ano anterior ao da entrevista, quando trabalhava na 3ª série com os mesmos alunos, e no da realização da pesquisa, ela novamente responde com uma afirmativa e, em seguida, tenta mudar o assunto, não respondendo diretamente ao que lhe fora perguntado:

Eliana: E na 3ª e 4ª séries, com essa turma, eles tinham acesso a esses livrinhos?

Cristina: Sim, inclusive na 3ª série eles tinham um caderninho de produzir textos, de produção de textos. E eu corrigia toda semana esses caderninhos. Era um caderninho separado onde eles produziam histórias, quadrinhas, é..., textos pequenos, é..., descrições, eu pegava botava uma figura de uma pessoa, que eles descrevessem o pai dele, a mãe dele, como era, a professora..., que eles descrevessem os aspectos físicos e psicológicos que eles observavam na professora. *E é muito interessante, é muito rico e você se apaixona cada vez mais pelos alunos e pelo magistério.*

Como pode ser observado, ela responde afirmativamente à pergunta do entrevistador e imediatamente começa a falar de atividades de produção de textos, efetivamente realizadas, se esquivando da pergunta inicial. A forma como termina, demonstrando essa paixão pelo magistério, parece ser uma tentativa de dizer que sabe o que não fez/faz e devia ter feito/fazer e de, ao mesmo tempo, reafirmar para mim, a entrevistadora, e para si mesma que o que faz (ou não faz) é bom e apaixonante, embora não seja o melhor ou o que “se espera” que se faça. A continuidade da entrevista é apresentada a seguir:

Eliana: E os livrinhos infantis?

Cristina: Ainda estão guardados aí.

Eliana: Você chegou a levar pra sala, por exemplo, esse ano?

Cristina: Esse ano não, porque, é..., estão guardados e o acesso é difícil. *Você sabe que a gente tem mais de um emprego, então a gente tem aquele corre-corre, a falta de tempo causa muitos transtornos quanto a isso. Se tivesse uma biblioteca, eu poderia fazer a visita com eles e passar também um trabalho de leitura que eles poderiam visitar no horário diferente do horário que eles estudam, a biblioteca. Inclusive pedir o livro emprestado, como já fizemos o ano passado e eles levavam pra casa.*

Eliana: E no ano passado você é quem emprestava os livros pra eles?

Cristina: É, eles pegavam na biblioteca com alguém responsável...

Na fala acima ela revela o indesejado: a não-leitura, nesse ano, dos livros infantis. Para isso utiliza uma estratégia de se justificar: “o acesso difícil, a falta de tempo, a ausência de biblioteca na escola”, esses são alguns dos problemas citados por ela que tornam difícil o acesso dos alunos aos livros de literatura.

Maria, ao ser questionada sobre a leitura de livros infantis pelos alunos, assume que eles não lêem esse gênero e justifica essa não-leitura pela dificuldade de adquirirem esses

livros e pelo fato de também não os ter. Quando lhe perguntei pelos livros da própria escola, ela revelou que desconhecia a existência de um acervo e, provavelmente por perceber que não deveria ter explicitado a não-leitura desse gênero, enfatizou que trabalhava com livros paradidáticos quando lecionava no estado:

Eliana: E, assim, Cristina já me disse que aqui não tem biblioteca, não tem... o acervo é difícil. Então, assim, eles lêem livros de literatura infantil?

Maria: Não, não lêem não. Mesmo porque pra adquirir eles não podem adquirir. Eu não tenho.

Eliana: E os daqui da escola?

Maria: Os daqui da escola... Aqui na escola eu não sei nem se tem, acredita? Eu trabalhei muito com livros paradidáticos quando eu trabalhava no estado.

A professora acima recorre, então, ao passado para ressaltar que desenvolvia atividades com esses livros, enfatizando esse trabalho com o uso de um advérbio de intensidade: o “muito” (“*Eu trabalhei **muito** com livros paradidáticos quando eu trabalhava no estado*”). Com essa frase, ela procura, de certa forma, amenizar o que disse antes relacionado à não-leitura dos livros infantis por seus alunos.

Dôra, ao falar sobre a leitura dos livros infantis, também explicitou a não-leitura deles, até o momento da entrevista, nesse ano, justificando-se com a desativação da biblioteca e com o fato de os livros estarem desorganizados e empoeirados. Falou, então, sobre como costumava realizar, nos outros anos, as atividades de leitura dos livros infantis:

Eliana: Você disse que trabalha com literatura infantil. Aqui na escola tem biblioteca?

Dôra: Não. Mas, nós tínhamos e nós usamos muito.

Eliana: Tem um acervo bom?

Dôra: Sim, temos.

Eliana: E como é a leitura destes livros infantis?

Dôra: Esse ano ainda não, porque está tudo desativado e empoeirado. Mas, como é que faço sempre? Eu distribuo com cada aluno estes livros na 2ª feira. Eles vão levar para casa, *vão fazer a leitura, vão interpretar do jeito que eles entenderam e na 6ª feira a gente faz o apanhado*. Na semana seguinte, nessa 6ª feira vamos trocar os livros. Aí troca os livros. E na semana seguinte, a gente vai fazer só leitura alta pra todo mundo ouvir. Não vamos fazer o apanhado da sexta, porque quando eu tentei fazer isso, um aluno disse assim: “Ô Dora, a gente num já leu este livro e já num disse a essência do livro? Eu quero ler outro”.

Aí eu falei: “Faça o seguinte, duas semanas. Uma semana na 6ª feira faz o apanhado e a gente troca os livros.” Na segunda-feira seguinte eles lêem alto pra mim, e na sexta-feira que seria o apanhado, não vai ser. Novamente eu vou trocar de livro. Vou na biblioteca e troco.

Eliana: Mas a leitura alta, é a leitura de todo o livro?

Dôra: Não dá.

Eliana: Por que tem livros que são mais longos?

Dôra: É, tem livros que são mais longos. *Eles lêem a parte que mais gostou.* “Que parte vocês mais gostaram de ler?” Aí ele lê. “Por que você gostou desta parte?” “Ah, eu fiquei com tanta pena quando o elefante... Eu gostei tanto. Eu achei tão engraçado quando ele caiu. Foi tão bom quando ele pensou que tinha enganado a raposa...” Aí assim vai...

Eliana: E o que é este apanhado?

Dôra: *Este apanhado é a essência do livro, o que é que o livro... a mensagem do livro,* aquilo que eu fiz na 1ª Unidade, a unidade toda.

Eliana: Então, geralmente na 1ª Unidade você trabalha isso... A leitura é tirar essa mensagem do livro?

Dôra: Exato. É imprescindível.

Eliana: Aí quando eles levam pra casa, esse apanhado é eles dizerem...

Dôra: *Exatamente a mensagem desse livro. O que é que você aprendeu lendo esse livro?* Aí eles colocam o que aprenderam e na 2ª feira seguinte eles vão ler, né?, o trecho que eles mais gostaram, e na 6ª feira há a troca. Assim, vamos pegar novos livros. É bom, eles lêem.

Pelo discurso da professora, a leitura dos livros infantis relaciona-se, exatamente, ao desenvolvimento das duas habilidades discutidas neste capítulo: a fluência/entonação e a compreensão do texto. Esta última corresponderia à apreensão da mensagem do livro. Assim, os alunos de antemão já sabiam que teriam uma semana para ler o livro e deveriam apresentar para a turma sua mensagem, “o que entenderam do livro”. Isso seria feito por meio de uma atividade à qual a professora se referiu várias vezes: a de “fazer o apanhado do livro”, no sentido de se verificar o que o aluno “apanhou” com a leitura dele, o que ele aprendeu/captou. Uma outra atividade relacionada à leitura do livro, e realizada em um dia diferente ao do “apanhado”, consistia na leitura em voz alta de partes do livro, partes estas que os alunos escolheriam para socializar com a turma. Ao que parece, as atividades de leitura, independentemente do gênero do texto lido,

baseavam-se, normalmente, no desenvolvimento dessas habilidades, visto que, de início, a professora falou que não tinha ainda proposto leitura de livros infantis naquele ano, e depois, ao responder a uma pergunta sobre em que consistia esse “apanhado”, ela falou que era justamente o que havia feito na primeira unidade (“aquilo que eu fiz na 1ª Unidade, a unidade toda.”).

Flávia, ao falar da leitura de literatura infantil, apontou várias questões. Sua escola, ao contrário das outras, possuía uma biblioteca com um acervo de livros infanto-juvenis. Como a entrevista aconteceu nesse espaço, no momento em que lhe perguntei sobre esses livros, ela apontou para a estante que abrigava o acervo e imediatamente passou a explicar o motivo da existência de um cartaz na frente dela contendo a seguinte frase: “favor não mexer”.

Eliana:...e literatura infantil tem aqui na biblioteca?

Flávia: Tem um acervo aqui, tá por ali. *Tá até ali “favor não mexer”,* porque andaram sumindo.

Eliana: Ah, aquela estante ali.

Flávia: Hum-hum. Aquelas três. E estavam sumindo. O povo tava levando pra casa. Existia aqui o nível de empréstimo de livros infantis e paradidáticos também. Que existia uma pessoa que tava tomando conta dessa biblioteca. Era uma acumulação⁶⁹. Tinha um professor que acompanhava uma turma, mas que também acumulava na biblioteca. Só que acabaram. Depois teve um período de duas pessoas desviadas de função, que também davam um auxílio na biblioteca, e se distribuíam no horário, então a gente conseguia fazer essa coisa da organização em nível de empréstimo, devolução. Só que quando acabou, não tinha quem tomasse conta, né? Pra eu ficar com mais essa responsabilidade eu não quis assumir, eu sou muito franca. Porque depois o menino não dá conta, não devolve, não sei o quê, quem vai repor é Flávia, né? Fica muito fácil, “agora fica a seu cargo”. Aí esse “a seu cargo” eu não gostei muito não. Então quando eu quero utilizar, eu pego tudo, tem um carrinho aí de feira que o povo arrumou não sei onde, boto tudo no carrinho de feira e levo pra sala. Ou então vêm pra cá.

Na continuidade dessa parte de entrevista, a professora falou sobre as atividades de leitura dos livros infantis, muitas vezes relacionadas a um tema específico que está sendo trabalhado:

Eliana: E eles lêem?

⁶⁹ “Acumulação” é o regime no qual o professor dobra seu expediente de trabalho, lecionando em um turno e “acumulando” em outro, seja como professor também, seja em outra atividade.

Flávia: Lêem, eles gostam.

Eliana: Como é essa, a leitura deles dos livros de literatura infantil?

Flávia: Provocada por mim ou...

Eliana: Como é que é? Em que momentos eles lêem, em que situações?

Flávia: *Essas ligadas ao tema ou não, que eu tava começando a comentar, ligadas ao tema ou não ou nesses períodos de... assim, às vezes a gente trabalha determinado conteúdo, sobra um tempinho, aí eu digo: “minha gente, o que é que a gente poderia fazer agora?” “Ah, professora, pega um livrinho lá pra gente ler”. Então a questão até do prazer, sabe.*

A leitura-fruição desses livros acontecia nos momentos em que os alunos terminavam as atividades escolares, momentos em que a professora permitia que eles lessem “até por prazer”. Um pouco depois, ao ser questionada sobre a importância de os alunos lerem esses livros, a ênfase recai sobre o que eles podem aprender/conhecer por meio dessas leituras: vocabulário, arrumação do texto, tipologias textuais, relação entre linguagem oral e linguagem escrita. E, principalmente, a utilização da leitura para incentivar a produção de textos.

Eliana: Por que é que você acha importante que eles leiam esses livros de literatura infantil?

Flávia: *Primeiro, para além do acréscimo do vocabulário, né?, de tá trabalhando na perspectiva de conhecer palavras novas, mas a questão da própria arrumação do texto, de tipologias diversas de texto, de como é feita a redação, a questão da própria comparação que ele pode fazer numa fala formal, numa escrita mais formal ou informal, pra que eles se distanciem um pouquinho dessa transcrição da fala, da oralidade, e consigam, né?, essa questão do escritor, que a gente comenta tanto, e a gente chega na fase adulta e não consegue. Talvez pra ser um dos facilitadores pra esse nível de compreensão ou pelo menos uma pista pra...*

Eliana: Você acha que eles lendo...

Flávia: Eles conseguem fazer a inferência neles, no ato de escrever deles.

Eliana: Então essa leitura facilitaria a eles...

Flávia: *A eles procurarem redigir um pouco distante da sua oralidade, entendeu? Porque, muitas vezes, quando eles conseguem fazer isso, é só no “era uma vez...” e acabou. O jogo de palavras, a questão da própria coesão do texto, o ritmo que a história deve ter, que às vezes eles começam a contar, ficam num ritmo até instigante e depois é como se amornasse e eles não sabem por que isso aconteceu.*

A leitura de livros infantis é enfatizada, por essa professora, como uma leitura para aprender, para “adquirir conhecimentos” e não pela experiência prazerosa que o aluno pode vivenciar. Essa relação é reforçada mais uma vez no final de sua entrevista, em que destaca a leitura escolar como leitura-busca de conhecimentos:

Eliana: Pra eles poderem... você acha assim, no que eles lêem, eles podem se apropriar um pouco mais e com isso escrever melhor. E em relação à leitura, você acha que eles são leitores? Porque a gente fala muito assim, formar o leitor. Não é isso que se fala hoje?

Flávia: É, se for na perspectiva de que o MEC coloca de ler apenas por prazer, os textos informativos nem sempre trazem prazer. Então as propostas que colocam determinados programas fogem um pouco, né? *Se eu trabalho na perspectiva de ler pra conhecer, eu retiro a questão apenas do prazer, e vou atrás do conhecer, a história do jornal falado que o menino diz, por que é que ele sentiu a necessidade? Ele não tem prazer. O prazer dele é ver futebol, Chiquititas, etc. Mas por que ele sentiu necessidade de ver? Porque ele ficava voando e um aluno de 4ª série sem participar das discussões, ele tá vendo que tá ficando pra trás, não é?. E outra, ele sabe que se esperar de pai e de mãe não vai sair muita coisa.*

Eliana: Então você acha que é importante o aluno ler pra conhecer?

Flávia: *Conhecer, e não apenas ler por prazer.*

Eliana: E nessa perspectiva do ler pra conhecer, você acha que eles são leitores?

Flávia: Alguns já conseguem. Não é a grande maioria não.

O que se pode concluir do discurso dessa professora, que revela uma ênfase na leitura escolar como “leitura-formação”? Que a escolarização que ela faz dos livros infantis seria “inadequada”, pois as atividades de leitura desses livros estariam relacionadas, principalmente, à aprendizagem de algum conteúdo? Isso invalidaria o desenvolvimento de uma experiência prazerosa com a leitura? E essa experiência não exigiria ou implicaria conhecimentos? Como abordado no Capítulo 1, a leitura literária envolve a produção de um tipo de conhecimento diferenciado, desconhecido das professoras uma vez que a análise de suas experiências de leitura de livros de literatura revelou que elas se restringem a uma leitura escolar.

Juliana relaciona a leitura dos livros infantis à própria aprendizagem da escrita e da leitura e é essa relação que procura destacar em sala de aula:

Eliana: Mas como é o acervo de livros de literatura infantil e juvenil nesse local, nessa estante? Tem livros de Ruth Rocha, de...

Juliana: Ah, tem uma série de livros.

Eliana: Tem muitos livros...

Juliana: Tem, inclusive esses livros eles foram, não é privilégio dessa escola não. Foi livros que chegaram pras escolas da Rede Municipal. Agora a gente tem muito cuidado com eles. Quando a gente vai trabalhar com eles, a gente tem muito cuidado para que não rasguem, pra que não... *Porque no início do ano logo, que eu vou começar a trabalhar com eles, eu começo logo, assim, tentando fazer com que eles percebam a importância daquele livro pra leitura deles, pra que cada vez mais eles escrevam melhor, eles leiam melhor.*

As falas dessas duas professoras sobre a leitura de livros de literatura infantil parecem se relacionar com duas formas de se abordar essa questão, às quais tiveram acesso: a necessidade de estímulo e desenvolvimento de atividades que envolvam a leitura desses livros, com o objetivo de formar o “hábito” e desenvolver, nos alunos, o “gosto” e o “prazer” de ler; e os “ganhos” que tal experiência propiciaria, principalmente em relação à aprendizagem da linguagem que se escreve, bem diferente da que eles utilizam. A priorização de uma dessas formas não significa, necessariamente, a exclusão/não-consideração da outra.

Já Esmeralda afirma a importância da leitura por prazer e relata o desenvolvimento de atividades que contemplam essa leitura:

Esmeralda: É..., quando eu vou fazer a correção, aí eles já estão lendo os textos, né? E também o que eu faço, é, em determinados dias, assim, no segundo horário, eu pego... A gente tem lá..., não temos biblioteca na escola, mas a gente tem, assim, alguns livros, de literatura infantil, né?, e tem algumas revistas também. Eu não estava levando as revistas, mas aí eu pensei que eu também tô omitindo, eu gosto tanto de olhar aquela revista *Caras*, não é, por que é que eles não têm direito de olhar também?

Eliana: Claro.

Esmeralda: Aí eu digo: “não, eu vou levar também”. Na hora de levar os livros pra sala, é como se fosse uma malinha de livros, aí tem bastante livros lá, né?, e eu levo. *Dá, assim, pra eles lerem vários livros, que tem alguns que são bem fininhos, né?, eles lêem na sala.*

Eliana: E como é essa atividade de leitura?

Esmeralda: Aí eu faço, digo: “olha, a gente trabalha...”, eu deixo à vontade, né?, quando vai... *Eu não faço pra cobrança, porque eu acho, também, que tem que ter esse momento também do prazer, deles sentirem o prazer, sabendo que ele vai ler e que não vai ser cobrado nada dele, porque em geral a leitura..., eu vou ler isso para quê? Então sempre tem assim. Aí eu quero que eles, que eles gostem de ler os livros, não que leiam porque eu*

vou pedir alguma coisa, né? Assim, com eles eu não tô tendo dificuldades esse ano, porque eu já tô com essa turma desde o ano passado.

Eliana: Ah é?

Esmeralda: Então, assim, no primeiro momento quando eu fui fazer essa atividade, eu disse: “olha, a gente, hoje, a gente vai ficar...” Porque eu trabalho muito a questão da postura na sala, “oh, gente, não vamos ficar deitado, se eu ficar aqui debruçada no livro, eu também vou cochilar, não é só vocês que vão, então vamos ver”. Então, no dia que eu comecei a trabalhar essa parte da leitura, no ano passado, eu disse: “olha, nós vamos ficar inteiramente à vontade, vou trazer alguns livros, quem quiser ler vai ler, quem não quiser, só não pode atrapalhar o colega que queira ler, mas vai ficar, assim, bem à vontade pra *vocês lerem, se achar que tem algum livro interessante*”. Nesse momento eu não levei revista, levei só esses livrinhos de literatura infantil, e tinha alguns mais grossinhos e tudo, *mas eles geralmente pegam primeiro os mais fininhos, até porque dá tempo deles terminarem.*

Na fala acima, Esmeralda ressalta a importância de os alunos desenvolverem o gosto pela leitura, de sentirem prazer em ler e que, para isso, é importante que eles escolham o que desejam ler (“*algum livro interessante*”) e que leiam sem cobranças – sem precisar fazer alguma atividade depois. Um outro aspecto realçado por ela duas vezes na parte citada é a leitura de livros finos, que eles preferem por serem mais fáceis. Para estimular a leitura de livros grossos, ela desenvolveu uma atividade (uma “dica” da revista *TV Escola*) citada e comentada no Capítulo 3, de ler um pouco de um livro a cada dia. Na continuidade da fala acima, a professora discorre sobre esses momentos em que os alunos, e ela mesma também, lêem livremente, sem que eles – os alunos – precisem fazer um trabalho após a leitura:

Esmeralda: Aí eu fiz esse trabalho. Quando eu disse: “olhe, vocês podem ficar à vontade, do jeito que quiser”, no primeiro momento eles botavam cadeira, assim, uma em cima da outra, pra botar a perna, assim, lá em cima, levantar as pernas, ficar, assim, quase que deitado, sabe? Porque eu tinha dado, assim, essa liberdade deles fazerem isso. Eu também deixei. Peguei um livro e fiquei lá lendo no meu lugar, e deixei todo mundo lá à vontade, pegando o que quisesse, vendo o que quisesse, lendo quem quisesse. Tinha alguns que não liam, mas eu também não reclamava, deixei eles, assim, bem à vontade. E depois, nos outros momentos, eu vejo agora, por exemplo, quando eu levei, assim... Tem um ano já que eu comecei com isso, levei os livros, aí levei revistas também, quase ninguém pegou revista, que eu achei que fosse ser o contrário. Eu pensei que eles fossem só pegar as revistas e não querer os livros, por isso que eu não levava. Mas eles pegaram os livros, leram os livros, né? Porque no outro momento, também, eu peguei emprestado, assim, uns 20 livros da biblioteca vizinha e misturei, pra eles terem a oportunidade de lerem outros e não ficarem tendo que ler a mesma coisa. *Aí tô pedindo, a única coisa que eu tô pedindo agora pra eles, nesse momento de leitura, assim, que é pra eles lerem os livros que*

quiserem, pra eles anotarem agora o título do livro, o autor, a editora, sabe? Pra eles saberem, depois, “quais os livros que eu já li?” Pra quando perguntarem, depois, “quais os livros que você já leu?” Pra eles saberem dizer. Aí ele pode até lembrar qual era história que tinha naquele livro pelo título, né? Ai eu tô fazendo esse tipo de atividade também, leitura, eu sempre faço, eu acho que na minha cabeça, não é? Assim, o que eu vejo... Eu acho que ele tem que ter esse momento também da leitura de uma forma que não seja só pra dizer assim: “olha, você tem que ler porque você tem que fazer esse trabalho”, sabe? Mas que “você tem que ler porque a gente quer se informar também, porque é bom ler uma história, porque ajuda na formação também.”

Pela fala acima, a dimensão do prazer na leitura de livros infantis se relaciona à ausência de atividades a serem desenvolvidas após a leitura, atividades essas bastante consolidadas na prática escolar: interpretação e produção de textos que normalmente se seguem à leitura destes. Isso representaria um esforço de “inovação”? A forma como a professora propõe que os alunos leiam, deixando-os “à vontade” (expressão que se repete diversas vezes nos discursos apresentados) para não só escolherem o que queriam ler, mas para se posicionarem da forma mais confortável (“*olhe, vocês podem ficar à vontade, do jeito que quiser*”), parece romper com algumas regras disciplinares e, ao mesmo tempo, parece ser uma condição vinculada ao “prazer”.

Ao mesmo tempo em que enfatiza essa liberdade associada à leitura, Esmeralda menciona algumas atividades que solicita aos alunos, justificando-as: anotar o título do livro, o autor, a editora, “*pra eles saberem depois ‘quais os livros que eu já li?’ Pra quando perguntarem, depois, ‘quais os livros que você já leu?’ Pra eles saberem dizer. Aí ele pode até lembrar qual era história que tinha naquele livro pelo título, né?’*”. E, no final de sua fala, ela enfatiza a leitura informativa/formativa: “*você tem que ler porque a gente quer se informar também, porque é bom ler uma história, porque ajuda na formação também*”.

As professoras parecem estar se apropriando de uma das dimensões/funções da leitura, relacionada especificamente ao texto literário, dimensão esta presente nas Propostas Pedagógicas e a textos diversos aos quais têm acesso. Elas tentam, por meio de alternativas pedagógicas (ler nos momentos em que os alunos terminaram as atividades e esperam uma outra, ou abrir um momento específico para que os alunos leiam “o que quiserem” e “como quiserem”), considerar essa dimensão relacionada à leitura, mas sem se desvincular daquela que, para elas, corresponderia à leitura escolar: a leitura

formativa/informativa⁷⁰. É nessa perspectiva que, ao mesmo tempo em que Esmeralda enfatiza a leitura prazerosa, para desenvolver o “gosto de ler” nos alunos, ela nega que seja só isso, ao ressaltar a dimensão formativa-informativa da leitura que, como vimos no Capítulo 2, foi a que baseou sua formação como leitora.

Jaqueline também estimula a leitura literária, mas de forma diferente. Das sete professoras cujas entrevistas foram analisadas, ela foi a única que mencionou ter um acervo de livros em sua própria sala. A presença de um “varal de livros” na sala permitiria que os alunos, nos momentos determinados por ela, escolhessem o que quisessem ler, possibilitando o desenvolvimento de uma autonomia em relação à leitura:

Eliana: Eu queria saber assim, tem algum momento que eles lêem?

Jaqueline: Tem.

Eliana: Que momentos são esses?

Jaqueline: Nós temos um varal de livros. Porque esses livros...

Eliana: Um...?

Jaqueline: Um varal de livros. Eu coloquei uns cordões que eu chamo de varal de livros, porque a gente não tem biblioteca, né? Nós não temos biblioteca na escola, e nem tem uma biblioteca ambulante, aquela biblioteca que você podia fazer em estante e você levava. Então eu fiz o varal de livros. Varal de leitura, eles chamam de varal de leitura. Então, aí tem os livros que eu li pra os alunos, geralmente eles estão ali. Aquele aluno que gosta de ler, aquele aluno que não tem dificuldade de decodificar, porque tem alunos que têm dificuldade ainda, porque “O Reizinho Mandão” é um texto longo, então eu percebo que, quando os meninos que têm essa dificuldade de decodificar, que eles se perdem, lêem A ME-NI-NA, que eles acham que vão se perder, eles não vão compreender, então eles preferem aqueles textos que têm “menas letras” como eles dizem. Que tem mais gravuras e menos letras. Mas esses livros, mesmo quando eu só leio, eles não têm um assunto, eles manuseiam, às vezes eu deixo na aula de Língua Portuguesa, eu tiro, assim, umas meia hora: *“gente, agora vocês vão pro varal, vão pegar, vão ler, manusear, olha as gravuras, vão ler mesmo.”*

Um outro ponto que precisa ser considerado é a própria experiência das professoras em relação à leitura, questão já discutida no segundo capítulo deste trabalho. Para desenvolver o gosto dos alunos em relação à leitura de livros infantis, seria necessário que elas soubessem como fazer isso, que conhecessem as competências necessárias à

⁷⁰ A classificação dos tipos escolares de leitura em literária/formativa/informativa foi sugerida pela Proposta da SEEMG, em 1986, no texto produzido por PAULINO e WALTY.

formação do leitor. No entanto, elas se formaram leitoras na escola, lendo basicamente livros didáticos. Ao perceberem que devem incentivar seus alunos a ler livros infantis, preferem, então, os que já conhecem, não porque os leram na infância, mas por corresponderem aos livros que contêm os contos de fada que são passados de geração a geração, tanto por meio da escrita, como da oralidade.

Ao ser questionada sobre os livros que os alunos gostavam de ler, Flávia, por exemplo, se referiu ao que foi lido para se trabalhar algum conteúdo e aos contos de fadas:

Eliana: E você sabe, assim, de uns que eles gostavam muito de ler?

Flávia: Gostavam do *Gato de Botas*, que trabalhava a questão de relações de poder e inteligência, raciocínio...

Eliana: Mas eles gostam de ler, ou você chegou a ler com eles e fazer alguma atividade?

Flávia: Não, a gente lê e faz atividade ou então lê e só comenta, atividade escrita ou só comenta.

Eliana: E como é essa atividade escrita?

Flávia: A gente tenta elaborar algumas perguntas em cima daquilo: “por que é que o título é aquele?” “Se você fosse tal personagem como é que você agiria?”, sabe? Fica..., às vezes alguém pede pra dramatizar, ou seja, um lê e outro dramatiza. Fica bem engraçado.

Eliana: Aí *Gato de Botas* eles gostam.

Flávia: Pelo menos no ano passado... Esse ano a gente ainda não leu não. Mas no ano passado um dos que eles mais gostavam *dos Contos de Grimm* em si era *O Gato de Botas*. Há um outro, uma história lá de *João e o Pé de Feijão*, que tinha a questão do poder também do gigante. Tudo que tratava perspectiva de poder, relação de poder eles gostam muito, sabe?

Evidentemente, o prazer da leitura literária estaria sendo associado, pela professora, ao “dever” de pequenos se rebelarem contra grandes. A conscientização não foge às propostas da interlocução literária, mas não esgota as possibilidades desta. Esmeralda, ao ser solicitada a citar alguns livros que os alunos gostavam de ler, ressaltou basicamente os *Contos de Grimm* e os livros didáticos e paradidáticos utilizados para trabalhar algum conteúdo específico:

Eliana: Me diz, assim, livros que eles gostam de ler.

Esmeralda: Olha tem vários.

Eliana: Me cita alguns livros que eles gostam de ler.

Esmeralda: Tem... Olha, tem aquele *Maria vai com as outras*, agora os autores não me pergunte não, *tem uns de GRIMM né? Que tem aqueles contos de GRIMM, é Rapunzel, é... deixa eu ver, o sapo... Ai, meu Deus, O Rei Sapo, se eu não me engano... Aí tem vários livros ali...aí tem Rapunzel, tem... É engraçado, a gente vê o tempo todo e na hora de falar (risos), como é difícil. Tem... deixa eu ver mais,... A Bela e a Fera, é, Rapunzel eu já falei, tem o Ganso de Ouro, tem, são muitos, tem vários livros, assim, uma faixa de...que a gente tem naquela caixinha lá...*

Eliana: E além desses contos de fada, desses livros, tem outros tipos de livros que eles gostam, de outras histórias?

Esmeralda: Não, quando são livros, assim, que eu levo, por exemplo, livros meus, mas eu não tenho em quantidade, quando eu vou fazer, por exemplo, algum trabalho ligado a Ciências, eu sempre pego um ou dois livros. Como eu tenho aqui *esse de Português*, que eu vou pegar alguma coisa, eu gosto de levar pra..., até porque tem uns mais curiosos, terminam mais rápido, aí eu deixo ver. Então eu vejo quando tem muitos *livros relacionados a Ciências*, tem entre esses livros, inclusive, que fala, assim, dos animais, como nasce a tartaruga, como nasce o canguru, como nasce... todo ligado, assim, à Biologia, né? Eu trabalho com eles, assim, dos... sobre os animais também. Eu levei um livro, eles ficaram, assim, só tinha um, do livro que eu tinha pesquisado que eu levei, mas aí um pegou, sabe como é? Um pega, vai todo mundo em cima e todo mundo queria ver, porque tinha muita figura, assim, dos animais, animais dissecados, mostrando a parte interna dos animais. Eu acho que eles se interessam pela maioria...

Jaqueline, como já apontado no segundo capítulo, fala que os alunos preferem ler os contos de fada, e assume que essa preferência se relaciona com o fato de estimular mais a leitura desses livros, que prefere por conhecê-los. Na fala seguinte, ao comentar as leituras de que os alunos gostavam, no que se refere ao gênero literário, ela cita exclusivamente as histórias dos contos de fada:

Eliana: E esses alunos gostam de ler?

Jaqueline: Gostam.

Eliana: De ler o quê?

Jaqueline: Tudo. Eles gostam de ler gibi, *eles gostam de ler histórias de contos de fada*, eles gostam de ler textos de *Ciência Hoje*, que é o texto científico, eles gostam de ler... Eles gostam de ler e de escrever muito bilhetes, inclusive tem um correio lá da amizade que é um apanhado, porque se eu deixar eles querem escrever na hora inadequada.

A partir da análise das falas das professoras sobre a leitura dos livros de literatura infantil na sala de aula, podem ser observados alguns aspectos que se relacionam com a

apropriação que elas estão fazendo dos discursos que abordam a leitura desses livros na escola. Elas reconhecem, primeiramente, a importância de estimular os alunos a lê-los, embora justifiquem que nem sempre isso seja possível. Algumas consideram que a leitura desse gênero deve envolver a dimensão do “prazer”, embora não necessariamente a priorizem, uma vez que usam esses textos também como “pretexto” para o ensino de algum conteúdo escolar. Elas parecem incorporar o que seria o “novo”, o que está sendo prescrito nos discursos acadêmicos e oficiais, sem se desvencilhar das práticas de leitura que têm constituído seus trabalhos de ensino nessa área. Na próxima parte, correspondente à análise das práticas de ensino de leitura das professoras, esse conflito inconsciente e apenas em parte resolvido poderá ser aprofundado em sua análise.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como abordado na Introdução desta tese, as duas primeiras partes corresponderiam à análise de processos de transposição didática: transposição dos discursos acadêmicos para a divulgação oficial (“o que deve ser ensinado”), e de como os professores estão transpondo tal proposta para a sala de aula. Penso ser importante, neste momento, tecer algumas considerações a respeito desses dois processos.

Com base na análise da Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação da cidade do Recife e dos discursos das professoras sobre suas práticas de ensino nessa área, foi possível observar processos de apropriação que apresentam muitos pontos em comum. Destacarei alguns deles.

O discurso oficial apresenta uma ênfase no que não deve mais ser feito, constituindo-se em um discurso da “negação”. Práticas apontadas como “tradicionais” nas pesquisas acadêmicas são negadas/criticadas no documento oficial. E, ao fazer isso, a crítica se estende aos professores, considerados como “resistentes”, “mal-formados”, “acomodados”, etc. As professoras, por sua vez, ao falar sobre suas práticas de ensino, também negaram aquelas que reconheciam como sendo “antigas”, “tradicionais” e que estavam sendo criticadas. Nesse sentido, elas parecem se apropriar, primeiramente, do “que não deve mais ser feito”: uso exclusivo do livro didático, trabalho descontextualizado com a gramática, desenvolvimento de práticas avaliativas tradicionais (“tomar lição” em leitura, fazer prova, riscar os erros dos alunos em suas produções), etc.

Em relação ao ensino da leitura, a forma como os documentos oficiais e as professoras estão se apropriando do que seria um ensino de leitura baseado em uma perspectiva interacionista da língua (o “novo”) também apresenta semelhanças. Como apontado por MARINHO (2000), a maioria das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa apresenta uma lista de textos correspondentes a gêneros variados, mas não propõe alternativas pedagógicas para um trabalho diferenciado envolvendo a leitura desses textos.

Tem sido difícil propiciar ou visualizar, na escola, situações menos artificiais de relação com os textos, para que o aluno vivencie a atividade de interação verbal da forma mais variada possível. *Por isso é que se vê, como já dito anteriormente, uma mera transposição, para a escola, de textos socialmente produzidos.*⁷¹ (MARINHO, op. cit., p. 78)

O “novo”, nesses documentos, relacionado à escolarização das práticas sociais de leitura, parece corresponder à garantia da presença de uma lista contemplando textos diferentes, apresentados em seus suportes originais, e não apenas nos livros didáticos. Como desenvolver atividades de leitura desses textos, atividades próximas àquelas vivenciadas fora do contexto escolar, isso geralmente não é abordado. Espera-se que o professor crie alternativas pedagógicas que garantam a vivência na escola, pelo aluno, de práticas sociais de leitura e de escrita.

As professoras, por sua vez, também estão se apropriando do discurso da diversidade textual e, com isso, trazem para a sala de aula textos diferentes, presentes em seus suportes ou em livros didáticos que contemplam essa variedade. O “trabalhar diferentes textos” é o discurso que elas têm internalizado, do qual estão se apropriando. Como elas estão compreendendo e transpondo esse discurso para suas práticas? O “trabalho com texto” tem se constituído em mais um conteúdo que deve ser ensinado e que, em muitos casos, é acrescentado aos considerados “tradicionais” na área de Língua Portuguesa. O “trabalhar a partir do texto” caracteriza-se pela utilização do “texto como pretexto”, utilização esta já constatada em diferentes pesquisas. A forma como se referiram a esse trabalho sugere o significado que ele tem para as professoras: é seguir o “novo”, o que deve ser feito, o que está normatizado nas Propostas Oficiais. E o grande conflito presente em suas falas relaciona-se com a questão da sistematização. “Trabalhar a partir do texto” significaria abrir mão de procedimentos bastante utilizados por elas no ensino desses conteúdos (definição, classificação, identificação)? É possível trabalhar os conteúdos ortográficos e gramaticais de forma não-sistematizada?

A forma como as professoras estão se apropriando, então, do discurso sobre o “trabalhar diferentes textos” parece se relacionar, por um lado, com os discursos aos quais elas têm tido acesso, entre eles os das Propostas Curriculares. Por outro lado, essa apropriação parece se relacionar, principalmente, com os conhecimentos e esquemas da ação pedagógica que constituem suas práticas de ensino e foram construídos ao longo de suas

⁷¹ Grifos meus.

experiências escolares, quer como alunas, quer como professoras. Essa última questão poderá ser melhor investigada com base na análise das práticas de ensino das professoras, que constitui a última parte deste trabalho.

Um outro ponto que precisa ser considerado diz respeito às transformações que os livros didáticos estão sofrendo nos últimos anos, para se adequar, entre outras exigências oficiais, às mudanças didáticas relacionadas às diferentes áreas de ensino. No que se refere à área de Língua Portuguesa, analisando as resenhas do *Guia de Livros Didáticos* (PNLD 2000/2001), se observa, por exemplo, que uma das qualidades ressaltadas nos livros classificados como “recomendados com ressalvas” é a presença, nesses livros, de uma diversidade textual que possibilita, aos alunos, o contato com gêneros e tipos de textos diferentes. Os livros didáticos assumiram bem, nesse aspecto, o discurso oficial, pois, ao que parece, esse também é o ponto mais facilmente apropriado pelos autores desses livros (que, em muitos casos, são professores também).

No que diz respeito às atividades de leitura, observou-se que as professoras falaram mais daquelas que enfatizam o desenvolvimento de certas habilidades tradicionalmente ensinadas na escola, como fluência, entonação e compreensão dos textos. A leitura, para elas, deve se relacionar, principalmente, à possibilidade de formação/informação, constituindo-se em um instrumento para a aprendizagem de algum conteúdo e para a formação de um aluno “crítico”. Essa ênfase representaria uma “contradição” em relação aos discursos oficial e acadêmico atuais? Como, na escola, não pensar na leitura-formação se esta é uma instituição de “formação”, e o ensino, na área de Língua Portuguesa deve envolver, entre outras coisas, a “formação do leitor”? E em que consiste essa formação? Como viabilizá-la no contexto escolar? Essas são algumas das questões de que nós, professoras, estamos tentando nos apropriar.

PARTE III
MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE
LEITURA: ANÁLISE DA PRÁTICA DAS PROFESSORAS

A terceira e última parte deste trabalho tem como objetivo analisar as práticas de ensino de leitura das professoras. Serão discutidas as mudanças didáticas e pedagógicas presentes em seus trabalhos, procurando caracterizá-las à luz da própria ação pedagógica/fazer pedagógico relacionada ao ensino nessa área.

Na parte anterior (Capítulos 3 e 4), busquei analisar a relação entre os discursos das professoras sobre suas práticas de ensino e o que é prescrito nos documentos oficiais. Meu centro de interesse era, como já explicitado anteriormente, o de tentar compreender o processo de transposição didática dos saberes prescritos nos textos oficiais para a sala de aula, a partir do que as professoras falaram. Neste capítulo, buscarei mudar a perspectiva de análise, que se baseará na prática mesma de ensino de leitura de cada professora, considerando suas especificidades e como estas são constitutivas de seu “saber-fazer profissional”.

O Capítulo 5 analisa a prática de ensino de leitura de duas professoras específicas, Jaqueline e Esmeralda, cujas aulas foram observadas pelo período de um mês. A escolha dessas duas professoras já foi justificada/explicada no segundo capítulo deste trabalho. O Capítulo 6 apresenta e discute as práticas de ensino de quatro outras professoras, Juliana, Dôra, Flávia e Maria, analisadas com base em dois dias de observação que fiz de suas aulas e no estudo dos cadernos dos alunos, que contêm o registro de atividades desenvolvidas na sala, constituindo, de certo modo, a materialidade da prática

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO DE JAQUELINE E ESMERALDA

Em que medida as práticas de ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, de leitura de Jaqueline e Esmeralda refletem mudanças didáticas e pedagógicas? Como suas práticas de ensino de leitura se relacionam com o processo de apropriação investigado neste estudo?

As observações desenvolvidas nas salas de aula dessas duas professoras perfizeram um total de 14 dias de aula, no período compreendido entre os dias 9 de novembro e 2 de dezembro de 1999. O objetivo desse acompanhamento foi o de analisar as práticas de leitura desenvolvidas na sala dessas professoras, tanto no que diz respeito às diferentes atividades quanto ao material lido. Procurarei responder às seguintes perguntas:

- Quais as modalidades de leitura presentes em suas salas de aula?
- Como os alunos leram?
- Para que leram?
- O que leram?

▪ PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA DE JAQUELINE

Jaqueline trabalhava em uma escola localizada em uma favela do Recife. A escola funcionava em três turnos, sendo que os dois diurnos (7h30min às 11h30min e 13h30min às 17h30min) eram destinados à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), e o noturno à Educação de Jovens e Adultos. Ela ensinava em duas turmas de 3^a série do turno da manhã, sendo responsável pelas disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais. Uma outra professora trabalhava nessas mesmas turmas as disciplinas Matemática e Ciências. Educação Artística cada uma trabalhava em uma turma separadamente, turma que seria, em princípio, de sua responsabilidade. A decisão em desenvolver um trabalho com essas características foi das próprias professoras, que consideraram suas preferências em relação às quatro disciplinas que integram o currículo e optaram por fazer o trabalho “interclasse”.⁷² As

⁷² A maioria das professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife são polivalentes, trabalhando todas as disciplinas em uma única turma.

observações da prática de ensino de Jaqueline foram realizadas em apenas uma das turmas, visto que ela desenvolvia o mesmo trabalho nas duas. Escolhi a turma que estava sob sua responsabilidade, turma esta que ela vinha acompanhando desde o pré-escolar.

É importante destacar que, no ano das observações (1999), os alunos não receberam livros didáticos de Língua Portuguesa correspondentes ao nível em que estudavam (3ª série). Como apoio para o trabalho nessa área, Jaqueline usava o livro *Eu Gosto de Comunicação*, da 1ª série, uma vez que havia na escola quantidade suficiente desse livro para que cada aluno recebesse um exemplar. Na entrevista, realizada em maio desse mesmo ano, Jaqueline falou da utilização desse livro da 1ª série, como já foi apresentado no Capítulo 3.

Quanto ao ensino de leitura, observamos que as práticas de leitura na sala de aula de Jaqueline estavam relacionadas a duas modalidades principais: leitura “livre” e leitura com atividades pedagógicas.

1. LEITURAS DESVINCULADAS DE UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES ESCOLARES: LEITURA LIVRE

Essa modalidade de leitura corresponde a momentos em que a professora sugeria que os alunos lessem algum material presente na estante de livros da sala de aula – uma “minibiblioteca” –, deixando-os livres para escolher o que quisessem ler, de acordo com seus interesses e motivações. Chamo essa modalidade de leitura de “leitura livre” por ela não estar vinculada a uma sequência de atividades escolares constitutivas da aula de Português (que envolve a escolha prévia, pelo professor, do material a ser lido, além do controle e da avaliação) e se relacionar aos interesses de leitura dos próprios alunos, que possuíam a liberdade de ler o que desejassem dentro do que lhes era oferecido⁷³. Das sete professoras entrevistadas, Jaqueline e Esmeralda foram as únicas que ressaltaram essa modalidade de leitura livre, em que abriam um espaço no horário de aula para que os alunos pudessem ler sem que essa leitura estivesse envolvida em uma sequência de atividades escolares previamente elaborada pela professora ou pelo livro didático utilizado por ela.

⁷³ Observamos que alguns alunos traziam de casa alguma material que tinham lido e que gostariam de socializar. Essa socialização acontecia, exatamente, nesse horário inicial de leitura livre.

Jaqueline mencionou, como pode ser observado na passagem abaixo de sua entrevista, a existência de um “varal de livros” e de momentos, na aula de Língua Portuguesa, em que abria um espaço para que os alunos se encaminhassem a este para escolher algum material que desejassem ler.

Eliana: Eu queria saber assim, tem algum momento que eles lêem?

Jaqueline: Tem.

Eliana: Que momentos são esses?

Jaqueline: Nós temos um varal de livros. Porque esses livros...

Eliana: Um?

Jaqueline: Um varal de livros. Eu coloquei uns cordões que eu chamo de varal de livros, porque a gente não tem biblioteca, né? Nós não temos biblioteca na escola, e nem tem uma biblioteca ambulante, aquela biblioteca que você podia fazer em estante e você levava. Então eu fiz o varal de livros. Varal de leitura, eles chamam de varal de leitura. Então aí tem os livros que eu li pra os alunos geralmente eles estão ali. Aquele aluno que gosta de ler, aquele aluno que não tem dificuldade de decodificar, porque tem alunos que têm dificuldade ainda, porque “O Reizinho Mandão” é um texto longo, então eu percebo que quando os meninos que têm essa dificuldade de decodificar, que eles se perdem, lêem A ME-NI-NA, que eles acham que vão se perder, eles não vão compreender, então eles preferem aqueles textos que têm “menas letras” como eles dizem. Que tem mais gravuras e menos letras. Mas esses livros, mesmo quando eu só leio, eles não têm um assunto, eles manuseiam, às vezes eu deixo na aula de Língua Portuguesa, eu tiro assim umas meia hora, “*gente, agora vocês vão pro varal, vão pegar, vão ler, manusear, olha as gravuras, vão ler mesmo.*”

Durante o período de observação das aulas de Jaqueline, constatei que essa atividade/modalidade se fez presente em sua turma todos os dias, de uma forma não mencionada por ela durante a entrevista. Como já apontado anteriormente, sua sala possuía não mais um “varal de livros”, mas uma estante, localizada no fundo da sala, contendo diversos materiais de leitura: livros de literatura infantil, revistas, enciclopédias, gibis e, pelo menos, um exemplar do jornal *Folha de Pernambuco*⁷⁴ –,

⁷⁴ Em Recife, existem três jornais de grande circulação: o *Jornal do Comércio*, o *Diário de Pernambuco* e a *Folha de Pernambuco*. Este último corresponde a um jornal sensacionalista, que traz notícias bem sangrentas e que é muito lido principalmente pela camada popular da sociedade. A Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife fez uma assinatura de final de semana para todos os professores dessa rede de ensino, que recebiam, em suas casas, um dos dois primeiros jornais acima citados. Já as escolas da rede recebiam, durante a semana, exemplares do jornal *Folha de Pernambuco*. É esse jornal que Jaqueline levava para a sala de aula. Durante as entrevistas, a maioria das professoras criticou esse jornal e afirmaram não permitir que seus alunos o lessem na sala de aula, devido às notícias de violência que predominam nesse impresso. Jaqueline, ao contrário da maioria, incentivava os alunos a

recebido pela escola de segunda a sexta-feira, em uma quantidade de três exemplares – para a sala de aula. A estante – minibiblioteca –, com os objetos de leitura, pode ser observada na foto apresentada abaixo:



Foto 1

Como pode ser observado, a estante abrigava livros de literatura infantil, expostos principalmente nas duas primeiras prateleiras; alguns livros didáticos, guardados na terceira prateleira; e outros materiais pedagógicos, não propriamente de leitura, que se amontoavam na última prateleira. Os dois exemplares do jornal *Folha de Pernambuco* ficavam pendurados, diariamente, nas portas. Todos os dias, no início da manhã, Jaqueline entregava a chave da estante para um aluno(a) ir abri-la e arrumá-la, a fim de que ficasse exatamente desse jeito da foto. Ela só era fechada no final da aula. Os alunos, em alguns momentos específicos, eram incentivados pela professora a se dirigir a essa estante para ler o que quisessem. Os momentos de realização dessa prática de leitura serão descritos e analisados a seguir.

1.1. “HORÁRIO PRA SE ORGANIZAR E LER O QUE QUISE”

Sempre que trabalhava com os alunos no primeiro período da manhã (7h30min às 10h), os trinta minutos iniciais do tempo escolar eram dedicados a essa atividade de leitura livre. Nesse momento, os alunos podiam ler o jornal – e eram incentivados a isso - pois, como já mencionado, diariamente a professora trazia para a sala pelo menos um

ler esse jornal, destacando as notícias que podiam interessar-lhes e que não eram “sangrentas”. Ela os incentivava a ler as notícias esportivas, os resumos das novelas, o horóscopo, etc.

exemplar do jornal *Folha de Pernambuco* e o colocava no armário correspondente à minibiblioteca. Os alunos eram instruídos, então, a escolher algum material para ler – jornal, revista, livros – e, ao mesmo tempo, e principalmente, deveriam se organizar para o início das atividades escolares. Essa organização se relacionava sobretudo com o “fazer a ponta dos lápis” para que estes estivessem prontos quando a “atividade escolar de aula” propriamente dita se iniciasse. As seguintes falas de Jaqueline, no início de alguns dias de trabalho, ilustram a dupla função desse momento:

Aula do dia 11/11

Jaqueline: *Gente, um tempo pra vocês organizarem as pontas, ver se tem lápis, se não tem, tem o jornalzinho. Enquanto a gente se organiza e espera ver se chega mais alguém, porque eu acho que a chuva espantou os meninos hoje, aí dêem uma olhadinha no jornal.*

Jaqueline: *Quem tiver precisando fazer as pontas tá na hora, não está? Pra depois não falar assim: “ah, eu não fiz a ponta e vou fazer agora”.*

Aula do dia 18/11

Jaqueline: *Crianças, olhem, agora é aquele horário pra fazer ponta de lápis, né? Pegar um livrinho, ler um jornal. Os meninos estão ouvindo, não estão meninos?*

Aluno: *ouvindo o quê?*

Jaqueline: *Que é pra fazer as pontas logo, ver se tá com borracha, se trouxe o livro de Português, se esqueceu alguma coisa de Ciências, se organizem logo. Quem quiser dar uma olhadinha em uma revistinha, em um livrinho... A gente tá só esperando a turma chegar.*

19/11

Jaqueline: *Façam as pontinhas... o jornal está aí para quem quiser ler. Sidney, Gustavo, o jornal está aí. Façam as pontas para quando for...*

O interessante é que, nessas falas da professora, pronunciadas em dias diferentes, ela primeiro relaciona esse momento inicial com a organização dos alunos para o trabalho escolar (fazer a ponta do lápis para poderem estar prontos quando a atividade escolar fosse iniciada), e só depois sugere a leitura de algum material, principalmente do jornal.

Esse momento inicial era, então, de organização da atividade escolar para que, quando esta começasse, alguns fatores não perturbassem seu desenvolvimento: aluno ter que parar de responder ao exercício para fazer a ponta do lápis; aluno chegando atrasado e interrompendo/atrapalhando o desenvolvimento da atividade; aluno perceber, na hora de realização do exercício, que esqueceu o livro necessário, etc. Como nem todos os alunos precisariam, necessariamente, desse tempo destinado à organização do material escolar, seria importante se manterem ocupados. Nessa perspectiva, esse momento inicial de organização era também destinado ao que estou chamando de leitura livre: os alunos, uma vez que estivessem com o material escolar pronto para a realização das tarefas (lápis com ponta feita, verificação da presença do livro didático e do caderno, etc.), deveriam pegar alguma coisa para ler, para não ficarem sem fazer nada, o que poderia acarretar um certo tumulto na classe.

Esse momento também era destinado à organização da própria professora, que aproveitava os minutos iniciais para preparar algumas atividades que seriam desenvolvidas durante a jornada escolar, como pude observar nos seguintes dias:

18/11

Enquanto os alunos se organizavam e liam o que quisessem (jornal, livros, revistas), Jaqueline preparou uma atividade no *stencil* (Anexo 4). Em seguida, durante alguns minutos, ela se ausentou da sala para poder rodar a atividade no mimeógrafo. Quando retornou, solicitou que os alunos parassem de ler o que estavam lendo e deu início ao momento de socialização do que foi lido.

02/12

Leitura livre. Jaqueline termina de elaborar a prova e sai da sala para rodá-la no mimeógrafo. Minutos depois volta para reclamar do barulho da turma:

Jaqueline: É novidade termos um tempo para esperar os colegas chegarem, e vocês lerem o que vocês gostam de ler?

Aluna: Não

Jaqueline: Só porque eu não estou aqui... Só porque hoje eu estou precisando ficar um pouco ali, me atrasar um pouco e não estar aqui na sala, aí está esse tumulto é Josimar? *Pois eu vou terminar o que eu estou precisando fazer.* Quando eu voltar, eu vou me justificar porque me atrasei um pouco, mas vocês vão me dar condições de continuar meu trabalho. Estamos combinados? *Eu espero que quando eu chegar na sala não tenha alguém ainda precisando fazer pontas em lápis, viu Tarcísio? Se organize enquanto estudante. Veja se você tem lápis, se precisa fazer a ponta... Se você tem alguma dúvida, olha o caderno de Português; se não tem, vá ler alguma coisa interessante. Eu só não quero barulho.* Tia Gisele vai passar o exercício pra gente fazer logo e ficar livre logo, certo? Enquanto isso, organizem-se, tá certo? O jornal de hoje está com Aninha, não é? Esse daqui é de hoje, é? Está com Suliane. Uma sugestão para os faltosos, para aqueles alunos que me visitam de vez em quando, não é? Me visitam, não é? Façam uma leiturinha do que está na parede.

Momento de organização da professora, momento de organização dos alunos, momento para que estes, uma vez organizados (prontos para o início da atividade escolar), lessem o que quisessem na condição de “não fazerem barulho” enquanto esperavam a “aula em si” começar.

Quando a aula se concentrava no segundo horário, após o recreio, os alunos também se dirigiam à estante de livros para ler, ou já estavam lendo alguma coisa desde o recreio. Jaqueline pedia, então, que eles guardassem o que estavam lendo ou os impedia de pegar algum material, justificando que, nesse segundo horário, o tempo era muito curto/apertado:

10/11

Leitura de jornal, livros durante o recreio.

Aluno: Tia, esse jornal é de quê? É Per-nam-bu-co.

Jaqueline: É novo? É de hoje? É, olhe, quarta-feira, dez de onze. Coloque ali na estante.

Jaqueline troca alguns alunos de lugar.

Alguns alunos querem ler.

Jaqueline: *Não vão pegar livros agora não. Vocês sabem que o segundo horário é mais apertado.*

Essa modalidade de “leitura livre” era desenvolvida, então, diariamente, sempre que a aula correspondia ao primeiro horário. No segundo período da manhã, além de o tempo ser curto (justificativa da professora), alunos e professores já deviam estar organizados para o desenvolvimento da atividade que iria ser executada.

A “leitura livre” parece não se caracterizar como uma atividade escolar/trabalho escolar correspondente à aula, talvez porque fosse desenvolvida sem o objetivo escolar de “ensinar/aprender alguma coisa” e avaliar o que se aprendeu. Não correspondia, então, à aula em si. A forma como Jaqueline solicitava aos alunos que interrompessem suas leituras para que a “aula” pudesse começar é representativa dessa questão:

Aula do dia 09/11

Jaqueline: Sentem-se agora, gente. *Vamos começar o trabalho.* Psiuu! Vamos fazer o seguinte: vamos colocar os jornais no lugar, tá? Nós vamos ter tempo de ler. Vocês sabem que a gente tem, não tem? Que quem terminar mais cedo um pouquinho, dá uma carreirinha ali, pega alguma coisa até pra poder esperar os colegas terminarem o dever. Nós hoje, gente, nós vamos trabalhar com aquele texto que veio junto com o livro de Izomar. Quem tá com o livrinho da “lagartixa que virou jacaré” aí?

Aula do dia 18/11

Jaqueline: Vamos lá, gente. Deu tempo de ler, heim? Vamos lá, sentem nos seus lugares para eu ver. Vamos sentar.

(Jaqueline organiza os alunos)

Jaqueline: Gente, vamos fazer assim: perceberam como as revistinhas que eu trouxe são interessantes? Coloquem na estante ou se não deixem aí na bolsa pra vocês terminarem de ler depois, *contanto que não abram ela na hora da aula*, tá? Certo? Vamos lá. Claudomiro e Gustavo, guardem as revistinhas no lugar onde vocês tiraram. Vocês já sabem que elas são preciosas. Depois eu dou mais tempo pra vocês olharem.

Jaqueline: Eu estou esperando. Os meninos ouviram o meu pedido? Que agora a horinha das revistas vai ser suspense e vocês podem pegar de novo depois? Vamos? As meninas... Só pela última vez: todas as crianças que tiverem com livros, revistas, jornal, por enquanto vão suspender as leituras. Eu sei que é chato parar de ler uma coisa que a gente está a fim de ler, mas depois vocês retomam. Vamos começar a outra atividade que eu pensei pra hoje. Pronto?

(Os alunos terminam de se organizar)

Jaqueline: Caroline, hora de suspender o apontador porque eu dei tempo demais. Olhem, *primeira proposta do dia, depois do “bom dia”, né?*

Alunos: Bom dia!

Jaqueline: Eu vou entregar um papel...(explica a atividade a ser feita)

Nesse último exemplo, Jaqueline pede aos alunos para explicar a outra atividade do dia – o que pode nos levar a crer que a leitura livre teria sido a primeira –, mas logo em seguida ela se refere à primeira proposta do dia como sendo exatamente a que vai se seguir a esse momento inicial de leitura livre. Além disso, o “bom dia”, que normalmente oficializa o início da jornada, parece ter sido dado exatamente antes desse trabalho escolar que ela iria propor aos alunos. Talvez esta seja a razão para o fato de Jaqueline não ter mencionado, na entrevista, essa prática diária de leitura no momento inicial do dia. Ela parece não ser considerada pela professora como uma atividade escolar de aula, não se relacionando, nessa perspectiva, com o ensino (formal) de leitura. Ou talvez, no momento de realização da entrevista, ela ainda não estivesse desenvolvendo essa modalidade de leitura livre.

A transição entre essa atividade de leitura livre e o trabalho escolar em si era feita, na maioria das vezes, com uma espécie de socialização do que foi lido. A professora perguntava aos alunos o que eles leram, se tinham lido alguma coisa interessante, e

depois introduzia o trabalho/aula propriamente dito, que não tinha relação – pelo menos no mês em que estive na sala de aula – com esse primeiro momento.

Na aula do dia 19 de novembro, por exemplo, depois da discussão sobre as leituras realizadas no momento destinado à organização dos alunos e à leitura livre, que envolveu materiais novos, como uma enciclopédia e um atlas que Jaqueline tinha incorporado à minibiblioteca, o trabalho escolar propriamente dito foi iniciado:

Aula do dia 19/11

Jaqueline: Agora sabe o que é que eu vou propor? Já que teve algumas coisas novas, eu queria que os meninos fizessem um breve comentário sobre o que eles encontraram nesses livros novos. Dá pra fazer?

Os alunos falam ao mesmo tempo.

Jaqueline: Vamos ver? Diz aí, Tiago, o que você achou de interessante aí.

Aluno: Eu achei interessante...

Outro aluno: tem dinossauro.

Jaqueline: Dinossauro. O que mais? Olha, gente, tem bichos, tem seres que não existem, que são lendas, ó, o “cabalalado, a serpente...” O que mais? Vai, Davison...

Alguns alunos continuam a dizer o que tem.

Jaqueline: Davison tava comentando aqui, ó, que tem também conteúdo que tia R. está trabalhando. É aparelho o quê? Digestivo é? Olhem, a menininha comendo a maçã, mostrando como é o processo da digestão. Como ela disse que vocês se saíram mal em algumas coisas... Olhem, corpo humano e muitas outras coisas. Não precisa brigar com o colega porque não viu ainda. Esse material vai ficar ali e é um material a mais pra gente poder ler quando tiver vontade.

Jaqueline continua mostrando algumas coisas nos livros: presidentes, bandeiras, etc.

Jaqueline: Alguém viu alguma coisa interessante no jornal?

Os alunos falam ao mesmo tempo.

Jaqueline: Suliane está dizendo que a *Folha* hoje não está interessante porque não tem nenhum morto na frente.

Os alunos falam ao mesmo tempo. Uma aluna fala de uma notícia sobre um aluno deficiente que ganhou uma cadeira de rodas.

Jaqueline: É sobre o jornal agora, visse Davison? Tem mais alguma coisa interessante no jornal?

Os alunos falam ao mesmo tempo.

Jaqueline: Agora eu preciso saber o que é que tinha de mais interessante no jornal.

Uma aluna fala de uma notícia.

Jaqueline: Isso foi aonde? Foi aqui mesmo? Isabela está dizendo que

quem quiser ler mais sobre a notícia que ela leu, tá na página 4, que ela marcou a página.

Jaqueline: Pegaram alguma coisa da novela, alguma coisa interessante? A programação, nada, nem um show no final de semana?

Os alunos falam ao mesmo tempo.

Jaqueline: Nem o show de Zezé de Camargo e Luciano?

Os alunos falam ao mesmo tempo.

Jaqueline: Dia 20 agora é o show de Zezé de Camargo e Luciano no Pátio do Cordeiro. Eu acho que tem aí, que eu vi. *Terminamos? Vamos lá começar? Ontem nós deixamos um trabalho pela metade porque não deu...*

Aluna: tempo.

Jaqueline: *Eu vou devolver, Tarcísio, aquele texto e vocês vão me ajudar a fazer algumas mudanças nele. E depois, Adriana, vocês irão trabalhar sozinhos e não é fácil a tarefa. É preciso que agora parem e prestem muita atenção. Eu vou devolver os textos e vou recomendar, Tarcísio, que cada pessoa que já leu dê uma linha rápida pra lembrar. Uma simples leitura silenciosa e depois eu vou dizer o que vocês vão fazer no quadro comigo e o que vão fazer depois sós. Sem barulho e sem conversa paralela.*

Algumas vezes, enquanto discutiam o que tinham lido, Jaqueline aproveitava para refletir com eles sobre as características dos textos lidos, se estes já tivessem sido trabalhados sistematicamente na sala de aula durante o ano. Na aula do dia 16 de novembro, por exemplo, ela enfatiza as características da manchete e da notícia:

Aula do dia 16/11

Jaqueline: Vamos lá, gente. Deram uma olhada no jornal?

Os alunos falam sobre algumas coisas que leram.

Aluno: Tô triste.

Jaqueline: Você não é tricolor, é?

Os alunos continuam conversando entre si.

Jaqueline: Gente, quem está com o jornal, guarde por favor e sentem em seus lugares. Quem leu o jornal, leu alguma novidade, alguma coisa interessante?

Aluno: Eu não li ainda porque eu não peguei nele ainda.

Jaqueline: Mas não tem problema não, ele vai ficar ali em cima e depois você dá uma olhadinha. Terminou a tarefa, dá uma olhadinha sem problemas. O que é que tu leste aí, Tássio, o que é que tu leste? Tem o quê, aí, pra gente, de bom?

Aluno: Santa perdeu ontem.

Outro aluno: Santa perdeu ontem o quê!? Santa ganhou.

Jaqueline: *Qual é a manchete do Santa Cruz? Lê a manchete aí pra gente.*

Aluno: Sport...

Outro aluno: Orgulho tricolor.

Jaqueline: Como é?

Aluno: Orgulho tricolor.

Jaqueline: Comboio?

Alunos: Orgulho.

Jaqueline: Orgulho...

Aluno: Tricolor.

Jaqueline: *Somente essas duas palavras é uma manchete? Tá vendo gente. Olhem (pega o jornal e lê) Orgulho tricolor. Uma manchete. Disse o que ele queria dizer? Disse. Mostra aí, Tássio, pra gente ver de que cor tá. Olha a manchete como tá. A de cima tá pintada de preto, branco e vermelho. Que é as cores do Santa Cruz, não é? Lê um pouquinho a notícia da apresentação que tem aí na frente, o que é que tem dizendo, o que é que tem escrito.*

Tássio começa a ler

Na aula do dia 18, durante o momento de socialização das leituras realizadas, uma aluna comentou que leu uma receita no jornal. Jacqueline aproveitou para discutir com os alunos as características desse gênero, que havia sido trabalhado no início da semana. É interessante perceber que os alunos, no momento de leitura livre, conseguem fazer uma relação entre o que foi trabalhado e suas leituras.

Aula do dia 18/11

Jaqueline, para um grupo que está comentando uma notícia: Não tem nenhuma notícia boa não, gente?

Os alunos continuam falando.

Jaqueline: Tiago, não exagere não, tá?

Jaqueline fala para a turma que uma aluna descobriu uma receita no jornal:

Jaqueline: *Olha, gente, Janaína descobriu que na Folha, além daquelas notícias horrorosas, vem uma receita culinária, olha. Será que toda vez vem? Tem camarão ao quê, aí, heim?*

Aluno: Tem camarão a...

Jaqueline: Qual é o nome da receita? Vejam aí.

Aluno: Tem camarão ao molho de...

Jaqueline: Heim, gente, qual é o nome da receita?

Alguns alunos: Camarão a...

Jaqueline: Camarão à moda da casa. Ótimo.

Aluno: Camarão à moda da casa.

Jaqueline: *Janaína, como é que tu descobrisse que isso era uma receita?*

Alunos falam ao mesmo tempo.

Jaqueline: Porque tem o desenho né? Você não leu não?

Outra aluna: *Tem ingredientes e o modo de preparar.*

Em alguns dias, Jaqueline tentou fazer uma ponte entre o que foi discutido durante a socialização das leituras e a atividade a ser proposta. Na aula do dia 16 de novembro, apresentada acima, depois de perguntar aos alunos se eles tinham lido alguma coisa interessante no jornal, a professora aproveitou uma discussão sobre uma notícia esportiva para ressaltar as características desse gênero. Em seguida, ela introduziu a primeira atividade que iria ser feita, afirmando que esta não envolveria o texto de notícia, sobre o qual estavam conversando, mas sim um outro texto que, de acordo com seu planejamento, estava precisando ser trabalhado:

Jaqueline: Olhem, hoje eu não vou trabalhar com notícia não, tá certo, gente? Sabe por quê? Tia Jaqueline olhou e a gente tem outras atividades que eu tinha planejado desde depois de junho, que não tem mais nem graça. E a gente precisa fazer uma lembrancinha desse outro tipo de texto. (Interrompe para pegar o jornal com uma aluna e o guarda).

Jaqueline: Hoje nós vamos começar a aula fazendo uma leitura de um texto do livro de Português, que vocês vão achar gostosíssima a leitura. Eu tenho certeza. Abram o livro na página 108. Página 108. Vamos lá.

Na semana anterior à da aula acima apresentada, Jaqueline havia realizado um trabalho que envolveu a produção de uma notícia e, conseqüentemente, uma reflexão sobre as características desse gênero. Esse trabalho será apresentado no próximo item que aborda a outra modalidade de leitura presente nas aulas dessa professora. Pelo exposto, um outro gênero de texto iria ser trabalhado durante essa nova semana (que se iniciava no dia 16/11) e, para introduzi-lo, Jaqueline, aproveitando a leitura que os alunos fizeram do jornal, fez uma breve síntese do texto que haviam trabalhado – a notícia – e depois falou da necessidade de retomar o trabalho com outro gênero. Nessa perspectiva, esse momento de leitura livre, concluído diariamente com uma espécie de discussão sobre as leituras dos alunos, servia como possibilitador de *síntese* de alguns conteúdos relacionados à questão da tipologia textual, na medida em que a professora fazia perguntas sobre as características de alguns textos lidos pelos alunos – notícia, receita – e, a partir de suas respostas, podia avaliar a aprendizagem dos alunos em relação a esse novo conteúdo.

1.2. “QUEM TERMINOU A TAREFA PODE PEGAR ALGUMA COISA PARA LER”

Um outro momento em que os alunos podiam se dirigir à estante de livros para ler alguma coisa que lhes interessava era quando terminavam alguma atividade escolar e precisavam esperar que os outros alunos também a terminassem, para que o momento da correção fosse iniciado. No dia 19 de novembro, por exemplo, uma aluna que havia terminado sua tarefa perguntou à professora se poderia pegar um livrinho para ler, como mostra o diálogo abaixo:

Aluna: Tia, eu já terminei. Eu posso pegar um livrinho pra ler, de história?
Jaqueline: Se você pegar bem rapidinho, 5 minutos no máximo, aí pode, porque a gente vai corrigir a tarefa.

Na maior parte das vezes, no entanto, os alunos não pediam permissão à professora para poder ler alguma coisa enquanto esperavam que os outros alunos terminassem a atividade. Parece que essa iniciativa correspondia a um acordo estabelecido entre eles. No dia 9 de novembro, por exemplo, para conseguir que os alunos parassem de ler para poder iniciar a atividade escolar que havia planejado, Jaqueline ressaltou esse outro momento em que poderiam ler:

Aula do dia 09/11
Jaqueline: Sentem-se agora, gente. Vamos começar o trabalho. Psiuu! Vamos fazer o seguinte: *vamos colocar os jornais no lugar, tá? Nós vamos ter tempo de ler. Vocês sabem que a gente tem, não tem? Que quem terminar mais cedo um pouquinho dá uma carreirinha ali, pega alguma coisa até pra poder esperar os colegas terminarem o dever.*

No discurso acima, Jaqueline primeiro afirma para os alunos que eles terão tempo de ler, depois repete essa afirmação fazendo-lhes uma pergunta – *Vocês sabem que a gente tem, não tem?* – que requer uma resposta positiva por parte dos alunos e, por último, repete o que, ao que parece, os alunos já sabem, que “*quem terminar mais cedo um pouquinho dá uma carreirinha ali, pega alguma coisa até pra poder esperar os colegas terminarem o dever*”. Esse comportamento discursivo revela a existência de um acordo entre professora e alunos relacionado a um outro momento em que eles poderiam ler o que quisessem: quando terminassem de fazer uma tarefa escolar e esperavam que os outros colegas também a concluíssem. Com esse acordo, a professora garantia uma certa disciplina na classe durante o desenvolvimento de uma atividade escolar, uma vez que,

à medida que os alunos acabavam de respondê-la, eles se mantinham ocupados lendo alguma coisa e, com isso, não perturbavam aqueles que ainda não haviam terminado a tarefa.

1.3. HORA DO RECREIO: “QUEM QUISER PODE FICAR NA SALA LENDO”

A hora do recreio era comum para todas as turmas da escola, o que representava um problema sério: a falta de espaço para os alunos brincarem. A escola tinha uma área pequena, o que inviabilizava o desenvolvimento de brincadeiras diferentes entre os alunos, já que o número deles era grande. As brincadeiras violentas e brigas entre alunos eram freqüentes. Para minimizá-las, a escola dispunha de alguns jogos – dominó, jogo de memória, etc. – e alguns alunos ficavam sentados jogando, ou na sala, ou nos corredores.

Jaqueline optou por levar para a sala, todos os dias, seu som portátil e, durante o recreio, colocava CD com músicas de que os alunos gostavam e estes ficavam, na sala, cantando e dançando. Uma outra estratégia encontrada por ela para possibilitar um recreio mais tranqüilo foi o de estimular os alunos a ler nesse horário. No dia 16 de novembro, por exemplo, no início do recreio, ela sugeriu que os alunos lessem o jornal: “*o pessoal que queria ver o jornal, pode pegar*”. A seguinte foto é de alunos lendo durante o recreio:



Foto 2

No dia 18 de novembro eu pude presenciar um fato interessante: um aluno da outra 3^a série, que teve aula com a professora de Matemática e Ciências no primeiro horário, veio para a sala de Jaqueline durante o recreio para poder pegar o jornal e ler uma notícia esportiva relacionada ao resultado de algum jogo realizado no dia anterior. No segundo horário (depois do recreio), ele viria para a sala dessa professora, para ter aula de Português ou Estudos Sociais. Mas, como já comentado anteriormente, o momento de “leitura livre” não acontecia quando os alunos tinham aula com essa professora após o recreio, porque esse horário era mais curto e precisaria ser destinado à realização da atividade escolar planejada por ela. Eles só poderiam ler se terminassem a tarefa mais cedo do que os outros alunos. Esse aluno optou, então, por ler o que desejava durante o recreio.

1.4. COMO OS ALUNOS LIAM NESSES MOMENTOS E O QUE ELES LIAM?

O jornal era lido diariamente pelos alunos. Por se tratar de um jornal muito sensacionalista, Jaqueline estimulava-os a ler coisas interessantes presentes nele e não apenas as notícias de morte, assassinatos, bastante cruéis⁷⁵. No momento de socializarem suas leituras, ela sempre enfatizava isso, como já apresentado anteriormente.

⁷⁵ As outras professoras que participaram da pesquisa falaram que não deixavam os alunos ler esse jornal justamente por essas notícias bem sensacionalistas. Jaqueline, ao contrário, incentivava-os a ler o jornal, mas discutia com eles sobre essas notícias ao mesmo tempo em que os estimulava a ler outras coisas interessantes.

Pude perceber, durante esse mês, que os meninos e as meninas apresentavam interesses diferentes em relação à leitura do jornal, quando se tratava da leitura de outros textos além das notícias sobre assassinatos e fatos sangrentos, que atraíam o interesse de todos. Os meninos buscavam constantemente as leituras de esporte, e liam em pequenos grupos, conversando sobre os resultados dos jogos. As meninas demonstravam interesse em ler sobre as novelas, para saber o episódio do dia, e também liam o horóscopo. Na semana de trabalho com o texto de receita, elas descobriram que no jornal esse texto também estava presente, e o leram. Suas leituras eram realizadas individualmente ou também em duplas.

Na semana em que Jaqueline levou para a sala as enciclopédias e o atlas, foram os meninos os que mais se interessaram em ler esses livros, geralmente em pequenos grupos. A foto a seguir apresenta os alunos, agrupados em dois ou três, lendo esses materiais:



Foto 3

Muito mais do que com o texto escrito, na verdade eles ficaram fascinados com as fotografias, e conversavam entre si sobre o tema apresentado. No dia 19 de novembro, Jaqueline, como já foi dito, socializou com toda a turma o que eles tinham visto nesses materiais.

Quanto aos livros de literatura infantil, tanto os meninos como as meninas os liam, mas os livros de poesia eram mais lidos pelas meninas, pois existia uma idéia circulando na sala de que esse gênero é mais feminino. Assim, os meninos não pegavam, espontaneamente, esses livros para ler. Os alunos, quando quisessem, podiam levar os livros de literatura para casa para poderem lê-los. Jaqueline controlava os empréstimos desses livros em um caderno. Em um dos dias do período de observação, pude ver que uma aluna escolheu levar o livro *A arca de Noé*, por recomendação de uma colega que já o havia lido. Outras alunas também o queriam ler. Parecia haver, entre os alunos, uma espécie de socialização de leituras que acontecia sem o conhecimento da professora.

O que significa esse momento/modalidade de leitura? Por que desenvolvê-la? Qual a sua repercussão?

Essa era uma modalidade de leitura desenvolvida diariamente, mas que não era avaliada, controlada. Parece se relacionar com a formação do “aluno-leitor”, aquele que gosta de ler, que se interessa pela leitura e que lê de acordo com seus gostos. Jaqueline, durante a entrevista, falou sobre a importância da criação desse “hábito” de leitura e da formação de um leitor autônomo, que escolhe o que lê e que, lendo, se apropria do mundo da escrita. No entanto, ela não relacionou, nem na entrevista, nem durante o período de observação, essa modalidade de leitura – a leitura livre – com essa proposta hoje bastante divulgada, e comentada por ela, da formação do leitor. Quando mencionou a leitura de livros de literatura infantil na entrevista, ela enfatizou que esta se concentrava em momentos específicos determinados por ela e não falou que diariamente, no início da manhã, os alunos poderiam ler, enquanto se organizavam. Por outro lado, esses três momentos de desenvolvimento dessa modalidade de leitura relacionam-se com a possibilidade de controle disciplinar e de bom desenvolvimento das atividades pedagógicas e, talvez por isso mesmo, não são considerados pela professora como um momento de leitura. A ambivalência da “leitura livre” revela que os objetivos e práticas funcionais do contexto escolar não permitem que experiências estéticas sejam validadas pela professora.

2. LEITURA INSERIDA EM UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Essa modalidade de leitura correspondia às leituras inseridas em uma seqüência de atividades escolares, cujos textos haviam sido previamente selecionados pela professora para que, a partir de suas leituras, algum conteúdo específico do Programa Curricular pudesse ser ensinado aos alunos. Essas leituras estariam inseridas, então, em atividades correspondentes à aula em si, tanto de Língua Portuguesa como de Estudos Sociais, disciplinas com as quais a professora trabalhava. Optei por analisar as seqüências desenvolvidas pela professora durante o período de observação da sua prática, relacionadas ao ensino de língua.

Para o ensino da Língua Portuguesa, pude perceber que a professora desenvolvia dois tipos de seqüência pedagógica: uma envolvendo o trabalho com um texto específico e um conteúdo relacionado à gramática; outra, desenvolvida especificamente para o ensino de algum conteúdo gramatical ou ortográfico. Apresentarei e discutirei cada uma dessas seqüências.

2.1. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES: O TRABALHO COM TEXTO E A PARTIR DO TEXTO

Como já abordado, as professoras, na tentativa de superar um ensino tradicional de Língua Portuguesa, centrado nos conteúdos ortográficos e gramaticais, anexaram a estes um outro conteúdo, considerado como “novo”: o trabalho sobre o texto, de “tipologia textual”. Retomando a entrevista de Jaqueline, é importante considerar sua ênfase no trabalho com diferentes textos, levando os alunos a refletir sobre as características dos diferentes gêneros textuais.

Durante o período de observação, Jaqueline trabalhou de forma sistemática com dois textos específicos: a autobiografia e a receita. A leitura desses textos atendeu aos mesmos objetivos e foi realizada da mesma forma, estando inserida em uma mesma seqüência de atividades, constituída das seguintes etapas:

- a. Introdução ao trabalho com um texto específico;
- b. leitura silenciosa do texto pelos alunos;
- c. trabalho sobre o texto: ensino de suas características;
- d. leitura do texto em voz alta;
- e. interpretação do texto (ênfase no conteúdo e/ou vocabulário);
- f. produção de um texto a partir do texto lido;
- g. trabalho com algum conteúdo gramatical tomando como base o texto lido.

Apresentarei, a seguir, cada uma dessas etapas e discutirei como a atividade discursiva desenvolvida em cada uma delas aborda questões de naturezas semelhantes no trabalho com esses dois textos, embora eles sejam de gêneros diferentes.

a. Introdução ao trabalho com um texto específico:

Essa primeira etapa corresponde ao momento em que Jaqueline anuncia aos alunos o trabalho⁷⁶ com um texto específico, diferente daqueles já trabalhados nos últimos meses. O quadro abaixo apresenta esse momento inicial no que se refere aos dois textos:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
<p>09/11</p> <p>Jaqueline: Nós hoje, gente, <i>nós vamos trabalhar com aquele texto que veio junto com o livro de Izomar. Quem tá com o livrinho da “lagartixa que virou jacaré” aí?</i></p> <p>Alunos: Eu!</p> <p>Jaqueline: Coloquem em cima da banca.</p> <p>Jaqueline: Vamos lá. Nós vamos ler essa história novamente? Não. Hoje... Psiuu! Tranqüilidade, por favor. <i>Nós vamos ver esse texto aqui, ó (fala mostrando a página do texto), onde tem assim, ó, autobiografia. Vocês não disseram: “Ah, esse aqui a gente não vai ler não?” Chegou o dia de fazer a leitura desse texto. Vamos ver as duplas. (J. rever as duplas)</i></p>	<p>16/11</p> <p>Jaqueline: Olhem, <i>hoje eu não vou trabalhar com notícia não, tá certo, gente? Sabe por quê?</i> Tia Jaqueline olhou e a gente tem outras atividades que eu tinha planejado desde depois de junho, que não tem mais nem graça. <i>E a gente precisa fazer uma lembrancinha desse outro tipo de texto.</i> (Interrompe para pegar o jornal com uma aluna e o guarda).</p>

Em ambos os casos, Jaqueline, para falar do texto que seria trabalhado, usou uma estratégia discursiva de dizer, inicialmente, que eles não iriam ler/trabalhar com algum texto já trabalhado recentemente. Sobre a autobiografia, texto presente em um livro de literatura infantil⁷⁷ cuja história já havia sido lida pelos alunos, ela comentou: “*Nós vamos ler essa história novamente? Não. Hoje... Psiuu! Tranqüilidade, por favor. Nós vamos ver esse texto aqui, ó (fala mostrando a página do texto), onde tem assim, ó, autobiografia*”. Em relação à receita, ela aproveitou a discussão sobre as notícias que os

⁷⁶ Optei pelo uso do termo “trabalho” e não “leitura” por ser esse o utilizado pela professora. O “trabalhar” o texto parece ser muito mais que lê-lo, envolvendo diversas atividades, como vai ser demonstrado a partir da análise dessa seqüência.

⁷⁷ O livro que os alunos leram foi *A lagartixa que virou Jacaré*, de Izomar Camargo Guilherme. 24ª edição. São Paulo: Moderna, 1988.

alunos leram no jornal, durante o momento da “leitura livre”, para fazer a introdução ao texto que seria trabalhado, afirmando se tratar de um tipo de texto que eles não liam há algum tempo e que, por isso mesmo, ela percebeu a necessidade de retomá-lo: “*Olhem, hoje eu não vou trabalhar com notícia não, tá certo, gente? Sabe por quê? Tia Jaqueline olhou e a gente tem outras atividades que eu tinha planejado desde depois de junho, que não tem mais nem graça. E a gente precisa fazer uma lembrancinha desse outro tipo de texto*”. A notícia, ao contrário da receita, parece ter sido trabalhada sistematicamente.

Uma outra questão que precisa ser ressaltada é o fato de o trabalho com esses dois textos terem se iniciado em dias correspondentes ao início da semana. A seqüência de atividades envolvendo esses dois textos específicos teve duração de dois dias letivos: o primeiro com a aula se concentrando no primeiro horário (antes do recreio), e, no segundo dia, Jaqueline estava na turma no segundo horário da manhã (depois do recreio).

A primeira atividade envolvendo o trabalho com esses textos (considerada pela professora como primeira atividade do dia), correspondente à segunda etapa da seqüência de atividades, consistia na leitura silenciosa deste. É essa etapa que abordarei a seguir.

b. Leitura silenciosa do texto pelos alunos

Depois de anunciar que o texto seria trabalhado naquele momento, Jaqueline solicitava que os alunos fizessem a leitura silenciosa dele. Esta atividade representava o início da aula em si, uma vez que, no caso do trabalho com a autobiografia, Jaqueline se referiu a ela, como pode ser observado no quadro seguinte, como a “primeira atividade do dia”, e, na seqüência de atividades envolvendo a receita, esse momento de leitura silenciosa correspondeu ao começo mesmo da aula:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
<p>Jaqueline: Todo mundo tá equipado, não tá gente? Com o material preciso? <i>Primeira tarefa do dia: leitura silenciosa em dupla.</i> É interessante que as duas pessoas leiam, não é? Qual é a página, gente, que tem aí? Olhe, essa página devia ser a última, não é? Mas não</p>	<p>Jaqueline: Hoje <i>nós vamos começar a aula fazendo uma leitura de um texto do livro de Português, que vocês vão achar gostosíssima a leitura.</i> Eu tenho certeza. Abram o livro na página 108. Página 108. Vamos lá.</p> <p>Aluno: É brigadeiro, é brigadeiro.</p>

houve um erro na hora de grampear? Então procurem onde tem a fotografia desse senhor aqui. Psiuu! Mesmo quem tá com dois livros é bom ler em dupla.	Jaqueline: Página 108. <i>Agora, silenciosamente, aquela primeira leitura pra gente saber o que é que tem no texto.</i> Gente, leitura... Leiam com bastante atenção.
---	--

A leitura silenciosa, realizada para se “saber o que é que tem no texto”, era seguida de uma atividade de interpretação oral do texto, com ênfase no ensino/aprendizagem de suas características.

c. Trabalho sobre o texto: ensino de suas características

Depois da leitura silenciosa, iniciava-se o “trabalho sobre o texto”, para que os alunos aprendessem suas características. Esse trabalho era desenvolvido oralmente, por meio de uma *seqüência triádica*⁷⁸: a professora perguntava, os alunos (ou um aluno) respondia, ela repetia a resposta do(s) aluno(s) e refazia a pergunta ou iniciava outra. Por essa seqüência que a professora explicava/ensinava o conteúdo de Língua Portuguesa com o qual estava trabalhando naquele momento: a questão da tipologia textual, apresentada no Capítulo 3 desta tese como um “novo conteúdo” a ser ensinado nessa área.

A primeira seqüência de perguntas que a professora fazia aos alunos relacionava-se à *identificação do texto lido*:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
Jaqueline: Deu tempo, gente?	Jaqueline: Vamos lá, gente? Todos leram? Vamos lá meu povo? Se sentiram comendo brigadeiro?
Alunos: Deu!	Alunos: Não.
Jaqueline: O que é que vocês acharam desse texto?	Jaqueline: Vamos fazer... Olha, gente, esse daqui é um texto que vocês já conhecem, não conhecem?
Alunos: Bem.	Aluno: Conhece.
Jaqueline: <i>Que texto é esse? Que tipo de texto é esse?</i>	Jaqueline: <i>Que tipo de texto é esse aqui?</i>
Aluno: Ele tá falando da vida dele.	Alguns alunos: Receita.
Jaqueline: Da vida dele?	Jaqueline: É uma receita, não é? Uma receita culinária.
Aluno: Quando ele...	Aluno: É brigadeiro.
Jaqueline: Quando ele começou a fazer história.	
Carol: Autobiografia (fala bem baixinho)	

⁷⁸ Essa seqüência discursiva (seqüência triádica) foi caracterizada por Sinclair e Coulthard (1975) como uma estrutura de intercâmbio representada pelo esquema I-R-F – uma *iniciação* por parte do professor, que provoca uma *resposta* por parte do aluno, seguida de um *feedback* (comentário avaliativo) do professor. Diversos pesquisadores observaram ser essa a seqüência utilizada no ensino de conteúdos curriculares na sala de aula e têm buscado analisá-la/caracterizá-la (DEREK e NELL, 1988; BATISTA, 1997; MACEDO, 1998)

<p>Jaqueline: Como é o nome desse texto, Carol?</p> <p>Carol: Autobiografia.</p> <p>Jaqueline: Vocês ouviram o que a colega falou? Isso não é uma história, isso não é uma notícia, isso não é uma receita culinária, isso é uma...</p> <p>Alguns alunos: Autobiografia.</p> <p>Jaqueline: Caroline disse que era isso aqui... que era uma au-to-bi-o-gra-fi-a (escreve no quadro AUTOBIOGRAFIA, enquanto falava essa palavra).</p>	
--	--

A pergunta central endereçada aos alunos depois da leitura silenciosa, independentemente do texto lido, foi: “*que tipo de texto é esse?*”. No caso da receita, os alunos facilmente o identificaram, respondendo coletivamente. Para confirmar a resposta correta deles, Jaqueline repetiu o nome do gênero do texto lido – receita – por meio de uma outra pergunta seguida de uma afirmação (“*É uma receita, não é? Uma receita culinária.*”). No que se refere à autobiografia, a resposta relacionada à identificação desse texto não foi dada de forma imediata. Primeiro, um aluno tentou dizer em que consistia o texto – “*Ele tá falando da vida dele*” – não falando a resposta correta que a professora queria ouvir. Ela, então, transformou a parte final da resposta desse aluno em uma outra pergunta, esperando obter, de um outro aluno, a resposta adequada à sua pergunta inicial sobre o tipo do texto lido. Essa resposta foi dada por uma aluna que falou, em voz baixa, o nome do texto: autobiografia. Assim que ouviu, no meio de tentativas de respostas de outros alunos, esse termo que correspondia à resposta certa à sua pergunta, a professora solicitou que a aluna repetisse o nome do texto – “*Como é o nome desse texto, Carol?*” – e, a partir da resposta da aluna, explicou para os alunos que o texto lido não era uma história, ou notícia, ou receita – textos com os quais os alunos deviam ser familiarizados, por já terem sido trabalhados na sala de aula – e solicitou que eles mesmos repetissem o nome do texto que havia sido dito pela aluna, ao deixar a frase sobre o nome do texto incompleta: “*isso é uma...*”. A partir da resposta positiva de um grupo de alunos, que completaram corretamente a fala da professora, ela resolveu encerrar esse tópico relacionado à identificação do texto lido, repetindo, pela última vez, o nome do gênero do texto, com uma voz mais elevada e espessada, e usando a escrita no quadro como apoio.

Após a identificação do texto lido, um outro aspecto relacionado ao texto passou a ser enfocado com base na mesma seqüência discursiva. Houve, no entanto, uma variação em relação aos dois textos trabalhados. No caso da receita, a professora passou a solicitar que os alunos identificassem a *função* desse texto. Como esse aspecto, na autobiografia, não é tão explícito e de fácil identificação, sobre esse texto especificamente ela fez uma pergunta mais geral. O quadro abaixo apresenta essa nova seqüência discursiva em relação aos dois textos:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
Jaqueline: <i>O que quer dizer isso, heim?</i>	Jaqueline: <i>Pra que serve esse tipo de texto?</i>

<p>Aluna: A vida dele.</p> <p>Aluno: Tá falando da vida dele.</p>	<p>Aluno: pra fazer...</p> <p>Jaqueline: Olha, concentração agora. <i>Pra que serve isso aqui? Pra que que se escreve isso?</i></p> <p>Aluna: <i>Pra informar a pessoa, tia.</i></p> <p>Jaqueline: <i>É pra informar a pessoa, pra ela fazer alguma coisa.</i></p> <p>Aluno: alguma coisa não. É brigadeiro.</p> <p>Jaqueline: A pessoa que já sabe fazer brigadeiro, Tássio, vai precisar ler esse texto?</p> <p>Alunos: Vai não.</p> <p>Jaqueline: Não, não é? Isso aqui são receitas, um instrumento ensinando a uma pessoa que não sabe fazer essa comida a tentar fazê-la de maneira que ela saia gostosa. Não é isso Sheila? Então, Sheila, diga pra mim pra que serve esse tipo de texto. Pra que é que uma pessoa procura ler esse tipo de texto? Pra quê, Sheila?</p> <p>Aluno: Pra aprender a fazer brigadeiro.</p> <p>Aluna: Pra fazer brigadeiros deliciosos.</p> <p>Jaqueline: Só existe receita de brigadeiro?</p> <p>Alunos: Não.</p> <p>Jaqueline: Existe receita de remédios caseiros?</p> <p>Alunos: existe.</p> <p>(Os alunos começam a falar outras comidas)</p>
---	--

No caso da receita, a pergunta sobre a função do texto foi direta – “*Pra que serve esse tipo de texto?*” – e, a partir da resposta de uma aluna – “*Pra informar a pessoa, tia*”.. –, a professora explicou a funcionalidade desse texto – “*É pra informar a pessoa, pra ela fazer alguma coisa*”. Em relação à autobiografia, a pergunta não foi explicitamente sobre a função desse texto, mas as respostas dos alunos à questão “*o que quer dizer isso, heim?*” abordavam esse aspecto. Como enfatizado anteriormente, a função de um texto autobiográfico não é explícita. Além disso, esse texto, ao contrário da receita, não parece ter sido estudado anteriormente, o que dificultaria a identificação de sua função pelos alunos.

A próxima seqüência discursiva, que seguiu a já descrita, versou sobre a *comparação do texto lido com um outro do mesmo tipo*⁷⁹. O texto da autobiografia, para ser melhor explicado aos alunos, foi comparado com um outro que já havia sido trabalhado na sala: a biografia. Já a receita foi comparada com outros textos instrucionais aos quais os alunos têm acesso. O quadro a seguir apresenta essa comparação em relação aos dois textos trabalhados:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
<p>Jaqueline: <i>A gente já estudou aqui alguma biografia?</i></p> <p>Alunos: Já.</p> <p>Jaqueline: Me lembrem de quem foi...</p> <p>Aluno: Capiba.</p> <p>Jaqueline: Capiba. Teve outro.</p> <p>Danilo: Biografia de Luiz Gonzaga.</p> <p>Jaqueline: De Luiz Gonzaga. Muito bem, Danilo. Olhem, psiu, nós estudamos aqui... nós lemos o material da biografia de Luiz Gonzaga, e a biografia de...</p> <p>Alunos: Capiba.</p> <p>Jaqueline: Na biografia de Capiba, a gente ficou sabendo da vida dele uma parte, e de Luiz Gonzaga nós ficamos sabendo bastante coisas: umas músicas, algumas coisas que ele realizou na cidade dele. <i>E por que que Carol diz que isso aí não é uma biografia, é uma AUTOBIOGRAFIA?</i> Porque de Capiba foi uma biografia, eu estou dizendo pra vocês, né? A de Luiz Gonzaga também foi uma biografia. <i>O que é que mudou daqueles dois textos, tá?, pra esse texto aqui, pra mudar essa denominação?</i> Aquilo era uma biografia e essa daí Carol afirma com certeza que é uma autobiografia. <i>E agora eu quero saber o que foi que mudou.</i></p> <p>Aluno: Nada</p> <p>Alunos: Nada.</p> <p>Jaqueline: Nada Mas vocês concordam com Carol que isso é uma autobiografia?</p>	<p>Jaqueline: <i>Qual é um outro tipo de receita, parece com a receita... Aliás, não é outro tipo de receita, mas um texto que parece com esse aqui, que vem nos jogos como o dominó, jogo de trilha, vocês já viram? Algum jogo que vocês compraram não veio não, com a espécie desse jogo, assim, mostrando como é que se joga?</i></p> <p>Aluno: Veio, veio.</p> <p>Jaqueline: Não é? Dando a intrução do...</p> <p>Alguns alunos: jogo.</p> <p>Jaqueline: <i>Ele tem a mesma utilidade que esse: ensinar a pessoa através das instruções, a executar uma tarefa. Qual é a tarefa daqui? Fazer um...</i></p> <p>Alunos: brigadeiro.</p> <p>Jaqueline: Se for jogar... você abre o Banco Imobiliário que é um jogo bem grande, aí tá ali um bocado de dado, tem uma trilhazinha, aí você olha assim... vai adivinhar como é que se joga?</p> <p>Alunos: Não.</p> <p>Aluno: Tem um livro.</p> <p>Jaqueline: Pega a instrução, não é? Que ele vai lhe dar condições de você ler e entender os passos do jogo, as regras. Ele vai lhe instruir pra jogar aquele jogo corretamente, de acordo com as regras do jogo. Não é isso?</p> <p>Aluna: Tia, a flauta também tem um papelzinho.</p> <p>Jaqueline: Caroline está dizendo que a flauta vem também com um papel tentando... dando as instruções, né? Pra você tocar algumas músicas</p>

⁷⁹ MARCUSCHI (mímeo) faz uma distinção entre gênero e tipo de texto. O primeiro, segundo esse autor, corresponde a formas textuais concretas e se expressa em designações diversas, como: receita culinária, telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, notícia, bula de remédio, *outdoor*, etc. O tipo textual é um construto teórico lingüisticamente definido que abrange, no geral, de cinco a dez categorias, designadas *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

<p>Alunos: é.</p> <p>Jaqueline: Assinam em baixo?</p> <p>Alunos: É.</p> <p>Jaqueline: Mas não sabem dizer por quê.</p> <p>Alunos: Não.</p> <p>Jaqueline: Nem eu vou dizer.</p> <p>Aluno: Podia dizer, né?</p> <p>Jaqueline: Vou não. Sabe o que é que eu vou fazer? Eu vou trazer de novo a biografia de Capiba. Vocês vão ler. Vou trazer de novo a biografia de Luiz Gonzaga. Vocês vão ler. E depois vocês vão ler o texto pra me dizer o que é.</p> <p>Carol: <i>Porque ele tá falando dele.</i></p> <p>Jaqueline: Ah, já descobriram? Menino, foi só eu ameaçar que não ia dizer... <i>Esse texto aí é ele falando...</i></p> <p>Alunos: Dele.</p> <p>Jaqueline: <i>Não é? E a de Capiba, era Capiba falando dele?</i></p> <p>Alunos: Não.</p> <p>Aluna: <i>Era falando de outras coisas.</i></p> <p>Jaqueline: <i>Capiba tava falando de outras coisas, foi?</i></p> <p>Alunos: Não.</p> <p>Aluno: <i>Tava falando dele.</i></p> <p>Jaqueline: <i>Alguém tava escrevendo sobre...</i></p> <p>Alunos: Ele.</p> <p>Jaqueline: <i>Alguém estranho escrevendo sobre ele e aqui (mostrando o livro) é ele escrevendo sobre ele. Então quando uma pessoa escreve sobre outra, aquele texto é BIOGRA...</i></p> <p>Alunos: FIA.</p> <p>Jaqueline: <i>E quando aquele escritor fala dele mesmo, é auto, porque auto é...</i></p> <p>Carol: <i>Ele falando dele</i></p> <p>Jaqueline: Pra Izomar escrever isso aqui dele (mostra o texto da autobiografia), ele precisou sentar, lembrar de como foi na infância dele, não foi?</p> <p>Alguns alunos: Foi.</p> <p>Jaqueline: De quando ele começou a se interessar por livros, por desenhos. Então a gente tem que ter dados, né? Certo? Vamos</p>	<p>mais conhecidas, não é isso? No televisor que a mãe da gente compra, no rádio também vem o manualzinho de instru...</p> <p>Alunos:...ção.</p> <p>Aluno: Pra poder ligar, né?</p> <p>Jaqueline: Deixa Josimar falar. O que é que vem nesse tipo de texto, Josimar? O manual de instrução de uma televisão, por exemplo?</p> <p>Aluno: Pra poder ligar e...</p> <p>Jaqueline: Vem ensinando tudo, né?, como mudar, mexer... Às vezes, num armário de cozinha, numa cama, numa mesa ainda vem o manual de intrução ensinando o quê?</p> <p>Aluno: Como se monta.</p> <p>Jaqueline: Como montar. E, às vezes, a pessoa não lê, porque olha..., a pessoa que não tem o hábito de ler, que não sabe nem pra que serve aquele papel que vem naquele móvel, pode correr o risco de quê? De armar o móvel de maneira errada e até estragar o objeto, não é?</p> <p>Alguns alunos: É.</p> <p>Aluno: Quando eu comprei o videogame, tia, ele veio assim, o videogame e um negócio assim, uma seta pra onde coloca a televisão...</p> <p>Jaqueline: Veio com o manual de instrução?</p> <p>Aluno: Veio.</p> <p>Jaqueline: Se tivesse alguma dúvida, você recorreria a ele. Agora, minha gente, uma pessoa que não consegue ler, e nem compreender o que tá lendo, vai conseguir usar esse manual?</p> <p>Alunos: Não</p> <p>Aluna: Vai ter que pedir ao vizinho.</p> <p>Jaqueline: Se ele ler também, né? E entender, né? Porque às vezes o manual de instrução é tão complicado que a gente não consegue nem entender e tem que recorrer a outras pessoas.</p>
---	---

fazer a leitura?	
------------------	--

Nessa parte, a professora faz uma síntese de algum texto já trabalhado/lido anteriormente (biografia e textos instrutivos, como regras de jogo e manual de instrução), enfatizando suas características, e esta síntese serve de base para a análise dos textos que estão sendo trabalhados: a autobiografia e a receita. A realização dessa análise comparativa com outros textos revela a preocupação da professora em trabalhar esse “novo conteúdo” da área de Língua Portuguesa: tipologia textual. E esse trabalho parece ser desenvolvido a partir da utilização de procedimentos pedagógicos utilizados no ensino dos demais conteúdos dessa área: ensino a partir de uma seqüência discursiva composta de perguntas e respostas (seqüência triádica) e realização, nessa seqüência, de um processo de síntese de um conteúdo já estudado e análise daquele que está sendo ensinado⁸⁰. Ela busca estabelecer relações a partir da sondagem/avaliação do conhecimento dos alunos sobre textos já trabalhados/discutidos na sala de aula ou textos com os quais os alunos convivem no dia-a-dia.

d. Leitura do texto em voz alta

A quarta etapa da seqüência envolvendo o trabalho com um texto consiste na realização da leitura em voz alta. A forma como esta leitura foi desenvolvida nos dois casos observados é apresentada no quadro abaixo:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
<p>Jaqueline: <i>Vamos fazer a leitura? Olhem, eu vou pedir para um aluno ler individual, e vocês acompanham com os olhos. E depois nós vamos fazer a leitura coletiva. Pra quê? Pra ver se essa pessoa orienta a gente um pouco com relação a ponto, que tem pausa, pra facilitar a leitura depois. Que tem aquele probleminha, né? De uma pessoa ler na frente enquanto o outro tá lá atrás. Aí atrapalha. Davison concorda? Carol, dá pra você ler?</i></p> <p>(Carol faz um sinal que sim)</p> <p>Jaqueline: <i>Dá? Vamos lá! Vocês acompanham Carol com os olhos. Vamos lá?</i></p> <p>(Carol lê o texto. Alguns alunos acompanham</p>	<p>Jaqueline: <i>Vamos voltar pra nossa instrução que é a receita culinária. Instrução pra fazer comidas diferentes e deliciosas, sem errar as medidas, né? E vamos fazer uma leitura coletiva, até porque esse texto vocês já estão acostumados a ler esse texto, não tá gente? É um texto, ó, que dá gosto de ler, não dá gosto? Começando pelo título, vou fazer o seguinte: eu vou ler o título, as meninas vão ler os ingredientes e os meninos o modo de fazer, ok?</i></p> <p>Alguns alunos: Ok.</p> <p>Jaqueline: <i>Vejam só. Eu dividi o texto. Eu vou ler o título, as meninas vão ler o quê?</i></p> <p>Alguns alunos: Os ingredientes.</p> <p>Jaqueline: <i>Os ingredientes, que é a primeira parte,</i></p>

⁸⁰ Sobre essa questão, ver BATISTA, 1996.

<p>baixinho e outros silenciosamente. Jaqueline corrige algumas partes).</p>	<p>não é? E os meninos vão ler o modo de fazer. Combinado? E a observação lê todo mundo junto, ok? Vamos começar? As meninas vão ler os ingredientes, né?</p> <p>Alunas: É.</p> <p>Jaqueline: Vou começar: um, dois, três, “receita de brigadeiro”.</p> <p>(Os alunos lêem como o combinado).</p>
--	---

Nesse momento de leitura em voz alta, algumas habilidades parecem estar sendo priorizadas, como a fluência verbal e a entonação. Em relação à autobiografia, por exemplo, Jaqueline relacionou a leitura em voz alta realizada por uma aluna à aprendizagem de alguns aspectos envolvidos na leitura de um texto, como a pontuação, aspecto este que precisaria ser considerado por todos os alunos no momento da leitura coletiva do texto. Ela assim falou: *“Olhem, eu vou pedir para um aluno ler individual, e vocês acompanham com os olhos. E depois nós vamos fazer a leitura coletiva. Pra quê? Pra ver se essa pessoa orienta a gente um pouco com relação a ponto, que tem pausa, pra facilitar a leitura depois. Que tem aquele probleminha, né? De uma pessoa ler na frente enquanto o outro tá lá atrás. Aí atrapalha. Davison concorda? Carol, dá pra você ler?”*

Jaqueline parece utilizar a mesma estratégia citada por Cristina e Cândida na entrevista: a de uma pessoa ler primeiro o texto para os alunos, para que eles pudessem aprender a pontuação, a entonação do texto e, com isso, se tornassem capazes de o ler bem. No caso dessas duas professoras, elas próprias liam primeiro para os alunos. Jaqueline escolheu uma aluna que parece ler bem para fazer esse papel. No texto da receita, a leitura coletiva não foi precedida de uma leitura individual, provavelmente pelo fato de os alunos já estarem familiarizados com esse texto.

Nessa atividade de leitura em voz alta dos textos, principalmente quando realizada por um aluno que aceita fazê-la ou até mesmo se oferece para isso, Jaqueline avaliava o desenvolvimento de algumas habilidades citadas: fluência verbal e entonação. No dia da prova ela comentou comigo que iria “tomar a leitura” de alguns alunos que nunca liam nesses momentos de realização da leitura em voz alta, ou porque não se ofereciam para fazê-lo, ou porque, quando solicitados por ela, não aceitavam fazer. Durante a realização da prova, enquanto uma aluna lia o texto em seu birô, um outro aluno lhe fez

uma pergunta. Ela, então, respondeu em voz alta para que todos os alunos escutassem: “*Deixe-me tomar a leitura de Márcia, aí eu vou começar de novo a atender quem tá me chamando. Por enquanto, se está com dúvida, assim, no primeiro, vá pro segundo, pro terceiro, vá passando pra outro, até eu poder chegar aí*”. Ainda nessa mesma manhã, antes do recreio, ela falou para a turma:

Jaqueline: *Eu preciso tomar a leitura de Ana Carolina, Jana, Juli, Vanessa. Josimar e Tarcísio. O restante...*

Aluna: e Renata

Jaqueline: *Renata leu pra mim naquele dia e tá ótima. Só as pessoas que não leram pra mim, eu vou tomar a leitura delas agora. Vamos fazer o seguinte: peguem o trabalho, mesmo quem não terminou, e botem dentro do livro de Português e vamos merendar.*

“Ler para ela” parece significar exatamente a realização dessa atividade de leitura oral de algum texto que está sendo trabalhado, para toda a turma ouvir, e para ela principalmente, esteja ele inserido em uma seqüência pedagógica relacionada à área de Língua Portuguesa ou de Estudos Sociais. Os alunos que não faziam isso no momento dessa etapa da seqüência pedagógica relacionada à leitura oral do texto deveriam fazê-lo em outros momentos, individualmente para ela. No dia 18 de novembro, enquanto os alunos faziam uma tarefa escolar, ela comentou isso comigo:

Jaqueline: *Eu tô precisando, Eliana, parar... Parar assim, tirar um dia ou alguns dias pra escutar a leitura dessas crianças. Chamar Analieli, chamar Janaína, chamar Claudomiro, pessoas que não tinha antes escutado, assim, “quem quer ler?”, eles não querem, percebe? Então eu não sei... Na verdade, se você me perguntar, hoje, quais os avanços que fulano teve, eu não sei dizer a nível de leitura, eu não sei. Eu preciso me sentar e dizer: venha cá. É porque tem pessoas que são inibidas, né? E a gente não pode confundir inibição com não saber. Eu preciso fazer assim, Eliana, essa questão de chamar um por um, que tão nessas condições, que não se atiram, que não se dispõem a fazer.*

Eliana: E além desses três, tem mais algum?

Jaqueline: *Tem. Tem pessoas, assim, que eu acho que lêem, que estão... lêem eles lêem, agora que eles melhoraram ou pioraram eu não sei, porque não se dispõem a isso. Oh, Renata... Eu sei que Renata lê porque de vez em quando eu observo, ela está olhando pros catálogos e tá (faz movimento com a boca), né? Ela tá olhando e aí a gente percebe que ela está lendo realmente. Mas é uma pessoa muito calada. Vanessa, eu quero ver se ela deu uma melhorada. Ela já melhorou muito, a leitura muito segmentada assim, “o-ni-nho”. Aquela coisa, artificializando demais.*

e. Interpretação do texto

A leitura oral do texto era, geralmente, seguida de sua interpretação, realizada oralmente por meio também da seqüência discursiva triádica. A interpretação dos textos englobava diferentes aspectos, que eram considerados em relação ao gênero ao qual ele pertencia: conteúdo, vocabulário, autoria, fonte (de onde o texto foi retirado), etc. No caso da autobiografia, as perguntas versaram sobre o conteúdo do texto – a vida do escritor – e o vocabulário. Na receita, o conteúdo não foi considerado nesse momento especificamente, provavelmente por causa da dificuldade de sua identificação nesse texto, que se confunde com a própria organização dele, discutida na segunda etapa da seqüência correspondente à análise das características dos textos. A ênfase recaiu, então, sobre a fonte e o vocabulário, trabalhado de forma mais sistemática do que no caso da autobiografia. O quadro abaixo apresenta essa etapa no que se refere a esses dois textos:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
<p>Jaqueline: Vocês gostaram dessa história?</p> <p>Jaqueline: Gente, deu pra entender o texto, deu?</p> <p>Alunos: Deu.</p> <p>Jaqueline: Izomar começou como escritor de livros?</p> <p>Aluno: Não.</p> <p>Jaqueline: Como é que ele começou essa participação dele na arte?</p> <p>Aluna: Ele escreveu.</p> <p>Jaqueline: Escreveu? Mas ele fazia o que no começo?</p> <p>(alguns alunos falam ao mesmo tempo)</p> <p>Raquel: Ele desenhava.</p> <p>Jaqueline: Ele desenhava, não é isso? Ele desenhava. E como foi que surgiu, segundo o texto, a vontade de escrever?</p> <p>(os alunos não respondem)</p> <p>Jaqueline: Por que é que surgiu essa vontade dele de escrever? Ele adorava desenhar, desenhava de graça pra todo mundo...</p> <p>Aluno: Foi uma editora</p> <p>Aluna: Foi o editor que chamou ele.</p> <p>Jaqueline: Foi? E o que é um editor?</p>	<p>Jaqueline: De onde foi que eles tiraram esse texto?</p> <p>Todo mundo:</p> <p>Todos: Dona Benta, comer bem, Companhia Editora Nacional, 1996.</p> <p>Jaqueline: Quer dizer que esta receita foi retirada de um livro, foi?</p> <p>Alunos: Foi.</p> <p>Jaqueline: De um livro com o título de quê?</p> <p>Alguns alunos: Dona Benta.</p> <p>Jaqueline: Dona Benta comer...</p> <p>Alguns alunos: bem.</p> <p>Jaqueline: Comer bem. Quer dizer que as pessoas podem escolher escrever livros só com receitas culinárias é?</p> <p>Alunos: é.</p> <p>Jaqueline: E vende isso? E isso vende?</p> <p>Alunos: Vende.</p> <p>Jaqueline: Vende, inclusive nós tínhamos um aí no ano passado, né? Não foi isso? Mas alguém achou tão interessante as receitas que eu acho que levou pra casa e deixou a gente na mão, sem livro de receita.</p> <p>Aluna: Tia, tinha aquela receita que botava no papelzinho e...</p>

<p>Aluno: É um escritor.</p> <p>Jaqueline: É um escritor também? O que é uma editora, minha gente, vocês sabem?</p> <p>Aluno: Eu sei. É ela que escreve o livro.</p> <p>Jaqueline: É ela que escreve o livro? Não é o escritor que escreve não?</p> <p>(os alunos falam ao mesmo tempo. Incompreensível)</p> <p>Aluno: Editor também escreve.</p> <p>Jaqueline: É a empresa. Editora geralmente é a empresa que... Se vocês olharem na frente do livro tem assim: Editora Brasil, Editora Bagaço. Elas editam, pegam a história do escritor, passam, oh, como se fossem uma empresa, é uma empresa, né? E ela distribui os livros. Então a editora de São Paulo convidou ele pra fazer o quê, Tarcísio?</p> <p>Aluno: Pra escrever um livro.</p> <p>Jaqueline: Heim?</p> <p>Aluno: Pra escrever um livro.</p> <p>Jaqueline: Pra escrever um livro. E ele topou logo?</p> <p>Jaqueline: <i>Vocês compreenderam o que está escrito aqui mesmo? Todo o percurso da vida de Izomar, até ele chegar a ser um escritor? Deixa eu perguntar: ele começou a escrever um livro de história logo, Sidney?</i></p> <p>Sidney: Não.</p> <p>Jaqueline: <i>Primeiro ele pensou em escrever o quê? Histórias em...</i></p> <p>Alunos: Quadrinhos.</p> <p>Jaqueline: O que é histórias em quadrinhos?</p> <p>(Os alunos falam ao mesmo tempo).</p> <p>Jaqueline: É feito módulos, né gente? Tá certo? Oh, tarefa pra pensar agora. Tá aí o texto. Eu acho que se a gente ler mais uma vez o texto, é fácil, dá pra compreender. Tem alguma palavra complicada que vocês querem que eu diga o que é?</p> <p>Alguns alunos: Não.</p> <p>Jaqueline: Vai ter que procurar no dicionário?</p> <p>Alguns alunos: Não.</p>	<p>Jaqueline: Você tá falando do caderno de receitas que nós fizemos pro dia das mães, não foi isso? Foi na 1ª série foi?</p> <p>Alunos: Na 2ª.</p> <p>Jaqueline: Não, mas eu tinha um livro mesmo de receitas, daqueles com capa dura, que eu comprei, botei ali, e o dono levou, o dono de mentira e nunca mais eu vi. Alguém quer falar mais alguma coisa?</p> <p>Alunos: Não.</p> <p>Jaqueline: Eu vou fazer algumas perguntas daqui com relação ao significado das palavras. Vejam. O que danado é guarnição, heim? Tem aqui “chocolate granulado para guarnição”.</p> <p>Aluno: Pra enfeitar, tia.</p> <p>Jaqueline: Tem gente que já olhou o vocabulário, não foi? Quem olhou o vocabulário, leia aí pra mim o que é guarnição.</p> <p>Alunos: Enfeite, complemento.</p> <p>Jaqueline: Enfeite, complemento. É um complemento, né? A guarnição é como se fosse um enfeite que você pode botar ou não, mas a comida não vai deixar de ser feita, vai? Não, é uma coisa por fora, pra enfeitar. E o que quer dizer, perai, untado? O que é que quer dizer untado, heim? Tam aqui, ó, em como fazer, no terceiro parágrafo, tem “retire, passe para um prato untado com manteiga e deixe esfriar”. O que quer dizer um prato untado?</p> <p>Alguns alunos: Melado.</p> <p>Jaqueline: Untar é melar é?</p> <p>Alunos: É.</p> <p>Jaqueline: Pra comida não pregar na panela. Tem algumas palavras que vocês não sabem o significado? Procurem.</p> <p>Aluno: Ingredientes todo mundo sabe.</p> <p>Jaqueline: Ingredientes são o quê? São os produtos, né? Tem alguma palavra esquisita aí, que vocês não sabem o significado? Pra mim vocês sabem do resto tudinho, gente. O que é desprender-se?</p> <p>Alguns alunos: Soltar</p>
--	--

Observa-se que, em relação à autobiografia, as perguntas sobre o texto caracterizaram-se, em geral, pela localização de informações sobre seu conteúdo. Duas perguntas envolveram conhecimentos prévios dos alunos: uma sobre o significado da palavra “editora” e a outra sobre a definição de história em quadrinhos. Na primeira, a professora fez a pergunta (“*O que é uma editora, minha gente, vocês sabem?*”), os alunos responderam o que pensavam (“*Eu sei. É ela que escreve o livro*”), a professora, então, repetiu a resposta – errada – do aluno e refez a pergunta a partir da própria resposta dele, o que poderia fazê-lo entrar em conflito (“*É ela que escreve o livro? Não é o escritor que escreve não?*”). Depois de tentativas de respostas a essa última questão, a própria professora explica para a turma o significado da palavra “editora” e termina apresentando uma outra questão, para dar continuidade à interpretação do texto, caracterizada como a repetição das informações nele contidas (“*Vocês compreenderam o que está escrito aqui mesmo? Todo o percurso da vida de Izomar, até ele chegar a ser um escritor?...*”). Sobre a definição da “história em quadrinhos”, depois de os alunos falarem, todos ao mesmo tempo, sobre esse texto, ela o define e conclui essa atividade sugerindo que os alunos relesem o texto, para melhor compreendê-lo, e perguntando sobre a existência de alguma dúvida relacionada ao vocabulário.

No caso da receita, a atividade de interpretação concentrou-se na realização de perguntas sobre o significado de algumas palavras do texto e, para isso, Jaqueline se apoiou na parte do livro didático correspondente ao “estudo do vocabulário”, parte esta apresentada logo após o texto. Por isso ela diz aos alunos que vai “fazer algumas perguntas *daqui* com relação ao significado das palavras”. Esse “*daqui*” representa o livro que ela tinha nas mãos, de onde o texto foi lido. É por isso, também, que ela comenta: “*tem gente que já olhou o vocabulário, não foi? Quem olhou o vocabulário, leia aí pra mim o que é guarnição*”. Os alunos, para responder às perguntas, liam os significados das palavras na forma como apareciam no livro.

f. Produção de um texto a partir do texto lido

Após o término da atividade de interpretação do texto, e como última tarefa do primeiro dia de trabalho envolvendo essa seqüência de atividades, a professora dava início à etapa da produção de um texto com base naquele que estava sendo trabalhado. Em relação ao texto da autobiografia, os alunos foram avisados de que, no final do ano, iriam escrever suas autobiografias no livro de histórias que reuniria as produções que cada um deles fez ao longo daquele ano letivo. No entanto, para cumprir essa etapa da seqüência de atividades, Jaqueline solicitou que eles escrevessem um texto correspondente a uma notícia, criando, para isso, um contexto fictício. A produção envolvendo o texto da receita exigiu esse gênero de texto mesmo. Os alunos foram solicitados a escrever uma receita de algum prato que gostariam de socializar com a turma, e, para contextualizar essa produção, dando-lhe um significado especial,

Jaqueline falou que as receitas produzidas pela turma iriam formar um livro de receitas que ocuparia o lugar na estante (minibiblioteca) do livro que era dela e que havia desaparecido. O quadro abaixo apresenta a etapa da produção de textos relacionada tanto à autobiografia como à receita:

AUTOBIOGRAFIA	RECEITA
<p>Jaqueline: Laion, preste bem atenção agora. Vocês não vão escrever biografia de ninguém. Prestem bem atenção na tarefa. Paralelo nós estamos trabalhando... Oh, prestem atenção. Vocês não estão vendo... <i>já faz algum tempo que estamos trabalhando a notícia, não estamos? A manchete, a notícia, o que é que tem dentro da notícia, não já estão sabendo disso?</i></p> <p>Alunos: Tamos</p> <p>Jaqueline: <i>A gente já tem visto aqui, oh, que não tem mais nem graça, né? “O que” foi que aconteceu, “onde” foi que aconteceu, “com quem” foi... não é isso que tem numa notícia? Que se escreve uma notícia diferente de como se escreve uma história? Vocês não sabem já disso? Ou pelo menos já começou a aprender sobre isso? Faz de conta que esse escritor... como é o nome dele?</i></p> <p>Alguns alunos: Izomar.</p> <p>Jaqueline: Izomar de quê?</p> <p>Alunos: Izomar Camargo Guilherme.</p> <p>Jaqueline: Ele vai dar uma tarde de autógrafo aqui no Shopping Tacaruna. Vai chegar... Deixa eu olhar uma data, sexta-feira, sábado que vem... (os alunos discutem o dia)</p> <p>Jaqueline: Pronto. Vamos botar o dia sábado mesmo. Esse escritor aqui ele vai, ele quer fazer propaganda de seu livro, que ele não é bobo, marcou com o pessoal do Shopping, naquela sala ali da..., não tem, né, de exposição? Então ele vai estar lá naquele salão do Shopping Tacaruna, tá? Falando sobre a obra dele, essa obra aqui, e dando autógrafos, vendendo seus livros, né? E autografando seus</p>	<p>Jaqueline: Gente, tem atividade, novidade. Eu quero que vocês fiquem prontinhos. Não sei se vocês vão entrar na minha onda. Vejam só, <i>o que é que eu preciso saber pra escrever uma receita, ou seja, como é que eu organizo uma receita?</i> Olhando pro texto, olhem direitinho, o que é que veio primeiro nesse texto aí?</p> <p>Alguns alunos: Os ingredientes, o nome.</p> <p>Jaqueline: Vem o nome da receita, né?</p> <p>Alunos: É.</p> <p>Jaqueline: E depois, qual foi a outra parte?</p> <p>Alunos: Os ingredientes.</p> <p>Jaqueline: Os ingredientes.</p> <p>Jaqueline: Olhem, depois do nome do prato, da comida, vêm os ingredientes. Se eu quiser botar no lugar de ingredientes materiais, é a mesma coisa?</p> <p>Alunos: É.</p> <p>Jaqueline: Mas ingredientes é mais chique, né? Nos ingredientes são feitos o quê? Você fez uma lista, né? Dos produtos que ia precisar. Modificava, Tarcísio, se ele botasse duas colheres de sopa de chocolate primeiro do que uma lata de leite condensado?</p> <p>Aluno: Não.</p> <p>Jaqueline: Vocês acham que ele foi listando esses materiais, assim, na doida foi? O que vinha na cabeça?</p> <p>Aluno: Não, não.</p> <p>Jaqueline: Tem que ter uma ordem?</p> <p>Alunos: Tem.</p> <p>Jaqueline: Ele optou pelo que ia misturar primeiro, não é isso? Como primeiro ele vai ter que abrir a lata de leite moça, lata de leite condensado... Depois ele vai colocar uma colher de sopa de manteiga. Então quando eu vou listar o material, eu</p>

<p>livros, tá certo? Eu quero que vocês, eu quero que vocês escrevam uma pequena notícia, tá?, sobre essa visita, esse trabalho que Izomar vai fazer no Shopping Tacaruna. São Capazes?</p> <p>Alguns alunos: Somos.</p> <p>Jaqueline: Você vai escolher uma manchete, psiiu, você vai pensar, veja só, como é que se escreve uma notícia: qual é o assunto da notícia? Vai ser de morte?</p> <p>Alguns alunos: Não.</p> <p>Jaqueline: Vai ser de algum assalto?</p> <p>Alguns alunos: Não.</p> <p>Jaqueline: Vai ser o quê?</p> <p>Aluno: Vai ser um anúncio.</p> <p>Jaqueline: Vamos lá. Agora cada um vai trabalhar só. Agora é lógico que se Janaína quiser dar uma ajudinha a Isabela e Isabela quiser ajudar Janaína, pode. Até se vocês quiserem fazer uma notícia pra dupla, eu não vou achar ruim não, eu vou achar ótimo, contanto, Vanessa, que as duas pessoas tenham contribuído e tenham feito o trabalho.</p> <p>Aluno: É pra falar um pouco dele, é?</p> <p>Jaqueline: Heim?</p> <p>Aluno: É pra falar um pouco dele?</p> <p>Jaqueline: Não. Notícia é pra falar só um pouco dele? Não sei. Você que sabe. Você vai escrever uma notícia. Você é o repórter. Você trabalha pra <i>Folha</i>. Você quer incrementar essa parte da <i>Folha</i> que fala dos livros, das novelas, do que tá acontecendo na cidade do Recife. E você vai escrever, criar uma notícia falando que esse escritor vai estar aí no Shopping Tacaruna sábado.</p> <p>(Os alunos falam ao mesmo tempo. Alguns fazem perguntas)</p> <p>Jaqueline: Você vai levar em consideração, Isabela, o que é uma notícia.</p> <p>Jaqueline: Olha, finalmente a turma prefere uma produção para dois ou cada um faz o seu? Eu vou dar duas folhas e vocês resolvem entre si. Agora não demorem muito pensando não, se não a gente vai perder tempo.</p>	<p>tenho que colocar mais ou menos na ordem do que eu vou usar. Se primeiro no bolo eu vou pegar o açúcar e misturar com a manteiga, então vem tantos copos de açúcar e depois a manteiga. Não pode sair listando de qualquer jeito. Por que aqui já tá orientando. Não tá orientando? Então cuidado, viu? Olhe, depois que você listar, Danilo, os ingredientes, o material, em ordem adequada, o que é que vem depois? Como fazer, como preparar, não é? O modo de preparar, aí você vai colocando... Também tem ordem aqui Ana Paula?</p> <p>Alunos: Tem.</p> <p>Jaqueline: Se aqui em cima tem, quanto mais embaixo, né? Você vai botando os passos que você vai tomar para fazer essa receita direito. Por exemplo, num bolo eu devo botar o leite de coco logo, antes de misturar o açúcar com a manteiga? Não, né? Então quando vocês forem escrever a segunda parte da receita, cuidado também pra falar por etapa, tá certo? Agora faltou uma coisinha aqui, sabia? Faltou ainda a quantidade. Tem receitas que pra ser mais completa, tem assim, ó, em baixo em vez de observação tem a quantidade, quantas porções dá aquela quantidade de material. Por exemplo, uma lata de leite moça vai dar pra quantos brigadeirinhos? Tá certo? <i>Agora proposta de trabalho. Alguém tem dúvida sobre isso aqui, gente?</i></p> <p>Aluna: Não.</p> <p>Jaqueline: <i>Foi um texto batido, não foi? Então pronto.</i> Proposta de trabalho: já que pegaram meu caderno de receitas, meu livro, e deram fim, né? E que a gente..., eu não vou comprar outro, eu trouxe uma proposta de trabalho. Esta grande capa, olhem, só tem a capa, só tem a capa. O que é que tem escrito aqui?</p> <p>Alunos: Receitas deliciosas.</p> <p>Jaqueline: Receitas deliciosas. Aqui eu vou colocar 3ª série A. Vejam só. Nós temos nossa festinha de encerramento, né? Que vai ser antes do dia 20 de dezembro. Então a proposta é pensar e escrever e organizar receitas gostosas, deliciosas, do jeito que está aí nesse livro organizado, pra gente colecionar. Então eu vou dar papel ofício, vocês vão pensar, vão organizar</p>
--	---

<p>(Jaqueline distribui as folhas)</p> <p>Jaqueline: Agora é hora de muito silêncio e concentração.</p> <p>(Jaqueline fala com algumas duplas que a chamam)</p> <p>Jaqueline: Psiuu! Primeiro passo: pensar numa man...</p> <p>Aluno: neira.</p> <p>Jaqueline: Numa man... o quê?</p> <p>Aluna: manchete.</p> <p>Jaqueline: Se eu perceber que o colega que tá junto tá copiando, eu vou exigir uma produção só.</p> <p>(os alunos conversam entre si)</p> <p>Aluna: Tia...</p> <p>Jaqueline: Eu só atendo alguém depois que eu reestabelecer a ordem normal aqui nessa sala.</p> <p>Jaqueline: Psiuu! (Jaqueline atende a alguns alunos, explicando o que deve ser feito).</p>	<p>receitas, tá? Vamos começar hoje. No papel ofício, bem bonito, depois que tiver tudo direitinho, eu vou furar o papel de vocês... Já começou as pessoas que não têm interesse em escrever nada, né Carol? Justamente quando a tarefa é essa, aí começa. Como a gente não tem hoje, gente, a gente não pesquisou, não perguntou a alguma cozinheira ou a alguém que sabe cozinhar, nós vamos começar hoje... Eu acho que mesmo os homens eles devem ter uma idéia mirabolante de uma vitamina diferente, de uma salada de fruta diferente, né? De um macarrão que eu digo: “ah, minha mãe faz uma macarrão diferente que eu gosto assim...”, um feijão... Então hoje nós vamos escrever nossa primeira receita de uma coisa simples, que a gente está acostumado a ver em casa. Entenderam a proposta?</p> <p>Alunos: Entendemos.</p> <p>Jaqueline: Eu vou pegar a receita que Janaína escrever, vou pegar o furador e vou colocar aqui, e aqui vai ter um cordãozinho pra gente ir... Então cada dia que vocês trouxerem uma receita..., a de hoje a gente vai colocar aqui logo, né? Pra inaugurar. E cada dia que vocês tiverem uma receita boa em casa, que vai servir para nossa festinha ou pra outras coisas, vocês vão trazendo organizado num papel ofício pra gente colecionar, tá? Certo? E esse material vai ficar ali pra quem se interessar em copiar uma receita diferente... Um dia que alguém quiser fazer uma receita diferente, vai lá e copia. Agora o papel e lápis e borracha na mão.</p> <p>Jaqueline: <i>Olhem, só pra orientar quem anda meio perdidinho ainda. Olhem, vejam só: título, né, gente? O nome da receita, o nome da comida, ingredientes, não é? Modo de fazer, o modo de preparar e se vocês quiserem colocar a quantidade, quantas porções dá... Se for vitamina, quantos copos... (Enquanto fala, escreve as etapas no quadro).</i></p> <p>Jaqueline: Prestem atenção agora. As pessoas que têm dificuldades em escrever não vão se preocupar se é com S ou com Z não. Vão se preocupar em organizar o texto de maneira que a pessoa que vá ler compreenda como é que se faz a</p>
--	---

	comida. Então, podem me perguntar que eu digo “essa palavra é com tal letrinha”, tá certo? É pra tirar essa preocupação da cabeça e vocês se preocuparem só com a organização.
--	--

Tanto na produção da notícia sobre o escritor cuja autobiografia foi lida, como na da receita, Jaqueline iniciou essa etapa enfatizando o texto que os alunos iriam produzir e falando sobre suas características/estrutura para que eles se lembrassem de como iriam os escrever. Em ambos os casos, ela também ressaltou que eles já vinham trabalhando com esses textos, e por isso saberiam como produzi-los. Depois de contextualizar a produção, ela mais uma vez relembra, para os alunos, as características desses textos. Assim, o trabalho, na prática de Jaqueline, relaciona-se tanto à leitura dos textos como à produção.

Alguns pontos relacionados às atividades de produção de textos poderiam ser discutidos e aprofundados, mas vou me deter naqueles que se relacionam, especificamente, com as atividades de leitura. Primeiramente, é importante considerar que a leitura de textos diferentes se relaciona, na prática dessa professora, com a possibilidade de produção de textos. Em sua sala de aula, então, os alunos lêem para, entre outras coisas, escrever textos com base no que foi lido. Retomando a Proposta Pedagógica analisada no primeiro capítulo deste trabalho, essa vinculação entre leitura e produção não é explicitada no documento. Como apresentado no esquema que representa uma “Cadeia de produção simbólica”, a produção deve ser realizada a partir de uma discussão oral, que pode ter envolvido a leitura de textos ou não. Seguindo essa cadeia, a relação entre leitura e produção aparece, principalmente, na atividade de refacção dos textos produzidos pelos alunos. Estes deverão ser lidos para poderem ser revistos/corrigidos, quer no que diz respeito às questões textuais (organização do texto, idéias do autor, etc.), ou às questões ortográficas e gramaticais.

Durante o período de observação na sala de Jaqueline, essa atividade de refacção de texto não foi desenvolvida. As notícias que os alunos produziram não foram socializadas entre eles, tendo sido entregues à professora, que as guardou. Já as receitas, estas iriam compor um livro de receitas e, por isso, poderiam ser lidas tanto pelos próprios alunos, quanto por outras pessoas. Assim, Jaqueline recolheu os textos produzidos pelos alunos e falou que iria corrigi-los e depois devolver para que eles os reescrevessem. Essa decisão de realizar, ela mesma, a correção das notícias não foi, no

entanto, fácil e não parece representar seu comportamento usual. Ela, em um momento em que os alunos estavam produzindo o texto, falou para mim da dificuldade de avaliar os textos escritos pelos alunos, pois explicita que o ideal seria chamá-los individualmente para que, juntos (ela e o aluno), pudessem corrigir o texto. Ela ressaltou, no entanto, a dificuldade em agir de tal forma com mais de trinta alunos. Mencionou, também, ter consciência de que não deveria, ela mesma, corrigir os textos, por ser esse um procedimento bastante criticado atualmente:

Jaqueline: Esse material vai ser pra... vai ser usado pra pessoa ler. Eles vão pegar ali no armário. O que é que você vai fazer com esses erros ortográficos aqui? Eu tenho muitas dúvidas. Mas é pra um público ler, pra garantir a finalidade do trabalho. Quando é uma material pra exposição, quando são pessoas estranhas que vão ler esses textos, eu não sei se eu deveria colocar esses textos corrigidos ou se deixaria do jeito que tá. O ideal seria eu ter tempo pra corrigir com ele, né? “Venha cá, troque aqui, faça assim...”, mas com trinta e tantos alunos é impossível de fazer isso. E eu pretendo deixar como tá. Se eu levar pra casa, corrigir tudinho e depois devolver pra eles passarem a limpo, vou levar um puxão, né?

Como pode ser visto nesse trecho, Jaqueline falou para mim que não iria levar os textos para corrigi-los em casa, pois não queria “levar um puxão”. Provavelmente ela estava se referindo às supervisoras, que reprovariam tal procedimento. No final desse mesmo dia, no entanto, ela parece ter mudado de idéia e decidiu que iria, sim, corrigir os textos dos alunos e justificou, para eles, e para mim também, que estava na sala, o motivo pelo qual optou por agir dessa forma:

Jaqueline: Vejam só, Ana Cláudia, ela conseguiu organizar de maneira que dá pra colocar o dela no caderno já, certo? Porque o de Ana Cláudia tá (faz sinal positivo), porque ela colocou um título, né? Colocou uma letra bem razoável, já deu pra tia Jaqueline fazer algumas correções de alguma coisa que faltava consertar, então, eu vou colocar o de Ana Cláudia em uma pasta já. Quem foi que concluiu a receita? As pessoas que não conseguiram, querem levar para casa? Para quê? Para tirar as dúvidas em casa com a mãe ou com alguém que cozinha.

Barulho na turma.

Jaqueline: Então, pra que ir pra casa com esse material? Pra poder verificar se essas medidas, se a quantidade está correta, tá? Mostrem a uma pessoa que sabe cozinhar, à mãe ou à tia ou a alguém, pra saber se isso aqui... Dá pra fazer assim pra sair gostoso? Fazer alguns consertos nas medidas que vocês colocaram nas receitas. Tá certo? *Próximo passo: quando vocês chegarem amanhã com as receitas, já dando as correções de casa, as medidas, quantidade, eu vou pegar as receitas pra fazer umas correçõezinhas, a nível de palavra, um S(zinho) trocou por um Z, um CH por um X, pra que ela possa vir pra essa pasta. Sabe por quê, gente? A gente não pode deixar com erros. Eu estava conversando*

com Eliana. A gente não vai formar um livro de receitas? O livro de receitas só quem vai ler é a gente, é? Quem vai ler são pessoas estranhas. Então, é preciso que as pessoas realmente leiam e compreendam o que estão lendo. Então não é bom deixar com erros, né? Imagine Sheila ter colocado, por exemplo, xícara com CH? Então não é melhor a gente corrigir, não é? Pra pessoa olhar com a ortografia correta. Então, mesmo quem acabou, vai levar pra casa... Vamos fazer assim... Dá uma lida em casa, dá uma arrumada, e devolve amanhã, pra eu colocar aqui. Não vão esquecer amanhã não, viu?

Em uma manhã, Jaqueline pôde rever um procedimento que costumava desenvolver, e que corresponde a um conflito vivenciado não só por ela, mas por grande parte das professoras: o de não corrigir os textos dos alunos, se não puder fazê-lo com cada um deles individualmente, o que, para elas, é o que está sendo prescrito atualmente. Por que ela mudou de idéia? O que a levou a agir de forma contrária ao que estava acostumada? Talvez a minha presença na sala e o fato de, em certo momento, ela ter compartilhado comigo seus conflitos, a tenham feito rever seu comportamento de não corrigir os textos dos alunos, comportamento relacionado a um discurso com o qual ela própria parece não concordar completamente.

g. Trabalho com algum conteúdo gramatical tomando como base o texto lido

A última etapa do trabalho envolvendo a leitura de um texto consistia no ensino de algum conteúdo gramatical. Esse conteúdo integrava uma lista de todos que deveriam ser trabalhados durante o ano letivo, presentes na tabela de conteúdos programáticos da Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa. Jaqueline parece ter estabelecido uma seqüência para o ensino desses conteúdos, pois no período em que estive em sua sala de aula, ela havia concluído o trabalho envolvendo os substantivos e iria começar a ensinar verbos, ou melhor, iria retomar esse conteúdo que já tinha sido trabalhado em anos anteriores.

Na seqüência de atividades pedagógicas, a etapa do trabalho com um conteúdo gramatical era realizada no segundo dia, cuja aula se concentrava no segundo horário da manhã (depois do recreio). Esse trabalho envolvia a realização de uma tarefa de classe (exercício escrito) que utilizava como base o texto lido inicialmente, e sua correção. Em relação à autobiografia, para dar início ao trabalho com verbos, Jaqueline solicitou que os alunos relessem esse texto e circulassem todos os verbos presentes nele. Ela não deu explicação *a priori* sobre esse conteúdo, considerando que os alunos já possuíam algum conhecimento sobre ele. O trabalho todo está apresentado a seguir:

AUTOBIOGRAFIA
Jaqueline: Vamos começar a aula de hoje com o livro, aquele pequenininho...
Jaqueline: Eu não preciso dizer mais o que é verbo não, não é?

Alunos: Precisa não.

Jaqueline: Faz assim: quem já sabe o que é verbo, procura no texto. Quem não sabe, pergunta ao vizinho.

Jaqueline: Repetindo, repetindo: abram onde tem escrito autor e obra, que nós lemos esse texto ontem, e vocês vão circular ou passar um traço...

Jaqueline escreve no quadro:

Atividade de Português 10/11/99

1) Verbos:

O momento da instrução da tarefa envolvendo um conteúdo gramatical parece não se caracterizar como uma seqüência triádica, constituindo-se, basicamente, da fala da professora. Ela disse aos alunos o que eles deveriam fazer e, antecipando comportamentos possíveis devido à heterogeneidade da turma, já enfatizou que aqueles que não soubessem fazer a tarefa podiam “pedir ajuda ao vizinho”. Nenhuma explicação sobre esse conteúdo foi feita até o momento da correção da tarefa, que correspondeu a seu ensino mesmo. Nesse momento, a seqüência triádica foi a utilizada: a professora perguntava os verbos que os alunos tinham circulado no texto, eles iam dizendo cada um separadamente, na ordem em que apareciam, e ela os repetia, escrevendo cada um deles no quadro e já solicitando que eles dissessem o próximo do texto. Quando a palavra não correspondia a um verbo, esta era escrita no quadro em um outro lugar e seria retomada depois para que fosse esclarecida. Em seguida, outras perguntas foram endereçadas aos alunos e a aula sobre “verbos” foi ministrada. Para finalizar o trabalho com esse conteúdo, trabalho este inserido na seqüência de atividades pedagógicas envolvendo o texto da autobiografia, a professora solicitou que os alunos fizessem uma tarefa do livro didático de Língua Portuguesa que tratava do conteúdo trabalhado.

Na seqüência envolvendo o texto da receita, realizada na semana seguinte à da autobiografia, enquanto os alunos produziam o texto, a professora veio conversar comigo sobre essa atividade e, em um momento, falou que iria dar continuidade ao trabalho com verbos e que o texto da receita se adequava bem a esse trabalho: *“Eu quero trabalhar os verbos nesse tipo de texto, que é sempre no presente, né? Misture, faça...”*

No dia destinado ao trabalho com o conteúdo de gramática, que corresponderia ainda, conforme a professora havia falado no dia anterior, aos tempos verbais, observei uma mudança de conteúdo e de estratégia: os alunos e a professora realizaram, conjunta e

oralmente, a análise lingüística de três frases escritas no quadro pela professora (“O brigadeiro ficou gostoso”, “o brigadeiro está mole”, “o brigadeiro é colorido”). Essa análise correspondeu à identificação dos substantivos, verbos e adjetivos que compunham cada frase. Os dois primeiros foram facilmente identificados pelos alunos e sistematizados pela professora. Já as palavras correspondentes aos adjetivos os alunos não souberam denominar e, com isso, a professora deu início ao trabalho envolvendo esse “novo conteúdo”. No final desse dia, os alunos fizeram, como na semana anterior, uma atividade do livro didático envolvendo o novo conteúdo: os adjetivos. Enquanto os alunos faziam essa tarefa, Jaqueline me explicou o motivo da mudança ocorrida em seu planejamento inicial. Ela tentou realizar a atividade sobre verbos a partir da receita com a outra 3^a série, no primeiro horário (antes do recreio), mas não conseguiu desenvolvê-la por ter percebido que esse texto não possibilitaria o trabalho com os tempos verbais (presente, passado e futuro), conteúdo que queria trabalhar, porque os verbos se apresentavam na forma imperativa. Ela assim falou: *“Eu introduzi a questão dos tempos verbais, chamando a atenção dos verbos da receita. Só que tem um problema: as receitas são no presente do modo imperativo, né? Aí já é outra coisa”*. Na verdade, parece que, com esse comentário, ela quis corrigir o que havia me dito no dia anterior, quando chamou o imperativo de presente.

Ao que parece, foi no momento mesmo de realização da atividade envolvendo o conteúdo gramatical e o texto lido na seqüência de atividades organizada por Jaqueline que ela percebeu um problema didático-pedagógico: o texto de receita não se adequava ao trabalho com tempos verbais, conteúdo específico que ela queria trabalhar, mas possibilitaria o trabalho com um modo específico – o imperativo –, que não fazia parte de seu planejamento. Ela preferiu, então, abandonar o trabalho de gramática a partir do texto, optando por fazer a atividade oral acima descrita (a análise lingüística de três frases), dando início ao ensino de um outro conteúdo gramatical: os adjetivos.

O ensino de Língua Portuguesa, para Jaqueline, deve envolver três aspectos constitutivos dessa disciplina: leitura, produção de textos e análise lingüística (ensino de gramática e ortografia). A forma como essa professora planeja o ensino de cada um desses aspectos parece ocorrer de forma independente: ela divide os conteúdos a serem ensinados em relação a cada um deles durante o ano, entre as unidades escolares. Assim, em relação à leitura e à produção de textos, estas devem contemplar a questão da diversidade textual (ensino do texto). Já a parte de gramática e ortografia deve abranger

os conteúdos elencados na Proposta Pedagógica, que são ensinados de forma sequenciada e ordenada. Ao basear seu trabalho no desenvolvimento de seqüências pedagógicas, essa professora busca contemplar o ensino de todas as etapas, sendo estas pensadas de forma independente umas das outras. A opção por trabalhar a receita, por exemplo, se deu pela necessidade que ela sentiu em retomar esse texto, uma vez que ele fazia parte de seu planejamento e há muito tempo não o considerava. Já o ensino dos “tempos verbais” correspondia exatamente à continuidade do trabalho que havia iniciado na semana anterior. Foi por pensar/agir assim que ela achou ser possível trabalhar o conteúdo gramatical referido a partir do texto que ela achava que precisaria trabalhar naquela seqüência. No entanto, o surgimento de um problema (impossibilidade de trabalhar os “tempos verbais” a partir de um texto de receita) que inviabilizou o desenrolar das atividades da forma como ela costumava fazer, requereu uma reconstrução/reorganização da atividade, que poderia acarretar mudanças didáticas e/ou pedagógicas.

O fato de Jaqueline ter explicitado para mim, a partir de um questionamento que lhe fiz, a impossibilidade de realização da atividade inicialmente planejada, pode resultar em uma nova forma de pensar a organização das atividades na seqüência, não considerando, separadamente, os conteúdos a serem trabalhados. Ela parece ter percebido que precisa relacionar, em seu planejamento da seqüência, o texto ao conteúdo gramatical, e não tratá-los de forma independente, como vinha fazendo. No caso da receita, por exemplo, ao falar que os verbos, nesse texto, se apresentam no modo imperativo, ela poderá voltar a utilizá-la quando quiser ensinar esse conteúdo específico.

Por outro lado, ela parece não perceber que, embora o modo imperativo não constasse no seu planejamento, ela, informalmente, trabalhou esse conteúdo no momento em que solicitou aos alunos a produção de receitas, chamando a atenção deles para a forma como os verbos deveriam se apresentar. Ela apenas não falou, explicitamente, que forma era essa, provavelmente porque nem ela mesma tivesse despertado para isso até o momento. Enquanto os alunos produziam a receita, por exemplo, ela fez o seguinte comentário para mim: *“tá percebendo como eles estão pecando no verbo ainda? Eles não estão, ainda, usando diretamente “pegue”, mas “a pessoa tem que fazer...” (interrompe para ver alguns trabalhos de alunos). Tá vendo o problema do uso do verbo no tempo correto? É preciso dar uma ajudinha”*. Que tempo correto era esse, ao qual ela se referiu (“pegue”)? Ela própria não tinha consciência dele até então.

Jaqueline, ao desenvolver a seqüência de atividades descrita nessa seção, não relacionava a atividade de produção do texto com o ensino de gramática, mas com o ensino do próprio texto. Seu pensamento voltava-se muito mais para a possibilidade

pragmática de realização da seqüência, do que para algumas questões teóricas. Estas parecem surgir na ação mesmo, quando algum problema desestabiliza a realização de uma atividade inicialmente pensada.

2.2. SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES: O TRABALHO COM UM CONTEÚDO GRAMATICAL

Um outro tipo de seqüência era desenvolvida por Jaqueline no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa. Ela não tinha por objetivo trabalhar, como na seqüência descrita no tópico anterior, a partir de um mesmo texto todas as partes integrantes dessa disciplina: leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos (gramática e ortografia). Seu desenvolvimento englobava especificamente um conteúdo gramatical ou ortográfico e poderia ser desenvolvida tomando a leitura de um texto como ponto de partida, sendo esta seguida de um exercício envolvendo o conteúdo a ser ensinado; ou poderia exigir, logo no início, a realização de uma “tarefa de classe” sobre o conteúdo que a professora gostaria de ensinar. O principal, nessa seqüência, era o exercício escrito que os alunos iriam fazer e que depois seria corrigido coletivamente. Essa correção consistiria no ensino mesmo do conteúdo. Apresentarei um exemplo de cada uma dessas formas de desenvolver essa seqüência.

2.2.1. LER PARA TRABALHAR UM CONTEÚDO ESPECÍFICO

No dia 18 de novembro, dia seguinte à finalização da seqüência de atividades pedagógicas envolvendo a receita, Jaqueline iniciou uma outra seqüência para dar continuidade ao ensino dos adjetivos. Ela começou a aula retomando/revisando a definição desse conteúdo, já explicitada no dia anterior. Em seguida, entregou um texto curto aos alunos, correspondente a uma história, e solicitou que eles o lessem e circulassem os adjetivos presentes nele. Essa seria a primeira atividade do dia. A segunda consistiu em os alunos escreverem, em seus cadernos, as palavras do texto correspondentes a substantivos, adjetivos e verbos. A instrução para a realização dessas atividades é apresentada a seguir:

Jaqueline: Agora, olhem, a gente vai, eu vou pegar um texto... eu peguei um texto pequeno, de apenas três parágrafos... Vocês vão pegar o texto e vão ler, certo? O que você achar que é adjetivo, tá?, você vai passar um traço embaixo. Primeiro você vai ler o texto, né?

Jaqueline: Vejam, refazendo. Vocês vão ler o texto e primeiro vão sublinhar, vão circular os adjetivos, certo? Depois vocês vão pegar o caderno e vão fazer três colunas, três colunas. Eu vou fazer isso aqui tá, gente?

Jaqueline escreve no quadro:

SUBSTANTIVOS	ADJETIVO	VERBOS
(Nome de pessoas)	(característica)	(ações)

Jaqueline: Adjetivos são palavras que dão as características de alguém ou de alguma coisa, não é isso? Olhem, no caderno depois... Isso daí já é outra etapa que eu estou antecipando. No caderno, a

gente vai fazer assim (lê o que está no quadro): substantivo, adjetivos, que são as qualidades, as características, né? E aqui verbos. Vocês não sabem? Já sabem o que é verbo, não sabem?

Alguns alunos: Sabem...

Jaqueline: Sabem o que são adjetivos?

Alunos: Sabem.

Jaqueline: Sabem o que são substantivos? Pronto. Pois primeiro vocês vão procurar os adjetivos, tá? Vão combinar com o colega vizinho pra: “ah, eu acho que esse daqui é ou não é... o que é que tu acha?” Vejam, vão pegar o caderno e vão tirar desse texto as palavras que vocês acham que é substantivo, vai escrever nessa coluna, as palavras que vocês acham que é adjetivo, vocês vão escrever nessa coluna. Isso é no caderno, viu? E as palavras que vocês acharem que é verbo, vão colocar nessa coluna.

Como pode ser observado, com essa tarefa baseada em um texto pequeno, Jaqueline iria fazer uma síntese dos conteúdos trabalhados anteriormente – substantivos e verbos – ao mesmo tempo em que daria continuidade ao ensino do conteúdo iniciado no dia anterior: os adjetivos. Na correção das atividades, as explicações relacionadas à definição desses conteúdos foram retomadas a partir das respostas dos alunos. Essa tarefa teve o objetivo de saber como os alunos classificam essas palavras. Durante a realização da mesma, Jaqueline falou sobre isso comigo: *A proposta dessa tarefa aqui, Eliana... Porque eu coloquei pra eles classificarem logo as palavras pra ver como é que eles estão a nível de conceito, né?*

No dia seguinte, Jaqueline passou uma outra atividade com base no texto lido no dia anterior que consistia na reescrita do texto a partir da alteração do *gênero* do personagem principal. Essa tarefa contemplou, ainda, o trabalho com os adjetivos no que diz respeito à concordância nominal. Depois de sua realização e correção, ela solicitou que os alunos escrevessem o texto mais uma vez, dessa vez considerando mudanças no *número* dos personagens principais. A correção dessa segunda tarefa correspondeu ao término dessa seqüência de trabalho envolvendo reflexão sobre conteúdos gramaticais já trabalhados, que foram revisados a partir de uma atividade escolar de reelaboração/reescrita de um texto lido a partir da alteração de alguns aspectos que o compunham.

2.2.2. ENSINO DE ORTOGRAFIA DESVINCULADO DO TEXTO

Contrariando as prescrições oficiais que enfatizam a necessidade de trabalhar os conteúdos ortográficos e gramaticais a partir de um texto, Jaqueline desenvolveu uma atividade para ensinar regras ortográficas sem tomar como base um texto lido ou

produzido pelas crianças. O trabalho começou com um exercício de classificação de palavras, apresentado abaixo, no qual os alunos deveriam agrupar as palavras, de acordo com o uso da letra *S* presente nelas.

Atividade de português

22-11-99

- 1) Copie e leia as palavras:
Vaso – vassoura – estava – casado – vaidoso
Osso – mosca – passear – música – maravilhosa
Assobiar – descascar – poste – castanho – sacola
Assar – usar – liso – simpático – sabido – mesa

No momento da correção dessa atividade, a professora perguntou aos alunos o porquê dos agrupamentos realizados por eles, fazendo-os construir as regras relacionadas ao emprego dessa letra nas palavras. Como uma segunda atividade, os alunos foram solicitados a escrever as regras do uso da letra *S* em cada grupo formado. As duas atividades foram realizadas em duplas. Quando os alunos terminaram esta última tarefa, eles construíram, coletivamente, as regras para cada grupo de palavras.

O objetivo dessas atividades relacionadas ao ensino de ortografia parece ter sido o de possibilitar a construção coletiva de regras pelos alunos, partindo do conhecimento que já tinham nessa área específica. Jaqueline falou sobre isso logo no início da entrevista:

Jaqueline: Agora na 3^a série tá se cobrando, além da parte de compreensão, interpretação e produção, a questão gramatical, né? Que é o grande problema da escola pública que adotou o construtivismo, no caso assim, como filosofia de ensino, como concepção de ensino, porque eu acho que não se sabe o que fazer. Digamos, os alunos chegam na 3^a série, os alunos que lêem, decodificam no caso, eles conseguem ir mais além, interpretam, é, conseguem intervir dentro do texto, sugerir, tirar suas conclusões, né? Mas escrevem ortograficamente e a nível de concordância, de um conhecimento gramatical mesmo dentro do texto, a gente percebe que existe uma pobreza muito grande. E o trabalho tá sendo voltado também *pra isso aí. Ele tá cobrando mais ortografia, né? E gramática. Agora, como trabalhar gramática dentro dessa concepção de ensino Língua Portuguesa? Tentando que o aluno... não dar regras prontas, que eu sempre procuro não dar regras prontas, procuro trabalhar sempre, assim, induzindo, digamos assim no bom sentido, o aluno a refletir sobre o que eu tô querendo chegar ali, digamos, eu vou trabalhar substantivo, eu vou trabalhar verbo e não vou dizer a ele que é um conceito, procuro que eles cheguem à regra, que eles construam a regra juntamente comigo. Agora lógico que eu sou mediadora, eu sou, digamos assim, a pessoa que vai provocar esse tipo de reflexão e análise, né?*

O interessante, no caso dessa seqüência de atividades envolvendo o ensino de um conteúdo ortográfico, é que ela não partiu da leitura de um texto específico. O texto, nesse caso, representou a culminância do trabalho e esteve relacionado à produção, individual e depois coletiva, de um conteúdo específico: regras gramaticais. A última atividade envolvendo essa seqüência correspondeu, como nas outras, à realização de uma tarefa do livro didático de Língua Portuguesa relacionada ao conteúdo ensinado.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como a professora Jaqueline está se apropriando das prescrições oficiais relacionadas ao ensino da leitura? É importante fazer algumas considerações sobre essa questão.

Essa professora proporcionava aos alunos uma interação com materiais escritos diversos, experiência esta que ela mesma não teve durante a infância e que considera importante para a formação do leitor. Assim, os alunos liam na escola, no espaço e no tempo dedicados ao ensino das diferentes disciplinas que essa professora trabalha, suportes e gêneros diferentes considerando seus usos e funções sociais (liam o jornal para se informar, ou um livro pra poder “viajar na história lida” e por achá-lo interessante, ou uma poesia por apreciar esse gênero, etc.). No entanto, esse momento de leitura parecia ser desenvolvido menos com o objetivo de formar o aluno-leitor, e sim devido à sua pertinência pedagógica: é um momento de organização dos alunos e da professora para as atividades a serem feitas durante a manhã, como também possibilitador de um controle disciplinar. O interessante é que, para ela, esse momento não correspondia à aula em si, embora envolvesse a leitura de textos e uma posterior discussão sobre eles. O ensino de leitura especificamente correspondia àquele inserido nas seqüências pedagógicas desenvolvidas por ela e comentadas neste capítulo.

Analisar a prática de ensino de leitura a partir das seqüências pedagógicas que essa professora desenvolvia parece ter sido relevante para o entendimento do processo de apropriação investigado neste estudo. Jaqueline não seguia um livro didático específico (ela utilizava um como apoio), não se baseando nas seqüências de atividades organizadas por um determinado autor. Então, as seqüências que desenvolvia eram constitutivas de sua “ação pedagógica”, do seu “saber-fazer” profissional e representavam “esquemas de ação” construídos por ela ao longo de sua experiência escolar, quer como aluna, quer como professora. É com base nesses “esquemas” que a professora vem se apropriando do que está sendo prescrito, não no sentido de uma aplicação direta de saberes e práticas, mas de uma (re)construção que resulta na produção destes.

Essa professora, por exemplo, em uma seqüência única, desenvolvida a cada semana, trabalhava todos os conteúdos da área de Língua Portuguesa. A forma como ela organizava e executava essa seqüência relaciona-se com sua experiência profissional, que englobou a realização de um curso de pós-graduação nessa área, e a elaboração de uma monografia que envolveu o desenvolvimento de um trabalho de produção de textos com seus alunos. Assim, ela pôde pensar/refletir sobre sua prática e parece continuar a fazer isso quando, em alguns momentos, se depara com alguns problemas na realização das atividades inseridas na seqüência por ela pensada. Talvez, também, a presença de

uma outra pessoa em sua sala, com quem podia conversar (que foi também o que viveu durante a realização da monografia quando teve o orientador como interlocutor) tenha possibilitado essa reflexão, o que traz implicações importantes para o papel do pesquisador nesse processo de apropriação.

▪ PRÁTICA DE ENSINO DE LEITURA DE ESMERALDA

Esmeralda, como Jaqueline, trabalhava numa escola localizada em uma favela do Recife. A escola funcionava em três turnos, sendo que os dois diurnos (7h30min às 11h40min e 13h30min às 17h40min) eram destinados à Educação Infantil e às primeiras séries do Ensino Fundamental (1^a a 4^a série), e o noturno à Educação de Jovens e Adultos. Ela ensinava em uma 4^a série no turno da tarde e, como a maioria das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental dessa rede de ensino, era uma professora polivalente, sendo responsável por todas as disciplinas integrantes do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Educação Artística).

Durante o período de observação das aulas (novembro e dezembro de 1999), a cidade do Recife estava vivendo um problema sério de racionamento de água e a escola de Esmeralda, por diversas vezes, sofreu problemas de falta de água. Nesses dias, as aulas eram interrompidas no meio do turno e os alunos eram mandados para suas casas. Dos catorze dias de observação, em seis esse procedimento foi realizado.

Assim como aconteceu com a turma de Jaqueline, os alunos de Esmeralda também não receberam livros didáticos de Língua Portuguesa correspondentes ao nível em que estudavam (4^a série) no ano da pesquisa. Como apoio para o trabalho nessa área, essa professora distribuiu para os alunos o livro *ALP*, da 1^a série, uma vez que havia na escola quantidade suficiente desse livro para que cada aluno recebesse um exemplar.

Apresentarei, a seguir, as práticas de leitura desenvolvidas na sala de Esmeralda, utilizando as mesmas categorias da análise da prática de Jaqueline.

1. LEITURAS DESVINCULADAS DE UMA SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES ESCOLARES: LEITURA LIVRE

Esmeralda falou nessa modalidade de leitura durante a entrevista, que estaria relacionada a uma leitura sem cobrança, “ler por ler”. Durante o mês de observação em sua sala de aula, essa modalidade, no entanto, não se fez presente. Apenas em dois momentos os alunos puderam ler livros de literatura infantil na sala de aula e levá-los para casa. Essa leitura, no entanto, que a princípio se caracterizou como a modalidade de “leitura livre”, já discutida anteriormente, esteve relacionada à realização de uma atividade de produção do texto, caracterizada mais adiante.

A escola em que Esmeralda trabalhava não possuía uma biblioteca, e na sala de aula dessa professora não havia um espaço com livros e outros materiais de leitura, correspondente a uma “minibiblioteca”. Esmeralda, durante o período de observação, comentou comigo sobre a existência de uma caixa, na escola, contendo livros de literatura infantil, que ficava guardada na sala da supervisora, em uma estante. A foto ao lado apresenta a estante e a caixa vermelha (a aberta), localizada na penúltima prateleira:



Foto 4

Esmeralda me disse que havia levado essa caixa para a sala algumas vezes. Ressaltou não ter feito mais isso porque os alunos já haviam lido a maioria dos livros existentes nela, não mostrando mais interesse na leitura desse material. Foi por isso que ela pensou em propor aos alunos a leitura dos livros de Monteiro Lobato, os quais ela poderia pegar na biblioteca onde trabalhava no turno da manhã. No dia 29 de novembro, ela realizou uma atividade do livro didático de Língua Portuguesa, envolvendo um texto desse autor (“Narizinho arrebitado”, do livro *Reinações de Narizinho*), para poder, segundo o comentário que ela fez para mim nesse mesmo dia, enquanto os alunos produziam um texto, estimular os alunos à leitura dos livros desse autor:

Eliana: Deixa eu te perguntar uma coisa: por que é que tu pensasse em fazer essa atividade hoje?

Esmeralda: Olhe, eu me lembrei antes..., que eu tinha visto antes..., por isso que eu tava folheando, assim, antes. Eu me lembrei... Porque eu nunca mais trouxe aquela caixinha de leitura e, assim, já tá meio esgotado o que tem aqui.

Eliana: Que caixinha de leitura?

Esmeralda: Uma caixinha que tem de uns livros daqui, que eu sempre trazia pra eles e, assim, eu nunca mais trouxe. Mas, assim, porque muitos livros eles já leram, aí fica muito, assim, fica sem estímulo. Porque não tem mais novidade. Aí eu pensei, e com isso eu vou trazer esses livros que tem de Monteiro Lobato pra ver se dá uma reanimada neles pra eles lerem mais.

Eliana: Aí você escolheu esse texto do ALP pra introduzir isso?

Esmeralda: Pronto, eu pulei alguns outros que a gente nem tinha visto

ainda, assim, na seqüência. Você vê que ela ficou reclamando: “professora, a gente não viu esse de antes não?” Aí peguei esse justamente para ver... Eu lembrei que na outra escola tem os livros de Monteiro Lobato, aí eu vou trazer pelo menos pra ver se estimula mais a curiosidade deles em relação aos livros.

No dia 1º de novembro, ela voltou a me falar da existência de uma “caixa de leitura” cujos livros os alunos já leram/viram e, por causa disso, não a leva mais para a sala de aula. Ela repetiu, então, o que já havia dito no dia 29 de novembro: que pensou em trazer os livros da coleção de Monteiro Lobato, “por se tratar de histórias diferentes” que, por isso, podiam despertar o interesse dos alunos:

Esmeralda: Tinha essa caixinha que eles já estão acostumados de ver. Tinha essa caixinha, que eu já trouxe várias e várias vezes, desde o ano passado que eu trago. Por isso que eu quis trazer esses agora de Monteiro Lobato, porque são outras histórias diferentes. Aí eles conhecem, assim, o autor. Aí teve aquela coisa antes pra falar do autor, aquela coisa do Sítio do Picapau Amarelo que é bastante conhecido, não é? Aí estimula mais a leitura dos outros livros dele.

O momento em que ela propôs aos alunos a leitura dos livros de Monteiro Lobato ocorreu durante a discussão sobre o autor e o tipo de texto que ele escrevia (o literário), ocorrida no dia 29 de novembro, a partir da leitura de um texto do livro didático *ALP* (1ª série), texto já citado acima:

Aula do dia 29 de novembro

Esmeralda: Então vamos lá, minha gente. Então vocês vão anotar... É... Sobre o escritor, sobre o autor, sobre o autor do texto tem dizendo o quê aí? O que é que nós sabemos agora sobre o autor do texto?

Alunos falam algumas coisas.

Esmeralda: Em São Paulo. Em que cidade?

Alunos: Taubaté.

Esmeralda: Ele é um dos autores de literatura infanto...

Alunos: juvenil.

Esmeralda: Então se ele... De dizer, assim, que ele já é uma autor de literatura infanto-juvenil, a gente já pode perceber os estilos dos textos dele. Qual seria?

Aluno: De criança e infantil.

Esmeralda: Dentro daquela classificação que nós fizemos, né? Dos trabalhos, que tipo de texto seria?

Aluno: Literário.

Esmeralda: Texto o quê?

Aluno: Literário.

Esmeralda: Texto literário, não é? A gente tá vendo aí que ele é autor... Tá colocando já aí de literatura infanto-juvenil. A gente vai poder entrar em contato mais... *Vocês querem que eu traga amanhã os livros, heim minha gente?*

Alguns alunos: Quero.

Esmeralda: Ai que animação...

Alunos falam mais forte: Quero!!!

Esmeralda: *Então amanhã eu trago os livros de Monteiro Lobato. São várias histórias.*

Aluno: A gente podia ir lá pra biblioteca.

Esmeralda: Mas, veja. É porque na biblioteca daqui eu acho que não tem. Eu vou trazer de outro local. Eu posso ver com Ângela se amanhã vai estar livre. Nós podemos ir pra lá sim, porque aí a gente já pode então deixar a pesquisa do dicionário pra amanhã, que tem mais dicionários lá, certo? Mas aí eu tenho que ver com Ângela ainda.

Esmeralda, que até esse momento não tinha falado ainda da possibilidade de os alunos lerem os livros de Monteiro Lobato, aproveita a discussão sobre o autor, baseada em um texto do livro didático, e faz essa proposta aos alunos que, de início, não demonstram muito interesse. Com a insistência da professora, eles respondem de forma mais entusiasmada, e até fazem uma sugestão de irem à biblioteca para ler os livros, o que pode indicar que já fizeram isso antes. A professora concorda com a sugestão, dizendo que vai ver se ela é viável, e relaciona a ida à biblioteca não apenas à leitura dos livros, visto que estes ela mesma poderia trazer para a sala de aula, mas principalmente à realização de pesquisas de palavras no dicionário, que corresponde a uma atividade escolar muito freqüente e que, na maioria das vezes, era desenvolvida em sala com os alunos consultando o dicionário presente nesse espaço.

No dia 2 de novembro, durante um momento em que estávamos conversando, Esmeralda comentou comigo sobre um professor da escola em que ela trabalhava no turno da manhã como bibliotecária, que sempre passava atividades de pesquisa de palavras no dicionário para os alunos fazerem:

Esmeralda: Tem um professor de Português que o ano todo o trabalho dele, dos meninos, é procurar o significado das palavras no dicionário. Não sei que resultado ele vê nisso, né? Deve ter, claro, porque se ele passa o ano todo, deve melhorar. Mas o tempo todo, o ano todinho aquilo, aquela mesma coisa. Não sei... Eu tava até pensando, eu acho que deve ser muito bom. Eu acho que vou começar a passar pra ver se surte algum efeito, já que ele...

Eliana: Mas você manda, né?, eles irem pra biblioteca?

Esmeralda: Mando, mando, mando eles irem. Eles vão, a gente já foi, também, junto, umas tardes a gente vai...

Eliana: Mas, geralmente, nessas idas que você foi com eles, eles foram pra fazer esse tipo de pesquisa?

Esmeralda: *A gente foi pra pesquisa de dicionário, pra pesquisa de trabalho também, pra assistir filme, aí depois tem uma atividade, assim, ou de desenho, ou de escrita... A gente sempre vai, pra mudar mesmo. Agora, às vezes eu pego... já peguei muitas vezes livros lá, sabe? Pego alguns. Aí assim, quando*

não deu pra eu ir com eles, aí eu fui antes lá, chego um pouquinho mais cedo, peguei alguns e trouxe, aí empresto pra eles. Fico responsável, lá, pelos livros. E outras vezes, assim, lá mesmo, aí eu peço pra eles mesmo escolherem. Eles escolhem e levam. Já levaram várias vezes livros. Aí assim, nem sempre eu peço nada em troca não, sabe? Até porque eu acho que até desestimula um pouquinho também se você mandar ler e sempre tá cobrando alguma coisa depois. Peço, assim, às vezes, quem quiser falar, ou quem quiser contar, se eles gostaram das histórias, às vezes eu deixo. E outras não, eu já aviso que tem alguma atividade. Eu digo: “leiam e prestem atenção porque a gente vai fazer isso depois.” Mas... Agora nesse finalzinho, já duas vezes que eu vou lá e a menina não tá.”

Na fala acima, Esmeralda volta a falar da leitura de livros pelos alunos e que, algumas vezes, essa leitura não está relacionada a uma atividade escolar. No caso dos livros de Monteiro Lobato, no dia 30 de novembro, em vez de eles irem para a biblioteca (isso não foi possível), a professora levou os livros para os alunos lerem. De início ela apenas falou para eles escolherem um livro e o lerem, sem mencionar um tempo exato para a finalização dessa leitura ou a realização de alguma atividade sobre ela. Como a aula nesse dia seria interrompida no meio da tarde por causa da falta de água na escola, eles deveriam começar a ler os livros em casa, já que o tempo de aula seria destinado à realização de atividades de Matemática:

Esmeralda: *Prestem atenção, só um minutinho. Olhem, ontem eu fiquei de trazer pra vocês os livros, né? Que a gente até poderia começar a ler aqui. Como não dá tempo, mas nós vamos largar cedo e vocês vão ter bastante tempo pra ler os livros em casa, até porque são histórias, assim, que vocês já viram no Sítio, vocês sabem que tem Emília que inventa mil e uma coisas, não é? A boneca... Narizinho também tem. O que é que tem mais de personagem fora aqueles do texto que nós lemos ontem? O saci...*

Aluno: O dragão.

Esmeralda: O dragão. O que mais?

Os alunos falam outros personagens.

Esmeralda: O espantalho. Quem é aquele que parece uma espiga de milho? Que parece uma espiga de milho? Quem lembra?

Aluna: O Visconde, professora.

Esmeralda: O Visconde, que é uma espiga de milho, né? E quem mais? Tinha também um menininho. Quem era o menino?

Aluno: Pedrinho.

Esmeralda: Pedrinho. Presta atenção, gente. Olha, dá licença? O que é que eu vou fazer? *Vocês vão dar uma olhada nos livros, tá? E aí eu vou anotar e vocês poderão levar para ler em casa com mais tranquilidade. Tem o restante da tarde hoje e tem amanhã.*

No dia 1^o de novembro, os vinte minutos finais da aula foram destinados à continuidade da leitura dos livros de Monteiro Lobato. Nesse momento, a professora falou que eles poderiam ficar “à vontade” para ler os livros, procedimento este ressaltado por ela durante a entrevista. Ela não havia mencionado, ainda, a realização de atividades relacionadas a essa leitura, o que a faz parecer com uma atividade de “leitura livre”:

Esmeralda: Olha, gente. Ficou combinado que seria a partir das 17 horas a leitura dos livros. Só que o grupo, quando eu tô atendendo uma pessoa, alguns dos alunos começam a se dispersar bastante, aí a gente perde muito tempo. O que é que acontece? Vocês não estão cumprindo a parte de vocês e no final eu também não posso cumprir a minha. *A gente vai ficar só com esse tempinho agora, que são de 20 minutos, pra leitura dos livros, tá? Mas vocês poderão levar os livros ainda pra ler e quem terminar me entrega amanhã.*

Esmeralda vê se tem alunos sem livro.

Esmeralda: *Vamos lá, que todo mundo pediu no começo pra ler os livros, não foi? Vamos lá, vocês podem ficar à vontade.*

Como pode ser observado na fala acima, Esmeralda concedeu um tempo da aula para os alunos lerem os livros e, ao mesmo tempo, sugeriu que eles também o lessem em casa. Ela levantou, ainda, a possibilidade de alguns alunos terminarem a leitura e devolverem o livro no dia seguinte (“*Mas vocês poderão levar os livros ainda pra ler e quem terminar me entrega amanhã*”). A aula, nesse outro dia, relacionou-se justamente com essa possibilidade levantada por ela. Ela, logo no início da tarde, solicitou aos alunos que haviam concluído a leitura do livro que contassem a história para o grupo. Nenhum aluno, no entanto, se ofereceu para fazer isso, visto que nenhum deles se enquadrava nesse caso. A professora sugeriu, então, que eles contassem o que tinham lido. Três alunos se ofereceram para fazer isso. Depois da primeira aluna ter contado a história que leu, Esmeralda anunciou para o grupo que eles iriam escolher uma das três histórias narradas pelos alunos para a reescreverem. A produção de texto seria, então, realizada com base nesses relatos dos alunos. Cada aluno deveria escrever um texto e entregá-lo à professora. Nos dias seguintes, ela trabalhou esses textos que os alunos escreveram, chamando-os, individualmente, em seu birô para que juntos pudessem rever algumas questões do texto, corrigindo-o.

A leitura dos livros de Monteiro Lobato pareceu estar relacionada, de início, à modalidade de “leitura livre”, leitura esta que não estaria inserida em uma seqüência de atividades pedagógicas desenvolvidas para o ensino de algum conteúdo específico. No

entanto, analisando o conjunto das aulas de Esmeralda e suas organizações, pôde-se observar que essa atividade correspondeu ao desenvolvimento da seqüência pedagógica básica utilizada por essa professora, que parece corresponder àquela presente na Proposta Pedagógica de Ensino de Língua Portuguesa da rede na qual trabalha, analisada no primeiro capítulo desta tese. É sobre isso que falarei a seguir.

2. LEITURA INSERIDA EM UMA SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Esmeralda parece desenvolver seu trabalho com base na seqüência pedagógica sugerida no documento oficial da Secretaria de Educação do Recife, que normatiza o ensino na área de Língua Portuguesa. A seqüência envolve as seguintes etapas:

1. Discussão sobre uma temática (“instância de leitura da realidade”);
2. Produção de texto pelos alunos (“instância de uso da língua”);
3. Reflexão sobre os textos produzidos pelos alunos, considerando tanto as questões textuais quanto as ortográficas e gramaticais (“instância de reflexão sobre a língua”);
4. Proposta de leitura de textos relacionados com os textos produzidos pelos alunos (“instância de releitura da realidade”)

No documento, essa seqüência pedagógica corresponde a uma “cadeia ininterrupta de produção simbólica” e por isso não parece ter um início e um final determinados. O que já foi destacado é a ordem seqüencial e unidirecional da mesma.

Durante o mês em que estive observando as aulas de Esmeralda, pude constatar o desenvolvimento dessa seqüência envolvendo temáticas das diferentes áreas de ensino. Apresentarei, a seguir, duas dessas experiências:

2.1. PRODUZIR PARA LER E CORRIGIR O QUE ESCREVEU

No período de realização das observações na sala de Esmeralda, uma das temáticas que estava sendo discutida era a questão da violência. Logo no primeiro dia da observação (09/11), presenciei uma atividade que consistiu na apresentação de uma peça teatral sobre a violência, elaborada e dramatizada por grupos de alunos. Após a apresentação de cada grupo, foi feita uma avaliação oral dos trabalhos e a professora solicitou que eles produzissem, em grupo e depois individualmente, um texto sobre essa temática,

relacionado com a peça que apresentaram. Não foi explicitado o que realmente eles deveriam escrever, no sentido do gênero do texto. A instrução foi que deveria ser um texto da peça, o que o vincula, nesse sentido, ao gênero teatral.

No dia 16 de novembro, os alunos deveriam reapresentar a peça, mas nenhum grupo se dispôs a fazê-lo. No dia 23, os grupos apresentaram as peças para a supervisora da escola. Como fechamento do trabalho sobre a violência, no dia 25 de novembro, Esmeralda propôs uma atividade de refacção do texto de um aluno sobre essa temática. Logo no início da aula, ela cobrou o texto dos alunos que não o haviam entregue e falou sobre essa atividade:

Esmeralda: Eu pedi, aqui, a partir daquele trabalho de violência, um texto individual e que só... Eu vou dizer o nome das pessoas que trouxeram. Isso significa que as outras não trouxeram e eu não vou dispensar. Sabe por quê? Porque eu não vou ser injusta com quem está trazendo as atividades e deixar vocês passarem do mesmo jeito igual a quem trouxe, tá? Por que é que o restante não traz? *Alguns desses que entregaram a gente vai fazer agora uma avaliação de um dos textos das pessoas que entregaram e nós vamos, eu vou chamar depois pra ler alguns desses textos que foram entregues pra gente fazer algumas correções individuais, tá certo? (...) Dez pessoas dessa sala entregaram o texto. Eu não vou passar a mão na cabeça de vocês. Vocês têm que entregar. Então hoje era pra vocês me entregarem essa atividade de Matemática e essa parte do texto, certo?*

Esmeralda copiou o texto de um aluno, como ele o escreveu, em uma cartolina e colocou no quadro. O texto era o seguinte:

A história do abusos aos menores

Em alguns dias tinha uma cidade que avia uma casa que tinha uma familia dentro que não era muito feliz...

Tudo comesso quando o pai chegou bebo e disse.

- Cade todo mundo não tem nigem? Porque voce esta me olhando assim?

E ficou batendo da própria filha. E a menina disse.

- porque você esta batendo em mim? Eu não fiz nada!!! E a tia da menina disse.

- pare pare vose que matar sua propria filha?! E a irmasinha disse.

- pare porfavo mamãe mamãe! E o irmão mas venho disse.

- sua agreciva voce vai ter o que meresse! E ajudou o pai a espancar a filha do pai bebo. E a mãe disse.

- pere voces dois e sainham da qui.

Como pode ser observado, o aluno produziu uma história (“A história do abusos aos menores”) contendo muito diálogo, o que a faz parecer com a peça que provavelmente seu grupo apresentou. A professora primeiro solicitou que os alunos dessem uma olhada no texto. Eles o leram silenciosamente. Em seguida, ela começou a fazer perguntas sobre o texto (o título, o tema) e explicou novamente em que consistia esse trabalho de correção do texto que, pelo que ela falou, já fora feito em outros momentos:

Esmeralda: Vamos lá, dêem uma olhada no texto.

Os alunos lêem o texto.

Esmeralda: Vamos ver? Olha, gente, tá meio complicado para ver, não é? Principalmente aí atrás, não é? Porque tá clarinho e pequena as letras, não é? Nós vamos tentar ver, olha, aqui tem dizendo o quê? A história dos abusos aos menores, não é? Aí a gente já pode começar vendo algumas coisas. A gente tem aqui no título a o quê?

Aluno começa a ler: a histó...

Esmeralda: A história do abuso aos menores, não é? Eu gostaria que vocês fossem prestando atenção que a gente vai fazer esse trabalho de correção novamente. Tipo assim, o que é que a gente poderia... é... Se a idéia do texto está passando, não é? Se tem uma idéia, se ele tá, assim, com uma seqüência lógica, tá certo? E também a gente vai ver a escrita das palavras, essa parte ortográfica, tá certo? Então vamos lá prestar atenção, viu Ricardo, pra gente poder dar a contribuição, certo? Nós não vamos alterar o conteúdo do texto como um todo, tem o autor do texto e nós não vamos tirar a idéia do que ele quis dizer, mas como nas outras vezes a gente vai poder, né?, dizer assim, de que forma poderia ser dito melhor, não é? E aí a gente vai vendo o que é que a gente pode, é, ajudar a melhorar esse texto sem tirar a idéia do autor, né? Nisso a gente não pode mexer, certo? Então deixa eu ver se eu consigo, assim, dar uma lida, aí nós vamos ver..., viu Alex? Olha minha gente, a atividade agora é esta, não é outra. Vamos sentar direito, por favor, pra ninguém dormir, não é? Pra participar também.

O trabalho de refacção do texto, pelo exposto acima, teria como base duas questões principais: a idéia central do texto e a parte de ortografia. O objetivo seria o de dar uma contribuição ao autor, refazendo o texto no sentido de melhorá-lo. Depois dessa explicação, a própria professora fez a leitura do texto em voz alta e, em seguida, começou a fazer perguntas sobre ele. O primeiro bloco de questionamentos envolveu o conteúdo do texto. Os alunos repetiram, a partir das perguntas da professora, os fatos da história e, por fim, ela resumiu a idéia do texto:

Esmeralda: Então, olhem, “a história dos abusos, do abusos aos menores”, não é? Então “em alguns (Esmeralda lê o texto em voz alta, do jeito como o aluno escreveu).

Esmeralda: Tem algumas coisas... Eu ia começar lendo, assim, como está escrito, mas aí eu fui lendo como é a fala da gente mesmo, né? Então a gente precisa prestar bastante atenção agora pra ver o que é que nós podemos, é, o que é que a gente já pode inicialmente ver pra arrumar. Isso é uma história de quê?

Aluno: Abuso ao menor.
Outros alunos falam em voz baixa.

Esmeralda: É um texto, uma história sobre o quê?

Alunos: Abuso ao menor.

Esmeralda: Sobre o abuso ao menor. E o que é que se passa nessa história?

Aluno: O pai chega bêbado em casa, espanca a filha porque não fez nada.

Esmeralda: Que o pai chega bêbado em casa, espanca a filha porque ela não fez nada. O que mais? Aí o que é que acontece?

Aluno: O filho ajuda o pai a bater na irmã.

Esmeralda: O filho ajuda o pai a bater na irmã, e aí? O que é que acontece depois?
Alunos falam ao mesmo tempo.

Esmeralda: A mãe separa e manda os dois saírem da casa, né? Então essa história a gente consegue entender, não é isso? A gente tá conseguindo entender a idéia? Tá passando a idéia de uma briga, não é isso? A briga é como? É na rua? Não. É em família, não é? Uma briga em família onde o pai... Por que é que ele bate na filha?

Aluno: Porque ele tá bêbado.

Esmeralda: Porque ele está bêbado, não é? Ele chega bêbado e começa a agredir a filha e as outras pessoas da família também entram na briga. Uns para apoiar a filha, e o irmão é pra apoiar quem?

Alunos: O pai.

Esmeralda: O pai, não é? Então a idéia do texto a gente consegue perceber, não é? Mas, aqui, vamos ver agora umas outras questões, tá?

Como pode ser observado no diálogo acima, a *seqüência triádica* foi a utilizada para garantir que os alunos recontassem toda a história. A professora fazia uma pergunta, os alunos respondiam, ela repetia a resposta de um deles e lançava uma outra questão, e assim a história foi recontada. No final, ela retoma a idéia do texto (“*A gente tá conseguindo entender a idéia? Tá passando a idéia de uma briga, não é isso? A briga é como? É na rua? Não. É em família, não é? Uma briga em família onde o pai... Por que é que ele bate na filha?*”) e inicia um outro bloco de questões, dessa vez envolvendo a escrita da palavra “história” no título:

Esmeralda: Vamos ver aqui o título. Leiam o título, por favor.

Os alunos lêem em voz alta.

Esmeralda: É... O que é que vocês poderiam me dizer em relação a esse título? Uma história... Vocês já leram outras histórias? Já viram essa palavra "história" em outros locais, heim? Ninguém nunca viu a palavra história não? Já, não já?

Alunos: Já.

Esmeralda: História de Branca de Neve, história... Vocês já viram isso? A matéria História, quando a gente vai escrever a parte de história, não é? E tem algumas palavras, não é, que têm o H mudo, que a gente chama do H mudo, não é? Por exemplo, a palavra HORA, não é? A gente começa dizendo o O, mas ela começa escrita só com o O?

Alunos: Não.

Esmeralda: Ela começa com o quê?

Alunos: com H.

Esmeralda: Com H. Que outras palavras que têm que começam assim com H?

Alguns alunos: História.

Esmeralda: História também é uma delas, não é?

Aluno: Homem.

Aluno: Ontem.

Esmeralda: Ontem tem o H na frente? Hospital, não é?

Aluno: Hoje.

Esmeralda: Hoje, ontem não, hoje. Hospício. Então tem várias palavras que têm esse H. A gente leu o I, não é? Em História, mas aqui ela tem um H, não é isso?

(Esmeralda chama um aluno pra ir escrevendo as correções no cartaz)

Esmeralda: O que foi que a gente viu agora, nesse momento?

Aluna: O H.

Esmeralda: O título não é?

Aluna: Botar o H de história.

A aluna corrige a palavra no cartaz.

Na seqüência acima, a professora chamou a atenção dos alunos para a escrita da palavra "istória", mas antes mesmo que eles pudessem descobrir o problema da palavra, ela o antecipou para eles, falando da existência de palavras que iniciam com a letra H. Nessa perspectiva, a utilização da seqüência pergunta/resposta/pergunta não possibilitou uma reflexão por parte dos alunos sobre o conteúdo que a professora queria tratar (uso da letra H no início da palavra).

Para a análise do texto, a professora sugeriu que eles fossem lendo cada parágrafo e fazendo as correções. Uma aluna leu o primeiro parágrafo, e a professora chamou a atenção dos alunos para a forma como o autor iniciou o texto, que estava meio confusa. Ela tentou fazer com que os alunos percebessem a incoerência desse início, fazendo uma análise do significado da frase inicial:

Esmeralda: Mas vamos entender, primeiro, o que é que está dizendo esse primeiro parágrafo. Dizendo, não é?, que "em alguns dias tinha uma cidade que havia uma casa..." Quando a gente diz "em alguns dias..." Vejam, por exemplo, quando eu digo assim, na sala, "em alguns dias a escola só

funcionou até às 15 horas”. Isso significa o quê?

Alunos falam alguma coisa.

Esmeralda: Não, quando eu digo assim, Tiago, “em alguns dias, na escola, só houve aula até as 15 horas”.

Aluno: Quer dizer...

Esmeralda: Isso tá dizendo que teve aula o tempo todo até as 15 horas?

Alunos: Não.

Esmeralda: Só..., não..., alguns dias atrás? Não sei se foi bem “alguns dias atrás”. Eu defini “em alguns dias”, não foi isso? “Em alguns dias só houve aula até às 15 horas”. Que dias foram esses, eu não tô dizendo. Que dias foram exatamente eu não tô dizendo, mas que em alguns dias a aula só foi, assim, até às 15 horas, certo? Então aí tá dizendo assim: “em alguns dias, tinha uma cidade...” quando eu digo assim “em alguns dias tinha uma cidade”...

Aluna: A cidade sumiu, foi?

Esmeralda: A cidade sumiu? É isso que a gente pode ver, não é? Se eu digo assim: “em alguns dias tinha uma cidade”, será que só tinha naqueles alguns dias? A cidade não ficou lá, não é? Vamos... Então, tem outra forma da gente dizer isso?

Aluna: Em uma cidade...

Esmeralda: Em uma cidade, a gente poderia dizer isso? Deixa eu pegar um giz. Só um minuto.

Esmeralda: Olha as sugestões que saíram. Como é que a gente pode dizer isso? Agora nós temos que prestar bastante atenção para não tirar a idéia do autor, não é isso? Vamos ver. A sugestão dela foi como, Daniele, diz aí pra gente anotar?

Aluna: Em uma cidade...

Esmeralda: Em uma cidade...

Aluno fala alguma coisa.

Esmeralda: Em uma cidade..., como foi Marcelinho que você disse?

Aluno: Em alguns anos atrás.

Esmeralda: Ela colocou assim: em alguns anos atrás. O que é que ele tá querendo dizer ali com aquele primeiro parágrafo? Vamos ver. Quando ele diz assim, ele ou ela, a pessoa que fez, ele que eu tô dizendo é o autor do texto, “em alguns dias tinha uma cidade que havia uma casa que tinha uma família dentro que não era muito feliz”.

Os alunos sugeriram uma inversão na ordem das frases, mas não conseguiram propor uma alternativa para o “em alguns dias”, alternativa esta que se relacionava com o forma inicial do gênero correspondente a história, texto que o aluno-autor quis escrever. O encaminhamento da discussão pela professora (ênfase no significado e não na forma lingüística característica do início desse gênero) não possibilitou que os alunos fizessem a alteração necessária. A professora, então, continuou a discussão e, em um determinado momento, sugeriu, ela mesma, aos alunos a mudança que queria que eles tivessem falado:

Esmeralda: Vamos ver, minha gente, primeiro aquela questão pra gente sair... Olhem, eu posso dizer que se eu tô falando de um tempo que eu não sei qual é, não é? *Eu estou acreditando que o autor quis dizer o seguinte: que em alguns dias aconteceu esse problema, ou então que “há algum tempo atrás, há algum tempo atrás”, não foi? Se diz assim “em alguns dias tinha uma cidade...” Eu acho que talvez a pessoa esteja querendo dizer “há algum tempo atrás”, não é? Então o quê? Onde? “Numa cidade...”.*

Vamos lá, colocando. Joseíldo, a atividade é aquela. Vamos lá, como é que vai ficar ali “Em alguns anos atrás tinha uma cidade...” Como é que isso vai começar?

Alguns alunos tentam refazer, dando sugestões.

Esmeralda: Minha gente, vamos prestar atenção na idéia? O que tá querendo dizer naquele primeiro momento é o quê? Que tem uma família, não é? Que não é feliz. E claro que essa família mora numa casa, não é? E que vai contar a história de algum fato que aconteceu com essa família, não é isso?

Aluno: Em alguns anos atrás...

Esmeralda: Em alguns anos atrás o quê?

Aluno: Havia uma casa...

Esmeralda: Havia uma casa... Anota aí.

Aluna: *Em uma cidade, em alguns anos atrás...*

Esmeralda: *Ah, sim, você tá pegando do começo. Ela tá pegando do que a gente pode aproveitar essa idéia anterior também. “Em uma cidade, em alguns anos atrás, havia uma... Aí não seria uma cidade. Ela tá colocando que seria uma família, uma família... E o restante, uma família o quê?”*

Alguns alunos tentam responder.

Esmeralda: *Olha, gente, vamos tentar terminar isso? Olhem, “em uma cidade, em alguns anos atrás...” quando a gente diz “alguns anos atrás”, a gente diz “em alguns anos atrás” ou “há alguns anos atrás”?*

Aluno: Há alguns anos atrás.

Esmeralda: *Há alguns anos atrás. Então como é que vai ficar? Será que nós estamos dizendo a mesma coisa que o autor do texto estava querendo dizer ali?*

Aluna: Não.

Esmeralda: O que é que mudou?

Aluna: Nada.

Esmeralda: O que é que mudou ali? A idéia. A gente tá vendo... Minha gente a primeira coisa que nós estamos vendo, tá, que a gente tá tentando organizar, é a idéia. Por que se não tiver a idéia, como é que a gente vai compreender? Não adianta querer só escrever as palavras corretas, mas que a gente precisa também, além de escrever corretamente, a gente precisa passar alguma idéia. Então aqui ele disse o seguinte: “Em alguns dias tinha uma cidade que havia uma casa que tinha uma família dentro que não era muito feliz.” Será que quando a gente diz aqui, a gente mudou alguma coisa? Vamos ver: “em uma cidade, há alguns anos atrás, havia uma família que não era tão feliz assim.” Nós mudamos essa idéia primeira? Será que a gente precisaria ficar dizendo assim: “que havia uma casa, que tinha uma família dentro...” Precisava dizer, assim, que tinha uma família dentro da casa?

Aluno: Não.

Esmeralda: O que é que vocês acham dessa idéia aqui, de ficar dessa forma? Depois o autor vai poder contestar ou não isso com a gente. Quem acha que a gente pode deixar dessa forma aqui? Vocês que acham que não, acham que a gente tem que mudar o quê?

Aluno: Nada.

No diálogo acima, a professora propôs mudar o começo da história para uma das formas iniciais convencionais característica desse gênero (“há alguns anos atrás...”), mas não conseguiu encaminhar com êxito a reflexão sobre isso, prendendo-se na questão da “fidelidade à idéia” que o autor quis passar. Nessa perspectiva, o texto foi alterado e os alunos não compreenderam a razão principal dessa alteração sugerida pela própria professora.

Terminada a correção da escrita do início da história, os erros ortográficos de algumas palavras passaram a ser considerados em cada parágrafo. Ainda em relação ao primeiro, correspondente à parte inicial do texto, a professora chamou a atenção dos alunos para dois aspectos: a escrita de palavras iniciadas com a letra H e a necessidade de acentuação de algumas palavras:

Esmeralda: Então vejam só. Vamos ver agora isso aqui com atenção, certo? Pra gente ver o que é que a gente ainda, aqui, do que foi escrito agora, o que é que a gente ainda pode arrumar. “Em uma cidade...”, nós estávamos falando agora há pouco do H mudo. Será que alguma palavra aqui a gente usaria esse H?

Aluna: O *há*, professora.

Esmeralda: O *há*, não é isso? Então esse *há*, quando a gente coloca, não é? Ele tem esse H na frente, não é? Então “há alguns anos atrás...” A gente diz a palavra, assim, ATRAIS? Ou é *atrás*?

Alunos: *Atrás*.

Esmeralda: Tem que o quê?

Aluno: Apagar o I.

Esmeralda: Apagar o I, não é? Então, “há alguns anos atrás havia uma família que não era tão feliz assim”. Olha essas palavras, algumas palavras têm o H mudo, e a gente ainda tem uma outra palavra aí que usaria. É a palavra...

Aluno: *Havia*.

Esmeralda: *Havia*, não é? “Havia uma família que não era tão feliz assim”. E a gente ainda tem outra coisa que a gente precisa ter muita atenção, não é? Lembram quando nós fizemos aquele exercício das palavras picotadas e um outro onde tinha também a palavra, que o título era “panheiro”. Lembram? Então naquele momento a gente viu a questão de a palavra ser junta ou separada ter um significado diferente, né? Se a gente escreve ela junta, tem um significado, separada ela tem outro. E além disso, de observar essa questão, a gente ainda tem a questão da acentuação da palavra, não é? Deixa eu ver, no caso, alguma coisa em relação à acentuação. Então vejam só, algumas palavras a gente teria que prestar atenção ao acento. Que palavras vocês acham que seriam acentuadas aí?

Aluna: *Há*

Esmeralda: *Há*. O que mais?

Aluna: *Havia*.

Esmeralda: *Havia*? *Havia* é acentuado?

Aluna: Não, é o *há*.

Esmeralda: O *há*. “Há alguns anos atrás...” Onde é? No atrás...

Aluna: No *há*, no *há*. Agudo.

Esmeralda: Aí a gente vai fazer uma coisa, tá? Eu estou na dúvida. A gente vai fazer uma pesquisa no dicionário. Amanhã a gente vai dar uma passadinha no Costa Porto, a gente depois vai anotar essas palavras pra ver se realmente elas são acentuadas. Será que *há* e *atrás* é realmente acentuada? Então a gente vai fazer novamente, como a gente pesquisou aquelas palavras daquele texto... Pesquisamos coco, não foi? Que a gente ficou na dúvida se tinha acento ou se não tinha. Nós vimos isso no dicionário. Eu não sei vocês, mas eu também estou na dúvida se *há* e *atrás* têm acento, não é? Esse acento agudo a gente vai ver novamente, vai trabalhar amanhã novamente com o dicionário, tá certo? Então vamos ver o outro... Como a gente combinou por parágrafo, vamos ver o outro parágrafo.

Depois de corrigirem a escrita das palavras que deveriam começar com a letra H, tarefa desenvolvida com facilidade, a professora tentou ver outros aspectos que poderiam ser

considerados no parágrafo analisado. Retomou uma questão que tinha trabalhado com eles anteriormente por meio de um exercício que não se adequava à situação analisada. Levantou, então, um outro problema: a acentuação das palavras. Os próprios alunos identificaram aquelas que deveriam ser acentuadas. Uma aluna falou, por exemplo, que a palavra *há* deveria ter acento agudo, mas a professora não confirmou essa mudança logo de imediato. Depois de a aluna insistir na colocação do acento, a professora confessou sua insegurança em fazê-lo e sugeriu uma pesquisa no dicionário sobre a escrita dessa palavra, juntamente com uma outra (*atrás*).

O uso do dicionário para verificar a escrita de palavras, assim como o significado de algumas delas, parece ser um procedimento corriqueiro nessa turma. Durante o período de observação, por várias vezes esse uso aconteceu, principalmente relacionado à busca do significado de algumas palavras, o que parece ser bastante educativo para os alunos, que desde cedo passam a se familiarizar com esse material. O que pude observar, no entanto, foi uma tentativa de fazer do dicionário uma “tábua de salvação pedagógica” no sentido de poder usá-lo para resolver um problema – uma dúvida ortográfica – que não se esperava encontrar no desenvolvimento do trabalho e para o qual não foi feita uma preparação prévia. O dicionário estaria sendo usado, então, com o objetivo de se encontrar nele a forma exata de se escrever as palavras, forma esta que, muitas vezes, se relaciona a regras gramaticais e ortográficas que precisam ser ensinadas na escola. No exemplo descrito acima, a atividade de “refacção do texto”, sugerida na proposta oficial de Língua Portuguesa dessa rede, na forma como foi desenvolvida, não possibilitou uma “reflexão metalingüística e epilingüística” relacionada à questão textual e à gramatical. A sugestão que Esmeralda faz aos alunos – verificar no dicionário se “há” tem acento – revela sua própria falta de conhecimento dessa obra de referência: ela não sabe que os verbos no dicionário aparecem no infinitivo.

Após ter concluído o trabalho coletivo de refacção do texto, a professora passou uma atividade de matemática – um “desafio” – para os alunos responderem, enquanto chamava aqueles que lhe entregaram o texto, um a um, para corrigi-lo:

Esmeralda: Prestem atenção. Olhem eu vou fazer o seguinte: eu vou entregar pra vocês... Lembram aquele último desafio que eu entreguei pra vocês, quem lembra sobre ele?

Aluno: Era peso-pesado.

Esmeralda: Peso-pesado? Era sobre o quê?

(...)

Esmeralda: Então vejam só. Eu vou entregar pra vocês um outro desafio que é um pouquinho parecido com esse. Por isso que eu tô lembrando esse pra vocês, certo? Agora, vejam só. Vejam o que é que nós vamos fazer. Eu vou entregar pra vocês esse desafio... Enquanto vocês vão fazendo esse desafio, não é pra se juntar, pra copiar, cada um vai ler e tentar resolver, certo? E aí eu vou interromper algumas pessoas, mas depois volta pra fazer. *Porque essas pessoas vão ler comigo. Eu vou entregar... Eu disse no começo da aula que vou entregar os textos, certo? Mas tem algumas observações que eu quero fazer com vocês. Eu quero que leiam. Então eu vou chamar de um em um. Enquanto eu vou chamando essas pessoas, enquanto eu vou entregando, eu vou atendendo as pessoas ali, e vocês estão fazendo... tentando resolver esse desafio, tá certo?*

Nessa seqüência de atividades que envolve produção e refacção de texto, o aluno produz um texto para lê-lo principalmente para a professora e poder, junto com ela, corrigi-lo, no sentido de melhorá-lo. A última etapa da seqüência sugerida pela Proposta de Língua Portuguesa, que corresponderia à realização de outras leituras relacionadas ao texto produzido, não foi desenvolvida.

2.2. LER PARA PRODUZIR E CORRIGIR O QUE ESCREVEU

A diferença desta seqüência para a acima apresentada é que ela envolve, logo de início, a leitura de um texto específico. As etapas constitutivas dessa seqüência são as seguintes:

- Leitura silenciosa do texto;
- Discussão sobre o contexto de produção do texto (autor, fonte, etc.) e o conteúdo dele;
- Leitura oral individual do texto;
- Discussão sobre o texto (característica dos personagens);
- Produção de um texto com base no que foi lido.

Essa seqüência, relacionada à área de Língua Portuguesa, foi desenvolvida no dia 29 de novembro a partir da leitura de um texto do livro didático dessa área (ANEXO 5). Nesse dia, a professora pretendia dar continuidade à atividade de Matemática iniciada no dia anterior, mas isso não foi possível porque ela esqueceu a chave do armário onde as atividades estavam guardadas. Ela decidiu, então, trabalhar com o livro de Língua Portuguesa (o *ALP* – 1ª série), mais especificamente com um texto de Monteiro Lobato, o que indica que ela não utilizava esse livro diariamente e de forma seqüenciada (trabalhando as lições e seguindo a ordem proposta pelo autor do livro). Como já apresentado no primeiro item sobre a “leitura livre”, ela optou por realizar essa atividade como forma de estimular os alunos à leitura dos livros de Monteiro Lobato.

A primeira etapa da atividade correspondeu à leitura silenciosa do texto:

Esmeralda: A gente vai trabalhar hoje com esse livro, o livro *ALP*, na página 80. Primeiro vocês vão fazer uma leitura, depois nós vamos fazer as

atividades sobre esse texto, tá?

Após a leitura do texto, a atividade de interpretação foi iniciada. Ela se dividiu em duas partes: a primeira correspondeu à identificação das referências do texto (título, autor, fonte, ano de publicação), como pode ser observado no diálogo abaixo:

Esmeralda: Qual é o título mesmo do texto?
Os alunos respondem
Esmeralda: Narizinho arrebitado. E quem foi que escreveu esse texto?
Alunos respondem ao mesmo tempo. Eles falam *Reinações de Narizinho* e também Monteiro Lobato.
Esmeralda: Olhem, tem aí embaixo *Reinações de Narizinho*, o pessoal tá colocando aí. *Reinações de Narizinho* seria o quê?
Aluno: É o livro
Esmeralda: É o autor do texto?
Alunos: Não.
Esmeralda: Quem é o autor?
Alunos: Monteiro Lobato.
Esmeralda: Monteiro Lobato. Vejam só, e essa indicação que tem aí embaixo é de quê? Tem aí “*Reinações de Narizinho*, 8ª edição, SP, Brasiliense, 1977”. E o que é isso aí? Que dado é esse que tem aí?
Aluno fala alguma coisa.
Esmeralda: Quando foi feito? Mas de onde é isso? Aí tá indicando que a gente acha onde, isso aqui?
Aluno: São Paulo.
Esmeralda: São Paulo é o local onde foi feito. E o que seria isso aí? Olhe, e o que seria isso, *Reinações de Narizinho*?
Alunos falam algumas coisas.
Esmeralda: Ela foi feita quando?
Alunos: 1977
Esmeralda: 1977. Agora a gente tem que descobrir por que é que tem esse dado aqui embaixo. Isso aí é um dado de quê?
Alunos falam alguma coisa.
Esmeralda: É o livro de onde foi tirado esse texto, tá? Esse texto ele faz parte de um livro, e o livro é esse aqui, *Reinações de Narizinho*. Ele já foi editado oito vezes, como já diz aqui, não é? E ele foi feito em 1977. Essa edição aqui é de 1977. Então é de onde foi tirado. Tem o livro lá, que nesse livro tem esse texto “Narizinho Arrebitado” e o autor que escreveu foi Monteiro Lobato, tá?
Alunos: Tá.

Nessa parte, as questões iniciais envolvendo a identificação de algumas informações – título do texto, livro em que ele foi tirado e autor – foram facilmente respondidas pelos alunos. Já o significado dos dados presentes no final do texto – as referências bibliográficas – foi explicado/traduzido pela professora. Após essa primeira parte, as perguntas passaram a contemplar o conteúdo mesmo do texto, a partir da seguinte questão que a professora fez aos alunos: “*Então, sobre o que é que fala esse texto*”

“*Narizinho Arrebitado*”? Sobre o que que fala esse texto?” Após a discussão envolvendo essa pergunta, a professora optou em seguir/fazer as questões presentes no próprio livro didático, que envolvia a contextualização da história (“onde acontece a história?”) e a identificação e caracterização dos personagens presentes nela (“Quais são as personagens do texto? Como são as personagens?”). Para que os alunos tivessem maior segurança ao responder essas questões, a professora propôs a realização da leitura em voz alta do texto, que deveria ser iniciada por um aluno e continuada por outros indicados por ela:

Esmeralda: Quem gostaria de ler? A gente já fez uma leitura, assim, silenciosa, a gente vai fazer essa leitura em voz alta pra gente ir se preocupando em perceber, assim, as características dos personagens agora, tá certo? Quem gostaria de começar a ler? Quem gostaria?
Uma aluna se oferece.
Esmeralda: Vamos lá. A gente vai acompanhar, tá certo? Pra, assim, ela não ler tudo sozinha. Ela vai começar e eu peço pra outra pessoa continuar, tá certo? Pronto?
A aluna começa a ler. Esmeralda corrige quando necessário.

É importante destacar que durante a leitura dos alunos, a professora fez as correções necessárias. A finalidade dessa leitura também foi explicitada, como pode ser observado na fala acima: ler para poder “*perceber as características dos personagens*”. Nessa perspectiva, essa atividade se distancia daquela tradicional de se “tomar a leitura dos alunos” com o único objetivo de avaliá-los, atividade esta que Esmeralda negou desenvolver durante a entrevista.

Após esse momento de leitura oral, a discussão sobre as características dos personagens prosseguiu. Em seguida, acompanhando o livro didático, a professora realizou a leitura da instrução da próxima atividade que seria desenvolvida pelos alunos, constante da parte de “Produção de textos” (ver ANEXO 6), que se iniciava falando sobre o autor (um aluno leu oralmente o início dessa questão correspondente à nota sobre o autor) e outras questões envolvendo o escritor foram acrescentadas. Nessa parte, a professora resgatou o trabalho que realizaram sobre “tipologia textual”, ao perguntar aos alunos o estilo de texto que ele escreve. Essa questão será discutida no próximo item sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Depois de finalizada a discussão sobre o autor e as características dos personagens, a professora propôs aos alunos a produção de um texto sobre uma aventura em um sítio:

Esmeralda: Então vejam só. Prestem atenção, gente, vejam só. A gente vai agora fazer de conta que todo mundo vai para um sítio, tá? Ou esteve em um sítio. (...) Então vocês vão agora escrever alguma aventura que vocês vão imaginar.
Aluna: Pode desenhar?
Esmeralda: Não, nós vamos primeiro escrever sobre essa aventura, tá certo? E vamos escrever no caderno. Primeiro vocês escrevem, depois lêem pra ver se tá entendendo, pra ver se o colega depois vai poder entender o seu texto. A gente pode desenhar depois.

Alunos reclamam da atividade.

Esmeralda: Minha gente, prestem atenção!!!. Tem algumas coisas que a gente pode negociar e tem outras que nós já conversamos que a gente precisa fazer. Por quê? Porque como é que a gente tá aprendendo a escrever? De que forma a gente aprende a escrever? Escrevendo. Só tem esse jeito. Então a gente não pode querer sempre assim: “ah, não vou escrever, não vou, não vou...”. E vai aprender quando, né? Então a gente precisa desse espaço que não vai poder ficar sem aprender nunca. Então vamos lá. Todo mundo pega o caderno e começa. *Pensem em uma aventura bem gostosa no sítio e comecem a escrever, certo?* Vamos lá? Peguem o caderno e vamos fazer. Pensem em uma coisa bem gostosa que vocês gostariam de fazer.

Na escola, em geral, se escreve “sobre alguma coisa”, e não “alguma coisa mesmo”. No primeiro capítulo, discutimos o exemplo apresentado na Proposta Oficial de Língua Portuguesa em que os alunos foram convidados a escrever “a partir de uma discussão coletiva sobre a água”. *O que* eles deveriam escrever – qual gênero de texto – não foi explicitado. No exemplo acima, a professora solicitou que os alunos escrevessem sobre uma aventura vivenciada por eles, o que corresponderia a um relato, ou que inventassem uma aventura. No decorrer da atividade, ela explicita o gênero do texto que os alunos deveriam fazer – uma história –, chamando a atenção deles para sua estrutura:

Esmeralda: Não esquecer que, como todas as aventuras também, elas têm que ter um começo, tem que ter um meio onde acontece a culminância das coisas, e tem que ter um fim, não é? Não pode deixar, assim, pela metade sem saber o que é que aconteceu a partir dali, né? Vamos ver o que é que acontece no final dessa história, né? Do início, do suspense inicial que poderá ter, né?

Depois de finalizada a produção dos textos, inicia-se a última etapa da sequência correspondente à avaliação deles. Primeiro a professora solicitou que cada aluno lesse seu texto e fizesse as correções necessárias para que ele ficasse legível (o procedimento de ler o texto produzido e corrigi-lo de modo que ficasse compreensível para o leitor já havia sido mencionado por ela no momento da instrução da tarefa, como pode ser observado em seu discurso correspondente a esse momento da atividade, acima apresentado). Em seguida, ela pediu que os alunos se organizassem em duplas e sugeriu a troca dos textos entre os alunos das duplas, para que um pudesse ler o texto do outro e discutisse com ele alguns problemas existentes que estariam dificultando a compreensão do texto. A professora enfatizou que a leitura do texto pelo colega deveria ser oral, para que o autor dele pudesse “*escutar seu texto sendo lido por outra pessoa*”.

Em alguns dias subsequentes a este, principalmente durante a realização de atividades de Matemática, a professora realizou a avaliação individual dos textos produzidos pelos alunos, chamando-os um a um a seu birô para que lessem os textos para ela e, juntos, pudessem revisar e discutir alguns problemas ortográfico-gramaticais presentes neles.

2.3. LEITURA INSERIDA EM PROJETOS DIDÁTICOS

Para falar sobre essa prática de leitura desenvolvida na sala de Esmeralda, é importante relatar, primeiro, a experiência que essa professora teve, no início do ano de 1999, no projeto de Capacitação Intensiva dos Educadores da Rede Municipal de Ensino. Durante o ano letivo, no início de cada semestre, os professores fazem um curso de capacitação que, geralmente, tem a duração de uma semana. Em anos anteriores, esse curso esteve vinculado a uma atividade de extensão promovida pela Universidade Federal de Pernambuco, o “Verão no Campus”, em que vários cursos, ministrados por professores dessa universidade, eram oferecidos à comunidade. A Secretaria de Educação do Recife comprava vagas que seriam destinadas aos professores. Estes podiam escolher o curso que queriam seguir. A carga horária dos cursos era de vinte horas semanais.

No início do ano de 1999, a realização dessa capacitação intensiva, que deveria envolver todos os professores da rede, teve uma organização diferente. Em vez de cursos ministrados por profissionais vinculados à Universidade Federal de Pernambuco ou a outras faculdades (cursos organizados pela própria Secretaria, abordando uma temática específica ou cursos desenvolvidos em projetos de extensão da Universidade, como o “Verão no Campus”), a Secretaria de Educação selecionou um grupo de professores da própria rede para ministrar o curso de capacitação. Esses professores fizeram, durante uma semana, um curso com professores da UFPE, que trabalharam com eles a temática específica da capacitação: a pedagogia de projetos. No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, uma questão específica foi trabalhada nesse curso: a noção de texto e seus diferentes gêneros, uma vez que o trabalho por “projetos” deveria envolver textos diferentes, tanto no que diz respeito à leitura como à produção. Como bibliografia para o trabalho sobre essa temática específica – a da tipologia textual –, foi utilizado o livro de KAUFFMAN e RODRÍGUEZ (1995), especificamente a parte em que elas fazem uma classificação dos diferentes gêneros textuais.

Esmeralda foi uma das professoras selecionadas para compor o grupo que ministraria a capacitação e eu tive a oportunidade de observar o trabalho que ela desenvolveu com

um grupo de professores nesse momento. O curso teve a duração de três dias⁸¹, e ela assim o planejou, a partir do que vivenciou no curso que a preparou para essa função:

Data	Conteúdo
02/02	Projeto didático: concepções, partes, diferenças, análise crítica
03/02	Tipologia textual Avaliação de textos produzidos por alunos
04/02	Elaboração de Projeto didático Apresentação dos projetos Avaliação dos projetos e da capacitação

No primeiro dia da Capacitação, destinado à discussão sobre o desenvolvimento de “Projetos didáticos”, os alunos-professores⁸² leram e discutiram, com a professora/capacitadora Esmeralda, o texto “Pedagogia de Projetos: intervenção no presente”, escrito por Lúcia Helena Alvarez Leite e publicado na Revista *Presença Pedagógica*, volume 2, número 8, de março/abril de 1996. Cada professor recebeu uma cópia desse texto.

A “Pedagogia de Projetos”, segundo a referida autora, visa à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. No trabalho com projetos, o processo de construção de conhecimentos está integrado às práticas vividas pelos alunos, não se restringindo à aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Estes, entendidos como “instrumentos culturais”, deixam de ser considerados como fins em si mesmos e “passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica”(p. 27). O tema de um projeto a ser desenvolvido em uma turma pode ser proposto pelos alunos ou pelo professor. O importante é que haja envolvimento de todo o grupo no processo. No último dia da Capacitação, como demonstrado no quadro apresentado, os professores, reunidos em grupos, deveriam elaborar um projeto que poderia ser desenvolvido com seus alunos.

No dia 3 de fevereiro, depois de finalizada a discussão do texto sobre “Pedagogia de Projetos”, lido no dia anterior, a professora-capacitadora realizou um trabalho sobre

⁸¹ Nos outros dois dias da semana, os professores deveriam ir para a escola fazer o planejamento da primeira unidade.

⁸² Havia dois professores do sexo masculino no grupo da professora Esmeralda.

“tipologia textual”. Em um primeiro momento, os professores, reunidos em grupos, receberam um saco contendo vários textos e foram solicitados a classificá-los. Em seguida, os grupos apresentaram os resultados de seus trabalhos. Para sistematizar essa atividade, Esmeralda entregou para os professores um texto esquemático contendo falas de alguns autores sobre os “objetivos de ensino de Língua Portuguesa”, a “definição de texto” e uma parte específica retirada do livro de KAUFFMAN e RODRIGUEZ (op. cit.) sobre a questão da tipologia textual (Anexo 7). Esse material⁸³ foi lido pelo grupo e a professora-capacitadora fazia as devidas explicações.

Qual a importância e pertinência desse relato da experiência de Esmeralda como capacitadora ministrando o curso acima descrito? Durante a entrevista, realizada com ela no mês de abril (dois meses após esse curso), essa professora ressaltou muitas vezes a importância de desenvolver um trabalho sobre “tipologia textual”, o que já foi discutido no capítulo 3. No período de observação de suas aulas, realizado no mês de novembro do mesmo ano, essa professora me falou, mais de uma vez, sobre o desenvolvimento de dois projetos didáticos específicos: um sobre “tipologia textual”, realizado no final do primeiro semestre, e outro sobre o “folclore”, desenvolvido no mês de agosto. O primeiro projeto foi apresentado na *VII Socialização de Experiências de Ensino-Aprendizagem*⁸⁴, realizada em agosto/setembro do mesmo ano (ANEXO 8).

No dia 16 de novembro, enquanto os alunos faziam uma atividade de Estudos Sociais, Esmeralda comentou comigo a realização do Projeto de “Tipologia Textual”:

⁸³ Esmeralda nos falou que esse material entregue para as professoras foi apresentado, em uma transparência, pela professora que trabalhou com elas preparando-as para a capacitação. Eu lhe perguntei, por exemplo, se ela havia lido o texto original do livro de KAUFFMAN e RODRIGUEZ, e ela me respondeu que não tinha tido tempo para fazer essa leitura.

⁸⁴ A Socialização de Experiências é uma outra modalidade de capacitação em que as supervisoras das escolas, juntamente com a equipe técnica das diferentes áreas de ensino, escolhem algumas experiências desenvolvidas por professoras para serem sistematizadas e apresentadas ao coletivo de professores da rede. As experiências escolhidas são escritas pela professora, com a ajuda da supervisora.

Esmeralda: *A gente fez o primeiro projeto que foi esse de tipologia textual. Foi um projeto... Porque a gente não parava as aulas. Tinha, assim, os momentos, duas vezes por semana, a gente parava pra fazer esse trabalho. Assim, depois do intervalo a gente: “agora é hora do trabalho”.*

Esse projeto iria ser apresentado na “Feira de Conhecimentos” da Prefeitura do Recife, que seria realizada no dia 12 de dezembro. A aula do dia 7 desse mesmo mês foi destinada à preparação da apresentação que os alunos iriam fazer de seus trabalhos, e a professora, logo no início, fez uma retomada oral de todas as etapas constitutivas do projeto. A seguir, apresentarei essas etapas, na ordem em que foram lembradas nessa aula (que parece ter sido a mesma do desenvolvimento do projeto), retomando as falas da professora e dos alunos relacionadas a cada uma delas:

- organização de um mural com textos jornalísticos e literários: o primeiro momento do projeto correspondeu a uma atividade de classificação de textos jornalísticos e literários e à confecção de um mural com esses textos.

Esmeralda: Quem lembra a partir do quê esse trabalho começou?
Aluno fala sobre a classificação dos textos da forma como é apresentada no cartaz⁸⁵.
Esmeralda: Certo. Agora a gente precisa... Antes desse trabalho de a gente classificar dessa forma, quem lembra que nós fizemos um mural ali onde estão hoje aqueles desenhos? Quem lembra que a gente fez um mural?
Alunos falam alguma coisa.
Esmeralda: Com que tipos de texto?
Alunos: Jornal
Esmeralda: Textos jornalísticos e o quê?
Alunos falam mais outros textos.
Esmeralda: Quais foram os dois tipos de texto que nós colocamos ali?
Aluno: Jornalísticos e literário.
Esmeralda: Textos jornalísticos e literários. Mas bem antes disso...

- discussão sobre os vários tipos de texto e suas classificações, com base no texto de KAUFFMAN e RODRIGUEZ (1995), o mesmo entregue às professoras na capacitação e que parece ter sido dado também aos alunos para que eles aprendessem a classificação dos textos. No trecho abaixo, Esmeralda fala “de uma classificação” que foi estudada/vista:

⁸⁵ A professora, no início da aula, entregou aos alunos os cartazes que eles elaboraram, em grupos, e que iriam ser apresentados na Feira de Conhecimentos. Alguns desse cartazes serão apresentados mais adiante.

Esmeralda: A gente pode dizer que teve essa disposição dos textos jornalísticos e literários primeiro e depois a gente estudou... *Como é que vocês descobriram que tinha esses vários tipos de texto? Foi só eu dizendo?*

Aluno: Não, pesquisando.

Esmeralda: Pesquisando o quê? Trazendo do quê?

Aluna: Das revistas...

Esmeralda: Os vários textos, não é?

Alunos falam dos tipos de textos (humorísticos, jornalísticos...)

Esmeralda: Certo. Então, *como a gente não podia adivinhar isso, onde é que nós vimos essa informação que tinha vários tipos de texto, heim? De onde é que nós vimos essa classificação que tem aí desses textos?*

Alunos falam em voz baixa dos textos que pesquisaram (do jornal, das revistas).

Esmeralda: Certo. *Mas tem também uma classificação que nós vimos. Todo mundo não tem isso? Essa classificação, não é? Que apresentou os vários tipos de textos.*

Por três vezes, no diálogo acima, Esmeralda se refere a algum material que apresentava a classificação dos textos, no qual se basearam para o desenvolvimento desse trabalho de “tipologia textual”. Esse material, ao que parece, corresponde justamente ao texto de KAUFFMAN e RODRIGUEZ (1995), acima citado.

- Classificação de vários textos e confecção de cartazes sobre essa classificação (atividade desenvolvida em grupo). Na fala abaixo, Esmeralda retoma o trabalho desde o início e fala da confecção dos cartazes com base na classificação que lhes havia sido apresentada:

Esmeralda: Primeiro nós trouxemos muitos textos, não é? E nós fizemos a classificação no mural só dos jornalísticos e dos literários, não foi? E todo mundo escreveu bastante poesia, lembram? Trouxeram bastante... Depois nós fizemos ainda, é, trouxemos mais textos e aí vocês tentaram ficar separando a partir dessa classificação, sem nenhuma informação, lembram? E depois, no outro momento, vocês usaram ainda, depois de ter confeccionado esse material que iria apresentar, o que é que vocês fizeram ainda em sala, antes de fazer a oficina?

- apresentação dos trabalhos/cartazes de cada grupo para os outros alunos da sala. Essa etapa correspondeu à socialização dos trabalhos entre os alunos da turma:

Esmeralda: E depois, no outro momento, vocês usaram ainda, depois de ter confeccionado esse material que iria apresentar, o que é que vocês fizeram ainda em sala, antes de fazer a oficina?

Aluna: A gente apresentou pra sala.

Esmeralda: Apresentou primeiro pra sala, fomos de um em um e a gente

ficou fazendo o quê?

Aluno: Explicando.

Esmeralda: Explicando por que é que estava dentro daquela classificação. Lembram que aqui na sala, antes de apresentar para as outras turmas, a gente fez isso aqui na sala?

- confecção de um convite chamando os alunos de outras 3^a e 4^a séries da escola para participar de uma oficina de classificação de textos promovida pelos alunos e realização da oficina.

Esmeralda: Pra quê a gente fez esse cartaz?

Aluno: Pra gente aprender e distribuir as coisas que a gente aprendeu.

Esmeralda: Pra distribuir o que a gente aprendeu. Como é que a gente ia distribuir o que a gente aprendeu?

Alunos: Ensinando aos outros, informando, explicando...

Aluno: E também pra gente dizer se era literário, se era humorístico pra quem vinha assistir.

Esmeralda: Exatamente isso. Pra quem vinha assistir. A gente pegou aquele material porque a gente foi fazer o quê? Uma...

Ninguém responde

Esmeralda: O que é que nós fizemos, minha gente, aqui na sala?

Alguns alunos: Uma oficina

Esmeralda: Uma oficina de textos com as outras turmas. E nós precisávamos conhecer o material que iria ser trabalhado na sala.

Aluno: Cada um foi pra uma sala.

Esmeralda: Cada um o quê?

Aluno: Foi pra uma sala.

Esmeralda: Foi pra uma sala fazer o quê?

Alguns alunos falam.

Aluno: Distribuir os convites.

Aluno: A gente fez o convite e foi distribuir.

Esmeralda: A gente foi na sala distribuir os convites, não foi? E as salas vieram pra cá.

Como todo projeto, esse de “tipologia textual” teve um objetivo específico, englobou algumas etapas (as descritas acima), e teve uma culminância que consistiu na socialização do projeto para alunos de outras turmas. Como já abordado anteriormente, esse projeto foi apresentado por Esmeralda em uma capacitação de professores (VII Socialização de Experiência de ensino/aprendizagem) e sua síntese, escrita por ela para ser entregue nesse evento (ANEXO 8), apresenta os itens que um projeto deve ter: justificativa, objetivos, fundamentação teórica, procedimentos (que corresponde às diferentes etapas), avaliação e bibliografia. Esta contém apenas uma referência, que é justamente o livro de KAUFFMAN e RODRIGUEZ (op. cit.), de onde a professora tirou o material sobre a classificação dos textos. Essa classificação é apresentada na fundamentação teórica do projeto. Na parte da avaliação, ela fala sobre a origem do projeto:

a partir do trabalho na Capacitação Intensiva sobre projetos didáticos e tipologia textual, vislumbrei a possibilidade de trabalhar tal conteúdo com a turma de 4ª série. Passamos a observar as características dos textos, objetivos de escritor e os interlocutores, fazendo uma classificação ao nível dos alunos e na possível socialização com as demais turmas da escola.

Os cartazes que os alunos confeccionaram em grupo, contendo a classificação dos textos, correspondeu às mesmas categorias utilizadas pelas autoras com as quais Esmeralda trabalhou. Essa classificação foi apresentada para os alunos em um cartaz elaborado pela professora, e eles parecem ter recebido, também, o texto sobre essa classificação. A foto ao lado apresenta esse cartaz, que a professora utilizou para ensinar esse conteúdo, e contém a mesma classificação apresentada na fundamentação teórica do projeto, correspondente ao quadro 1 do livro de KAUFFMAN e RODRIGUEZ (1995, p. 13).

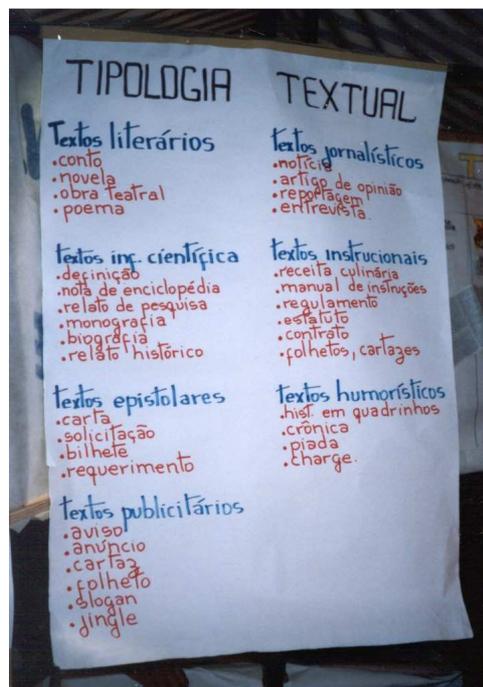


Foto 5

Os cartazes confeccionados pelos grupos de alunos também continham as mesmas categorias apresentadas: textos literários, textos jornalísticos, textos de informação científica, etc. Na aula do dia 7, depois da

revisão das etapas do projeto, os alunos, reunidos por grupos de trabalhos e de posse de seus cartazes, fizeram uma revisão do que tinham feito. Nesse momento, eu pude conversar com alguns desses grupos. Apresentarei, a seguir, os cartazes de dois grupos (grupo 1 e 2), assim como uma parte da conversa que tive com eles:

GRUPO 1:

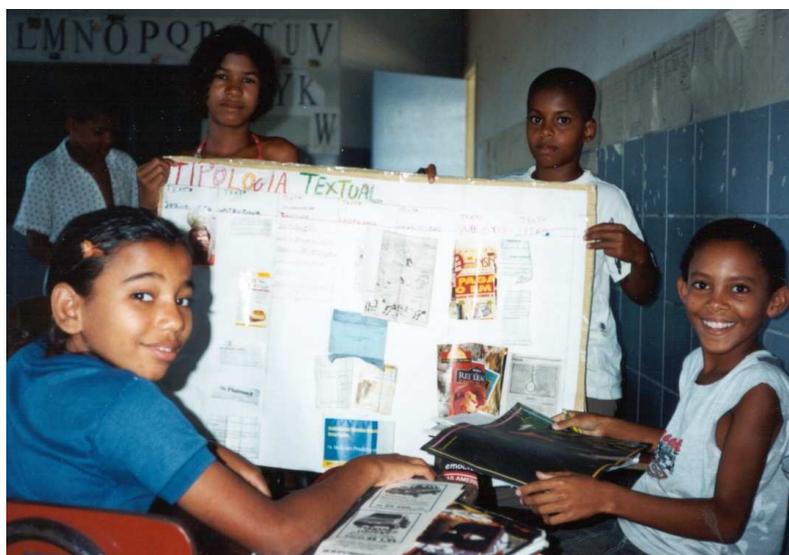


Foto 6

O cartaz desse grupo está dividido em sete colunas: textos jornalísticos, textos instrucionais, textos de informação científica, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitários e textos literários. Na terceira coluna (informação científica), não foi colado nenhum texto. Os alunos listaram os textos que se enquadrariam nesse item, seguindo o modelo do cartaz de “tipologia textual” apresentado a eles pela professora. Abaixo segue uma parte da conversa que tive com esse grupo:

Eliana: Por que a bula de remédio é um texto instrucional?
Aluno: Porque tá informando para a pessoa não beber remédio sem ler.
Eliana: E por que ela é instrucional?
Aluno: Porque é a informação que tá dando aí do remédio.
Aluno 2: Pra não errar a medicação.
Eliana: E uma conta de luz vocês colocaram que era o quê?
Aluno: Epistolar.
Eliana: Por que uma conta de luz é um texto epistolar?
Aluno: Porque tá pedindo a conta do dinheiro.
Eliana: E a biografia, vocês já leram alguma biografia?
Aluno: A gente vai procurar.
Eliana: O que é um texto de biografia?
Ninguém responde.
Eliana: Vocês não colocaram que um biografia era um texto...
Aluno 1: Científico.
Eliana: Vocês disseram que biografia era um texto científico. E o que é uma biografia?
Aluno 1: Um texto científico, que é estudado.
Aluno 2: É, se... pronto, eu tô escrevendo que eu faço assim, que eu tô no colégio, aí eu vou pra casa, qualquer coisa que eu faça...
Eliana: Então se você escrever um texto falando o que você faz, isso é uma biografia?
Aluno 1: Eu acho que é.
Aluna: Eu acho que não.
Eliana: O que é que você acha?
Aluna: *Eu acho que esse daí científico um pouco já foi pesquisado.*
Eliana: Ela tá falando que o texto científico é um texto que houve uma pesquisa. E aí, o que é que fica sendo uma biografia?
Alunos riem e não respondem.
Eliana: Vocês já leram alguma biografia?
Aluna: Não.
Eliana: E por que vocês colocaram biografia aqui (aponto para a parte do cartaz)? De onde é que vocês tiraram a informação que a biografia tá aqui?
Eles não respondem.
Eliana: Por que vocês colocaram a biografia aqui, como texto de informação científica?

Aluno 1: Porque ele já foi estudado, está falando sobre ciência, o que foi pesquisado, sobre os animais, as plantas...

Eliana: Biografia?

Aluno 1: Sim.

Pelo exemplo acima, os alunos aprenderam a falar sobre os textos sem necessariamente lê-los. Eles decoraram as definições de cada uma das categorias textuais presentes no cartaz, e os textos que se enquadrariam nelas. No entanto, não conhecem muitos desses textos. No caso da biografia, por exemplo, os alunos aprenderam/decoraram a definição do que seria um texto científico: “aquele que foi pesquisado, estudado”, e leram, no cartaz de “tipologia textual” que lhes foi apresentado, que esse texto – a biografia – classificado como “científico”. Nessa perspectiva, para eles, se a biografia é um texto científico, é porque “ele foi pesquisado, estudado”.

O cartaz do grupo 2, como o do grupo 1, também apresenta as sete categorias de tipologia textual, na seguinte ordem: textos literários, textos jornalísticos, textos de informação científica, textos instrucionais, textos epistolares, textos humorísticos e textos publicitários.

GRUPO 2:



Foto 7

Na coluna dos textos científicos (terceira coluna), os alunos colaram um artigo da revista *Ciência Hoje* e, embaixo, listaram, com um lápis amarelo, os nomes dos outros textos que se enquadrariam nessa categoria. Apresentarei, a seguir, a parte da conversa que tive com esse grupo sobre esse texto da revista:

Eliana: Por que isso é um texto científico?

Aluno: Porque tá informando sobre os animais, que já foi pesquisado, estudado.

Eliana: Quer dizer que esse texto é “Pavoneando”. É um texto de onde,

esse?

Não respondem

Eliana: Esse texto “pavoneando”, aí tem a figura do pavão do mato e tem aqui “vida em grupo”. Esse texto é de onde?

Aluno: Isso aí eu não sei.

Eliana: Ele foi tirado de onde?

Aluno: Foi tirado do científico, assim, foram falando e escrevendo.

Eliana: Mas esse texto aqui, ele é de onde?

Aluno: Informação científica.

Eliana: Ele é um texto de informação científica. Mas ele foi retirado de onde?

Aluno: Do computador.

Eliana: Tá aqui escrito, olha... O que é isso *Ciência Hoje*?

Aluno: Ciência Hoje.

Eliana: O que é *Ciência Hoje*?

Aluno: *É a ciência de hoje tá muito evoluída, aí os pesquisadores vão pra floresta, ficam os animais que estão em extinção, tem vez que ele tira, assim, uma parte do corpo dele pra ficar pesquisando...*

Eliana: Entendi. Mas vocês já ouviram falar em uma revista que se chama *Ciência Hoje*?

Alunos: Não.

Eliana: É essa revista aqui, *Ciência Hoje*. Então esse texto é um texto que faz parte dessa revista, nessa parte aqui “Galeria dos bichos ameaçados”, que é uma parte da revista *Ciência Hoje*.

Os alunos desse grupo, como os do grupo 1, sabiam definir precisamente o que seria um texto de informação científica: “que já foi estudado e pesquisado”. Eles identificaram o artigo da revista como sendo um texto de informação científica, com base nessa definição geral, mas não necessariamente leram esse texto. Eles não sabiam falar sobre a fonte de onde o texto foi retirado e, ao que parece, nunca leram a revista *Ciência Hoje*, pois não sabiam explicar o significado da citação dessa revista no texto que colaram como sendo de informação científica.

Durante o período de observação na sala de Esmeralda, em dois momentos, depois da leitura de um texto, os alunos foram solicitados a classificá-los de acordo com as categorias que serviram de base para esse trabalho de tipologia textual. No dia 12 de novembro, por exemplo, depois de lerem um texto sobre os alimentos, em uma aula de Ciências, a professora pede para eles identificarem o tipo de texto:

Esmeralda: Vamos ver só mais uma coisa. Que tipo de texto é esse mesmo?

Alunos: De informação científica.

Esmeralda: Por que esse texto é de informação científica?

Alunos: Porque está informando...
Aluno: Foi estudado.
Esmeralda: Foi estudado. Só?
Alunos não respondem.
Esmeralda: E aqueles textos que vocês me entregaram ali é de informação científica também?
Alguns alunos: Não.
Esmeralda: Vocês não estudaram? Aquele texto que vocês me entregaram sobre a peça, né? Aquele também é um texto de informação científica?
Alguns alunos: Não.
Esmeralda: Não. Por quê? O que é um texto de informação científica?
Aluno: É o que tá informando.
Aluno: É o que tá informando e já foi estudado.
Esmeralda: Já foi estudado e já foi o que também?
Aluno: Pesquisado.
Esmeralda: Pesquisado. O que mais? A pessoa dá essa informação aqui na dúvida...
Aluno: Já foi provado.
Esmeralda: Já foi o quê? Provado cientificamente, não é? Então todo trabalho de pesquisa, não é? Nós vamos apresentar ainda aquele trabalho de tipologia textual na Feira, não é?

Os alunos, nesse momento, falaram, com a ajuda da professora, exatamente a definição que aprenderam/decoraram sobre o texto científico: aquele que foi estudado, pesquisado e provado cientificamente. Eles aprenderam, então, uma metalinguagem textual que lhes foi ensinada. Na aula do dia 29 de novembro, depois da leitura de um texto de Monteiro Lobato presente no livro de Língua Portuguesa, uma das etapas da interpretação do texto envolveu questões sobre o autor e o tipo de texto que ele escreveu. Os alunos foram solicitados a identificar o tipo de texto com base nessa classificação que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto de tipologia textual:

Esmeralda: Então vamos lá, minha gente. Então vocês vão anotar... É, sobre o escritor, sobre o autor, sobre o autor do texto tem dizendo o quê aí? O que é que nós sabemos agora sobre o autor do texto?
Alunos falam algumas coisas.
Esmeralda: Em São Paulo. Em que cidade?
Alunos: Taubaté.
Esmeralda: Ele é um dos autores de literatura infanto...
Alunos: juvenil.
Esmeralda: *Então se ele... De dizer, assim, que ele já é uma autor de literatura infanto-juvenil, a gente já pode perceber os estilos dos textos dele. Qual seria?*
Aluno: *De criança e infantil.*
Esmeralda: *Dentro daquela classificação que nós fizemos, né? Dos trabalhos, que tipo de texto seria?*
Aluno: *Literário.*
Esmeralda: *Texto o quê?*

Aluno: *Literário.*

Esmeralda: *Texto literário, não é? A gente tá vendo aí que ele é autor...
Tá colocando já aí de literatura infanto-juvenil.*

Esmeralda, com o desenvolvimento desse projeto de “Tipologia Textual”, parece ter feito, em um trabalho único, o que pareceria ser uma mudança didática e pedagógica: o trabalho com um novo conteúdo da área de Língua Portuguesa – tipologia textual – a partir de um procedimento pedagógico que estava sendo estimulado naquele momento: o desenvolvimento de projetos, tema da capacitação que ela mesma ministrou. Esse projeto, no entanto, não se caracterizou como aqueles relacionados à “Pedagogia de Projetos”, no sentido do que foi discutido sobre essa temática na capacitação. Ele não envolveu, por exemplo, uma temática específica de interesse dos alunos, relacionada às práticas socioculturais com as quais interagem, mas centrou-se na aprendizagem de um conteúdo disciplinar específico – tipologia textual – que precisaria ser ensinado, conteúdo este relacionado ao “novo”, ao que deve ser acrescentado aos considerados tradicionais na área de Língua Portuguesa. E a forma como, no desenvolvimento do projeto, tal conteúdo foi ensinado corresponde à realização de procedimentos pedagógicos tradicionais: ênfase na definição, explicação, memorização, classificação. Assim, a forma como essa professora tem se apropriado do discurso sobre a necessidade de os alunos interagirem com diferentes textos – desenvolvendo um projeto de “tipologia textual” – é reveladora de algumas questões importantes sobre o tema-chave deste trabalho: a apropriação.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como a professora Esmeralda está se apropriando das prescrições oficiais relacionadas ao ensino da leitura? Considero importante fazer algumas considerações sobre essa questão.

A partir da observação das seqüências de atividades desenvolvidas no período em que estive na sala de Esmeralda, assim como da análise de seu discurso durante a entrevista, foi possível perceber que essa professora busca seguir algumas sugestões/atividades pedagógicas às quais teve acesso, atividades estas que ela considera passíveis de serem desenvolvidas em sua turma e que se relacionam com a possibilidade de realização de inovações didáticas e pedagógicas. Tentarei demonstrar como essas mudanças parecem se efetuar em sua prática.

Do ponto de vista didático, para essa professora o ensino de Língua Portuguesa deve englobar três aspectos: a leitura, a produção de textos e os conhecimentos lingüísticos (gramática e ortografia). A forma como ela concebe cada um deles é representativa de como ela está se apropriando das discussões acadêmicas e oficiais que os envolvem. Em relação ao ensino de gramática e ortografia, o “novo”, como ela enfatizou na entrevista,

seria não desenvolver um ensino normativo e sistemático desses conteúdos, mas trabalhá-los de forma contextualizada. Assim, ela tenta seguir o que está prescrito na Proposta Oficial e, para isso, utiliza o mesmo procedimento sugerido no documento: o trabalho de refacção de texto, seja coletivamente, seja individualmente. Por diversas vezes durante o período em que permaneci em sua sala de aula, esse procedimento foi desenvolvido. Por outro lado, atividades envolvendo o ensino desses conteúdos não foram observadas. Assim, conteúdos tradicionalmente ensinados na escola (gramática e ortografia) não estavam sendo trabalhados na sala dessa professora de forma sistemática e normativa.

Em relação à leitura e à escrita, a professora estava se apropriando do discurso bastante difundido sobre a importância de os alunos lerem e produzirem diferentes textos. A diversidade textual passou a ser tratada como mais um conteúdo que deveria ser ensinado, o que parece representar, na prática dessa professora, uma mudança didática. A forma como trabalhou esse conteúdo também esteve relacionada a um procedimento pedagógico considerado “inovador”, no sentido de estar sendo bastante difundido naquele momento: o trabalho com “Projetos”. O interessante, no entanto, é que esse “novo conteúdo” foi efetivamente ensinado a partir de procedimentos tradicionais (ênfase na definição, classificação, identificação), procedimentos estes que ela não estava utilizando para o ensino dos conteúdos tradicionalmente ensinados na escola (gramática e ortografia). Assim, os alunos aprenderam “sobre os textos” sem necessariamente conhecê-los. E aprenderam para que, em atividades futuras, pudessem aplicar esse conhecimento, quando solicitados.

Esmeralda parece realizar um movimento duplo relacionado à apropriação: ela tenta desenvolver seqüências de atividades elaboradas por pessoas que possuem um certo reconhecimento e, assim, deixa de realizar atividades consideradas “tradicionais”. Estas, no entanto, não são facilmente esquecidas/abandonadas, sendo retomadas, provavelmente sem que ela o perceba, para o ensino de conteúdos novos, que ela ainda não sabe/não aprendeu como ensinar.

Um último ponto que gostaria de comentar é que se essa professora busca seguir “dicas”, “receitas” de atividades relacionadas a procedimentos pedagógicos inovadores (ela falou sobre isso na entrevista e desenvolveu algumas atividades como estas no período em que estive em sua sala), estas não são aplicadas diretamente na forma como

lhes foram apresentadas. Tanto a atividade de refacção coletiva do texto, como o desenvolvimento do “Projeto didático”, por exemplo, sofreram adaptações relacionadas aos conhecimentos, dispositivos e esquemas de ação que ela construiu ao longo de sua experiência escolar.

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO DE QUATRO PROFESSORAS: JULIANA, DÔRA, FLÁVIA E MARIA

Para a análise das práticas de ensino de leitura dessas quatro professoras, realizadas no mês de abril, considerarei as modalidades de leitura presentes em suas salas durante os dois dias da realização do trabalho de observação, assim como os materiais lidos pelos alunos, correspondentes a exercícios, livros e, mais especificamente, ao caderno de Língua Portuguesa. Essas professoras não desenvolviam um trabalho com base em um livro didático específico. Assim, o caderno dos alunos, como um material de registro de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, constitui-se em uma fonte de dados importante, que pode ajudar na compreensão da organização e do desenvolvimento da prática de ensino dessas professoras. A análise desse material englobará as atividades desenvolvidas desde o início do ano até o período em que estive em suas salas de aula.

1. JULIANA

A professora Juliana ensinava na 4ª série de uma escola situada em uma comunidade carente, no período da manhã (8h às 12h), em uma turma composta por dezoito alunos. Para trabalhar a área de Língua Portuguesa, ela utilizava o livro *ALP* da 4ª série, dispondo apenas de sete exemplares para toda a turma. Quando fazia atividades desse livro, ela reunia os alunos em duplas/trios e solicitava que copiassem o texto e a atividade em seus cadernos de Língua Portuguesa. Como apoio para a organização das atividades nessa área, ela utilizava ainda alguns outros livros: *Porta de Papel, Educação e Desenvolvimento do Censo Crítico* de 1988 (ela comentou não gostar dos textos desse

livro), *Português Desenvolvimento da Linguagem, Novo Caminho e Linguagem e Interação*.⁸⁶

No período de observação de suas aulas, a modalidade de “leitura livre” não foi praticada. No primeiro dia, enquanto os alunos faziam uma atividade, a professora me falou sobre a biblioteca, que estava desativada, e, quando lhe perguntei se ela trazia livros para a sala de aula para os alunos lerem, ela se referiu basicamente aos livros didáticos:

Juliana: É isso que eu disse: pra achar o dicionário na biblioteca é difícil. Antes tinha uma pessoa na biblioteca, mas já faz um tempinho que não tem, que não tem biblioteca. Hoje os livros tão jogados, assim. É um depósito.

Eliana: E você pega alguns livros pra trazer pra aqui, Juliana?

Juliana: Pego.

Eliana: Tu já pegasse?

Juliana: Já.

Eliana: Esse ano?

Juliana: Já, agora de outras séries, de 4^a não.

Eliana: Livros didáticos?

Juliana: Livro didático.

Eliana: E eles têm livro de Língua Portuguesa?

Juliana: Têm.

Eliana: Qual?

Juliana: *ALP*. Mas só são sete pra trabalhar com todos eles. Vieram 14 livros pra toda a escola. Como tem duas 4^a séries, a professora da tarde dividiu. Aí eu trabalho em dupla.

Os alunos, durante o recreio, deveriam permanecer na sala pelo fato de a escola não possuir uma área que pudesse ser utilizada para esse fim. Nesse momento, a professora pegava alguns jogos na sala que era a biblioteca para que os alunos pudessem brincar no espaço da sala de aula.

As outras atividades de leitura estiveram inseridas em seqüências pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de ensinar algum conteúdo específico. No caso de Língua

⁸⁶ Esses livros, com exceção do *Educação e Desenvolvimento do Censo Crítico*, foram mencionados no Capítulo 3 deste trabalho.

Portuguesa, uma seqüência específica foi desenvolvida, baseada no material que a professora recebeu em uma capacitação. A seqüência envolveu seis etapas principais:

- a. Leitura de um texto;
- b. Interpretação oral do texto;
- c. Realização de um exercício escrito sobre o texto;
- d. Correção oral do exercício;
- e. Produção de texto;
- f. Realização de um exercício de gramática “a partir do texto”.

Os alunos receberam uma atividade constituída de um texto correspondente a uma história – “O peixe pixote” de Sônia Junqueira – e de questões sobre o texto (Anexo 9). Esse material foi adquirido por Juliana em uma capacitação e ela o xerocou para os alunos na forma como o recebeu. A primeira etapa da seqüência correspondeu à leitura silenciosa do texto. A instrução para essa atividade foi a seguinte:

Juliana: A primeira coisa que a gente vai fazer é: cada um vai ler o seu em voz silenciosa, certo? As palavras que vocês não entenderam, anotem pra procurar no dicionário.

Após esse momento de leitura em “voz silenciosa”, a professora anunciou as duas outras etapas que seriam realizadas após essa primeira: interpretação oral e escrita do texto:

Juliana: Todo mundo já terminou de ler? Olhem, se ficar alguma palavra que vocês não entenderam, aí vocês escrevem nessa parte de trás que depois a gente vai pesquisar no dicionário. Mas antes a gente vai conversar um pouquinho sobre o texto, tá bom? Vamos discutir primeiro o texto? (...) Olhem, a gente vai conversar sobre o texto. Depois que a gente conversar sobre o texto, aí vocês vão responder em dupla essas questões do texto, e responder é responder às questões e também pesquisar no dicionário. Aí em dupla vai depender da quantidade de dicionários que tem, porque geralmente são poucos dicionários.

A interpretação oral baseou-se em duas questões centrais: “o que vocês acharam da história?” e “o que a história quis dizer?”. Na primeira os alunos deveriam falar sobre a história, seu conteúdo e seu tema central. Já a segunda correspondeu à identificação da mensagem principal do texto, a qual deveria ser apreendida pelos alunos. Entre uma questão e outra, a professora propôs que um aluno lesse o texto oralmente, para que a discussão pudesse fluir melhor. Apresentarei, a seguir, o trecho da aula que correspondeu à fala da professora e à dos alunos relacionadas a essas duas etapas:

Juliana: E aí, o que foi que vocês acharam da história? Heim, Laís? O que foi que acharam da história?
Aluna: Boa
Juliana: O que mais? Hoje tá todo mundo silencioso assim, é? Só achou bom?

O que mais? O que foi que vocês viram na história? Do que é que a história fala? A história fala sobre o quê?

Aluno: Um peixe.

Juliana: Sobre um peixe? O que é que fazia esse peixe?

Um aluno fala alguma coisa (incompreensível)

A discussão continua.

Juliana: A gente já começou a conversa sobre o texto. O que é que você achou do texto?

Aluno: Meio adoidado. Quem já viu mar escuro?

Juliana: Mas por que é que o mar estava escuro?

Os alunos falam ao mesmo tempo.

Juliana: Mas aqui no texto ele diz que estava escuro. Mas quem é que diz que estava escuro?

Aluno: O peixe nadava de olho fechado.

Os alunos continuam a falar.

Juliana: Mas por que é que ele via tudo escuro?

Aluna: Porque ele só vivia de olhos fechados.

Aluna: Aqui tá dizendo que ele vivia de olhos fechados...

Juliana: Vamos escutar Elaine que ela vai ler o finalzinho que ela está mostrando pra mim. Lê, Elaine, pros outros.

Elaine lê.

Juliana: Vocês ouviram o que ela leu? Vamos fazer o seguinte: vamos ler mais uma vez agora, o texto? Mas a gente vai fazer diferente. Alguém quer ler?

Aluna: Eu quero.

Juliana: Leia Roberta. Vamos ouvir agora Roberta e a gente acompanha com o da gente.

Roberta lê em voz alta.

Juliana: Quem foi que escreveu?

Aluna: Sônia Junqueira.

Juliana: E aí, a gente descobriu mais alguma coisa do texto?

Aluno: Ele só nadava de olho fechado por isso que tava tudo escuro.

Aluna fala alguma coisa (incompreensível)

Juliana: O que mais?

Alunos falam. Juliana faz perguntas.

Juliana: Pronto, olhem, vejam... Mas o que foi que a história quis dizer? O que é que ela quis dizer quando ele diz assim, que ele tava de olho fechado, ele nadava de olhos fechados, não via... Ele não tava vendo porque ele tava nadando de olho fechado. Ele saía pra respirar. Ele saía pra respirar ou ele voltava pra água pra respirar? Ah, ele saía pra ver as outras coisas lá fora e depois voltava pra respirar. Por quê?

Alunos falam

Juliana: Ah, porque ele só respira dentro d'água, ele não respira lá fora. Então ele só saía pra quê? Pra ver as coisas lá fora, né? Que vocês disseram. Mas vejam, quando ele disse assim, que ele via as coisas lá fora, é bonita, que ele via as crianças, as gramas, ele via muita coisa bonita lá fora. Tudo eram flores. Tem aqui, ó, "flores para todo lado". Mas dentro do lago ele nadava de olhos fechados e não conseguia ver nada, ele não conseguia ver nada bonito.

Aluno: Porque ele só nadava de olhos fechados.

Juliana: Pois é. Como vocês já disseram que ele só nadava de olhos fechados.

Mas o que é que essa história quis dizer pra gente? O que é que a gente pensa quando a gente lê, assim, essa história?

Os alunos não respondem.

Juliana: A história quer passar o que pra gente? O que é que pode acontecer

com a gente? Às vezes a gente também não enxerga os amigos...

Juliana: Quem quer dizer mais alguma coisa sobre o texto?

Os alunos não respondem.

Juliana: Vamos continuar, então, agora?

Como pode ser observado no trecho acima, a primeira pergunta foi respondida pelos alunos, que recontaram o texto lido. Já a segunda, que solicitava a identificação da mensagem do texto, não foi bem-compreendida e, por isso, não foi respondida “com êxito”. A professora tentou fazer com que comparassem a experiência vivenciada pelo personagem principal da história com as experiências deles mesmos, mas não conseguiram captar essa idéia. No final, ela mesma explicitou essa comparação (“*O que é que pode acontecer com a gente? Às vezes a gente também não enxerga os amigos...*”) e introduziu a etapa seguinte, correspondente à realização do exercício escrito sobre o texto, ainda de interpretação:

Juliana: Alguém quer mais falar? Eu pensei em a gente fazer em dupla, porque aproveitava o dicionário que tem pouco e pesquisava as palavras que vocês têm dúvidas. Se é que ainda têm, né? Porque depois da gente discutir tanto... Então podemos agora passar pro outro, ou ainda querem continuar falando do texto?

Aluno: Passar pro outro.

Juliana: Pronto, então façam em duplas. Eu acho que é melhor até ser em trio. Ou então façam assim e os dicionários vão trabalhando alternado. Assim, quem terminar de fazer a tarefa, responder às questões, aí pega o dicionário. Outro grupo pega primeiro o dicionário e pesquisa as palavras que não entendeu. Certo? Mas façam em duplas. Vocês vão ler as questões, podem discutir entre a dupla, certo? Agora cada um vai responder o seu, tá bom?

Os alunos responderam, em dupla, a tarefa sobre o texto e procuraram no dicionário o significado de algumas palavras desconhecidas para eles. Nessa perspectiva, o uso do dicionário inseriu-se na atividade de interpretação do texto. Finalizada essa etapa, iniciou-se a seguinte, correspondente à correção oral do exercício, com a professora lendo as questões e os alunos, as respostas:

Juliana: O primeiro: qual é o título da história?

Alunos: O peixe pixote.

Juliana: Quem foi que escreveu a história do peixe pixote?

Alunos: Sônia Junqueira.

Juliana: Vamos ver o segundo. Agora, o segundo é uma questão muito pessoal. Cada um pode ler o seu.

Alguns alunos lêem suas respostas.

Juliana: Quem mais quer ler o seu?

Alguns alunos lêem suas respostas.

Juliana continua a ler as questões e os alunos dizem as respostas. Ela as escreve no quadro, menos as pessoais, que dependiam de cada um.

A última atividade desse dia de observação correspondeu à quinta etapa da seqüência: produção de uma história baseada na que foi lida. A professora escreveu no quadro a seguinte instrução: “Produza um texto baseado no texto “O Peixe Pixote” de Sônia Junqueira. Antes de começar a sua história, pule quatro linhas para depois colocar o título do texto”. Após ler o que havia escrito, ela explicou a atividade:

Juliana: Você vai fazer um texto baseado... Você não leu esse? Você vai fazer o seu texto, porque esse texto é de outra pessoa, não é? Agora você vai escrever um texto seu, um texto que pode ter peixe, pode ter lago, mas é você que vai escrever essa história, tá certo?

Os alunos produziram o texto no “caderno de redação”. Quem não havia terminado de escrever o texto até o final do horário, deveria concluí-lo em casa. No dia seguinte, os textos produzidos pelos alunos não foram retomados. A professora realizou a última etapa da seqüência, relacionada a uma atividade de gramática tomando o texto como base. Nesse caso, o texto foi usado como “pretexto” para o ensino de alguns conteúdos dessa área, mais especificamente os “tipos de substantivos”. A atividade, apresentada abaixo, foi escrita no quadro pela professora e os alunos a copiaram em seus cadernos.

Quarta-feira, 12/4/2000

Atividade de classe

- 1) Retirar do texto “O Peixe Pixote” todas as palavras que você achar que é substantivo.
- 2) Pixote vivia num lago e andava muito feliz.

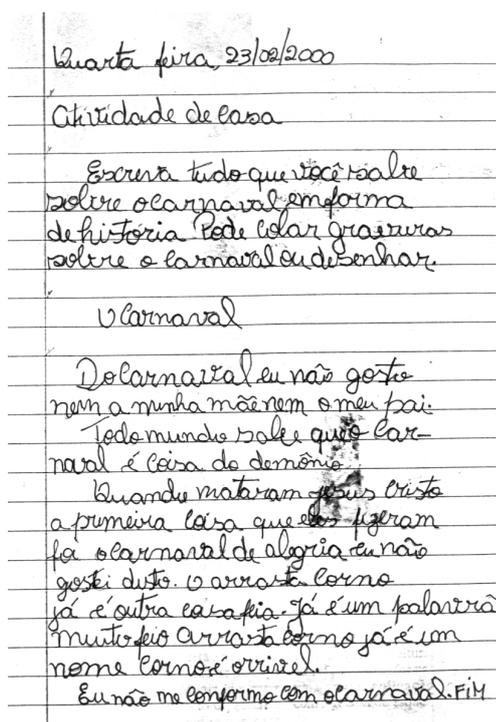
Em seguida, a professora explicou aos alunos o que eles deveriam fazer em cada questão. Os alunos responderam à tarefa individualmente. O momento da correção correspondeu à explicação desse conteúdo. Juliana escreveu no quadro as palavras que os alunos identificaram como sendo substantivos e, em seguida, chamou a atenção de duas que não pertenciam a essa classe de palavras. Para explicar por que, ela solicitou que os alunos respondessem à seguinte questão: “o que é substantivo pra vocês?”. Uma aluna respondeu que “é o que tem em todo lugar”. Outros alunos falaram mais algumas coisas. A professora, então, fez uma síntese sobre a definição desse conteúdo: “ele serve para dar nome às coisas”. E começou a falar dos diversos tipos de substantivos: próprio, comum, coletivo.

Para finalizar o trabalho sobre substantivo, desenvolvido nessa seqüência pedagógica iniciada com a leitura do texto “O Peixe Pixote”, a professora reproduziu no quadro uma atividade sobre esse conteúdo retirada de um dos livros didáticos que ela utilizava para o ensino nessa área (livro *Educação e Desenvolvimento do Censo Crítico*, de 1988, p. 32 e 33) e que envolvia os tipos de substantivos destacados por ela anteriormente: próprio, comum e coletivo. No final do dia, depois da correção dessa outra tarefa, a professora explicou para os alunos, em forma de uma pergunta dirigida a eles, o porquê de eles estarem estudando essas coisas, no caso “os substantivos”: “*pra quê a gente tá estudando isso? Na hora que vocês estão escrevendo, vocês usaram substantivo, não?*” Essa questão/afirmação parece indicar a preocupação da professora em dar um sentido à aprendizagem de um conteúdo que, segundo o discurso oficial, precisa ser trabalhado de forma significativa e contextualizada. Ela tentou relacionar, então, o ensino normativo desse conteúdo - atividades tradicionais de identificação, classificação, definição – a uma atividade de uso da língua: a produção de texto.

A leitura de textos na prática dessa professora está relacionada, então, ao objetivo escolar de ensinar alguma coisa: ler para aprender sobre o texto (atividades de compreensão do texto) e para poder, a partir dele, aprender alguns conceitos lingüísticos

(ensino da gramática e da ortografia). Analisando o caderno de uma aluna, foi possível observar a presença de diferentes textos – histórias, descrição, poesias, músicas – e a todos eles seguia-se uma tarefa envolvendo, principalmente, conteúdos ortográficos e gramaticais. As perguntas sobre o texto, quando existiam, restringiam-se à identificação do autor e da quantidade de parágrafos.

Se em relação à leitura os alunos liam textos correspondentes a diferentes gêneros, no que diz respeito à produção de textos, analisando o caderno de redação da mesma aluna, observou-se um predomínio do gênero narrativa nas instruções que a professora dava para essa atividade. No entanto, em alguns casos o gênero solicitado foi a história, mas o contexto de produção não correspondia a ele. No dia 23 de fevereiro, por exemplo, o caderno apresenta a seguinte instrução: “Escreva tudo o que você sabe sobre o carnaval em forma de história. Pode colar gravuras sobre o carnaval ou desenhar”. A aluna produziu um texto apresentando sua opinião sobre essa festa popular. A atividade na forma como se encontra no caderno é apresentada na Figura 3, abaixo:

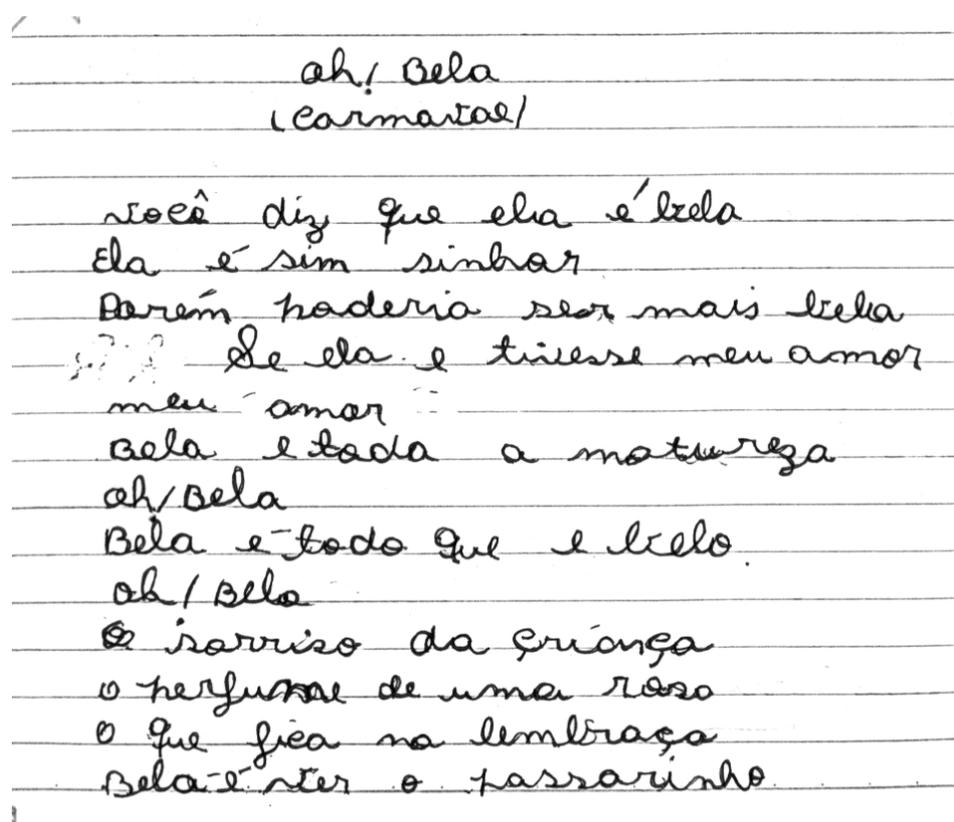


Quarta-feira 23/02/2000
Atividade de casa
Escreva tudo que você sabe sobre o carnaval em forma de história. Pode colar gravuras sobre o carnaval ou desenhar.
O carnaval
Do carnaval eu não gosto
nem a minha mãe nem o meu pai.
Todo mundo sabe que o carnaval é coisa de demônio.
Quando mataram Jesus Cristo a primeira coisa que eles fizeram foi o carnaval de alegria eu não gostei disso. O carnaval como já é outra coisa não. Já é um palanque muito feio. O carnaval como já é um nome como o carnaval.
Eu não me conformo com o carnaval. FIM

Figura 4

Após essa descrição sucinta da prática de ensino de leitura da professora Juliana, gostaria de considerar alguns pontos para análise. Primeiramente, a prática de leitura era desenvolvida em atividades inseridas em seqüências pedagógicas organizadas pela professora com o objetivo de ensinar algum conteúdo da área de Língua Portuguesa. As seqüências envolviam a leitura de um texto específico (leitura silenciosa e depois oral) e, a partir da análise do caderno da aluna, foi possível inferir que textos de diferentes

gêneros foram lidos para, a partir deles, algum conteúdo específico ser trabalhado. Nessa perspectiva, um outro ponto que precisa ser ressaltado é que a diversidade textual estava contemplada nos textos lidos nas atividades organizadas pela professora, que podem ter sido extraídos de livros didáticos ou não, já que o caderno apresenta textos que não devem estar presentes nesse suporte escolar, como é o caso de algumas músicas de carnaval. Seguiam-se a elas, como aos outros textos, atividades relacionadas aos conhecimentos lingüísticos (gramática e ortografia – Figura 5a e b).



ah! Bela
(Carnaval)

Se eu diz que ela é bela
Ela é sim sinhar
Porém poderia ser mais bela
Se ela e tivesse meu amor
meu amor
Bela e toda a maturação
ah/Bela
Bela e todo que é belo
ah/Bela
O sorriso da criança
O perfume de uma rosa
O que fica na lembrança
Bela e ter o passarinho

Figura 5a

28/02/00

ah/Bela
 fndo em busca de mimho
 ah/Bela
 toda mundo se amando
 com amor e com carinho
 Uns servindo outro charando de amor
 de casa
 D'beia a música e retiro dela trabalho
 com encontro rítmico
 dig - que - hedera - mais - mlh
 brança - lú
 palavras com digrafias
 passarinho
 palavras com encontro com rima
 marho - sorriso - criança - perfume
 letração - passario - busca mimho
 carinho

Figura 5b

Um ponto importante a ser ressaltado é que a atividade da capacitação não englobava as últimas etapas correspondentes à produção do texto e realização do exercício de gramática e ortografia. Esses foram acrescentados por Juliana para fechar a seqüência pedagógica que parece constituir sua prática. A partir da leitura de um texto ela desenvolvia a seqüência que contemplava tudo o que precisaria ser trabalhado na área de Língua Portuguesa: leitura/compreensão de textos, produção de texto e análise lingüística (ensino de gramática e ortografia).

2. DÔRA

A professora Dôra trabalhava, no turno da tarde (13h30min às 17h40min), em uma escola localizada próxima a uma comunidade carente, lecionando em duas turmas, 3^a e 4^a séries, as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais. Ela fazia, assim, um trabalho “interclasse” com uma outra professora, que ensinava nessas mesmas turmas as disciplinas de Matemática e Ciências. No horário da manhã, ela trabalhava em outra escola do mesmo município, como supervisora. No ano de desenvolvimento das observações em sua sala de aula (2000), seus alunos haviam recebido o livro *Eu gosto*

de comunicação da 1ª série, uma vez que não havia livros de Português da 3ª ou 4ª séries em quantidade suficiente para que cada criança tivesse um exemplar. Ela salientou, no entanto, que só usava os textos desse livro. Como apoio para a organização das atividades nessa área, ela utilizava alguns outros livros: *36 lições práticas de gramática*, de Ulisses Infante – Scipione; *Assim se aprende ortografia*, de Lizette Geny Rando e Sônia Aparecida da Silva; *Magia do texto*, de Anita Fittipaldi e Maria de Lourdes Russo; *Gramática Básica*, de Hermínio Sargentim; *Palavras e Idéias*, de José de Nicola e Ulisses Infante.

Nos dois dias de observação de suas aulas, a modalidade de “leitura livre” não foi desenvolvida pelos alunos. Dôra comentou comigo que a biblioteca da escola estava interditada e que, naquele ano, os alunos haviam lido gibis na sala de aula, gibis estes que ela trazia e mantinha guardados em seu armário. Assim, as atividades de leitura desenvolvidas nesses dois dias estavam inseridas em seqüências pedagógicas organizadas por ela, que envolviam o ensino de conteúdos da área de Língua Portuguesa. Descreverei, a seguir, essas seqüências, destacando as seguintes questões: *o que, como e para que os alunos leram?*

No primeiro dia de observação, Dôra ficou a tarde toda na 3ª série e duas seqüências de atividades envolvendo leituras foram desenvolvidas. A primeira foi realizada no primeiro horário da tarde (antes do recreio) e envolveu a refacção de um texto, trabalho sugerido na Proposta Pedagógica da Rede, analisada no Capítulo 1, que apresenta como exemplo, inclusive, uma atividade desenvolvida por essa professora, como me foi confirmado por ela durante a entrevista.

A primeira etapa da seqüência envolveu a leitura de um texto produzido por um aluno, que foi copiado por ela no quadro, na forma como foi escrito pela criança. Os alunos deveriam ler o texto primeiro silenciosamente, para tentar encontrar alguns erros presentes nele, e, assim, poder corrigi-los no sentido de ajudar o autor a melhorá-lo:

Dôra: A gente vai tentar ler o texto de um colega da gente pra ver o que é que ele esqueceu pra gente corrigir, tá bom? Ninguém copia. Tenta ler.
(Os alunos tentam ler. Alguns o fazem com voz baixinha, outros silenciosamente)

Dôra: A gente não vai se preocupar muito agora em querer saber de quem é o texto. A gente vai tentar ajudar o colega e pensar no que ele esqueceu, tá?

Em seguida, a professora leu oralmente o texto, do jeito como o aluno o havia escrito. O texto, copiado no quadro, foi o seguinte:

Era umavez um arraial muito alegre
aí oraial temha muitagen no dia segui
te as pesoa fodi novo ai tevemagu
za teve canchica teve palmonha tevi
milho tevi festa tevi de tudo nafesta
de São João foi muito boa.

Após a leitura oral pela professora, ela deu início à sua correção, pedindo para os alunos falarem dos erros que observaram:

Dôra: Eu vou tentar ler, tá? “Era uma vez...” (Dôra lê exatamente como o aluno escreveu). **Dôra,** depois da leitura: “Tem alguma coisa pra gente consertar nesse texto?”

Alunos: Tem. Muita.

Dôra: Primeira coisa pra gente consertar no texto?

Aluno: Tá faltando o parágrafo e a letra minúscula.

Aluno: O título

Dôra: Primeira coisa: faltou o seguinte... Sabe o que é que a gente vai fazer? Esse título a gente vai deixar para o próprio autor colocar, porque o texto não é dele? Ele é que vai colocar o título. Depois do título, o que é que tá faltando aí? Parágrafo...

Aluno: Letra maiúscula.

(Os alunos continuam a correção. Dôra lê cada palavra e eles vão vendo o que está errado.)

A correção do texto envolveu, primeiramente, a revisão dos erros ortográficos. Depois, professora e alunos organizaram o texto em parágrafos e, por último, fizeram a correção da pontuação. Esta foi sendo inserida a partir da leitura oral do texto, baseando-se, assim, na entonação da leitura oral realizada, como se pode observar nos trechos abaixo destacados:

Dôra (Depois de corrigir a ortografia): Por isso é importante da gente tentar escrever o mais correto possível, porque quem vai ler não somos nós, são

outras pessoas também, tá? Agora a gente vai botar os parágrafos e pontuações. Olhem, se uma pessoa chegar aqui na sala e for tentar ler, vai se embananar toda, né? Não vai entender nada. A gente vai ter que colocar os parágrafos e as pontuações. Vamos lá. O título a gente vai deixar por conta do autor que não está aqui hoje. Era... vamos ter que fazer o parágrafo, né? “Era uma vez um arraial muito alegre. Aí o arraial teve muito mais gente” *A gente vai pensar agora se coloca ponto-final e começa um novo parágrafo ou se a gente começa a colocar as vírgulas pra poder respirar na hora de ler, tá? Vamos ver? “Era uma vez um arraial muito alegre”, eu vou botar alguma pontuação nessa frase?*

Aluno: Vai

Dôra: *Aonde? Eu vou ter que parar pra respirar, porque eu tô correndo. “Era uma vez um arraial muito alegre”.*

Alunos: *É no uma.*

Dôra: *No uma? Vamos ver: “era uma, vez um arraial muito alegre”(lê fazendo a pausa no uma). É aí que eu vou parar? Onde é que vai ser?*

(Os alunos tentam ver. Lêem em voz alta pra ver se a vírgula é depois do uma. Alguns dizem que é depois do vez)

(Dôra continua vendo com os alunos a questão da pontuação e do parágrafo)

O texto corrigido, escrito no quadro ao lado do original, está transcrito abaixo:

Era uma vez, um arraial
muito alegre. Aí o arraial tinha
muita gente.
No dia seguinte as pessoas

*foram de novo e teve mungu-
zá, canjica, pamonha, milho
e teve de tudo na festa de São
João, foi muito boa!*
Autor
Jaspion

Após a finalização da atividade de correção do texto, os alunos deveriam copiá-lo em seus cadernos, juntamente com uma tarefa a ser feita sobre ele. Essa tarefa envolveu, principalmente, questões ortográficas e gramaticais, como pode ser observado abaixo:

Exercício

1) Responda:

a) quantos parágrafos tem o texto?

x⁸⁷

b) Explique: por que escrevemos ARRAIAL, PAINEL e BARRIL com a letra “L” no final?

xx

c) Que som possui as palavras que têm a letra “S” entre vogais

x

d) Qual a função do ponto de exclamação?

xx

e) Por que não posso usar na palavra GENTE, PONTE e TINHA a letra M?

xx

Depois de os alunos terem finalizado a tarefa, esta foi corrigida a partir da sequência discursiva utilizada geralmente nessas situações: a professora lia as perguntas, os alunos suas respostas e, se estivessem corretas, ela prosseguia com outra questão. Caso as respostas dos alunos não correspondessem àquela que a professora julgava adequada, ela repetia o que o aluno havia falado e refazia a questão, com o objetivo de fazer os alunos chegarem à resposta condizente e, se necessário, explicitava ela mesma a resposta. O exemplo abaixo apresenta essa sequência em relação à questão envolvendo o uso do ponto de exclamação:

Dôra: Qual é a função do ponto de exclamação?

Aluna: É porque quando nós falamos baixo.

Dôra: E se eu falar: “cala a boca!”, eu tô gritando e tô usando ponto de exclamação.

Aluno: É quando tá falando com a boca cheia.

Dôra: É quando tá falando com a boca cheia? Vamos gente.

Aluno: É quando eu tô falando baixo.

Dôra: Eu tô falando baixo. Eu quando falo assim tenho que usar o ponto de exclamação?

Alunos: Não.

Aluno: É quando tá falando alto.

Dôra: Pois então eu vou falar alto, tá? “Gente, vamos pro recreio hoje um pouco mais cedo?” Eu falei alto?

Alunos: Não.

Dôra: Não? Então vou falar mais alto: “Gente, vamos pro recreio hoje um pouco mais cedo?” Eu falei alto?

Alunos: Falou.

Dôra: Pensem um pouco em que momento eu uso o ponto de exclamação. Vamos fazer uma frase? Deixa eu ver uma frase...

Aluno: É pra escrever, é?

⁸⁷ A letra “x” escrita abaixo da questão indicava a quantidade de linhas do caderno que os alunos deveriam deixar em branco para poder responder à questão.

Dôra: Não. É só pra gente ver.

(Dôra escreve frases no quadro. Pede para os alunos as lerem. Eles lêem em voz alta). Depois ela lê para explicar.

Dôra: O que é que a exclamação faz com a minha voz?

(Os alunos não respondem)

Dôra: A exclamação é usada pra dar um tom mais forte, mais áspero, na frase. A exclamação ela é usada pra dar uma entoação forte, meio desesperada. Como é que a gente vai responder? Vamos colocar: pra dar uma entoação mais forte na frase. Agora vocês me pegaram. Eu pensei que ia ser mais fácil. Vou ter que pesquisar.

Após a finalização da correção da tarefa, a professora olhou todos os cadernos dos alunos, dando um visto neles. Em seguida, o recreio foi iniciado e os alunos saíram da sala. Nesse momento, Dôra fez um comentário para mim a respeito dessa sua dificuldade na explicação do uso do ponto de exclamação: *“sobre essa explicação da exclamação, de que outra forma eu vou dizer pra que eles entendam isso? Porque eu não vou, assim, pra uma coisa bem teórica porque...”*

Considero importante comentar alguns pontos relacionados ao desenvolvimento dessa primeira seqüência de atividades, que se relacionam com o processo de apropriação que estou buscando analisar. A seqüência de atividades envolvendo a refacção de um texto, como sugerida na Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa dessa rede de ensino, analisada no Capítulo 1, sugere a produção de um texto a partir de uma discussão sobre um determinado tema, seguida da reelaboração de um dos textos produzidos pelo grupo de alunos, a partir da reflexão que professora e alunos fazem sobre alguns problemas que ele apresente. Após esse momento, sugere-se a leitura de outros textos que se relacionem com o que foi revisto e, com isso, a “cadeia de produção simbólica” teria continuidade.

No caso dessa seqüência desenvolvida na sala da professora Dôra, não foi possível saber o contexto de produção do texto, o que o originou. Para a realização da atividade de refacção, a professora escolheu um texto de um aluno, texto este que apresentava vários erros de ortografia e gramática. Assim, essa atividade envolveria o ensino desses conteúdos, não mais a partir de procedimentos “tradicionais”, e sim inserido em uma situação de uso da língua: uma atividade de produção de texto e reflexão sobre o texto produzido, com o objetivo de melhorá-lo. A etapa seguinte desenvolvida pela professora nessa seqüência, no entanto, não correspondeu à sugerida pela Proposta. Ela optou pela realização de um exercício escrito, copiado pelos alunos em seus cadernos, que envolvia questões de ortografia e gramática e se relacionava ao ensino normativo desses

conteúdos. Assim, é interessante perceber que essa professora parece se apropriar de procedimentos pedagógicos “novos”, sem se desvencilhar daqueles que estava acostumada a realizar. Na entrevista ela não falou dessa última parte, provavelmente por duas razões: ou por saber que essas atividades se relacionam a um ensino “tradicional” de gramática, ou por elas constituírem *esquemas de ação* constitutivos de sua prática, que não são facilmente abandonados e não precisam ser explicitados.

Nesse primeiro dia de observação, uma outra seqüência de atividades foi desenvolvida no segundo horário da tarde. Ela envolveu a leitura silenciosa de um texto do livro de Português (*Eu gosto de comunicação* – 1ª série) e a realização de uma tarefa, elaborada pela professora, escrita no quadro e copiada no caderno pelos alunos. As questões se relacionavam com a compreensão do texto (perguntas sobre o conteúdo do texto e sobre a opinião dos alunos em relação a este) e uma questão (a primeira) sobre pontuação. Depois de os alunos terem terminado de fazer, individualmente, a tarefa, ela foi corrigida a partir da utilização da mesma seqüência discursiva utilizada na correção da tarefa anteriormente realizada nesse dia.

No segundo dia de observação, a professora Dôra trabalhou na turma da 4ª série no primeiro horário, e desenvolveu uma seqüência de atividades relacionada à área de Língua Portuguesa. Penso ser importante descrever e comentar esse trabalho realizado, porque ele aponta para outros pontos importantes do processo de apropriação que estou analisando.

No primeiro momento, a professora distribuiu entre os alunos vários textos retirados de livros didáticos (as páginas dos livros contendo os textos foram recortadas, de modo que cada aluno recebeu uma contendo um texto específico). Os alunos deveriam ler o texto silenciosamente e responder a uma tarefa sobre ele, escrita no quadro pela professora e copiada pelos alunos em seus cadernos.

Dôra: A gente vai responder a tarefa do quadro em cima desses textos aqui, tá certo? Cada um com seu texto. Então cada um tem um texto diferente, tá certo?

Pelo que pode ser observado, a tarefa foi a mesma para todos os alunos, independentemente do texto que eles receberam. Ela parece ter se constituído em uma revisão dos assuntos trabalhados durante a unidade de modo a preparar os alunos para a prova, uma vez que no lugar da palavra “Exercício”, a professora escreveu a palavra “Revisão”, como pode ser observado no quadro abaixo, que contém a transcrição da tarefa:

Revisão
1) Responda as questões abaixo de acordo com o seu texto:

- a) Seu texto é uma narrativa ou um diálogo?
x
- b) Como você descobriu seu tipo de texto?
x
- c) Quantos parágrafos tem seu texto?
x
- d) Quais os personagens principais?
x
- e) Como se chama o(a) autor(a)?
x
- f) Seu texto fala sobre o quê?
xxxxx
- g) Se você fosse o(a) autor(a), o que você modificaria?
xxxxx
- h) Retire do seu texto 6 palavras que representam um ditongo?
xx
- i) Por que você considera estas palavras um ditongo?
xx
- j) Existe no seu texto algum monossílabo tônico? Quais?
xx
- l) O que é um monossílabo átono?
xx
- m) No seu texto existe algum caso de Dígrafo representado pela letra M? Quais?
xxx
- n) De qual fonte foi retirado seu texto?
x
- o) Em que ano ele foi escrito?
x
- p) Qual sua editora?

Analisando as questões desse exercício de revisão, pode-se perceber que elas contemplam três conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, conteúdos estes que foram destacados pelas professoras tanto nas entrevistas, como em suas práticas de ensino. Primeiramente, é importante destacar um trabalho com “tipologia textual”, caracterizado nesse exercício pela opção da professora na divisão dos textos em dois tipos: diálogo e narrativa. As duas primeiras questões envolvem esse conteúdo específico. Nesse mesmo dia, durante o recreio, Dôra comentou comigo que vinha fazendo um trabalho sobre “tipologia textual” com a ajuda da professora de Português das quatro últimas séries do ensino fundamental (5^a a 8^a série). Ressaltou sua dificuldade em ensinar para os alunos os tipos de texto, como no caso dessa classificação entre “narrativo” e “diálogo”, não sabendo, inclusive, se essas duas

categorias seriam “tipos de texto”. Ela finalizou dizendo que tinha muitas dúvidas em relação a esse “novo conteúdo”.

Outras questões relacionavam-se à compreensão do texto, e englobavam, principalmente, perguntas de localização/identificação de informações sobre ele: autor, personagens principais, quantidade de parágrafos, conteúdo. O texto, nessa atividade, está sendo tratado como tradicionalmente ele tem sido no espaço escolar: como um objeto autônomo, com características e propriedades que precisam ser identificadas pelos alunos para que eles o compreendam. Assim, por exemplo, considera-se que todo texto tem personagens principais e é estruturado em parágrafos. Em relação a esse último aspecto, um aluno, no momento em que estava fazendo a tarefa, comentou com a professora que seu texto não tinha parágrafos, porque era uma poesia. Dôra olhou o texto, verificou que o comentário do aluno fazia sentido e falou em voz alta, para que toda a turma escutasse:

Dôra: É uma poesia. Se é poesia, em vez de parágrafo é estrofe, viu? Quantas estrofes tem seu texto? Então a gente vai fazer o seguinte: quem pegou poesia, aí quando tiver assim “quantos parágrafos tem seu texto”, você bota “tantas estrofes”. Se tiver paciência, conte também quantos versos tem, tá?

As perguntas sobre o texto devem envolver, portanto, a identificação da quantidade de parágrafos ou, no caso da poesia, de estrofes e versos. Em relação ao conteúdo do texto (questão F), Dôra ressaltou que, nesse caso, eles deveriam escrever sobre a “essência do texto”, sobre *o que* ele fala, e não apenas repetir seu título:

Dôra: Quando essa pergunta surgir: “seu texto fala sobre o quê?”, você não vai dizer o título do texto não, porque o título já deve ter na frente. Eu quero saber a essência da sua história, ele tá falando de quê? Marcos falou em Mariana. “Meu texto fala sobre Mariana”. Mariana é uma menininha? É uma senhora? É uma vaquinha? É uma cachorrinha? Se ele tivesse dito só que falava de Mariana, a gente não ia pensar que era uma pessoa? Tem que dizer: fala sobre uma girafa Mariana que fazia isso ou aquilo.

A identificação da “essência do texto” é um aspecto relacionado à sua compreensão, como já foi discutido no Capítulo 4 deste trabalho. Parte-se do pressuposto de que todo texto, independentemente do gênero ao qual pertença, possui uma “essência” que precisa ser identificada pelo aluno-leitor. Essa identificação corresponderia, como demonstra a fala da professora acima apresentada, à repetição do próprio conteúdo do texto (“*Tem que dizer: fala sobre uma girafa Mariana que fazia isso ou aquilo*”), o que possibilita à professora avaliar a resposta do aluno.

Algumas questões da tarefa relacionam-se ao ensino de ortografia e gramática, com ênfase na identificação e classificação de palavras com base no texto lido. Assim, essa professora parece trabalhar esses conteúdos “a partir do texto”. Já as três últimas perguntas correspondem à identificação das referências bibliográficas do texto lido (fonte, ano de publicação, editora). Alguns textos, no entanto, não apresentavam todos esses itens.

Enfim, depois que a maioria dos alunos terminou de fazer a tarefa, Dôra deu início à sua correção e, para isso, utilizou o procedimento típico desse momento: ela lia as perguntas, os alunos as respostas e ela aproveitava estas para explicar o conteúdo abordado na questão. Como os alunos receberam textos diferentes, as respostas não eram semelhantes. Assim, ela optou em ouvir, para cada pergunta, as respostas de

alguns alunos, considerando os textos que receberam. Se estas estivessem corretas, ela prosseguia solicitando que um outro respondesse. Caso não estivesse adequada, ela tentava explicar para o aluno a resposta correta. Por exemplo, em relação à primeira questão, alguns alunos responderam corretamente, afirmando que seus textos correspondiam a narrativas. Outros tiveram dificuldades em responder e a professora, lendo seus textos, tentava fazer a classificação correta. Nesse processo, no entanto, ela mesma começou a ter dificuldade em fazer isso, como pode ser observado no trecho de aula apresentado a seguir:

Dôra: Vamos fazer o seguinte: nós vamos pegar o nosso texto, deixar aqui em cima, junto do caderno, pra gente ir respondendo de um por um. Aí vai ter que ter paciência pra poder pegar texto por texto. Vou começar por aqui. Vou começar por Tatiane. Letra A: Tatiane, seu texto é uma narrativa ou um diálogo?

Aluna: Narrativa.

Dôra: Deixa eu ver o seu.

(Continua com os outros)

Dôra: Paulo, o teu é uma narrativa ou um diálogo? Deixa eu olhar.

(Mudança do lado da fita)

Dôra lê um texto de uma aluna. Olha o de Jaqueline como é. O tipo de texto dela é muito grande. Aí diz assim: “o canarinho, amarelo e preguiçoso. Ele era da minha vó. Em umas férias de julho de 1934, quem sabe dia 2, ela disse: se vocês quiserem o canarinho, podem levar. Os meninos gostam tanto dele! Não era só os meninos. A família toda estava enfeitada por aquele bichinho fascinante, parte de um todo. Na hora de sair meu pai pegou a gaiola...”

Dôra: Ele é uma narrativa, viu amiga? Apesar de ter a fala da vó, mas não tá dentro de diálogo não. Ela tá contando a história a alguém. Robson, o seu.

(Os alunos vão dizendo)

Dôra: Agora dentro dessa narrativa, o de Robson e o de Taciana é uma poesia, né? É um texto poético. (Continuação)

Dôra: O de vera, tem alguém narrando, uma pessoa narrando, mas dentro do texto tem o diálogo. É um diálogo entre o rei e uma feiticeira. Então o dela é uma narrativa e um diálogo.

(Continuou a identificação com os alunos restantes)

Dôra, para ensinar esse novo conteúdo – “tipologia textual” – parece utilizar os mesmos procedimentos que vinha utilizando para o ensino de outros conteúdos da área de Língua Portuguesa: ensina-os a partir da leitura de um texto e realização de um exercício escrito contendo questões de identificação e classificação de aspectos relacionados a esses conteúdos. Assim, em um mesmo exercício, quatro conteúdos dessa disciplina foram contemplados: tipologia textual, gramática, ortografia e leitura/compreensão do texto.

Em relação a esse “novo” conteúdo, ela partiu da possibilidade de se poder classificar os textos em duas categorias: narrativas e diálogo. No entanto, ela parece não ter olhado os textos que separou para entregar aos alunos e, no momento da realização e correção da tarefa, correspondente à explicação do conteúdo, alguns problemas surgiram e tiveram que ser resolvidos por ela de forma “urgente”, no momento mesmo da ação pedagógica, o que, de certa forma, desestabilizou um pouco o andamento da atividade. Durante a correção dessa questão, diante da resposta de alguns alunos, ela mesma teve dificuldades em definir a que seria adequada, mesmo lendo o texto para a turma. Foi assim que, como pode ser observado no trecho apresentado, depois de ler um texto de um aluno, ela o definiu como sendo narrativo e diálogo o que, a princípio, não seria uma resposta adequada à questão por ela colocada, que requereria uma opção entre um ou outro.

A correção dessa atividade prosseguiu com mais algumas questões. A parte de gramática e ortografia ficou para ser corrigida no dia seguinte. Antes de liberar a turma para o recreio, a professora passou a tarefa de casa: produzir um final diferente para o texto lido. A instrução foi a seguinte:

Dôra: A gente vai tentar mudar, pra casa, o último parágrafo, ou seja, o finalzinho da história. Vamos dar um final nosso. Vocês vão levar o caderno de texto, vão levar o texto pra casa – cuidado pra não rasgar – e vão mudar só o último parágrafo. Vou repetir: primeira coisa, vão levar o seu texto pra casa. Quando chegar em casa, vai dar uma lida com muita calma nesse texto, quando chegar no último parágrafo, que é o final do texto, você vai mudar. O de Marquinhos que fala sobre Mariana, termina o texto dele dizendo assim, oh..., “eu quero um pequenininho”. O texto de Renata é “Festa de aniversário” (Dôra lê o texto) Renata vai trocar esse último parágrafo e dar um final diferente. Eu tenho duas propostas: ou continua com isso e faz um outro final, ou tira esse parágrafo e bota um outro, tá? Porque de repente não dá pra tirar esse não. Mas você vai dar um final diferente a seu texto, entenderam?

Aluna: Aí pode continuar, né?

Dôra: Pode continuar. Quem tem poesia, o que é que vai fazer? Vai criar uma estrofe a mais. Quem tem poesia, tá?

Novamente a atividade foi pensada sem se considerar os textos que os alunos tinham recebido. Para a professora, eles correspondiam a histórias⁸⁸ e, por isso mesmo, teriam um final que poderia ser mudado. À medida que a professora foi olhando/lendo os

⁸⁸ Os dados de uma pesquisa sobre produção de textos na escola (ALBUQUERQUE, LIPPO e NASCIMENTO, 1998) revelam que, muitas vezes, os textos lidos e produzidos são tratados como “história”, mesmo que correspondam a gêneros diferentes, provavelmente por ser esse o gênero mais lido nesse espaço.

textos dos alunos, ela alterou a instrução: eles poderiam, também, acrescentar um parágrafo ou, no caso de terem recebido um texto correspondente a uma poesia, deveriam fazer uma estrofe final. Uma atividade como esta – produção/modificação do final de um texto – encontra-se presente em livros didáticos e pode ter sido sugerida em cursos de capacitação, como uma das possibilidades de produção de textos. A professora optou, então, em desenvolvê-la da forma a que parece ter tido acesso – mudar o final da história – e, só depois, percebeu que precisaria alterar a instrução para poder se adequar à diversidade de textos que tinha distribuído. Dentro da seqüência de atividades, desenvolvida para se trabalhar os conteúdos da área de Língua Portuguesa, essa diversidade contemplaria a possibilidade de um trabalho com “tipologia textual” e com os outros conteúdos, uma vez que, independentemente do gênero do texto, questões de interpretação de texto e de gramática e ortografia poderiam ser consideradas/ensinadas na forma como essa professora o faz. Já na produção, essa diversidade parece não ter sido considerada até o momento mesmo da instrução da tarefa, provavelmente porque, nesse caso, a professora não estabelece, *a priori*, uma relação entre gênero de texto e produção.

No segundo horário desse segundo dia de observação, Dôra trabalhou com a turma da 3^a série. Ela repetiu essa seqüência envolvendo a leitura de textos diferentes retirados de livros didáticos e a realização de um exercício escrito sobre o texto lido. Algumas mudanças, no entanto, foram observadas. Primeiro Dôra distribuiu os textos entre os alunos e foi chamando, um a um, para fazerem uma leitura em voz alta para ela:

Dôra: Cada criança vai ter seu texto. A gente vai fazer uma leitura só com o pensamento, só com os olhos. Depois vocês vão ler em voz alta pra mim, ok? Posso começar a distribuir?

Dôra: Olhem, são 4:20. 4:30 eu começo a chamar pra fazer leitura, tá bom? Podem começar.

Dôra: eu estou ouvindo vozes. É pra ler em silêncio.

Depois de dar um tempo para os alunos lerem, silenciosamente, o texto que receberam, ela passou uma tarefa no quadro e, enquanto os alunos a respondiam, ia chamando um a um em seu birô para fazerem a leitura em voz alta para ela de uma parte do texto. O interessante é que o exercício apresentava questões semelhantes ao que os alunos da 4ª série fizeram, mas as duas primeiras questões sobre “tipologia textual” foram omitidas. Já a pergunta sobre a quantidade de parágrafos teve sua formulação alterada: “quantos parágrafos ou estrofes tem seu texto?”, alteração esta relacionada à situação-problema que vivenciou na outra turma. As questões de gramática e ortografia foram outras, uma vez que ela não devia estar trabalhando os mesmos conteúdos nessas duas séries.

Enfim, a análise dos dois dias de aula dessa professora apresenta indícios de que é na ação mesma, no desenvolvimento das atividades e à medida que alguns problemas surgem, que as professoras (re)constróem suas práticas. Dôra organizou as atividades de uma forma que, pedagogicamente, não apresentaria problemas, pois correspondia à seqüência que estava acostumada a fazer: leitura de textos – realização de exercícios envolvendo os conteúdos que queria ensinar – correção da tarefa/explicação dos conteúdos – produção de texto. Alguns problemas, no entanto, surgiram no desenvolvimento das etapas dessa seqüência, problemas estes relacionados a questões de natureza conceitual, das quais a professora está se apropriando. Uma das questões que, ao que parece, ela está buscando entender é justamente o que significa “trabalhar com diferentes textos”.

Ela parece se apropriar desse discurso transformando-o em um novo conteúdo (tipologia textual) e tentando adequá-lo aos esquemas de ação que constituem sua prática. Assim, problemas de natureza conceitual que surgem precisam ser resolvidos na urgência da ação pedagógica e, provavelmente, fazem com que a professora reorganize/repense a atividade e a forma como o conteúdo está sendo ensinado. No caso específico vivenciado por Dôra, essa reorganização poderia corresponder a novas formas de classificar os textos, não se restringindo às duas categorias utilizadas por ela (diálogo e narrativa), uma vez que ela preferiu não repetir essa categorização com a outra turma, talvez para poder repensá-la. Ela mesma comentou comigo suas inseguranças em trabalhar a “classificação dos textos”.

A análise do caderno da aluna dessa professora permitiu verificar, por exemplo, que um trabalho sistemático sobre classificação de textos foi feito na sala de aula, a partir da utilização da classificação proposta por KAUFFMAN e RODRÍGUEZ (1995), à qual as professoras dessa rede de ensino tiveram acesso na Capacitação de fevereiro de 1999. Dôra, assim como Esmeralda, também foi professora-capacitadora nesse curso. A página do caderno da aluna contendo essa classificação é apresentada na Figura 5:

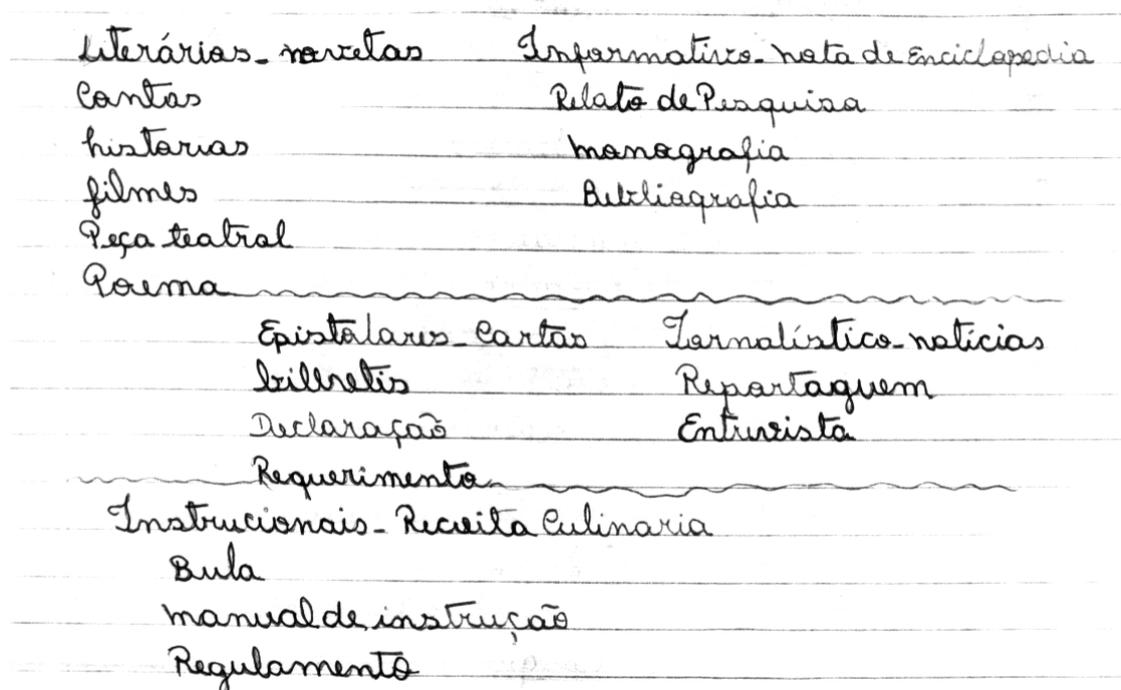


Figura 6

Um trabalho sobre poesia também foi realizado, envolvendo definições sobre esse tipo de texto. A seqüência de atividades parece ter sido a mesma: leitura de um poema – realização de uma tarefa sobre ele contendo questões sobre as características desse texto – correção/ensino desse conteúdo. Eis a tarefa:

12/03/00

Exercício

Responda as questões de acordo com o texto

a) Qual é o título do texto

x A Parnígia

b) Por que no texto é tudo escrito em parágrafos
Porque é uma poesia

c) Quantos pedacinhos tem o texto?
3 pedacinhos

d) Como chamamos este pedacinhos
estrofes

Figura 7

Observa-se que a professora parece desenvolver um trabalho sistemático sobre os textos da mesma forma como o faz com os outros conteúdos. A ênfase concentra-se no ensino de definições que precisam ser aprendidas pelos alunos. No caso da poesia, é preciso que eles saibam que esse texto é formado por estrofes (que, segundo ela, corresponderiam a parágrafos) e que estas são compostas por versos que apresentam palavras que rimam. No mesmo caderno, pode-se perceber a presença de outros textos seguidos de atividades envolvendo questões de interpretação do texto e de gramática e ortografia, e várias anotações sobre definições de conceitos gramaticais (Figura 8).

Anotação

Encontros Vocálicos: Encontros Vocálicos são encontros de vogais na mesma palavra.

Os Encontros Vocálicos dividem-se: Hiato, Ditongo e Trítongo.

Hiato — é quando temos duas vogais em sílabas separadas.
Exemplo: ki-o-le-ta

Ditongo — é quando temos duas vogais na mesma sílaba.
Exemplo: Lei-te

Trítongo — é quando temos três vogais na mesma sílaba.
Exemplo: PA-RA-CUA

Figura 8

Enfim, em relação à prática da professora Dôra, observa-se que ela está se apropriando do que está sendo proposto em relação ao ensino de Língua Portuguesa sem se desvencilhar do que estava acostumada a fazer. Ela desenvolve, por exemplo, um

trabalho de refação de texto como o sugerido na Proposta Pedagógica dessa área de ensino. E ela está tentando desenvolver um trabalho sobre “tipologia textual”, bastante difundido nos cursos aos quais teve acesso, e, para isso, usa os mesmos procedimentos relacionados ao ensino dos conteúdos considerados “tradicionais”.

3. FLÁVIA

A professora Flávia ensinava em uma 4ª série, no período da manhã (8h às 12h), em uma escola relativamente grande, que atendia principalmente a uma comunidade pobre localizada em suas proximidades. Ela trabalhava em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no turno da tarde, ensinando também em uma 4ª série. Como apoio para o desenvolvimento do trabalho com Língua Portuguesa, cada aluno recebeu um exemplar do livro *Linguagem e Interação*⁸⁹, citado por essa professora durante a entrevista, em que ressaltou não gostar dele devido aos textos grandes e de linguagem difícil e à parte de gramática não ser “arrumadinha”, como já abordado no Capítulo 3. Durante os dois dias de observação na sala dessa professora, em um determinado momento pude verificar que uma aluna folheava esse livro enquanto esperava o início de uma outra atividade. Ela estava sentada ao meu lado e eu lhe perguntei sobre o livro, se ela o utilizava e gostava. Ela me respondeu que eles nunca o usaram na sala de aula, porque ele “só tem leitura e interpretação de texto e não tem tarefa não”. Ela falou que o lia em casa. O comentário dessa aluna está condizente com o discurso de Flávia tanto durante a entrevista, quanto no período das observações, quando me falou sobre a não-utilização desse livro. Para a organização das atividades de ensino da Língua, Flávia se apoiava em outros livros didáticos, alguns deles citados por ela também na entrevista: *Porta de Papel*, *Eu gosto de comunicação* e *Interando o aprender*, de Maria Eugênia e Luiz Cavalcante.

As aulas de Português na sala dessa professora se concentravam em três dias da semana: segunda, quarta e sexta-feira. Nos dois dias de observação de sua prática de ensino de leitura, a modalidade de “leitura livre” não se fez presente. Flávia falou que os alunos não estavam, ainda, levando emprestado para casa livros de literatura para ler, nem os da biblioteca, nem alguns que ela tinha no armário (coleção de Monteiro Lobato cedida pela antiga supervisora da escola). Ela tinha iniciado, no entanto, o empréstimo de gibis.

Nos dois dias em que estive em sua sala de aula, *o que os alunos leram, como e para que leram?* No primeiro dia, a aula começou com a correção de uma atividade de

⁸⁹ Como já comentado no Capítulo 3, esse livro não foi escolhido pela professora. A Rede Municipal de Ensino do Recife vem desenvolvendo um processo de escolha única do livro didático, sob orientação da equipe pedagógica das diferentes áreas.

Matemática do livro didático, que os alunos deveriam ter feito em casa. A dinâmica discursiva dessa atividade era a mesma que envolvia a correção das outras tarefas e correspondia à *seqüência triádica*, já comentada no capítulo anterior: a professora lia as perguntas, os alunos suas respostas e a professora aproveitava estas, estivessem certas ou erradas, para comentar/ensinar o conteúdo abordado na questão. A segunda atividade do dia correspondeu a uma tarefa do livro de Estudos Sociais, que envolvia a leitura de um texto sobre o “Pau-brasil” e algumas questões sobre ele. A professora leu o título do texto (“Pau-brasil: a única riqueza”), deu algumas explicações (falou, inclusive, da palavra *Pau-brasil* que correspondia a um substantivo composto⁹⁰) sobre essa árvore e as outras riquezas do Brasil. Em seguida, professora e alunos leram o texto em voz alta. Essa leitura foi interrompida algumas vezes pela professora, para que pudesse explicar alguns pontos tratados no texto. Durante a explicação, ela fazia perguntas aos alunos e, com base em suas respostas, afirmava ou explicitava a que seria condizente com a pergunta feita. A *seqüência triádica*, nesse momento, também foi utilizada, juntamente com a leitura em voz alta de um texto do livro didático, que servia de base para a formulação das questões e realização de explicações. Após a leitura-explicação do assunto a ser ensinado, a professora solicitou que os alunos respondessem, individualmente, às questões presentes no livro, relacionadas ao texto. A correção da tarefa correspondeu, novamente, à dinâmica própria a essa atividade, citada acima: a professora lia as questões, os alunos suas respostas e ela destacava aquelas que estavam corretas. A leitura do texto do livro didático, nessa atividade, leitura esta realizada primeiro oralmente no momento da explicação do assunto e depois silenciosamente quando os alunos tiveram que responder às questões sobre ele, esteve relacionada, então, ao ensino de um conteúdo da área de Estudos Sociais.

A última atividade desse primeiro dia de observação correspondeu à realização da prova de Estudos Sociais. Após cada aluno ter recebido sua prova, Flávia iniciou a leitura oral das questões, destacando que dessa vez, excepcionalmente, iria dar uma “colher de chá” ao fazer isso, porque algumas questões estavam meio apagadas (problemas com o mimeógrafo) e eles deveriam “acendê-las” (escrever as palavras que apresentavam problemas). Depois que os alunos terminaram de fazer a prova e a entregaram para a professora, esta iniciou sua correção, que dessa vez foi realizada de forma diferente da

⁹⁰ A análise do caderno da aluna permitiu verificar que um dos conteúdos da área de Língua Portuguesa trabalhado nessa unidade escolar foi “substantivo”

geralmente empregada nesse momento: a professora lia as questões e, ela mesma, antecipava a resposta correta. A *seqüência triádica*, nesse caso, não foi a utilizada, uma vez que ela não esperava ouvir as respostas dos alunos. Uma explicação possível para esse comportamento pode relacionar-se ao fato de a prova não se caracterizar como uma atividade de *ensino*, como os exercícios dos livros didáticos, os quais são utilizados para a explicação de conteúdos que os alunos precisam aprender. Ao contrário, ela se constitui em uma atividade de *avaliação* do que foi ensinado. Portanto, nesse caso, os alunos deveriam ouvir, da professora, a resposta correta a cada questão e, com base nela, ver se tinham tido êxito ou não.

No segundo dia de observação, três atividades envolvendo a leitura de materiais diversos foram realizadas. A primeira correspondeu à aplicação da prova de Português. Diferentemente do que aconteceu com a de Estudos Sociais, dessa vez Flávia não fez a leitura em voz alta das questões. Os alunos receberam a prova e deveriam ler as questões e respondê-las individualmente. A prova (Anexo 15) possuía um texto, sem indicação de autor nem da referência de onde tinha sido retirado, e algumas questões relacionadas a ele. Estas se dividiam nos três conteúdos constituintes da área de Língua Portuguesa, destacados por essa professora durante a entrevista: leitura e compreensão do texto (primeira questão), gramática e ortografia (questões 2, 3 e 4) e produção de texto/tipologia textual (quinta questão). Em relação a esse último ponto, o que se pôde observar é que a quinta questão (produção de um bilhete), ao mesmo tempo que envolvia a produção de textos, concentrava-se em um gênero específico – bilhete – que deve ter sido trabalhado em sala de aula durante a unidade. Nessa perspectiva, o ensino desse “novo conteúdo” que as professoras⁹¹ estão acrescentando aos tradicionais – a “tipologia textual” – parece vincular-se à produção de textos, no sentido de os alunos precisarem conhecer as características dos textos para poder produzi-los. A análise do caderno de uma aluna, sobre a qual discorrerei mais adiante, poderá melhor elucidar essa questão.

Ainda em relação à prova, é importante destacar que as questões de compreensão do texto correspondiam, principalmente, à localização de informações presentes no próprio texto (questões a, b, c, d). Já a última questão (“que conselhos você daria se conhecesse

⁹¹ Durante a entrevista, por três vezes Flávia fez referência ao ensino desse “novo conteúdo”, como abordado no Capítulo 3.

Murilo?”) parece se relacionar com um outro aspecto que, segundo os depoimentos das professoras, e da própria Flávia, na entrevista, relaciona-se à leitura/interpretação do texto: a apreensão da moral do texto, da idéia que o autor quis passar. A presença de questões que envolviam conteúdos de gramática e de ortografia indica que a professora trabalhava esses conteúdos “a partir de textos”, procedimento pedagógico discutido no Capítulo 3.

Após a realização da prova de Português, esta foi corrigida com o mesmo procedimento utilizado na correção da de Estudos Sociais, descrito anteriormente. Na última questão, ela leu um bilhete produzido por um aluno e ressaltou a existência, nele, de problemas de pontuação. Em seguida, a professora deu início à correção de uma atividade que havia passado para os alunos fazerem em casa: procura do significado de algumas palavras no dicionário. Os alunos liam as definições que haviam encontrado e a professora lia como as mesmas palavras eram definidas no dicionário *Aurélio*.

Uma outra atividade desse segundo dia de observação, realizada antes do intervalo para a merenda⁹², correspondeu ao ensaio das músicas que seriam cantadas na missa da Páscoa, que iria acontecer na escola na semana seguinte. A dinâmica do ensaio foi a seguinte: primeiro os alunos escutaram as músicas “para fazerem o reconhecimento delas”. Muitos, como já as conheciam, cantaram também. Depois a professora começou a ler, em voz alta, a primeira música, corrigindo alguns erros presentes em sua escrita. Alguns alunos acompanharam a leitura também em voz alta. Por fim, os alunos escutaram e, ao mesmo tempo, cantaram mais uma vez todas as músicas. A leitura em voz alta, nessa atividade, não esteve inserida em uma seqüência de atividades desenvolvida para ensinar algum conteúdo específico, embora a professora tenha aproveitado para ver alguns problemas de ortografia.

No segundo horário do dia (após a merenda), os alunos ensaiaram a apresentação que iriam fazer na festa de culminância do Projeto Pedagógico desenvolvido por todas as turmas da escola sobre o “Brasil 500 anos”. A turma de Flávia iria dramatizar a música “Chegança”, de Antônio Carlos Nobrega e Nilson Freire. Ela levou o CD contendo essa música para a sala de aula e o colocou, primeiro, para os alunos escutarem a música. Muitos já a sabiam de cor e cantaram-na. Em seguida, o ensaio da dramatização foi

⁹² Os alunos nessa escola não tinham recreio, mas apenas um intervalo no meio da manhã para irem merendar (no refeitório da escola).

realizado. Depois da finalização deste, e enquanto esperavam o fim da jornada escolar daquele dia, a professora colocou trechos das outras músicas do mesmo CD para os alunos escutarem. Ela aproveitou para sondar o conhecimento deles sobre os diferentes ritmos que compunham o CD (frevo, maracatu, ciranda, etc.). Essa última atividade não envolveu a leitura da música, embora ela tenha sido lida em outro momento, como será abordado mais adiante.

Enfim, nos dois dias de observação, os alunos leram materiais diversos: exercícios do livro didático e provas impressas de Estudos Sociais e Português, texto do livro de Estudos Sociais e o que estava na prova; definições de palavras pesquisadas no dicionário, músicas⁹³ da Campanha da Fraternidade). Os textos/exercícios lidos na sala de aula, em atividades relacionadas ao ensino de algum conteúdo, correspondiam a gêneros diferentes (história, texto informativo, definições, exercícios) e foram lidos principalmente em suportes tipicamente escolares (prova, livro didático, caderno). Nesse período curto de observação, não se verificou, no geral, a leitura de textos diferenciados presentes em seus suportes originais: jornais, revistas, livros infantis, sobre os quais Flávia tinha feito referência na entrevista.

Para poder aprofundar melhor as questões levantadas nos dois dias de observação, optei, como já salientado na introdução desse capítulo, por analisar o caderno de uma aluna, que possuía o registro de atividades desenvolvidas na classe e as tarefas de casa⁹⁴. Esse material me permitiu verificar vários pontos que podem estar relacionados a mudanças didáticas e pedagógicas pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura. Gostaria de destacar, primeiramente, a utilização de textos diferentes – músicas, histórias, poesias, cartas – utilizados no ensino de conteúdos das diferentes áreas. Esses textos, copiados pela aluna em seu caderno, podem ter sido lidos em diferentes suportes, didáticos ou não. Eles não apresentavam indicação da fonte de onde foram copiados, mas, considerando suas diversidades e características, é possível concluir que extrapolavam o suporte didático. Tentarei exemplificar essa afirmação a partir da análise dos textos presentes no caderno relacionados às atividades dos meses de fevereiro e março, ligados à temática do carnaval, que parece ter se constituído em

⁹³ A música “Chegança” não foi lida, mas ouvida pelos alunos.

⁹⁴ Os alunos possuíam um caderno de matérias, organizado não por disciplinas (uma parte/matéria do caderno para cada disciplina), mas por tipos de atividades independentemente das disciplinas: uma parte do caderno para as atividades desenvolvidas na classe (tarefas de classe) e outra parte para as atividades que deveriam ser realizadas em casa (tarefas de casa). O caderno se caracterizava, nessa perspectiva, como um diário das atividades escolares, apresentando, antes de cada atividade, o “cabecalho” (nome da escola, data, nome do aluno, nome da professora e disciplina da atividade)

um Projeto Pedagógico⁹⁵ desenvolvido nesse período. Apresentarei, primeiramente, a lista desses textos:

Dia 23/02: texto sobre a origem do carnaval, organizado por Socorro Barros. Esse texto parece se constituir em um material utilizado em capacitação, entregue às professoras para ser trabalhado na sala de aula. (Anexo 16)

Dia 23/02: Música “oh! Bela”, de Capiba (atividade de ditado da música). (Anexo 17)

Dia 25/02: Definição da palavra *estandarte*, provavelmente retirada de um dicionário. (Anexo 18)

Dia 28/02: Música “Hino dos Batutas de São José”, de José Santiago. Essa música é muito cantada no carnaval de Recife e Olinda e corresponde a um frevo de bloco. (Anexo 19)

Dia 01/03: Música “Hino do Bloco Elefante de Olinda”. (Anexo 20)

01/03: Definição de palavras correspondentes a algumas manifestações populares pernambucanas. (Anexo 21)

Dia 20/03: Música “Chegança”, de Antônio Carlos Nóbrega e Nilson Freire. (Anexo 22)

Observa-se a realização, em dois momentos, de atividades de pesquisa de palavras no dicionário (dias 25/02 e 01/03), atividade que também esteve presente em um dos dias da observação. Quanto às músicas de carnaval, considerando suas diversidades e especificidades (músicas do carnaval pernambucano, que não devem estar presentes em livros didáticos de produção nacional), elas extrapolaram o impresso escolar, pelo menos no momento de sua leitura inicial. A música “Chegança”, por exemplo, foi dramatizada pelos alunos na festa de comemoração dos 500 anos de descobrimento do Brasil (culminância do Projeto Pedagógico sobre esse tema), que reuniu todos os alunos do turno escolar. Durante o período de observação, os alunos escutaram e cantaram essa música (Flávia levou o som e o CD para a sala de aula), e depois fizeram um ensaio da dramatização que iriam apresentar. Esse texto foi, então, lido, escutado e cantado, uma vez que a professora tem o CD com essa música, e foi copiado pelos alunos em seus cadernos, seguido de uma atividade envolvendo o ensino de alguns conteúdos. Falarei sobre essa atividade mais adiante.

A presença desses textos nos cadernos dos alunos indica que eles foram, em um determinado momento, copiados em um suporte escolar – caderno – mas sua leitura

⁹⁵ A professora Flávia parecia trabalhar a partir de desenvolvendo de Projetos didáticos, procedimento pedagógico este muito difundido nas capacitações realizadas nos dois anos anteriores à realização dessa pesquisa, como já salientado no Capítulo 5, quando a prática da professora Esmeralda foi analisada.

deve ter envolvido suportes diferenciados: CDs, jornais⁹⁶, revistas, cadernos de músicas, livros, folhas de papel com a música impressa, material de capacitação, etc. Nesse caso, a cópia de textos diferentes, lidos inicialmente no quadro ou em outros suportes e copiados no caderno, parece ocupar o espaço das leituras não feitas no livro didático, uma vez que a professora não utiliza o livro de Língua Portuguesa.

A análise do caderno da aluna, por outro lado, permitiu verificar dois outros aspectos: a utilização de textos diferentes, tirados de suportes diferentes e copiados no caderno, para trabalhar conteúdos de ortografia e gramática, e das outras disciplinas; e o desenvolvimento de um trabalho sistemático com alguns tipos de texto. Pude observar, por exemplo, que as músicas de carnaval citadas acima parecem integrar o desenvolvimento de um Projeto Pedagógico sobre esse tema – Carnaval – que englobava diferentes áreas de conhecimento, como, por exemplo, Estudos Sociais e Português. Isso pode ser evidenciado no cabeçalho de algumas tarefas, em que no item “matéria” a aluna escreve a palavra “Carnaval”, e não uma das áreas do conhecimento (ver anexo 16). Em relação a Língua Portuguesa, as músicas se apresentavam, no caderno, seguidas de tarefas que podiam ter questões de três tipos: conteúdo do texto (interpretação do texto), tipologia do texto (identificação do gênero e/ou tipo) e ortografia e/ou gramática. A tarefa relacionada à música “Chegança”, transcrita abaixo, envolvia esses três aspectos:

Exercícios	
1)	De acordo com o texto responda:
a)	Qual o título do texto e os autores?
b)	O texto está escrito em prosa ou verso?
c)	Quantas estrofes há no texto?
d)	Quantos versos há no texto?
e)	Veja as palavras que possuem rimas e onomatopéias
f)	De que se trata o texto?
g)	Que tribos são de Pernambuco?
h)	Retire do texto palavras que tenham:
	Encontros vocálicos:
	Encontros consonotais:
	Dígrafos:
i)	esenehe algo que represente o texto.

As questões acima envolvem, então, conteúdos tipicamente escolares, que são ensinados de forma sistemática: compreensão de textos a partir de perguntas centradas principalmente na localização de informações (título do texto e autor, conteúdo do

⁹⁶ Durante o mês do Carnaval, os jornais costumam trazer reportagens com essa temática e apresentam músicas também.

texto); gramática e ortografia; e questões sobre as características do texto (se foi escrito em prosa ou verso, quantidade de estrofes e de versos).

Embora o objetivo central da leitura desses textos possa ter sido o de ensinar algum conteúdo específico, o que os distancia de seus usos sociais, acredito, pelas características mesmas deles – músicas que fazem parte da nossa cultura, e que são cantadas e dançadas intensamente durante o período de carnaval, – que outras dimensões estiveram presentes nas atividades que os envolveram. Houve uma preocupação, nesse caso, em fazer um trabalho com textos que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos.

Em relação ao trabalho de “tipologia textual”, dois gêneros de texto parecem ter sido ensinados sistematicamente nessa primeira unidade: a poesia e a carta/bilhete. Nos meses de fevereiro e março o caderno contém, além das músicas citadas, consideradas pela professora como textos poéticos, atividades sobre rimas e produção de poemas, como exemplifica o quadro abaixo:

16/02: tarefa de casa: produção de um poema com quatro versos e uma estrofe;
25/02: tarefa de casa: produção de uma estrofe contendo as palavras <i>standarte</i> , <i>carnaval</i> e <i>alegria</i> ;
28/02: questão envolvendo a escrita de palavras que rimam com carnaval;
28/02: produção de uma pequena poesia com palavras que rimam com carnaval;
01/03, tarefa de casa: produção de poesia com a palavra <i>conquista</i> ;
09/03: produção de uma poesia sobre a mulher.

No dia 14/02, início do ano letivo, a tarefa de casa estava relacionada com um texto correspondente à música “Minha História”, de Chico Buarque e Dala Palotino. A 2ª questão se apresenta da seguinte forma (Anexo 23):

b) Este texto está escrito em forma de um poema. Pesquise no dicionário o que significa um poema e rima.
--

Essa atividade, que antecedeu as anteriormente citadas, parece ter sido o início do trabalho sistemático envolvendo o texto de poesia. É interessante que, em relação a esse gênero, os alunos leram principalmente músicas e, com base nestas, a professora desenvolveu um trabalho sistemático sobre poesia. Nas atividades de produção de textos acima listadas, os alunos foram solicitados a escrever poemas sobre temas específicos

ou contendo alguns aspectos desse gênero que foram ensinados, como a organização do texto em versos e estrofes e a questão da *rima*.

Já no final do mês de março e em abril, observa-se, no caderno, a presença de diversas cartas que parecem ter sido produzidas pela aluna: no dia 23/03, por exemplo, há uma carta (Anexo 24) endereçada à professora e assinada pela aluna. Acima do texto a aluna fez o desenho de dois envelopes, um ao lado do outro, o da direita correspondendo ao lado do destinatário, apresentando essa palavra acima dele, e o da esquerda constituindo-se do remetente, com a palavra *envelope* acima. Em seguida, no dia 27/03 a aluna produziu uma carta para uma amiga (Anexo 25). Ainda nesse mesmo dia e logo após a carta escrita pela aluna, pode-se observar um texto contendo a definição e as características da carta, reproduzido abaixo na forma como está escrito no caderno, seguido de uma outra carta produzida pela aluna (Anexo 26):

A carta é um dos meios que usamos para nos comunicar com pessoas que estão distante.

Uma carta deve conter:

- O nome da cidade que está a pessoa que escreve e a data.
- O nome de quem vai receber a carta.

Junto desse nome usamos expressões como querido(s), amigo(a), prezado(a), senhor(a), etc.

- O assunto
- A despedida
- Nome de quem escreveu a carta

O ensino sobre o texto não se baseia apenas na reflexão sobre as características dele a partir de situações de leitura e produção. É importante transmitir as propriedades do gênero em estudo, por escrito e no suporte escolar que contempla as anotações⁹⁷ a serem estudadas pelo aluno: o caderno. Essas anotações parecem servir de roteiros que funcionam como uma espécie de “controle preventivo” para a produção dos textos e que permitem, assim, uma cobrança/avaliação posterior.

Após a definição desse gênero de texto, uma outra carta foi produzida pela aluna, endereçada a uma amiga, contendo as características citadas. Ao que parece, nesse dia esse gênero foi trabalhado de forma sistemática em sala de aula. No dia 31/03 os alunos produziram uma carta coletiva endereçada aos colegas da escola, comunicando-lhes o trabalho que estavam fazendo no jardim próximo à sala de aula deles e solicitando-lhes que os ajudassem no bom desenvolvimento desse Projeto. A carta (anexo 27) está transcrita abaixo:

⁹⁷ Além de anotações sobre definições de textos, o caderno continha definições de conteúdos ortográficos e gramaticais. Isso indica que os textos estão sendo ensinados a partir dos mesmos utilizados no ensino dos outros conteúdos considerados tradicionais.

31 de março de 2000

Olá, Colegas!

Somos alunos da 4ª série e viemos através desta informar-lhes do nosso trabalho (projeto) com o Jardim ao lado da nossa sala 8.

Resolvemos cuidar do Jardim com o objetivo de preservar o ambiente deixando-o limpo e saudável, pois sabemos que as plantas nos oferecem oxigênio, conseqüentemente um ar mais puro, sombra e algumas até servem para remédio.

Gostaríamos da sua colaboração para nos ajudar com este projeto não jogando lixo, não cuspiendo, não pisando ou arrancando pó de giz ou outros objetos.

Agradecemos sua contribuição.

Alunos da 4ª série A manhã e prof. Flávia.

Pode-se verificar que essa atividade de produção de uma carta, desenvolvida no contexto escolar, mais especificamente na sala de aula, esteve inserida em um contexto significativo para os alunos, que a produziram para um remetente real (colegas da escola), com um objetivo real (solicitação de ajuda no desenvolvimento de um projeto). Nesse sentido, essa atividade preservou algumas das características sociais típicas desse gênero. A carta, nesse caso, foi um bom meio de fazer com que todos os alunos tivessem acesso a essa comunicação/pedido. Como atividade escolar, ela foi escrita em um suporte escolar – o caderno, mas pode não se ter restringido a ele, se tiver sido enviada às diferentes turmas da escola⁹⁸.

Para finalizar, a aluna escreveu os conteúdos que iriam ser utilizados nas provas das diferentes áreas. A de Língua Portuguesa, com anotações do dia 13/04, envolvia dois conteúdos específicos: leitura e interpretação de texto, e carta e bilhete (Anexo 28). A prova, aplicada em um dos dias da observação das aulas dessa professora, tinha como último quesito a produção de um bilhete. Com base na análise do caderno e da prova, foi possível constatar o desenvolvimento de um trabalho efetivo sobre o gênero carta. Nessa perspectiva os alunos leram/escreveram esses textos para, entre outras coisas, aprender sobre eles.

Que mudanças didáticas e pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura puderam ser observadas na prática da professora Flávia? Primeiramente gostaria de destacar a não-utilização, por essa professora, de livro didático de Língua Portuguesa que os alunos receberam (*Linguagem e Interação*), livro este avaliado pelo PNLD 98 como *recomendado com distinção*, o que indica que ele contempla algumas mudanças didáticas e pedagógicas enfatizadas no campo acadêmico relacionado a essa área. Esse comportamento pode se relacionar a dois fatores: as professoras dessa rede de ensino, pelo menos as que participaram desta pesquisa, não seguem um livro didático específico para o ensino de Língua Portuguesa. Como discutido no Capítulo 3, o uso exclusivo do livro didático parece relacionar-se, para as professoras, a uma prática pedagógica tradicional, que precisa ser superada. A própria Flávia ressaltou que “não deve usar o livro como Bíblia”. No entanto, em relação às outras disciplinas, ela parece fazer uso intenso do livro didático. Talvez o discurso que critica o uso desse material escolar seja

⁹⁸ A professora, em um outro momento em que estive com ela para conversarmos um pouco sobre a pesquisa, me confirmou que essa carta tinha sido enviada para as turmas da escola.

mais forte na área de linguagem. Outro ponto diz respeito às dificuldades que as professoras estão tendo em trabalhar com os livros dessa área, depois que estes passaram por algumas transformações. Flávia destacou, na entrevista, que não gosta do livro acima mencionado por ele conter textos grandes e de linguagem difícil e por não trabalhar a gramática e a ortografia da forma como está acostumada.

Por outro lado, a questão da diversidade textual, presente nos livros didáticos avaliados como “recomendados” pelo PNLD 98, é contemplada na prática da professora Flávia. O “trabalho com diferentes textos” parece corresponder a uma “inovação” relacionada ao ensino da leitura. Ela está se apropriando, como já discutido no Capítulo 3, desse discurso que contempla a necessidade de os alunos lerem e produzirem textos diferentes na sala de aula. A análise do caderno de uma aluna pôde revelar a presença de textos diversos que estavam inseridos, muitos deles, em Projetos Pedagógicos desenvolvidos pela professora e alunos especificamente (Projeto da horta/jardim e trabalho sobre o Carnaval⁹⁹) ou por toda a escola (Projeto do “Brasil 500 anos”). A partir desse procedimento, essa professora tenta realizar um trabalho integrando diferentes disciplinas – um trabalho interdisciplinar. Esses dois aspectos, uso de diferentes textos lidos em suportes variados e trabalho a partir de Projetos, parecem corresponder a inovações pedagógicas.

Muitos dos textos lidos na sala de aula eram copiados pelos alunos em seus cadernos, provavelmente porque eles não se encontram nos livros didáticos que eles receberam. Nessa perspectiva, Flávia faz uso intenso de um procedimento considerado “tradicional”, a cópia, bastante criticado nos últimos anos, por ser geralmente vista como uma “atividade com um fim em si mesma”. Ela continuaria realizando, assim, um procedimento pedagógico “tradicional”. Mas, se se analisar tal procedimento inserido na seqüência pedagógica utilizada por essa professora para o ensino de conteúdos curriculares, talvez essa atividade ganhe um outro significado. É o que tentarei fazer a seguir.

Como já comentado anteriormente, para ensinar algum conteúdo Flávia desenvolvia uma atividade de leitura de um texto e posterior realização de tarefas sobre ele, com questões relacionadas ao que desejava ensinar. Os alunos, na maioria dos casos, deviam fazer essas tarefas individualmente, para depois apresentarem suas respostas no momento da correção, caracterizado pelo desenvolvimento de uma *seqüência discursiva triádica*, como já discutido anteriormente. Sendo assim, essa seqüência – leitura/cópia do texto, realização da atividade e correção dela – parece ser, pedagogicamente, pertinente para ser desenvolvida em uma sala com cerca de 35 alunos. Além de os manter ocupados durante o momento de realização individual da tarefa, o que garantia a disciplina da classe por esse período, fazia com que as respostas dos alunos às questões servissem de base para a discussão/ensino do conteúdo que eles deveriam aprender. Assim, muitas das leituras que os alunos faziam na sala de aula estavam inseridas em seqüências de atividades desenvolvidas com o objetivo de se ensinar conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa e/ou das outras constitutivas do currículo

⁹⁹ O trabalho sobre o Carnaval, desenvolvido durante os meses de fevereiro e março, que envolveu a leitura de diferentes textos, parece corresponder mais a uma prática de ensino a partir de “temas” correspondentes ao calendário escolar, do que ao desenvolvimento de um Projeto Pedagógico nos moldes como este tem sido discutido nos cursos oferecidos nessa rede de ensino. Outros temas parecem ter sido trabalhados pela professora: a mulher, na semana do “Dia Internacional da Mulher”, por exemplo.

escolar. O modo como os alunos realizavam essas leituras (silenciosamente e leitura oral) se adequava à etapa da seqüência que regia a atividade de ensino na sala dessa professora. O trabalho pedagógico com leitura na prática de Flávia relaciona-se, entre outras coisas, com as representações dessa professora sobre como se aprende/se ensina na escola.

Enfim, a prática de leitura na sala de Flávia envolvia diferentes textos – o “novo” – e possuía, basicamente, a função de ensinar/aprender alguma coisa – o tradicional. Seria isso uma “contradição”? Seria isso uma prática “tradicional” de apenas considerar os textos em suas diversidades como “pretextos” para o ensino de algum conteúdo? O que se pôde observar é que, na sala dessa professora, os alunos não liam exclusivamente com esse objetivo. Existia, sim, uma priorização dessa concepção escolar da leitura, pois é a que a professora considera ser a principal a ser desenvolvida nesse espaço social – o escolar. O que se vê é, de um lado, uma hierarquização de valores relacionada à concepção que a professora tem sobre a escola e o ensino de leitura nela e, de outro, a organização de uma prática pedagógica relacionada a essas crenças, que construiu, ao longo de sua experiência escolar – como aluna e professora – sobre o “fazer pedagógico” relacionado a essa área.

Ainda do ponto de vista didático, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, se por um lado se observa a permanência de um ensino da gramática/ortografia que pode ser considerado “tradicional” (ensino normativo), a forma como ele é operacionalizado – ensino “a partir de diferentes textos” – parece corresponder, como discutido no Capítulo 3, ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora. Ao mesmo tempo em que continua priorizando o ensino de conteúdos tradicionais, pôde-se perceber o trabalho com um “novo conteúdo” relacionado a essa área: a tipologia textual. Para viabilizar o ensino desse conteúdo, Flávia parece utilizar um procedimento pedagógico presente no ensino dos conteúdos das outras disciplinas: dividir os tipos de texto entre as quatro unidades escolares. Esse aspecto também foi comentado no capítulo acima referido.

O “trabalho com texto”, considerado como um novo conteúdo a ser ensinado, além de envolver o procedimento pedagógico citado, vincula-se a atividades de leitura e produção de textos. Em relação à primeira, a alternativa encontrada pela professora foi a de contemplar, nas questões de interpretação do texto lido (que se baseavam, em geral, na busca de informações presentes no próprio texto), perguntas sobre o gênero do texto, relacionadas, principalmente, à sua identificação. Nessa perspectiva, não se observou, nos dias de observação ou no caderno da aluna, a presença de questões que contemplavam o desenvolvimento de outras estratégias relacionadas à leitura: sondagem de conhecimento prévio sobre o tema e o gênero do texto, produção de inferências, checagem de hipóteses, etc.

O trabalho com o texto relacionado a sua produção parece se constituir na necessidade de realização de um ensino formal sobre as características do texto (observou-se, no caderno, a presença de definições de gêneros de texto como a carta e a poesia) para que ele pudesse ser produzido pelos alunos, produção esta vinculada, principalmente, à aprendizagem.

4. MARIA

Maria trabalhava em uma escola de uma comunidade carente do Recife, que funcionava em quatro turnos. Ela ensinava em uma 4ª série, no turno intermediário (11h40min às 15h10min). No ano de realização dessa parte da coleta de dados (abril de 2000), ela estava utilizando o mesmo livro didático citado na entrevista (*Desenvolvimento da Linguagem – um caminho sócio-construtivista*), mas nem todos os alunos tinham um exemplar. Como apoio para a organização das atividades dessa disciplina, ela utilizava, ainda, o livro *Viajando com as palavras*, de Mafalda Martins Andrade.

Os dois dias em que estive em sua sala de aula corresponderam à realização de provas (Português e Matemática respectivamente). No primeiro dia, ela primeiro fez uma atividade oral de revisão dos conteúdos que cairiam na prova e, depois, esta foi aplicada. O segundo resumiu-se apenas à realização do teste.

A prova de Português possuía um texto e questões sobre ele, envolvendo a compreensão e os conteúdos de gramática e ortografia. Depois que entregou os textos para os alunos, a professora fez a leitura oral e disse para os alunos responderem às questões:

<p>Maria: Nosso texto da prova vai ser sobre o descobrimento do Brasil. Eu vou ler primeiro e depois vocês vão fazer a prova.</p>
--

Enquanto os alunos faziam a prova, Maria conversou um pouco comigo. Ela me mostrou um acervo de livros infantis que tinha em seu armário e que diariamente colocava em cima de uma banca escolar no canto da sala. Alguns desses livros ela trouxe de casa (livros pequenos que, segundo ela, os alunos preferiam porque eram mais fáceis de se ler) e outros que ela pegou na escola. Ela comentou que os alunos poderiam lê-los sempre que tivessem terminado de fazer uma atividade e esperavam por outra. É interessante que, no ano anterior, durante a entrevista, essa professora afirmara que não levava livros de literatura para a sala e não soube dizer, inclusive, se a escola os possuía. Um ano depois, ela possuía um pequeno acervo desses livros em sua sala de aula. Alguns alunos, quando terminaram a prova, pegaram um livro para ler. No segundo horário desse dia (depois da merenda), os alunos fizeram uma atividade de Matemática que correspondia a uma revisão para a prova que seria aplicada no dia seguinte.

Na análise do caderno da aluna, foi possível perceber uma ênfase no ensino de conteúdos de gramática e ortografia por meio de procedimentos “tradicionais”, aos quais ela fez referência na entrevista. Observou-se, por exemplo, um número significativo de “anotações” relacionadas a conceitos gramaticais e uma grande

quantidade de tarefas envolvendo esses conteúdos, tarefas estas que se baseavam em textos ou não. Em muitos casos, a tarefa vinha após uma anotação, como no exemplo apresentado a seguir:

Resultando: Re - seu - tam - do - do Palissilado
desapentado: de - sa - fun - ta - do Palissilado
envergurado: em - ver - gan - ha - do
15 Palissilado



anotações de Português

Substantivo

as Palavras que indicam os nomes chamam-se substantivos:

Os substantivos podem ser: Proprios ou Comuns, Coletivos, Primitivos ou Derivados, simples ou compostos.

Substantivo Proprio é o que indica apenas alguns seres ~~da~~ da mesma espécie da nome a Pessoas, locais, escola, Jamais, etc...

Escrevem-se com as iniciais maiúsculas

Exemplos: Maria, Recife, Jornal do Comércio

Substantivo Comum é aquele que indica todos os seres da mesma espécie.

Exemplos: Foco, cadeira, carro, etc

Substantivo Primitivo é o substantivo de onde se derivam outras Palavras

Exemplos: menina, cartão

Substantivo derivado é o que se deriva de outra Palavra

Exemplos: meninada, cartomada

Substantivo simples é o que é formado de uma só Palavra.

Substantivo composto é o que é formado de mais

Figura 9a

di uma Palavras: Empalar: Casos - fuan quando
Raupa, etc

Substantivos Coletivos e aquele que mesmo
no singular da ideia de Plural:

Ex: Braiado, Cardemi, manada, etc.
alguns Coletivos:

Remalrete - di flores

braiado - di brás

Esquadra di marrias

Esquadra - di aviação

discoteca - di discos

Escola municipal maria sampai

Recife 24 di março di 2000

aluna Luciene di

Prof: Cândida

Classe 4.B

Tarefa di Classe

1º Pesquisa na anotação e escreva

a) 3 substantivos Próprios que separam memórias di lugares

Recife, Pernambuco, Natal

3 substantivos Próprios que separam memórias di Pessoas

Luciene di, Luciana, Rafaela

2 substantivos Próprios que separam memórias di
Jornal

diário di Pernambuco, Jornal di Pernambuco

Figura 9b

farinha = fa - su - nha - 3 Trissílaba c
 Transferma = tr - ans - fer - ma 3 Trissílaba
 Poluição = Po - luí - ção 4 Polissílaba e
 informações = in - for - ma - ção 4 Polissílaba
 informações = in - for - ma - ção 4 Polissílaba
 espaço = es - pa - ço 3 Trissílaba
 ambiente = am - bi - ên - te 4 Polissílaba e
 Pesquisa = Pes - qui - sa 3 Trissílaba
 Preparação = Pre - pa - ra - ção 4 Polissílaba
 conversando = con - ver - san - do 4 Polissílaba
 silêncio = si - lên - cio 3 Trissílaba
 Právoca = Pra - va - ça 3 Trissílaba

O menino Tréguas de gente, estava no meio daquela
 do. Prava, cheia de arvores, engrossando sapatos.
 a Caixa genérica da Prefeitura, numa campanha
 da que fizeram lá - mes baratas pra dar uma
 Preparação Prava meninos Prava.

Foi ser um menino curioso e tagarela
 foi logo perguntando a simpatia de um
 grupo de Tréguas que se Tarmen Perma
 entle.

naquela manhã o senhor Carlos Gregório
 apressado como sempre pois tinha de estar no
 Banco de em dinheiro e enquanto lustrava seus
 Sapatos o menino perguntou - lhe:

- Seu Carlos o que é um Banco
- era menino e o lugar onde de aqui
 luz Telefone... e Banco e a casa de dinheiro
- o senhor tem dinheiro no Banco seus pais
- Que sei eu para ter dinheiro no Banco

Figura 9c

Uma dessas anotações relaciona-se a dois conceitos: narração e personagem. Ao que parece, a professora propôs uma seqüência de atividades com o objetivo de trabalhar

esses conceitos. Os alunos leram um texto narrativo e depois realizaram uma atividade, a qual englobava as anotações mostradas a seguir:

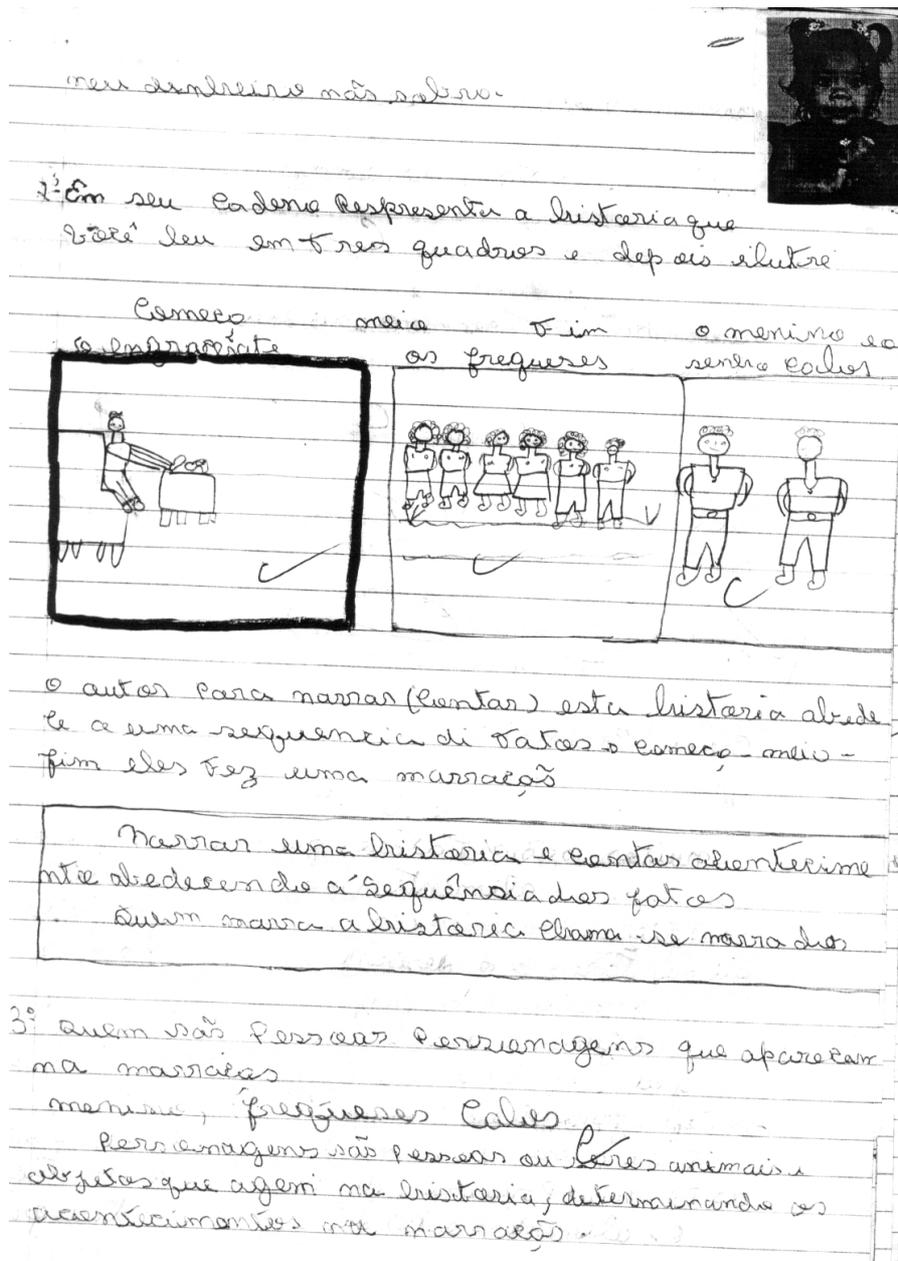


Figura 10

Assim, essa professora também parece “trabalhar os textos” por meio dos mesmos procedimentos que vinha utilizando para trabalhar os outros conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte de um trabalho de tese deveria corresponder à sua “Conclusão”. Esse termo é definido no dicionário *Houaiss* da Língua Portuguesa como, entre outras coisas, “finalização, término”. Deparo-me, no entanto, com algumas questões: o que devo terminar? A pesquisa? Ou uma etapa da pesquisa que constitui, por várias opções que tive de fazer, decorrentes das exigências de um trabalho desse tipo, o que resultou nesta tese? Encontro-me, neste momento, com muito mais questões que me fazem sentir que o trabalho não deveria terminar. Assim, a opção pelo termo “Considerações finais” me pareceu mais apropriada. Considerar: “refletir sobre uma coisa, um fato, uma possibilidade, sobre alguém ou sobre si mesmo, pensar”, essa foi a definição que encontrei, no mesmo dicionário, para esse verbo. Assim, pretendo, nesta parte final, fazer algumas reflexões/considerações sobre o trabalho de pesquisa apresentado.

Inicialmente, gostaria de retomar a introdução deste trabalho no que diz respeito à forma como os professores são, muitas vezes, criticados em suas práticas profissionais. Os discursos acadêmicos e oficiais têm enfatizado a imobilidade dos professores frente ao “novo”, acarretando a permanência de uma prática de ensino considerada tradicional. Analisando os discursos das professoras e suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, pude perceber tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas em diferentes níveis, que são reveladoras do processo de apropriação das prescrições oficiais relacionadas ao ensino nessa área.

Como os professores estão se apropriando das concepções oficiais de ensino da leitura? Como abordado no primeiro capítulo da tese, os discursos oficial e acadêmico enfatizam a necessidade de se desenvolverem atividades de leitura e de escrita as mais próximas possíveis daquelas que vivenciamos em nossos cotidianos. Trata-se de tentar escolarizar as práticas sociais de leitura e de escrita, que envolvem diferentes gêneros, lidos e escritos de diferentes modos e para diferentes fins. Assim, na perspectiva da *Transposição Didática*, observou-se uma mudança no “saber a ensinar” relacionada ao ensino de leitura. E o discurso principal característico desse novo enfoque parece ser o da necessidade de “trabalhar diferentes textos” em sala de aula. A ênfase na diversidade

textual aparece nos discursos oficiais, nos cursos de capacitação, nos livros didáticos que estão sendo reformulados e no discurso das professoras sobre suas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Esse é o discurso que elas repetem, o que demonstra que o estão internalizando/se apropriando dele. Isso é o que caracteriza um aspecto “inovador” de suas práticas de ensino de leitura.

Como já discutido no final da Parte 2 deste trabalho, a forma como as professoras estão se apropriando desse discurso do “trabalhar diferentes textos” revela tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas. Para os pesquisadores, esse discurso relaciona-se a uma concepção interacionista de língua, que toma o *texto* e sua diversidade como eixo do processo de interlocução. Para as professoras, esse discurso tem sido apropriado como um novo conteúdo que deve ser ensinado juntamente com os considerados tradicionais. Assim, não são os processos interlocutivos que envolvem diferentes textos, uma vez que inseridos em diferentes situações comunicativas, que estão sendo considerados. Mas os textos em suas diversidades, como conteúdos autônomos passíveis de ser ensinados/aprendidos para, em seguida, ser aplicados. E os procedimentos pedagógicos utilizados para o ensino desse “novo conteúdo” parecem ser os mesmos que as professoras vêm priorizando no ensino dos demais: desenvolvimento de tarefas – orais e/ou escritas – com ênfase na definição, na identificação, na classificação. Por outro lado, o tão criticado “uso do texto como pretexto” parece ser, para as professoras, uma nova forma de ensinar os conteúdos tradicionais (ortografia e gramática). Assim, elas dizem trazer para a sala de aula textos diferentes e as atividades que desenvolvem com eles inclui o ensino de tais conteúdos que são, dessa forma, “trabalhados a partir de textos”.

Assim, analisar os dados desta pesquisa com base na perspectiva da *Transposição Didática*, tomando como eixo os discursos das professoras durante a entrevista, poderia levar à mesma conclusão de muitas outras pesquisas: os professores não estão ensinando o que deveriam ensinar/o que se espera que eles ensinem. Em relação à leitura, o discurso do imobilismo seria, mais uma vez, reforçado: os professores não estão desenvolvendo uma prática de ensino de leitura com base em uma concepção interacionista, que requer que os alunos possam vivenciar práticas diferenciadas de leitura: ler diferentes coisas, para diferentes fins. Ao contrário, observou-se, em seus discursos, uma ênfase no “uso do texto como pretexto”, e no ensino de habilidades relacionadas a esse ato, o que corresponde a um ensino tradicional nessa área. Embora algumas professoras apresentem tentativas de mudança – levem textos diferentes para a sala de aula, por exemplo –, mudanças significativas não parecem estar ocorrendo.

Assim, a distância entre “o que deveria ser ensinado” e o que “está sendo efetivamente ensinado” permanece grande. As causas para esse distanciamento poderiam ser as mesmas apontadas na Introdução da Proposta Pedagógica analisada neste trabalho: “*a formação para o magistério, hoje reconhecidamente deficitária, a jornada de trabalho dobrada e às vezes triplicada a que se submetem nossos professores, o baixo poder aquisitivo e/ou a falta de interesse que impedem a compra e leitura de livros e periódicos, etc.*” (p. 5). Não desconsiderando a importância desses fatores, considero que esse distanciamento pode ser analisado a partir de outra perspectiva: a que considera as especificidades da prática pedagógica do professor.

Para analisar o discurso e a prática das professoras com o objetivo de perceber como eles são reveladores de apropriações do que está sendo normatizado nos discursos oficiais, busquei me apoiar em uma outra perspectiva: a da *Construção dos saberes na prática*. Por que o “trabalhar diferentes textos” transformou-se em um “novo conteúdo”, relacionado não só à leitura, mas à escrita de textos? Ao que parece, ele possui características que possibilitam seu ensino a partir dessas atividades que constituem o trabalho pedagógico na sala de aula. Esse “novo conteúdo” – os textos – possui alguns elementos que o tornam passível de ser dividido entre as unidades escolares, como, por exemplo, os diferentes tipos de texto, que são divididos, por algumas professoras, entre essas unidades. O ensino de cada texto pode ser desenvolvido de forma sistemática, quando se consideram as características que o constituem. Estas podem ser ensinadas a partir de atividades, orais e/ou escritas, envolvendo uma sistematização por parte do professor e seu ensino a partir de uma seqüência discursiva – a triádica – que, como já observado por diversos pesquisadores, é utilizada para o “ensino” dos conteúdos escolares. Essa seqüência seria, então, um dispositivo utilizado para o ensino de diferentes conteúdos, que se adequa bem à organização do trabalho pedagógico, como discutido na Parte 3 deste trabalho. Jaqueline, em um dos dias em que estive em sua sala de aula durante o período de realização das observações de sua prática, fez o seguinte comentário, que sintetiza essas questões: “*é mais fácil trabalhar tipologia textual que ortografia e gramática*”.

Assim, baseando-me em CHARTIER (1998), concluo que o processo de apropriação por professores das prescrições oficiais relaciona-se a uma categoria específica: a da *coerência pragmática*. O que para os pesquisadores pode parecer contraditório (como, por exemplo, levar diferentes textos para a sala de aula e utilizá-los de uma única forma, para um único fim), para as professoras pode estar vinculado a essa categoria, à possibilidade real de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os professores se

apropriam do que está sendo discutido no meio acadêmico e normatizado nos documentos oficiais considerando o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula, dentro de suas condições de trabalho, e reorganizam suas práticas com base nessa questão. Tentarei sintetizar aqui como os dados me levaram a essa compreensão.

CHARTIER (1998), ao analisar a prática de ensino da escrita da professora Florence Janssens, observou que ela utilizava um dispositivo específico – os *ateliers* de escrita – para poder iniciar as crianças nas atividades de escrita. Dois *ateliers* – o de *grafismo* e o de *escrita dirigida* – eram realizados com a sua orientação/supervisão e priorizavam aspectos como coordenação motora e aprendizagem dos traçados das letras. Eles pareciam se constituir em atividades que vinha desenvolvendo há alguns anos e possuíam um objetivo pedagógico que extrapolava a aprendizagem da escrita, se relacionando com o desenvolvimento de outros conhecimentos, como os comportamentos/atitudes escolares: “*les activités de graphisme et d’écriture servent donc à ‘apprendre à faire attention’*” (p. 74). Já o *atelier* de *escrita livre* foi iniciado durante o período de realização da pesquisa em sua sala de aula e extrapolava a ênfase na escrita enquanto “produção material” por envolver a produção intelectual de um texto que deveria ser lido a um adulto (professora/estagiários/pesquisadora). Esse *atelier* parecia corresponder a uma inovação didática: tentativa de aplicação pedagógica de reflexões teóricas recentes sobre a escrita, mais especificamente retomada “*des protocoles de recherche d’Emilia Ferreiro*” (p. 75).

Segundo CHARTIER, Florence tinha consciência de que essas atividades se referiam a uma grande variedade de modelos. Ela sabia, por exemplo, que os dois primeiros correspondiam a práticas tradicionais de ensino da escrita: aquisição de habilidades motoras finas, iniciação de modelos, uso da letra de imprensa (embora o texto oficial propusesse a cursiva). Já o *atelier* de *escrita livre* se referia a outros modelos teóricos que tratavam a escrita em sua dimensão de saber *langagier* e de código simbólico. Ela assumia o ecletismo desses modelos, uma vez que conseguia desenvolver cada *atelier* sem que um interferisse no bom desenvolvimento do outro. Assim, eles não apareciam como contraditórios, mas como “*dispositifs en coexistence pacifique, bien que relevant de strates de la recherche constituées à des moments différents de l’histoire récente*” (p. 75). Se, do ponto de vista teórico, esses *ateliers* são incompatíveis, eles aparecem, do ponto de vista dos “saberes da ação”, como um sistema dotado de forte coerência pragmática.

Assim, para a referida autora (1999), as práticas pedagógicas dos professores são constituídas de um conjunto de dispositivos empregados por eles para o ensino dos conteúdos relacionados às diferentes áreas de conhecimento. Esses dispositivos constituem o “saber-fazer” dos professores e podem envolver procedimentos os mais rotineiros e aqueles propostos como inovadores: “*selon le point de vue qu’on adopte, on peut s’intéresser à ce que change sur le fond de stabilité ou à ce qui se répète imperturbablement en dépit du nouveau*” (p. 209). A prática pedagógica dos professores englobaria, assim, as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação, o *habitus* profissional. Neste trabalho, procurei exatamente tentar perceber os dispositivos utilizados pelas professoras para o ensino da leitura, buscando entender como os considerados “inovadores” se integravam no conjunto de esquemas de ação que constituíam suas práticas profissionais e, por outro lado, como aqueles criticados nos textos oficiais estavam sendo considerados.

Como já mencionado na parte 2 deste trabalho, as professoras, no geral, parecem se apropriar primeiro do que “não deve ser feito”, abandonando dispositivos considerados tradicionais. O uso exclusivo de um livro didático como orientador da prática de ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, é um procedimento que as professoras que participaram desta pesquisa não utilizavam mais. Mesmo Maria, que na entrevista falou que seguia um livro específico, não se restringia a esse material. Os exercícios e anotações presentes no caderno de sua aluna, por exemplo, extrapolavam o livro didático que usava. E sobre essas anotações, ela falou na entrevista que sabia corresponder a uma prática tradicional, mas não abria mão dela. Ou seja, ela continuava a utilizar dispositivos que fizeram parte de sua experiência escolar como aluna e que foram incorporados por ela e passaram a constituir sua prática pedagógica, mesmo que o documento oficial que normatiza o que se deve fazer e o livro didático que orienta seu trabalho não os contemplem.

A forma como as professoras estavam usando o livro didático também é indicativa do processo de apropriação. Elas buscavam nele textos diferenciados, o que, para elas, como já mencionado anteriormente, correspondia a um novo conteúdo que deveria ser trabalhado. Também o utilizavam para a sistematização de certos conhecimentos ortográficos e gramaticais.

Os documentos oficiais, como o analisado no primeiro capítulo, sugerem o desenvolvimento de trabalhos envolvendo diferentes textos, considerando seus usos e funções sociais. A Proposta Pedagógica do Recife propõe, também, o desenvolvimento

de uma seqüência de atividades envolvendo os três aspectos constitutivos da área de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos e conhecimentos lingüísticos. A análise das práticas das professoras revelou que a apropriação dos saberes a serem ensinados parece se relacionar com a possibilidade de adequação deles às seqüências de atividades desenvolvidas pelas professoras para o ensino nas diferentes áreas, que se relacionam com vários aspectos da organização do trabalho pedagógico: número de alunos na sala de aula; necessidade de manutenção da disciplina; organização do tempo escolar em horários diários/semanais/mensais; organização do programa em unidades escolares; necessidade de divisão dos conteúdos nessas unidades durante o ano; etc. Essas seqüências pedagógicas integram um conjunto de dispositivos incorporados à prática das professoras que constituem o saber-fazer profissional delas.

No caso específico do ensino de leitura, verificou-se que este parece se relacionar, atualmente, com o ensino de um novo conteúdo que lhe é constitutivo: tipologia textual. O trabalho com a diversidade textual tem sido realizado, pelo grupo de professoras cujas práticas foram observadas, a partir de diferentes dispositivos. Assim, algumas delas, nas tarefas escritas (copiadas pela professora no quadro e pelos alunos nos cadernos) de Língua Portuguesa, incorporaram às questões tradicionais de definição, identificação e classificação de conteúdos gramaticais, perguntas envolvendo essas mesmas atividades relacionadas à tipologia textual. Nesse sentido, o mesmo dispositivo utilizado para o ensino dos conteúdos tradicionais, estava sendo também usado para o trabalho com esse novo conteúdo.

A utilização de outros procedimentos, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos, que envolvia a leitura e a escrita dos textos que estavam sendo trabalhados, também esteve presente na prática de algumas professoras. Esse procedimento – Pedagogia de Projetos – correspondia a um dispositivo considerado “inovador”, que estava sendo indicado pelo discurso oficial e que foi, inclusive, tema de Cursos de Capacitação. Esmeralda, para desenvolver o trabalho com tipologia textual, tentou justamente “inovar”, ao desenvolver um Projeto Pedagógico com essa temática. Assim, ela incorporava à sua prática um dispositivo que estava sendo prescrito. No entanto, o que pôde ser observado a partir da análise desse trabalho, é que a forma como o desenvolveu envolveu os mesmos procedimentos que utilizava para o ensino dos outros conteúdos e, com isso, os alunos aprenderam sobre os textos sem que fosse necessário lê-los e conhecê-los. Eles aprenderam uma metalinguagem textual, mas não

se envolveram em práticas de leitura dos textos que tinham aprendido a identificar e classificar.

As professoras, para corresponder às mudanças didáticas e pedagógicas a que são submetidas, buscam, então, desenvolver algumas atividades às quais têm acesso e, assim, tentam realizar práticas diferentes e inovadoras. A atividade de “refacção do texto”, sugerida na Proposta Pedagógica e desenvolvida por algumas professoras, também parece se constituir em um “trabalho inovador” de ensino de gramática e ortografia. A partir das observações dessa atividade na prática de algumas professoras, foi possível constatar que essa apropriação, no entanto, não é uma mera transposição da atividade na íntegra, pois envolve adaptações. Além disso, o desenvolvimento dessa atividade é marcado pelos conhecimentos lingüísticos das professoras e seu andamento pode ser afetado por essa questão.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação é influenciado pelas experiências das professoras, experiências estas que possibilitaram a incorporação de uma série de dispositivos relacionados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. A organização do trabalho pedagógico em seqüências de atividades, seqüências estas difíceis de ser explicitadas em uma entrevista, por exemplo, mas que se repetem ao longo das semanas, é representativa dessa questão. As seqüências pedagógicas podem corresponder àquelas presentes nos livros didáticos (como observado por BATISTA, 1996); ou em outras sugeridas em livros, revistas ou outros impressos aos quais as professoras têm acesso; ou pode corresponder a adaptações que as professoras fazem, relacionadas às suas experiências profissionais.

Para o pesquisador, compreender como os professores organizam sua prática de ensino é fundamental para que, juntos, se possa pensar em alternativas pedagógicas para o trabalho docente. Melhor do que acreditar em receitas prontas, pensadas a funcionar sem problemas, é preciso que pesquisador e professor trabalhem em conjunto e que ambos possam contruir/reconstruir os saberes ensinados na escola.

Para finalizar esta última parte do trabalho, gostaria de fazer algumas considerações sobre a metodologia utilizada. Um dos pontos importantes desta pesquisa foi a possibilidade de desenvolver uma análise sobre a prática das professoras integrando três procedimentos bastante utilizados, geralmente separadamente, nas pesquisas desenvolvidas sobre essa temática. A alternativa de analisar o discurso do professor relacionando-o às prescrições oficiais e à sua própria prática possibilitou o desenvolvimento de reflexões diferenciadas.

Um dos problemas centrais no desenvolvimento de pesquisas sobre a prática do professor se relaciona com a metodologia empregada. Alguns pesquisadores vêm utilizando a entrevista e, assim, o discurso do professor sobre sua prática é analisado em relação aos conhecimentos que o pesquisador tem sobre o ensino na área investigada, não considerando questões específicas da prática profissional. Por outro lado, o professor não fala da prática em si, mas da representação que tem dela e que acha importante falar para o pesquisador, que vai avaliá-la. Já a opção em fazer observações nas salas de aulas do professor, se, por um lado, possibilita o acesso direto à prática profissional, traz um outro problema relacionado com a dificuldade de realização da coleta de dados (as observações). Se se optar em observar poucos dias do trabalho do professor, o que seria viável para um pesquisador, a análise pode ficar prejudicada, uma vez que ele não terá acesso ao conjunto das práticas do professor. Desenvolver uma análise por um período longo é uma estratégia de difícil operacionalização, mas necessária. Nesta pesquisa, as duas estratégias foram utilizadas: observação longa, durante um mês, envolvendo apenas duas professoras (outro limite desse procedimento é o de não poder englobar um grupo grande de sujeitos pesquisados), e uma observação curta, de dois dias, envolvendo as outras professoras que tinham sido entrevistadas.

Essas duas estratégias de observação possibilitaram uma análise da prática do professor considerando diferentes aspectos que a constituem. A observação de dois dias, juntamente com a recolhimento, nesse período, do caderno de uma aluna contendo as atividades desenvolvidas na área investigada, possibilitou uma análise a partir das questões didáticas e pedagógicas que a envolvem.

Assim, considero essencial o desenvolvimento de pesquisas que busquem aprofundar as questões levantadas neste trabalho, que tomem como eixo a prática do professor mediada pelos materiais que lhe dão suporte. O uso que o professor está fazendo, atualmente, do livro didático, por exemplo, parece ser um objeto importante de investigação. Esse suporte tem sofrido alterações e o uso de livros considerados “recomendados” pelo *Guia do Livro Didático* (PNLD) tem sido priorizado, hoje em dia, pelo próprio discurso oficial. Assim, analisar que livros as professoras preferem e como elas os utilizam parece ser fundamental, juntamente com a análise de outros materiais, como o caderno dos alunos, que registra as atividades desenvolvidas na sala de aula, inclusive as do livro didático, uma vez que este não é mais consumível e, com isso, o aluno não pode escrever nele.

Enfim, finalizo este trabalho de tese com muitas questões que precisam ainda ser pesquisadas, e das quais estou me apropriando.

ABSTRACT

This paper aims to study how teachers are appropriating of the official conceptions of teaching of reading and how this appropriation is related - or not - to pedagogical and didactic changes in their teaching practices in this area. For theoretical support two distinct models were employed to analyze the dynamics of construction/production of school knowledge: one dealing with the *didactic transposition* and the other with *construction of action knowledges*. The first, centered in knowledge to be taught (and in how it differs from scientific knowledge and from what is really taught in schools), made possible to analyze the process of appropriation by the teachers of the knowledge actually prescribed in official texts, which rule what must be taught. The second, based on professional practices and in the mechanisms that characterize them, helped to better understand the nature of changes occurred in teaching practices of the teachers.

The research was developed with teachers of the Municipal Education Net of the city of Recife, Brazil. As a methodological procedure, a questionnaire was first applied to teachers of the first grades of Children Education and the initial grades of Fundamental Teaching, aiming to draw a profile of the teaching body lecturing in those levels. Afterwards, seven teachers lecturing in the 3rd and 4th grades of Fundamental Teaching were interviewed. The interview's theme was the teaching of the Portuguese Language, more specifically, reading. The teachers were requested to talk about their actual experiences in teaching. In order to analyze the process of appropriation from mechanisms of the teaching practice of Portuguese Language, after the interview, it was decided to observe the teacher's lectures in this specific area. The data analysis revealed that teachers made didactics and pedagogical changes related to the teaching of reading and these were mainly related, to the possibilities of feasibility of pedagogical practice and to the body of mechanisms built by teachers during their schooling experiences which constitute their professional knowhow.

RÉSUMÉ

Ce travail cherche à analyser comment les professeurs s'approprient les conceptions officielles d'enseignement de lecture et comment cette appropriation a – ou n'a pas – de rapport avec les changements didactiques et pédagogiques de leurs pratiques d'enseignement dans ce domaine. Comme base théorique, on a eu recours à deux modèles différents qui analysent la dynamique de la construction/production des savoirs scolaires: celui de la *transposition didactique* et celui de la *construction des savoirs de l'action*. Le premier, centré sur les savoirs qui seront appris (et comment ceux-ci sont différents des savoirs scientifiques et de ceux qui sont effectivement appris dans les écoles), a possibilité l'analyse du processus d'appropriation par les professeurs des savoirs aujourd'hui conseillés dans les textes officiels qui dirigent ce qui doit être enseigné; le deuxième, appuyé sur les pratiques professionnelles et sur le mécanismes qui les caractérisent, a aidé à mieux comprendre la nature des changements qui ont eu lieu dans les pratiques d'enseignement des professeurs.

La recherche a été réalisée ayant comme objet les professeurs du Réseau Municipal d'Education du Recife. Comme procédés méthodologiques, on a distribué, d'abord, un questionnaire à être répondu par les professeurs de l'Education Infantile (École Maternelle) et aussi par ceux qui enseignaient dans les premières séries de l'Enseignement Fondamental (Enseignement Élémentaire). Ces questionnaires avaient pour but d'esquisser le profil des professeurs que travaillaient dans ces niveaux d'enseignement. Ensuite, on a fait des interviews avec un groupe de sept professeurs que enseignaient dans la troisième (CM1) ou la quatrième (CM2) séries de l'Enseignement Fondamental. L'interview versait sur l'enseignement de la Langue Portugaise et, plus spécifiquement, sur la lecture. On a demandé aux professeurs de parler sur leurs expériences actuelles d'enseignement. Por analyser le processus d'appropriation à partir de dispositifs de la pratique même de l'enseignement de Langue Portugaise, on a choisi de faire, après les interviews, des observations dans les classes où enseignaient les professeurs de ce domaine spécifique. L'analyse des données a montré que les professeurs sont en train de faire de changements didactiques et pédagogiques par rapport à l'enseignement de la lecture et que celles-ci sont dûes, principalement, aux chances de mise en oeuvre de la pratique pédagogique et à l'ensemble des dispositifs que les professeurs ont construits le long de leurs expériences scolaires et qui constituent leur savoir-faire professionnel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria da conceição C. de. *Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública*. Centro de Educação, UFPE, 1997. (Dissertação de Mestrado).

AGUIAR, Vera T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ALBUQUERQUE, E. B. C. *O desenvolvimento da consciência metalingüística de texto e sua relação com a produção*. Mestrado em Psicologia da UFPE, 1994. (Dissertação de Mestrado).

ALBUQUERQUE, E. B. C., LIPPO, F. A. M. & NASCIMENTO, P. B. O trabalho com produção de textos na educação básica de jovens e adultos: reflexões sobre o desenvolvimento dessa habilidade. *Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, 4 a 8 de maio de 1998.

ALBUQUERQUE, Eliana & SPINILLO, Alina. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 13, n. 3, pp.329-338, set/dez. 1997.

ALBUQUERQUE, Eliana & SPINILLO, Alina. Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*. V. 3, n. 2, 1998.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997a. (Publicado na Rússia em 1929).

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. (Título original: *Estetika Slovesnogo Tvortchestva*, Moscou: "Iskustvo", 1979).

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BARRETO, Elba de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba de Sá, *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n. 52, out./dez., 1991.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Tese de Doutorado).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto. G. A leitura incerta: a relação de professores (as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, n. 27, p. 85 a 107, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil; São Paulo : Fapesp, 2000. (Coleção Histórias de Leitura)

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In SERRA, Elizabeth Dângelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In. CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Ana Lúcia. A literatura infantil dos anos 80. In SERRA, Elizabeth Dângelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BRANDÃO, Helena. *Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete R. da. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

CARRAHER, Terezinha. Alfabetização e pobreza: três faces da realidade. In: KRAMER, Sônia (org.), *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CASTEDO, Mirta L. *Uma alternativa de capacitação docente para a alfabetização inicial*. Bogotá: 1993 (Mimeo).

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. Em BATISTA, Antônio Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

CHARTIER, Anne-Marie. Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès 25*, Paris: CNRS Éditions, 1999b.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux*, INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie e HEBRARD, Jean. *Discurso sobre a leitura - 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie e HEBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: BPI-Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard, 2000.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. Do original francês: *Pratiques de la lecture*. Paris: Éditions Rivages, 1985. 2ed: Éditions Payot & Rivages S. A., 1993.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 117-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. IN: *Recherches en didactique des mathématiques*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *A construção social da alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DEREK, Edwards e MERCER, Neil. El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión em el aula. Barcelona – Buenos Aires – méxico: Ediciones Paidós, 1987.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1993. (Título original *Lector in Fabula*, 1979)

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *Modos de ler / formas de escrever*. estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRO, Emília E TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. L. F. A. Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Montevideu: Tierra Nueva, 1967. (Tradução para o português: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.)

FREIRE, Paulo. The adult literacy process action for freedom. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 205-225, 1970a..

FREIRE, Paulo. Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 3, p. 452-477, 1970b.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antônio Augusto. A leitura na escola primária brasileira. *Presença Pedagógica*, V. 4, n. 24, nov/dez, 1998.

GATTI, Bernadete et al. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e Realidade*, n. 48, ago. 1994.

GERALDI, João. Wanderley. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João. Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1996.

HÉBRARD, Jean. L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: le cas de la France. *Actes du Colloque de Villeurbanne*, mars 1990.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996. (título original *Der Akt des Lesens*, 1976)

KAUFMAN, A. M. & RODRIGUEZ, M. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos de Leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995a.

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995b.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le "faire" et le "dire sur le faire". *Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 15-28, 1998.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 51-62, 1982.

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

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação de leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LERNER, Delia. *Aportes de la didáctica de la matemática*. Palestra proferida no Congresso Internacional de Educación: Educación, Crisis y Utopías. Buenos Aires, julho de 1996.

MACEDO, Maria do Socorro Nunes. *A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita*. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998. (Dissertação de Mestrado).

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Variedade e importância dos gêneros textuais falados e escritos. (Mímeo)

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In BARRETO, Elba S. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Editora Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.

MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. Universidade Estadual de Campinas – SP, 2001. (Tese de Doutorado)

MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Salete R. da. *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 98*. Brasília: MEC, 1997.

MEC. *Guia do Livro Didático/PNLD 2000/2001*. Brasília: MEC, 2000.

NOSELLA, Maria de Lourdes. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

OLSON, David R. *O Mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. Da psicologia do “desprevidenciado” à psicologia do oprimido. IN: PATTO, M. H. S. (org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 208-230.

PAULINO, M. G. Sobre *lecture et savoir*, de Anne-Marie Chartier. In EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PAULINO, M. G., EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, H. M. B. E MACHADO, M. Z. V. A formação de professores – leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? *Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG, 1998.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et alii. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *Habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M. e CHARLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, ALB/Mercado Aberto, Ano 9, n.15, junho de 1990.

RECIFE, Secretaria de Educação e Cultura. *Tecendo a Proposta Pedagógica: Perplexidades, Proposições e Utopia*, 1996.

RECIFE, Secretaria de Educação e Cultura. *Tecendo a Proposta Pedagógica: Língua Portuguesa*, 1996.

RECIFE, Secretaria de Educação e Cultura. *O Projeto Político Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife: a prática revisitada*, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz. *O ensino de Língua Portuguesa e a formação em serviço do professor das séries iniciais: um estudo de caso numa rede pública estadual*. Centro de Educação, UFPE, 1999. (Dissertação de Mestrado).

SCHÖN, Donald. A la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes. IN: BARBIER, Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

SILVA, Cinara Santana e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In MORAIS, Artur Gomes (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Ezequiel Teodoro da & ZILBERMAN, Regina. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. Em BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. Em: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V. (org.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. Em: MARINHO, Marildes (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEBEROSKY,

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISSER, Marc. Le savoir de la pratique: l'existence précède l'essence. *Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 93-102, 1998.