

Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
Departamento de Lingüística Aplicada

**O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos  
90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**

Cloris Porto Torquato

Cloris Porto Torquato

**O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos  
90:entre o discurso de formação e a prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada (Ensino- Aprendizagem de Língua Materna) do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
Janeiro/2003

200332037

|            |                                     |
|------------|-------------------------------------|
| UNIDADE    | BC                                  |
| Nº CHAMADA | UNICAMP                             |
|            | T634e                               |
| V          | EX                                  |
| TOMBO BC   | 56169                               |
| PROC.      | 16-124103                           |
| C          | <input type="checkbox"/>            |
| D          | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO      | R\$ 11,00                           |
| DATA       | 11/01/03                            |
| Nº CPD     |                                     |

CM00190395-9

1-2 id, 302190

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

T634e

Torquato, Cloris Porto

O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica / Cloris Porto Torquato. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientadora: Inês Signorini

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Documentos oficiais. 3. Prática pedagógica. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Inês Signorini

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Campinas, 31 de janeiro de 2003

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por Clevis Porto

Torquato

e aprovada pela Comissão Julgadora em

15/09/2003

[Assinatura]

Esta dissertação é dedicada a ...

Henrique, que me ensinou a arte do constante diálogo...

Meus pais, que acreditando neste trabalho, sempre me  
incentivaram...

Agradeço a...

Professores informantes, por aceitarem participar desta pesquisa, contribuindo com suas entrevistas e abrindo suas aulas à observação.

Profa. Dra. Inês Signorini, pela orientação neste percurso de amadurecimento acadêmico.

Prof. Dr. Gilberto de Castro, por ter despertado e instigado meu interesse pela pesquisa realizada.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi, pela capacidade constante de indignar-se e pela dedicação ao ensino.

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, pelas pertinentes contribuições na Qualificação e na Defesa.

Profa. Dra. Sylvia Terzi, pelos questionamentos que me forçavam a reflexão e pelo incentivo constante.

Moacir Lopes de Camargos, pela profunda amizade e indescritível dedicação.

Bel, pela recepção sempre calorosa.

Emerson e Rose, pelo auxílio permanente.

Capes, pelo financiamento que possibilitou este trabalho.

## **O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica**

### **RESUMO**

Neste trabalho investigamos a relação entre os documentos oficiais de ensino da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná e a prática de ensino de leitura de cinco professores desta rede de ensino procurando verificar a repercussão das orientações teóricas e metodológicas dos documentos no fazer destes professores. Considerando que estes documentos propõem orientar a prática pedagógica trazendo, como argumentos de autoridade, informações teóricas construídas no campo acadêmico, os analisamos como textos de divulgação/vulgarização teórica seguindo as orientações metodológicas propostas por D. Jacobi (1984).

Além da análise dos textos oficiais, nos quais verificamos as concepções de leitura e de ensino de leitura subjacentes, analisamos um conjunto de aulas gravadas dos professores acima mencionados verificando as concepções de leitura e de ensino de leitura subjacentes às suas práticas. A partir da verificação destas concepções, observamos que relação poderia ser estabelecida entre as instâncias de divulgação e a prática pedagógica.

Ambas as análises foram realizadas à luz da concepção bakhtiniana de linguagem que aponta como constitutivas do significado as situações mais imediata e mais ampla de produção do texto. Assim, recuperamos aspectos históricos da construção dos documentos bem como aspectos sociais relevantes para a compreensão da relação que os professores estabelecem com estes textos e aspectos sociais envolvidos no fazer pedagógico em sala de aula.

Concluimos que o fazer dos professores não pode ser associado a uma única fonte de construção/divulgação de saberes posto sua prática mostra a recuperação de saberes relativos à leitura construídos tanto no campo acadêmico quanto em suas experiências de vida como alunos e como professores.

Palavras-chave: Leitura; Documentos oficiais; Prática pedagógica.

## Sumário

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                 | 1   |
| • Percurso e Justificativa.....                                                                 | 1   |
| • Foco específico.....                                                                          | 7   |
| 1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....                                                                 | 26  |
| 1.1 Fundamentação teórica.....                                                                  | 27  |
| 1.2 Uma pesquisa qualitativa.....                                                               | 34  |
| • Os informantes.....                                                                           | 37  |
| • O Corpus das aulas.....                                                                       | 45  |
| 2. A MOBILIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE<br>LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 49  |
| 2.1 Aulas em que o professor segue o livro didático: manutenções e transformações.....          | 52  |
| 2.2 Aulas nas quais os professores não seguem o livro didático.....                             | 78  |
| 3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS                                                                       |     |
| Documentos oficiais: textos de divulgação e formação.....                                       | 89  |
| 3.1 Elaboração do Currículo Básico: uma história.....                                           | 103 |
| 3.2 As concepções de linguagem, de leitura e de ensino de leitura.....                          | 110 |
| • Os Pressupostos Teóricos.....                                                                 | 111 |
| • Encaminhamentos Metodológicos.....                                                            | 115 |
| • Os conteúdos.....                                                                             | 120 |
| → Conteúdos - os objetivos no que se refere à interpretação .....                               | 124 |
| → Conteúdos : Os objetivos no que se refere à análise dos textos lidos.....                     | 134 |
| • A Avaliação.....                                                                              | 139 |
| 3.3 Textos de Subsídio?.....                                                                    | 145 |
| 3.4 O Projeto de Adequação Idade/Série: Outras histórias.....                                   | 153 |
| 4. CONCLUSÃO.....                                                                               | 170 |
| 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                              | 175 |

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuramos focalizar a relação entre a prática de ensino de leitura em aulas da rede pública estadual de ensino do Paraná e os documentos oficiais que propõem orientar esta prática, observando se algumas marcas dos saberes divulgados por estes podem ser verificadas no fazer pedagógico.

### • *Percurso e Justificativa*

Este trabalho é orientado pela compreensão de que um processo de interpretação tem como indispensável o conhecimento do contexto no qual o enunciado/ o texto é produzido. Esta orientação não se restringe à metodologia de pesquisa empregada neste trabalho; estende-se à construção de meu próprio texto: antes de o leitor adentrar pelo trabalho, apresento um pouco da história que constitui a pesquisa e que é imprescindível para a produção de sentidos.

Esta pesquisa começou a ser gerada nos semestres finais de meu curso de graduação em Letras - Português, na Universidade Federal do Paraná, quando cursei as disciplinas Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino. No decorrer destas, orientada pelo professor, retomei<sup>1</sup> os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso orientadas para as teorias lingüísticas procurando discernir as

---

<sup>1</sup> Este processo de retomada foi guiado pelo estudo do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Mikhail Bakhtin e M. Volochinov, no qual estes autores, ao construírem a apresentação de sua concepção de linguagem, recuperam outras perspectivas lingüísticas dialogando com elas, ressaltando seus aspectos centrais e as implicações destas para os estudos da linguagem.

concepções de linguagem orientadoras destas perspectivas teóricas e observando as possibilidades e implicações de aplicá-las ao ensino, bem como algumas transformações ocorridas no percurso destas à sala de aula.

O caminho teórico revisitado nos últimos semestres do curso universitário e o estudo da concepção bakhtiniana de linguagem auxiliaram-me a compreender as inquietações que me levaram ao curso de Letras e a pensar respostas possíveis na construção de minha própria prática em sala de aula. Concluí a graduação certa de que esta concepção sociológica da linguagem poderia levar-me a realizar as transformações que considerava necessárias para tornar socialmente relevante o estudo de língua portuguesa. (Esta certeza ainda persiste!)

A escolha por este curso fora movida por minha experiência como aluna em escolas públicas de várias regiões do país para as quais fui levada por motivos familiares. Inquietava-me a percepção de que, havendo diferenças lingüísticas e culturais tão marcadas, os livros didáticos fossem os mesmos - com seus textos predominantemente pseudo-literários e o foco voltado para a normatização da língua - e de que faltassem discussões sobre as diferentes condições de vida e manifestações lingüístico-culturais. Em suma, inquietava-me a disparidade entre a vida dentro e fora da sala de aula e me parecia que a aula de língua portuguesa era um espaço privilegiado para abordar aquelas diferenças.

No ano em que concluí a graduação (1995), participei do concurso realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Recém-formada pela Universidade Federal do Paraná, trazia todo o entusiasmo provocado pelos estudos da concepção bakhtiniana da linguagem e sua "aplicabilidade" ao ensino. O *Currículo Básico para a*

---

*Escola Pública do Estado do Paraná* compunha, com outros títulos, a bibliografia do concurso. Lendo e estudando pela primeira vez este texto, ao me preparar para a seleção, verifiquei com grande alegria que a concepção bakhtiniana de linguagem figurava como a principal concepção subjacente à proposta apresentada no *Currículo*. Pareceu-me que poderia, respaldada e orientada por este documento, construir minha prática fundamentada nesta concepção.

Convém destacar que, até o ingresso na rede pública paranaense de ensino, eu não tinha qualquer experiência como professora de língua portuguesa. Ansiava por orientações que complementassem o que havia aprendido na graduação, especialmente desejava conhecer a experiência de meus colegas de trabalho. Estava confiante de que os professores mais experientes no ensino público paranaense, cientes do documento, tendo participado dos cursos de capacitação que o divulgavam e já pondo em prática os conteúdos e metodologias aí apresentados, poderiam trazer-me tais orientações.

Aprovada na seleção, entretanto, observei que a prática destes professores divergia daquilo que eu esperava. Já nos primeiros dias de trabalho deparei-me com o conflito entre a teoria abordada neste documento e a prática pedagógica. A maior parte de meus colegas conhecia muito pouco o que dizia o documento curricular e sua prática estava alicerçada em programas e conteúdos de livros didáticos antigos desvinculados da referida concepção de linguagem.

Diante desta imagem inicial de conflito entre teoria e prática e a partir das dificuldades encontradas em minha própria prática em sala de aula, senti necessidade de voltar-me para o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Além

disto, precisava entender o que ocasionava este conflito que eu podia identificar com tamanha clareza.

Inicialmente, buscando compreender as práticas que eu entendia como conflito, no diálogo com colegas, soube que os currículos haviam sido enviados às escolas em quantidade insuficiente para contemplar todos os professores e que, em muitas escolas, estes documentos não chegaram a ser manuseados (muito menos lidos) pelos professores. Foram logo destinados às bibliotecas privadas de alguns diretores.

Em seguida, fui informada que, diferentemente do que eu pensava, nem todos os professores haviam participado dos cursos de capacitação que pretendiam divulgar o documento. Muitas vezes, como segue até hoje, participava do curso apenas um professor de cada escola que, voltando, tinha a incumbência de repassar as informações aos colegas. Entretanto, por descompassos no interior das escolas, acontecia de as informações não chegarem aos demais, restando a estes o desconhecimento.

Dentre aqueles que conheciam o *Currículo* por leitura e/ou por participação nos cursos, destacava-se (como ainda hoje) a heterogeneidade de reações/ respostas ao documento e aos cursos. Havia aqueles que rejeitavam o texto considerando-o mais uma ação autoritária do Estado; havia os que, mesmo destacando este aspecto impositivo, recebiam positivamente os conteúdos e a metodologia propostos. Havia alguns que afirmavam não ter compreendido nada dos cursos e/ou do texto, assim como havia aqueles que afirmavam ter aprendido muito e ter modificado sua prática em decorrência destas propostas. Naquele momento inicial e no decorrer do tempo que permaneci como professora no Estado, não conseguia entender como alguns rejeitavam o texto.

Durante os cinco anos que lecionei naquela rede, detive-me a observar minha prática pedagógica e a de meus colegas procurando compreender em que medida as perspectivas teóricas subjacentes ao documento estavam presentes e que contribuições traziam. Sentia as dificuldades de, como eu sempre afirmava, *agir coerentemente com o documento*, mas acreditava que estas dificuldades provinham do pouco conhecimento teórico que tinha e da falta de orientações metodológicas que sentia.

Voltando-me para o documento, pela necessidade de sanar tais dificuldades, dediquei-me ao estudo sistemático do *Currículo*: inicialmente constatei que não apenas a concepção bakhtiniana estava presente, havia contribuições da Linguística Textual e da Sociolinguística, e observei que havia ausências de explicitações teóricas e metodológicas. Estas pareciam faltas suficientemente graves que justificariam minhas dificuldades e as de meus colegas. Enfim, se o próprio documento não era coerente internamente, como a prática pedagógica orientada por tal documento poderia ser coerente? Foi a partir desta perspectiva que iniciei esta pesquisa de mestrado.

Tendo **previamente** (posto que apresentei meu projeto de mestrado partindo desta perspectiva) decretado a inconsistência do documento, propus-me investigar a prática pedagógica disposta a provar que esta refletia as ausências e as incoerências do *Currículo*. O percurso de pesquisa voltado diretamente para esta dissertação, entretanto, apontou-me caminhos diferentes.

Para encontrar as marcas dos documentos nas análises das aulas precisava conhecer que perspectivas teóricas estavam apontadas e que propostas metodológicas decorrentes do posicionamento teórico eram feitas. Dediquei-me a este estudo

independentemente das aulas. O percurso e o resultado desta análise estão apresentados no terceiro capítulo de nosso trabalho.

Terminada esta análise, passei a dedicar-me à análise das aulas. Estas, juntamente com entrevistas realizadas com os professores informantes, mostraram-me que super-estimava/valorizava demasiadamente a influência dos documentos na formação e na prática dos professores. Focalizando apenas os textos oficiais, deixava de perceber quanto da experiência de alunos destes professores, quanto da formação no período da graduação e quanto da experiência de prática de ensino compunham o mosaico de sua formação. Além disto, desconsiderava o fato de estas experiências participarem do processo de significação dos próprios documentos.

Ao ampliar o foco de observação, levando em consideração o mosaico acima mencionado, verifiquei que os documentos componentes, certamente dos mais importantes, da complexa rede de discursos de formação. Constatei que as propostas do documento curricular estão presentes na prática destes professores entrecruzadas por outros discursos e outras práticas oriundas de campos por demais diversos para serem apreendidos pelo escopo deste trabalho.

Diante deste meu percurso, e das contribuições feitas pela banca de qualificação no sentido de alertar-me para a super-valorização dos textos oficiais, revisito a análise dos documentos e verifico que trazem novas idéias e novos ideais que podem, ainda hoje, proporcionar as transformações necessárias para tornar social e politicamente relevante o ensino de língua materna no Brasil. Entretanto não posso deixar de focalizar ausências de orientações teóricas e metodológicas e observar que algumas destas ausências permanecem presentes na prática dos professores.

Ressalto a diversidade de interpretações que os professores realizam destes textos e a conseqüente diversidade das práticas provenientes destas interpretações. A (feliz) diversidade das práticas também deriva da diversidade de discursos que compõem a rede discursiva de formação de professores, levando-me a compreender que algumas das ausências que aponto podem ser atribuídas a outras fontes e/ou outras perspectivas dos professores não identificadas neste trabalho.

- *Foco específico*

Por vezes, quando a solicitação de orientação prática por parte dos professores aos ministrantes de cursos não se sobrepõe ao planejamento de apresentação de concepção teórica, o único contato que estes professores estabelecem com as discussões teóricas se dá nos cursos de aperfeiçoamento propiciados pela escola na qual lecionam ou, no caso de professores da rede pública de ensino (como é o nosso caso), nos cursos oferecidos pelo Estado. Além dos cursos, outro mecanismo de mediação entre as pesquisas lingüísticas desenvolvidas na academia e os professores é o material teórico que serve de diretriz para o ensino público, produzido sob a encomenda do Estado, como é o caso deste *Currículo*.

Entretanto, como este tipo de texto caracteriza-se pela obrigatoriedade de leitura, “não se pode esquecer que, quando a leitura aparece como procedimento obrigatório, num contexto em que se inserem novos fazeres, pode também significar acúmulo de trabalho diante da produção de trabalho demandada por uma reforma” (Frade & Silva, 1998, pp. 112), podendo ser minimizada a leitura em detrimento de outros fazeres.

Os pressupostos teóricos deste documento apontam para um objeto de ensino que desvia-se da unidade da palavra ou da frase - estrutura isolada da língua - voltando-se para o texto, priorizando atividades que desenvolvam as habilidades de escrita e de leitura.

Quando alguns professores passam a discutir sobre estas habilidades, nos cursos que freqüentamos e no convívio com os colegas nas escolas, é possível observar o desconforto, e algumas vezes a angústia, diante da dificuldade de desenvolvê-las pelas mais variadas razões que vão desde a (in-)disciplina em sala de aula, o preceito socialmente cristalizado de que ensinar língua é ensinar a gramática tradicional (leitura e escrita derivam deste conhecimento: conhecendo a estrutura da língua o aluno é capaz de produzir e de ler textos), até pelo pouco conhecimento teórico e/ou pela falta de orientações metodológicas.

Certamente as dificuldades do professor não podem ser encerradas no âmbito da relação conteúdo/metodologia. A interação com seus alunos em sala de aula, a interação com a instituição escolar e com seus pares, e suas próprias dificuldades como leitores compõem o quadro mais complexo do fazer pedagógico. Entretanto, nosso trabalho não se ocupa destes aspectos; o recorte metodológico de nossa pesquisa focaliza apenas a relação teoria X prática.

Dentre as habilidades a serem ensinadas, a leitura parece gerar mais polêmica e mais questionamentos entre estes professores. Entre a necessidade de fazer o aluno tomar gosto pela leitura, a cobrança (não rara, por parte de professores de outras disciplinas) por eficiência na mecânica da leitura e a difícil tarefa de ajudar os alunos e ensiná-los a interpretar os textos, muitos professores dedicam-se a um destes aspectos da leitura, marginalizando pedagogicamente os demais.

Ouvindo com frequência, em cursos de capacitação da Secretaria de Educação do Paraná e nas escolas onde trabalhei, os colegas professores reclamarem da dificuldade de ensinar os alunos a ler e de despertar neles o gosto pela leitura - reclamações como "Meus alunos não gostam de ler"; "Alunos da 7ª série não sabem ler" e "Eles não conseguem ler e interpretar direito os textos que a gente leva pra eles"- e confrontada com minha própria dificuldade de desenvolver atividades significativas de leitura em sala de aula, procurei restringir-me à habilidade da leitura na pesquisa do mestrado. Assim, ao focalizar a repercussão dos conhecimentos divulgados pelo documento na prática pedagógica, selecionei apenas o que se refere à leitura. Ainda há uma demanda pelo estudo das habilidades da escrita e da oralidade.

Nosso estudo restringe-se à habilidade da leitura, descartando os trabalhos desenvolvidos com a oralidade e a escrita, por compreendermos que um recorte maior que este seria demasiadamente amplo e dificilmente - devido ao tempo reduzido do mestrado - seria possível tratá-lo de modo adequado. Ressaltamos que não nos ocuparemos do processo de aquisição desta habilidade visto que não se trata das séries iniciais mas do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Portanto, os alunos que nos servem de referência já sabem ler ou, ao menos, decodificar os textos.

A restrição à leitura deve-se, ainda, tanto às dificuldades observadas nas falas dos professores e em nossa prática particular já mencionadas quanto ao fato de o texto ser o objeto central de estudo e ensino assim como é proposto pelo *Currículo*. Além disso, um breve levantamento de pesquisas referentes à leitura sob o enfoque da relação teoria/prática mostrou ser reduzido o número de trabalhos que abordam a leitura nos documentos oficiais como instrumentos de formação de professores, relacionando-a ao contexto em que são

produzidos estes documentos. Especificamente no que se refere ao documento curricular do estado do Paraná não encontramos nenhum trabalho.

Além deste documento oficial, há publicações que servem de subsídio para a compreensão do Currículo e para divulgação das orientações teóricas e metodológicas a serem adotadas, dentre as quais destacamos os textos do volume de subsídios à proposta curricular, "Coleção Cadernos do Ensino Fundamental", e os textos de embasamento teórico do último projeto de reabilitação da educação no estado que é o Projeto Correção de Fluxo ou PAIS - Projeto de Adequação Idade/Série<sup>2</sup>.

Estes documentos também tratam de questões relativas à oralidade, à leitura e à escrita e ao ensino de ambas de modo que, partindo dos mesmos pressupostos teóricos do *Currículo*, também orientam o ensino de língua portuguesa no Estado. Destacamos estes textos do projeto especialmente porque nos últimos anos apenas os professores nele inseridos participaram de Cursos de Capacitação e tiveram acesso mais imediato aos materiais teóricos e didáticos referentes a estes cursos.

Tomando estes documentos como instrumento de formação continuada de professores, pareceu-nos imprescindível conhecer as escolhas teóricas referentes à leitura subjacentes ao *Currículo Básico* e demais textos teóricos, considerando as discussões relativas ao ensino de leitura empreendidas nestes documentos e as transformações decorrentes da passagem à prática da(s) teoria(s) abordadas.

---

<sup>2</sup> Segundo o governo deste estado, este Projeto, que foi desenvolvido como prova do empenho da universalização do ensino básico, visa minimizar a exclusão escolar, cujo motivo principal seria a evasão do aluno pela sua inadequação à série em curso por ter idade superior à prevista e, conseqüentemente, à dos demais alunos da turma.

Entretanto, não é suficiente conhecer a(s) concepção(concepções) teórica(s) e as propostas metodológicas divulgadas nestes textos. Precisamos verificar o que realmente se passa na sala de aula, na prática destes professores, investigando a(s) concepção(concepções) subjacente(s) à sua prática, sendo um de nossos **objetivos** neste trabalho *verificar se existe na prática pedagógica alguma repercussão dos instrumentos de formação, se a prática dos professores reflete os documentos, se apresenta as variações/transformações próprias da transposição didática e/ou se os professores recorrem a outras concepções não contempladas pelos textos oficiais.*

Desta forma, procurando conhecer a concepção de leitura e ensino de leitura subjacentes aos documentos e à prática dos professores e procurando verificar a presença ou ausência das concepções apresentadas pelos documentos na prática destes professores, as perguntas que orientam nossa pesquisa são:

1) Qual(quais) o(s) conceito(s) de leitura e de ensino de leitura que embasa(m) o Currículo Básico para a Escola Pública no Estado do Paraná e demais documentos oficiais?

2) Qual(quais) o(s) conceito(s) de leitura e de ensino de leitura que embasa(m) a prática de sala de aula dos professores focalizados?

3) Qual a relação verificada entre 1) e 2)?

Ao responder a estas perguntas, buscamos contemplar nosso **objetivo geral**: *investigar, na prática pedagógica, a repercussão de documentos oficiais como textos de divulgação científica dos Estudos da Linguagem e como instrumentos de formação dos professores de língua portuguesa da rede pública estadual do Paraná.*

Para orientar nossa investigação, apoiamo-nos em dois conceitos chave: *recontextualização* e *divulgação científica*. O primeiro conceito é tomado do texto de Lopes (2001) e tem sua origem nos estudos desenvolvidos por Bernstein. "Para Bernstein, a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um campo a outro, como por exemplo da academia ao campo oficial de um Estado nacional" (Lopes, 2001, pp. 158). Neste sentido, compreendemos que o conceito de recontextualização deve estar aliada ao conceito de divulgação científica posto que os saberes produzidos na academia são divulgados aos professores que mobilizam estes saberes no seu fazer cotidiano, na sua prática pedagógica. A divulgação científica, também denominada 'vulgarização científica', caracteriza-se pela divulgação dos estudos científicos desde entre os pares da academia às situações pedagógicas, passando por aqueles cujos interesses são profissionais (Cf. Jacobi, D., 1984). Estes dois conceitos remetem à perspectiva de contínuo discursivo na passagem de um enunciado concreto de um campo a outro.

A tentativa de responder a estas perguntas, como indicaremos em nosso trabalho, levou-nos a identificar não apenas a concepção de leitura mas também de linguagem e de texto, pois em muitos momentos o conceito de leitura é decorrente da concepção de linguagem subjacente ao documento analisado. Procuramos observar outros trabalhos cujo enfoque pudesse aproximar-se do que adotamos neste trabalho.

Norma Sandra de Almeida Ferreira (2001), fazendo um levantamento sobre as pesquisas em leitura realizadas (em cursos de pós-graduação) no Brasil no período de 1980 - 1995, mostra que há diversas possibilidades de abordar a questão da leitura:

"A produção acadêmica sobre leitura é plural em muitos sentidos: é feita em diferentes lugares, a muitas mãos, por diferentes pessoas, em momentos variados. Resulta

de muitas interrogações e diferentes percursos metodológicos. Articula vários campos e áreas de conhecimento. Responde a interesses, tendências e forças distintas" (pp. 49-50).

Das muitas interrogações, no total de 189 trabalhos analisados, surgem focos de análise distintos que a autora organiza sob as denominações: "*compreensão/desempenho em leitura* (76 trabalhos); *proposta didática e análise do ensino de leitura* (61); *leitores - preferências, gostos, hábitos, histórias e representações* (25); *leitores - preferências, gostos, histórias e representações: o caso do professor/bibliotecário como leitor* (15); *texto de leitura usado na escola* (6); e *concepção de leitura* (3)". (pp. 126)

Inicialmente, nosso trabalho parecia localizar-se no limite de dois focos, o primeiro denominado "proposta didática e análise de ensino de leitura". Constituem este grupo trabalhos "cuja ênfase é relatar a 'experiência prático-pedagógica', a 'proposta pedagógica', um 'programa de ensino de leitura' (pp.135) e "pesquisas que buscam apresentar, sob uma nova perspectiva teórico-metodológica, experiências e/ou projetos pedagógicos cujo objetivo seria facilitar ou melhorar o ensino de leitura e investigar e/ ou avaliar práticas docentes ou projetos pedagógicos que estão sendo desenvolvidos nas escolas" (pp.158).

Ainda que não se trate de um relato de experiência pedagógica, nosso trabalho se ocupa da prática docente e de projetos pedagógicos. Ocupa-se destes com o objetivo de verificar as concepções de leitura subjacentes, inserido-se também no grupo de trabalhos denominado "concepções de leitura". Estão neste grupo "os trabalhos [que] enfocam criticamente a concepção de leitura que serve de base às práticas escolares, o material adotado por professores e indicado pelos órgãos educacionais do governo, tratando-a como ilustração de distorções do ato de ler, de concepção de texto, da relação entre autor e leitor"(pp.154).

O desenvolvimento de nosso trabalho fez com que este lugar nos causasse incômodos pela constatação de que não estamos propondo um projeto pedagógico nem estamos avaliando projetos já existentes. Buscamos investigar práticas desenvolvidas nas escolas tentando identificar vozes constituintes do fazer pedagógico, especialmente de documentos oficiais cujo cunho de divulgação teórica procura orientar a formação e a prática docente, de forma que investigamos nestas as concepções de leitura e de ensino de leitura não tratando como ilustração de distorções mas de interpretações possíveis das concepções apontadas pelos documentos.

Convém destacar que não estamos julgando se são boas ou más, válidas ou inválidas, corretas ou erradas as práticas nem as concepções teóricas identificadas. Frisamos que pretendemos verificar a articulação entre documentos oficiais, como instrumentos de formação, e a prática dos professores.

Diante do desconforto deste lugar, procuramos investigar na Faculdade de Educação e no Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, trabalhos que estabelecessem a relação entre leitura e ensino cujo foco principal fosse o diálogo, a relação entre teoria científica e prática pedagógica.

Dentre os trabalhos encontrados, destacamos a dissertação de mestrado produzida por Ana Lira Sacamano Bertolani (1999), *Formando leitores contando histórias: a construção e a mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita*, pela proximidade do tema da pesquisa (análise de uma prática fundamentada na concepção sócio-interacionista de linguagem) e do momento histórico pesquisado. O objetivo da autora é narrar uma experiência de mudanças na proposta pedagógica de ensino de português numa escola da rede privada. Estabelecendo uma relação entre a teoria

(concepção de linguagem) e a prática pedagógica, Bertolani reflete sobre a formação de leitores na escola.

Diferentemente desta autora, não procuramos verificar a relação professor/aluno, mas observamos a concepção de leitura do professor paranaense; nossa análise das práticas pedagógicas não indica o sucesso ou fracasso na formação do aluno-leitor. Entretanto, assim como Bertolani, nos ocupamos da análise do ensino da leitura em sala de aula.

Contextualizando a proposta pedagógica da escola, a pesquisadora apresenta as mudanças sociais ocorridas no Brasil nos anos 70 e 80, as concepções teóricas referentes ao ensino/ aprendizagem e à linguagem que influenciaram o ensino de língua materna neste período:

"No início da década de 80 eclodiram em vários pontos do país diferentes propostas para o trabalho com escrita e leitura que se apropriavam, de diferentes formas, das reflexões de Piaget, Vygotsky e Bakhtin.

Uma dessas propostas, que ficou conhecida como 'a proposta do Prof. Geraldí', ou mesmo 'a proposta do Wanderley', baseou-se em grande parte no paradigma sócio-histórico, apropriando-se principalmente do conceito de linguagem como lugar de interação entre os sujeitos sociais." (Bertolani, 1999, pp. 30)

Bertolani mostra a influência da 'proposta do Prof. Geraldí' na formulação da nova proposta pedagógica da escola que investiga e relata o processo de formação dos professores que deveriam formar alunos leitores: leitura e discussão de textos de divulgação teórica com a coordenadora pedagógica e, com a coordenadora da área de língua portuguesa, a formação por meio da construção de experiências do professor como leitor para capacitá-lo a formar leitores.

"A intenção da coordenadora de Português era de que os professores passassem a desafiar seus próprios limites enquanto leitores para que o trabalho que começavam a realizar com os alunos pudesse ter seus limites ampliados." (Idem, pp.59)

A autora apresenta os resultados positivos da formação dos professores posto que verificou a transformação de suas práticas na formação bem sucedida de alunos-leitores.

No decorrer de nosso trabalho retornaremos ao texto de Bertolani principalmente com o objetivo de refletir sobre a formação dos professores da rede de ensino paranaense que ocorre em momento próximo e parte da mesma perspectiva de linguagem tal como na proposta pedagógica observada pela autora.

Outro trabalho que se aproxima do nosso é o de Cássia R. C. Sossolote (1994) intitulado *O discurso da vulgarização da lingüística no aparelho escolar*. A partir de sua experiência como professora, a autora vê-se motivada a investigar o discurso que leva o conhecimento/saber científico produzido pela Academia aos professores, buscando compreender o funcionamento deste discurso, questionando se o discurso advindo da lingüística é recusado pelos professores devido à sua construção/composição e ao seu funcionamento.

Este trabalho aproxima-se do nosso não apenas pelo motivo que leva à investigação mas também porque, como nós, a autora analisa o funcionamento discursivo de um documento que procura orientar o ensino de língua portuguesa numa rede pública estadual de ensino. O Projeto Ipê, do qual se ocupa Sossolote, foi produzido com a intenção de oferecer subsídios para implantação das propostas curriculares do Estado de São Paulo datadas de 1984 e 1990.

A autora conclui que os textos que compõem o documento tornam-se, pela ausência de informações, obstáculos para que os professores fundamentem suas práticas nos estudos e trabalhos desenvolvidos pela Lingüística. Diferentemente desta conclusão,

nosso trabalho aponta para a multiplicidade de formas que os saberes divulgados pelo Currículo Básico tomam na prática.

Interessa-nos neste texto, sobretudo, a revisão bibliográfica referente ao discurso de divulgação/vulgarização científica realizada pela autora ao qual recorreremos em momento oportuno.

Outro texto que também estuda o discurso de divulgação científica e no qual também buscamos suporte teórico é *Construção dos conceitos de Texto e de Coesão Textual: da Lingüística à sala de aula*, escrito por Edmilson Luiz Rafael (2001).

Rafael (2001) analisa o percurso de construção dos conceitos de *Texto* e de *Coesão Textual* desde os textos de divulgação científica dirigido aos pares acadêmicos à construção realizada por professores em sua prática pedagógica. Os textos analisados são *A Coesão Textual*, de Ingedore Koch, e *Redação e Textualidade*, de Maria da Graça Costa Val. As aulas que compõem o *corpus* de análise foram ministradas por estagiários do curso de Letras e por professores das redes pública e privada de ensino na cidade de Campina Grande-PB.

O autor conclui que os saberes construídos e mobilizados pela Lingüística Textual (LT) e pelos textos de divulgação científica que se ocupam da LT visam responder a objetivos específicos de cada uma destas instâncias (ciência/ divulgação para leigos). Ele constata, na prática pedagógica que analisa, a ocorrência de uma transposição dos saberes produzidos pela Lingüística Textual e veiculados em textos de divulgação. Estes saberes são **transformados** nesta transposição, assim como na recontextualização, e destacam-se por seu caráter didático que permite a **ligação entre os conhecimentos científicos** advindos de um campo específico e de **outros saberes** advindos de outras instâncias, como a tradição

escolar. Interessam-nos neste texto as revisões bibliográficas feitas pelo autor referentes à divulgação científica.

Por constituir nosso objeto primeiro de estudo o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, outros dois textos são fundamentais para nosso trabalho por se ocuparem da análise de propostas curriculares das décadas de 80 e 90: *Documentos Desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem dos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*, de Guilherme do V. T. Prado (1999), e "A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século", de Marildes Marinho (1998).

Por considerarmos que estes documentos caracterizam-se pela absorção e posterior divulgação de conhecimentos construídos na academia como forma de validar sua autoridade, observamos que não podemos analisar sua repercussão sem ter em nosso horizonte de investigação o contexto em que foram produzidos.

Em seu trabalho, Prado (1999) analisa documentos oficiais que "abrangem um período que vai de 1932 a 1997" (p.36) produzidos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Por ser uma grande quantidade de documentos, o autor selecionou como representativos os documentos do eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, para o período de 1930 a 1960. A produção do estado de São Paulo foi escolhida como exemplar da década de 70 "porque era o estado que tinha mais documentos desta década no arquivo" (p.38), e das décadas de 80 e 90 "devido à grande produção nesse estado e porque as idéias básicas contidas neste documento encontram-se em documentos de outros estados" (p.38).

Na análise, procurou focalizar estes documentos à luz da concepção de gêneros do discurso. O autor afirma: "Não usarei este conceito como tradicionalmente é usado na

retórica ou na literatura, pois optei por tratá-lo conforme proposto por Bakhtin (1992)" (p. 21). Do interior da proposta bakhtiniana, Prado ocupa-se especialmente da estrutura composicional e da unidade temática dos documentos.

Segundo o autor, o gênero do discurso - documento curricular oficial - entra em conflito com a concepção de linguagem que procura veicular, tendo esta "uma estreita sintonia com as propostas lingüísticas fundadas na Lingüística da Enunciação e na concepção de linguagem proposta por Bakhtin" (p. 134).

Sugere, com base no texto de Marinho (1998), que a prescrição pode ser decorrente da necessidade de os autores dos documentos esclarecerem aos leitores/professores um novo conhecimento, determinando o que eles precisam saber para ensinar e como precisam ensinar.

Tanto Prado quanto Marinho apontam os professores da rede estadual de ensino como público-alvo dos documentos como se, ao fazerem as escolhas lingüísticas e selecionarem o conteúdo e a forma do texto, os autores dos textos oficiais tivessem no horizonte da interlocução apenas estes interlocutores.

Assim, o tom prescritivo/normativo dos documentos está dirigido a um interlocutor imaginado como sendo "um professor que precisa ser adequado às condições, precárias, de ensino vigentes" (Prado, p. 135). Este interlocutor parece estar numa situação de subordinação ao que dizem os autores dos documentos: 1) por estes falarem a pedido do poder instituído e 2) por utilizarem o discurso da autoridade do conhecimento científico.

Limitando o destinatário dos documentos aos professores da rede, aqueles autores transformam este enunciado em um processo em que 1) a esfera acadêmica normativiza/ determina o conhecimento válido para o ensino eficaz da língua e 2) os autores

dos documentos tornam-se porta-vozes deste conhecimento com a autoridade do Estado, esperando como única resposta a concordância com este conhecimento expressa pela prática submissa dos professores.

Esta limitação certamente explica o que Prado e Marinho apontam como prescrição, entretanto, inviabiliza o diálogo dos currículos com outros interlocutores como o Estado e a Academia, intensificando a incompatibilidade entre a concepção de linguagem e a estrutura do currículo apontada por aquele autor.

Embora produzidos em situação, com objetivos e interlocutores diferentes - Prado escreve uma tese de doutorado na área da Linguística Aplicada, e Marinho, um texto encomendado por um órgão avaliador que, visando a posterior produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, procura detectar e reparar os erros dos currículos estaduais - ambos chegam a conclusões semelhantes no que concerne ao caráter prescritivo dos documentos e ao destinatário, sendo que em relação a este último, Marinho aponta as fragilidades no interior de sua própria análise:

"Talvez, se pensarmos que o currículo pode ser um dos textos de um conjunto maior de textos e de recursos e políticas adequadas à formação do professor... deverá contar com usos e formas de leitura programadas e desenvolvidas na prática cotidiana do professor.

Ao enfatizarmos a imagem de um possível leitor [o professor], subjacente a estas propostas, deixamos de apontar um condicionante fundamental: o seu caráter institucional." (Marinho, 1998, p. 88)

Em concordância com Marinho quanto aos destinatários do documento e quanto ao caráter normativo, Prado afirma:

"Os seus prováveis leitores - professores, ainda que façam a leitura do documento e procurem interpretar ao seu próprio modo o conteúdo temático nele presente, não podem desconsiderar, e também serem constrangidos, pelo fato de que o mesmo tem uma característica fortemente prescritiva, marcando também a produção de sentidos decorrentes da/na leitura. (Prado, 1999, p. 140)

Possivelmente, ao citar o trabalho de Marinho, Prado tenha concordado com esta autora que o leitor provável seja o professor. Entretanto, não caminha na mesma direção da autora quando esta mostra que o caráter institucional do texto é um dos elementos fundamentais da condição de produção. Segundo Marinho, as instituições governamentais são constrangidas a publicar um "novo" currículo como "acontecimento político essencial para o Governo, muitas vezes mais importante que o seu uso ou a sua leitura" (p.88).

Desta forma, Marinho relega a importância do caráter institucional reduzindo-o à "obrigatoriedade" de o governo apresentar um documento visando o cumprimento de uma formalidade política (muitas vezes, partidária) de modo que a autora marginaliza o diálogo entre os autores do documento e a instituição. Buscar as marcas deste diálogo poderia nos levar a compreender a manutenção composicional do gênero curricular oficial e seu caráter prescritivo.

Segundo Bakhtin, os gêneros oficiais são geralmente padronizados e são os que apresentam maior dificuldade de o autor expor qualquer marca de individualidade.

Havendo possibilidade de mudanças no gênero proveniente de mudanças sócio-históricas nas esferas da atividade humana, a reconfiguração do gênero curricular oficial demandaria mudanças políticas mais profundas que as ocorridas no período de elaboração destes documentos especialmente considerando que o caráter político da instituição torna o discurso ainda mais controlado (ver M. Foucault, *A ordem do Discurso*. Edições Loyola: São Paulo, 1998. 4ª Edição)

A autoridade e o controle institucionais, também apontados por Frade & Silva (1998), constituem aspectos fundamentais na construção do sentido destes documentos:

“No caso dos textos oficiais, parece haver uma certa “indissolução” dessas duas instâncias: texto e autor. A interpretação possível de texto parece sempre determinada pelo autor, entendido no conjunto de relações patrão/empregado, concepção/execução, tradição/mudança. Não é apenas o conteúdo ou os autores empíricos que são considerados pelos leitores, mas o autor Secretaria de Educação, com todos os significados que esse “autor” carrega, ou seja, a relação de autoridade é tão forte que tende a produzir uma certa univocidade de sentidos.” (pp. 101)

Ao observar que um dos aspectos da luta pelo fim da Ditadura consistia na busca por autonomia dos Estados e da retomada, por parte destes, pelo controle político-administrativo, percebemos que os documentos produzidos nesta época mantinham o caráter autoritário, de controle, apontado na citação acima.

Ainda que várias vezes durante seu texto Marinho aponte a necessidade de recorrer às condições de produção dos currículos, a autora apenas em alguns momentos realmente as toma como instrumento para a produção de sentido destes textos, como aquele em que discute a imagem de um leitor possível. A tentativa de negação das tendências anteriores de ensino de Português é apontada como um dos elementos principais das condições de produção: “queremos destacar que (...) o importante é tentar entender o condicionamento histórico do discurso desses currículos, explicitando os discursos com os quais dialogam...” (Marinho, pp. 81).

A autora, entretanto, restringe o diálogo entre os textos oficiais aos da tradição de ensino de português: “uma tendência amplamente criticada no ensino de português que toma a frase como unidade de análise”, “outra tendência de tomar o leitor ou o autor como instância única de legitimação do sentido”, “a prática corrente de leituras para o

preenchimento de fichas literárias" e a utilização que a escola faz de pseudo-textos.. Assim, parece desconsiderar o diálogo com a esfera acadêmica dos Estudos de Linguagem, fazendo parecer que os autores dos currículos apenas tomam o discurso científico aí produzido para validar os documentos, não se dirigindo a esta esfera na busca de sua avaliação, de sua resposta.

O discurso acadêmico confere ao documento um caráter de autoridade posto que é tomado como "a verdade". Mas não se resume a um movimento de mão única pois, como mostra Foucault (1998), "essa vontade de verdade assim apoiada sobre o suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coersão"(p. 18).

Assim, da mesma forma que os autores buscam a "palavra da verdade" no discurso acadêmico, este age sobre o discurso oficial de modo que os autores sempre o têm no horizonte de interlocução, dialogando com ele, procurando sua aquiescência, a aprovação da forma como é aplicado ao ensino.

Se a imagem do leitor/professor é de alguém que precisa ser orientado quanto *ao que e como* ensinar, como afirmam Prado e Marinho, o fato de as autoras não explicitarem elementos fundamentais para a construção do significado pode indicar que o destinatário no horizonte da interlocução não é somente o professor da rede de ensino, está neste horizonte também a Academia que não apenas tem o conhecimento necessário para compreender o/dar sentido ao texto como é a instituição que detém o poder de validar (ou não), tendo em vista o campo específico dos Estudos da Linguagem, a proposta curricular apresentada.

Estes documentos são enunciados que dialogam com outros enunciados, se ligam a outros de diferentes cadeias verbais: os enunciados produzidos na esfera da Educação, dos Estudos de Linguagem e na esfera político-institucional das Secretarias de Educação. Neste sentido, o diálogo também se realiza com aqueles que iniciaram o movimento de revisão e de renovação nas propostas de ensino de língua portuguesa. Sob este enfoque, o professor deve também ser "conquistado" para aceitar as propostas e não apenas orientado quanto *ao que e como fazer*.

Partindo desta perspectiva dialógica, procuramos identificar nos documentos os enunciados concretos que tratem da leitura oriundos do campo acadêmico das discussões sobre o ensino da leitura.

Igualmente, para observarmos a repercussão destes documentos na prática dos professores, investigamos as aulas como enunciados que dialogam com outros enunciados procurando verificar se podemos recuperar e identificar alguns destes.

Antes de adentrarmos nos documentos, parece-nos pertinente destacar que: 1) os trabalhos de Bertolani (1999), Sossolote (1994), Marinho (1998) e Prado (1999) referem-se a análises de propostas pedagógicas cujo referencial teórico fundamenta-se no sócio-interacionismo. Além disto, guardadas as diferenças relativas aos espaços em que foram produzidas, remontam a um momento histórico comum: as discussões empreendidas durante os anos 80 e início dos anos 90. 2) Dentre estes trabalhos, apenas o de Bertolani ocupa-se da relação teoria/prática pedagógica que procuramos abordar. Relação também enfocada no citado trabalho de Rafael (2001). Os demais ocupam-se principalmente da análise de documentos oficiais, parte de nosso *corpus* de análise.

Nosso texto está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a perspectiva teórica que orienta nossas análises - a concepção bakhtiniana de linguagem - mostrando que nosso trabalho está inserido no âmbito das pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada. Descrevemos brevemente como se constituiu nosso *corpus* de aulas, apresentando os sujeitos que as enunciam. No segundo capítulo, ocupamo-nos das análises das aulas procurando identificar as vozes/os outros enunciados com os quais os professores dialogam na construção do seu objeto de ensino em sala de aula. No terceiro capítulo analisamos os documentos oficiais apontando as perspectivas teóricas referentes à linguagem, ao texto e à leitura subjacentes, retomando as análises das aulas a fim de verificarmos quais destas perspectivas podem ser relacionadas à prática pedagógica. As escolhas de tais perspectivas decorrem da situação de interlocução em que foram produzidos, de forma que procuramos nos orientar por esta situação para compreendê-los. Por fim, apresentamos algumas conclusões a que chegamos no decorrer de nosso trabalho.

## 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nosso trabalho está inserido dentre as pesquisas mais orientadas para aspectos do contexto social em que são constituídos os dados a serem analisados. Trabalhando com os discursos produzidos pelos professores em sala de aula e com documentos oficiais/discursos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, propomo-nos analisá-los partindo do contexto em que estes foram produzidos e buscando identificar os outros discursos com os quais dialogam no momento de sua composição.

Salientamos que, como pesquisadores, observamos estes discursos em outra situação socio-histórica diferente daquela em que foram produzidos; neste sentido, podemos não conseguir recuperar todos os elementos relevantes para a construção de sentidos destes discursos. Além disto, nossa interpretação está constituída por toda esta diferente situação em que dialogamos com os discursos ao analisá-los e por outros discursos já produzidos sobre aqueles analisados; assim sendo, as leituras que realizamos nesta pesquisa são apenas leituras possíveis dentre as tantas leituras possíveis de serem realizadas.

Neste capítulo apresentamos nossa metodologia de trabalho que deriva de uma concepção sociológica da linguagem. Organizamos esta apresentação da seguinte forma: inicialmente apresentamos a perspectiva teórica que fundamenta nosso trabalho; em seguida, definimos a perspectiva da pesquisa mostrando como foram gerados os dados a serem analisados; descrevemos os professores/informantes de quem gravamos as aulas que analisamos; e finalizamos descrevendo o *corpus* destas aulas.

## 1.1 Fundamentação teórica

A abordagem teórica assumida é a concepção de discurso formulada pelo pensador russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo<sup>3</sup>. O cerne de sua teoria é a linguagem concebida do ponto de vista social. Para o autor, a língua constitui-se na interação entre os sujeitos, no diálogo. No interior desta perspectiva dialógica, Bakhtin, dialogando com os discursos científicos predominantes em sua época, reformula conceitos e constrói sua perspectiva do "enunciado concreto".

"A interação orgânica entre o enunciado concreto e a interação verbal é um dos princípios básicos do pensamento do Círculo. É na interação verbal (comunicação verbal) que eles encontram a realidade fundamental da linguagem. Para Volochinov, toda comunicação, toda interação verbal se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, isto é, na dimensão de um diálogo". (Souza, 1999 A, pp. 79-80)

Buscando compreender o "percurso de elaboração de uma Teoria do Enunciado Concreto" (p. 14) deste pensador, Souza (1999 A) retoma a obra produzida pelo Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev apontando os discursos científicos com os quais dialoga e a partir dos quais delimita seu conceito de "enunciado concreto".

Souza mostra que

"a compreensão ativa do todo da obra do Círculo implica em tomar os conceitos *enunciado* e *enunciação* - traduções do único conceito russo *vykazyvanie* - como sinônimos, visto que é desse ponto de vista que os três teóricos russos articulam não só a sua Teoria do Enunciado Concreto no interior da Metalingüística, como também dialogam com os outros gêneros de discurso científicos como a lingüística - a *fala-enunciado*, a estilística - o *ato de fala-enunciado* ou a *expressão-enunciado*, e também as ciências humanas em geral - o *texto-enunciado*". (Souza, 1999 A, pp. 140)

---

<sup>3</sup> Souza (1999 A) mostra que há, dentre os estudiosos da obra deste pensador russo, muitas controvérsias acerca da autoria dos textos que são atribuídos a Bakhtin e a seus companheiros no Círculo. Diante desta controvérsia, concordamos com Souza quando este afirma que "embora esta polêmica nunca tenha sido definitivamente resolvida, não há dúvida do prestígio de Bakhtin, hoje, como um dos mais importantes pensadores do século XX" (pp. 27), e que a concepção do enunciado concreto revela a "interação orgânica que une Bakhtin, Volochinov e Medvedev" (pp. 27) de forma que o todo da obra deve ser atribuído ao Círculo. Assim, ainda que frequentemente em nosso texto façamos referência apenas a Bakhtin, temos em mente a autoria dialógica do Círculo.

A formulação desta teoria está inserida no interior de um dos conceitos fundamentais dos estudos deste círculo: o dialogismo. Não apenas uma categoria de análise, mas uma visão de mundo, o dialogismo deve ser entendido como o encontro das vozes, o entrecruzamento, o duelo das vozes das produções verbais/ discursivas (enunciados) relacionadas a um tipo de atividade humana que se complementam, discordam umas das outras, se questionam mutuamente. Assim, o dialogismo nos leva a reconhecer, no interior dos discursos, respostas a outros discursos; é o encontro de enunciados que se reconhecem e se refletem, dialogando com vozes de outros enunciados, afinal cada enunciado é um elo da cadeia verbal.

"Um dos conceitos mais importantes da obra do Círculo é o *diálogo*. Talvez seja esse mesmo conceito a base de toda investigação do enunciado concreto desencadeada por Bakhtin/ Volochinov/ Medvedev. Se pensarmos em conceitos como *enunciado*, *comunicação* - verbal, social, ideológica, dialógica, artística -, *interação verbal*, *situação*, encontraremos em sua base concreta a dimensão de um diálogo, pois 'o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extra-lingüísticos (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados' [Bakhtin, 1992, 335-336], ou seja, é na dimensão do *criado* - o enunciado enquanto um acontecimento, uma interação verbal entre sujeitos falantes, que encontramos a natureza dialógica da linguagem." (Souza, 1999 A, pp. 73)

A partir do conceito de dialogismo, no diálogo com os discursos científicos acima citados, o Círculo redefine os conceitos de *signo* e de *enunciado* anteriormente formulados no interior destes discursos com os quais dialoga. Bakhtin contrapõe seu conceito de signo ao conceito de signo de Saussure afirmando que, para este, a língua apresenta-se como sistema de normas rígidas e imutáveis ao qual o falante recorre para comunicação. Este sistema é externo ao falante e independe dele. Sempre igual a si mesmo e duplamente facetado (significado e significante ou conceito e imagem acústica), o signo

saussureano é constituído no sistema sincrónico da língua e, como tal, é ahistorico; pois, sendo observado no decorrer do processo histórico, "o lapso de tempo em cujos limites é possível construir um sistema sincrónico não passa de uma ficção" (p. 90) dado que o processo de transformação lingüística é contínuo.

Para Bakhtin, este conceito de signo aponta para a sinalidade, pois "o sinal é uma entidade de conteúdo imutável" (Bakhtin, 1992, p. 93), não reflete nem refrata a realidade. "O sinal não pertence ao domínio da ideologia, ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo" (Idem, p. 93).

O signo, ao contrário do sinal, é ideológico, reflete e refrata uma visão do mundo. Pois,

"na realidade não são palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importante ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 1992, p. 95)

O signo é material mas sua materialidade não deve ser confundida com a materialidade das coisas. Um gesto, uma cor, um som ou qualquer outra coisa pode ser um signo desde que esteja carregado de um sentido ideológico. O signo é social, porque "os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra" (Idem, p. 34).

Desta forma, a palavra é o signo por excelência, pois sua construção é social, é a apresentação mais clara e completa da realidade social, além de ser neutra, sendo aplicável em diversas situações, científica, religiosa, moral e no cotidiano.

Toda construção e mudança social (seja da produção material, cultural ou ideológica) é exteriorizada pela palavra, que é capaz de captar, registrar e acumular as mais ínfimas mudanças sociais. Um exemplo deste acúmulo pode ser verificado no interior da academia: ao escrever uma dissertação ou uma tese, o aluno da pós-graduação, utilizando em seu trabalho o signo “enunciado”, como categoria de análise, precisa esclarecer a que perspectiva teórica refere-se, em qual delas se localiza: a perspectiva de Benveniste ou alguma outra dentro da Linguística ou da Análise do discurso.

"Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece."(idem, p.44)

Por ser social, todo signo adquire índices de valor contraditórios, servindo a indivíduos de classes sociais diferentes. Este cruzamento de valores e esta purivalência social tornam o signo vivo e móvel. "O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais instrumento racional e vivo da humanidade." (idem, p.46) O signo serve não apenas a indivíduos de classes sociais diferentes, mas com posições institucionais, políticas e interesses diversos.

Assim, toda significação depende da compreensão do signo em uma situação concreta da enunciação posto que seus índices de valor dependem desta situação que é sempre social. A significação não pode ser separada do signo; sua existência depende dele. Toda produção e compreensão verbal é inscrita nesta situação concreta sócio-histórica carregada ideologicamente.

"As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala." (idem, p. 42)

Esta forma multifacetada do signo poderá ser verificada no decorrer de nossa análise. O signo "leitura" pode remeter a significados distintos dependendo da relação que o falante mantém com a palavra escrita, com a escrita: desde a mecânica da leitura ao diálogo socialmente localizado entre os indivíduos. Igualmente ocorre com o signo "currículo", que pode apontar para uma relação entre patrão e empregado no setor público, predominando o caráter autoritário de tal documento; pode ainda apontar para uma tentativa da Academia de esclarecer para os professores do ensino de base os desdobramentos políticos de suas práticas pedagógicas.

A condição para apreender as formas de enunciação é a apreensão e classificação das formas de comunicação verbal: os gêneros do discurso.

Os gêneros discursivos constituem repertórios de formas de comunicação verbal nas diversas esferas da atividade humana: no trabalho, na vida política etc. Este repertório amplia-se e se diversifica à medida que estas esferas se transformam e se complexificam.

"Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)." (Bakhtin, 2000, p.284)

Bakhtin, em seu texto "Os gêneros do discurso", ao apresentar seu conceito de enunciado, afirma que uma das características do enunciado é a alternância de sujeitos falantes e a outra é o acabamento, que permite a resposta.

O autor distingue o enunciado da oração – esta última, unidade da língua. “O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante” (Idem, p. 296). Quando a oração se mostra com acabamento que permite a resposta do outro, passa a ser um enunciado.

O enunciado, na perspectiva bakhtiniana, adotada neste trabalho, faz parte de um todo social e histórico. Nenhum enunciado é virgem, é o primeiro emitido sobre o assunto. Cada enunciado se liga a outro de forma que o outro está sempre presente de forma mais ou menos acentuada no nosso discurso, representado por outros enunciados e pelos sujeitos com os quais dialogam.

A primeira característica deve-se ao fato de todo enunciado ser produzido em função (tendo em vista) do outro - de outra pessoa, de um interlocutor. Este tem um papel ativo no processo de comunicação de forma que sua compreensão não é passiva, mas "preenche de resposta", fazendo com que de ouvinte torne-se locutor. Assim, sua resposta, seu enunciado, também gera outra resposta, criando uma alternância dos sujeitos.

Esta possibilidade de resposta de cada enunciado é dada pelo seu acabamento. Há três fatores que permitem este acabamento: "1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento." (BAKHTIN, 1997, p.299). Qualquer destes fatores tem em seu horizonte a alteridade - o outro - e a situação efetiva de interação, fazendo com que um tema possa ser dado como exaurido, determinando a escolha das palavras (signo ideológico

por excelência) e do gênero. A escolha deste gênero está intimamente ligada à intenção do locutor e, principalmente, às circunstâncias da enunciação, à posição social e ao relacionamento pessoal dos interlocutores.

"Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: 1) a parte percebida ou realizada em palavras e 2) a parte presumida." (BAKHTIN, 1976, p.4)<sup>4</sup>. A separação destas partes leva à perda quase que total da significação do enunciado.

O que Bakhtin denomina "parte presumida" é o conhecimento partilhado pelos interlocutores - sujeitos falantes - sobre a situação extraverbal, o contexto sócio-histórico da produção do enunciado, que pode ser mais imediato ou mais amplo, podendo ser compartilhado no espaço - o presumido "*da família, do clã, da nação, da classe*" - e no tempo - "*pode abarcar dias, anos ou épocas inteiras*". O que é presumido, então, deve ser de um grupo e não apenas de um indivíduo, caso contrário, não há significação, não podendo haver compreensão e, portanto, não gerando resposta. Assim, não existe o dialogismo.

A partir desta visão de mundo e de discurso, procuraremos orientar nossa análise buscando identificar algumas vozes que enunciam perspectivas teóricas presentes nos documentos curriculares oficiais com as quais estes dialogam - em outras palavras, procuramos identificar marcas de enunciados concretos produzidos no campo acadêmico definindo as vertentes teóricas subjacentes ao documentos curricular - o contexto em que

---

<sup>4</sup> Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título "Slovo v zhizni i slovo v poezie", na Revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa ("Discourse in life and discourse in art - concerning sociological poetics"), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

ocorre tal diálogo e que determina a seleção dos signos verbais conferindo-lhes especificidades ideológicas e inserindo-os no embate sociodiscursivo.

"Ao estudar o discurso, os enunciados completos e concretos, que são as unidades da comunicação verbal, e que são, também, irreproduzíveis (embora possam ser citados), estamos na realidade, por uma necessidade científica, estudando o enunciado no interior de alguma relação dialógica, na qual necessariamente, o pesquisador tem um papel exterior, o papel de terceiro no diálogo. É nesse sentido que, para o pesquisador, só existem enunciados citados.

(...)

Como já vimos anteriormente, o todo do enunciado concreto é o produto da interação entre falantes num determinado contexto e no interior de uma situação social complexa. Este é o cenário, onde o enunciado concreto, o discurso deve ser compreendido. Segundo Volochinov, 'o discurso é como que o "cenário" do ato imediato de comunicação no processo no qual ele é engendrado, e esse ato de comunicação é, por sua vez, um fator de largo campo de comunicação da comunidade da qual provém os falantes'." (idem, pp. 76)

Não apenas os documentos são analisados sob este enfoque, mas também as aulas que constituem nosso *corpus* de pesquisa. Neste sentido, verificamos que nossa pesquisa tem um caráter qualitativo.

## **1.2 Uma pesquisa qualitativa**

Segundo MASON (1997), a pesquisa qualitativa trata da compreensão de questões/aspectos sociais a partir de dados gerados de modo flexível e sensível, respeitando o contexto social no qual são gerados, baseada em métodos de análise que procuram explicar, analisar e compreender o social na sua complexidade, nos detalhes e no contexto.

---

Assim, compreendemos que nossa pesquisa deve seguir o encaminhamento da pesquisa qualitativa por se tratar de uma proposta de compreensão e interpretação dos processos de divulgação de conhecimentos teóricos e de transformação destes na prática pedagógica, respeitando o meio social no qual estão inseridas a divulgação e a transformação.

Nosso trabalho está inserido na Linguística Aplicada, cujo campo de investigação caracteriza-se, segundo Signorini (1998),

"como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras. Nesse sentido, tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento"(pp. 100).

Neste sentido, este trabalho pode ser situado entre os estudos da linguagem de base sociológica no entrecruzamento dos estudos produzidos no campo da Educação e o carácter qualitativo reafirma a preocupação com os aspectos sociais de geração e interpretação dos dados de pesquisa.

Para realizar nosso trabalho geramos dados em diferentes fontes dentre as quais citamos inicialmente: análise de documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, gravação em áudio das aulas observadas, e entrevistas informais com os professores.

Os textos/documentos oficiais que compõem nosso *corpus* de análise são: *Curriculo Básico para a Escola Pública do Paraná* (Anexo 1), *Coleção Cadernos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Literatura* (Anexo 2), *Projeto de Correção de Fluxo, Impulso Inicial* (Anexo 3), *Ensinar e Aprender: reflexão e criação. VolI* (Anexo 4).

Ao analisar estes textos - à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, que considera o texto no seu aspecto sócio-histórico, portanto mais condizente com a proposta da pesquisa qualitativa - procuramos retomar as condições mais imediatas de sua produção e de sua apresentação aos professores (seus leitores em potencial).

Para a geração dos dados relativos à prática pedagógica, selecionamos cinco professores informantes na rede pública estadual de ensino do Paraná. Inicialmente, considerávamos indispensável a participação nos Cursos de Capacitação referentes ao Projeto Correção de Fluxo. Como o Projeto já foi finalizado, estes professores deveriam estar lecionando em séries normais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (antigamente, 5ª a 8ª séries). Entretanto, a dificuldade de encontrar professores que se dispusessem a participar da construção de nosso trabalho fez-nos rever este pré-requisito.

Tal dificuldade refere-se principalmente à prática profissional de remoção dos professores que os faz mudar constantemente de escola. Assim, não pudemos encontrar, nas escolas onde inicialmente nos propusemos trabalhar, professores que estivessem inseridos neste Projeto. Decidimos que a escola<sup>5</sup> já não seria critério para contato com os professores.

Procuramos, então, por intermédio de professores colegas, entrar em contato com professores por eles conhecidos que tivessem interesse em participar de nossa pesquisa.

Nosso primeiro contato com estes professores consistiu em explicar-lhes o caráter investigativo, e não avaliativo, de nosso trabalho. Em seguida, passamos a assistir algumas aulas destes professores. Para diminuir o desconforto de minha presença, deixei

---

<sup>5</sup> A SEED divide o controle das escolas estaduais na cidade de Curitiba em núcleos regionais de ensino. Procuramos escolas representativas de algumas destas regiões da cidade.

com eles gravadores e fitas com os quais poderiam gravar as aulas que lhes interessassem, que preferissem.

Tal procedimento poderia motivá-los a preparar aulas exclusivamente para serem gravadas; entretanto, pelas observações iniciais (as quais não eram previamente marcadas, impedindo a preparação de uma aula especial para a investigadora) constatamos que o encaminhamento metodológico não variara.

Decorridos três meses da gravação das aulas, encontramos novamente os professores para entrevistá-los. Estas entrevistas nos esclarecem o perfil, a formação e as crenças destes professores. Além das entrevistas com estes professores, entrevistamos uma das professoras responsáveis pelos cursos de formação empreendidos pelo Estado na época da implantação do *Currículo Básico* a qual denominaremos *professora-mediadora*. Preferimos não explicitar seus nomes neste trabalho de modo que, ao fazermos referência a cada um deles, os denominaremos Professor A, Professor M e assim por diante, restringindo-nos à letra inicial de seus nomes.

Inicialmente nosso foco dirige-se para os professores: quem são os sujeitos que enunciam?

#### • Os informantes

Para Bakhtin (1986), a consciência individual é constituída por signos criados por grupos organizados em relações sociais, estabelecendo uma relação de influência mútua entre esta consciência e o signo verbal. Portanto, esta visão de linguagem concebe o homem como ser radicalmente social, constituído na permanente interação social, nas relações sócio-históricas. Assim, para observar nossos sujeitos, procuraremos não desvinculá-los das

situações reais, concretas de suas vidas. Abarcaremos elementos que consideramos fundamentais para constituição das ações e produções verbais de nossos professores.

Abaixo, apresentamos um quadro sintético no qual informamos o ano de conclusão e o lugar de formação (graduação) e o tempo de experiência no magistério de nossos professores informantes. Consideramos que estas informações são relevantes posto que pudemos observar, com o auxílio das informações dadas nas entrevistas, que os estudos lingüísticos estiveram presentes na sua formação, entretanto o foco recaía sobre a gramática tradicional. Quanto à leitura, nosso objeto central neste trabalho, observamos que este período da formação trouxe poucas contribuições teóricas.

Partimos de uma perspectiva de formação docente que abarca, como constitutivos, os processos de formação acadêmica, as histórias de vida e as experiências profissionais de cada um. Compreendemos que “a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).” (NÓVOA, A. em entrevista publicada na Revista Nova Escola, Ed. Abril, maio de 2001. pp. 13-15)

A construção dos saberes docentes, nesta perspectiva, dá-se não apenas por processos institucionalizados e conscientes de formação. “O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.” (Tardif, 2002, pp. 19)

| <i>Professores</i> | <i>Ano de conclusão da graduação</i> | <i>Local de conclusão da graduação</i> | <i>Tempo de experiência</i> |
|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------|
| Professora A       | 1985                                 | Faculdades Tuiuti, Curitiba - PR       | 18 anos                     |
| Professor M        | 1991                                 | Universidade                           | 11 anos                     |

|              |      |                                                        |         |
|--------------|------|--------------------------------------------------------|---------|
|              |      | Católica do Paraná,<br>Curitiba - PR                   |         |
| Professora R | 1971 | Universidade<br>Católica do Paraná,<br>Curitiba - PR   | 35 anos |
| Professora T | 1986 | Faculdade de Jandaia<br>do Sul, Jandaia do<br>Sul - PR | 20 anos |
| Professora V |      | Universidade<br>Católica do Paraná,<br>Curitiba - PR   | 30 anos |

O professor informante graduado a mais tempo ingressou no curso de Letras no momento em que a Lingüística passava a integrar os quadros curriculares universitários<sup>6</sup>. Todos os demais concluíram seus cursos quando esta disciplina já estava consolidada nos currículos, como revelam as falas destes professores abaixo destacadas e outros que apresentaremos no decorrer do texto.

No meu português eu acho que eu sempre fui, sabe, questionadora. Me identifiquei muito com o professor de português e o de lingüística, que era o Eurico Back, o de lingüística, e o de português era o Geraldo Matos.  
(Professora V)

*Professora R: Eu fui fazer a faculdade e daí me entusiasmei porque eu passei com dezessete anos na faculdade, daí tudo era deslumbrante. (...) E eu acabei ficando por lá, eu amava o Geraldo Matos, eu amava o Eurico [Back] (...) tanto que em lingüística eu só tirava dez.*  
*Pesquisadora: Mas o que era conteúdo em lingüística naquela época?*  
*Professora R: Sei lá, faz tanto tempo. Era um problema de, aplicava fórmula com letras. Eu não me lembro o que que era, faz muito tempo.*

Outros depoimentos de alguns de nossos professores mostram que os estudos lingüísticos compunham, com o estudo da Gramática e da Literatura, seus cursos de graduação/formação, entretanto não fica claro que perspectivas teóricas eram abordadas.

<sup>6</sup> A este respeito, verificar ILARI, R. *A Lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997

Possivelmente predominava a estruturalista (especialmente nos cursos daqueles que concluíram até final da década de oitenta) e havia também estudos na perspectiva gerativista e na sociolingüística.

Nesta relação com a graduação, um fato interessante a ser observado é o de quatro entre nossos cinco professores terem ingressado no magistério no período em que ainda estavam cursando a faculdade. A formação acadêmica acontecia concomitantemente à formação continuada (formação em serviço) e os saberes teóricos eram construídos/adquiridos juntamente com os saberes construídos na prática pedagógica. Neste sentido, a afirmação comum a todos, de que a universidade trouxera poucos elementos para sua formação, pode ser pensada à luz da constatação de dois professores:

*Eu digo que a faculdade não me ensinou porque eu já estava dando aula.*  
*Professora V*

*Eu achei que foi um segundo grau reforçado, eu não tive profundidade de conhecimento, uma leitura mais ampla, realmente profundidade teórica, que realmente a universidade tem que dar. Só no primeiro mesmo em lingüística que o professor dava textos, fazia discussões. Só que ele tem a linha dele. Eu não me lembro a linha que ele segue. Ele é desses que faz entrevistas e pede os vocábulos, um lingüista nesse estilo. Ele vai aproveitando a maneira como as pessoas falam. E na matéria de língua portuguesa realmente, no primeiro ano, foi uma brincadeira. Era fazer tudo aquilo que eu já tinha feito no primeiro e no segundo grau: exercícios de pronome, colocação pronominal, nesse sentido aí. A matéria que teve um pouquinho mais de profundidade foi a teoria da literatura. (...)*

*No primeiro ano [de prática em sala de aula], eu estava aprendendo determinadas coisas, você tem que estudar pra ensinar, porque apesar de ter sido um segundo grau reforçado, com algumas teorias a mais e tudo o mais, aquilo que você aprendeu lá [na faculdade] não é aquilo que você vai ensinar depois. Então você vai ter que aprender o que vai ensinar, porque não é a mesma coisa. Você não vai usar a mesma linguagem, você tem que ter um nível de linguagem pra trabalhar com o aluno. Você vai ter que mudar seu vocabulário porque você não está lidando com seu*

*colega de curso, da faculdade. Então, não vai poder falar da mesma maneira.*

*Professor M*

Como expresso nas falas anteriores de alguns de nossos professores, eles compartilharam com alguns de seus professores algumas perspectivas sobre a língua. Além disto, parece haver entre os professores-informantes a consciência de que os saberes teóricos adquiridos em processos de formação são transformados/ re-elaborados na prática pedagógica. Parece-nos que por reconhecerem a necessidade destas transformações, afirmam não ter sido “formador” o período da graduação.

Compreendemos que ao compartilhar uma concepção de linguagem, não ignoram a necessidade de adaptá-la ao ensino. Neste sentido, concordamos com Maurice Tardif (2002), que expõe a necessidade de levarmos em consideração, ao pensarmos na formação do professor, a experiência deste na sua prática pedagógica e a construção de saberes daí oriunda:

"Os professores que encontrei e observei não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho."(pp. 21)

Além disto, parece-nos que alguns professores anseiam por orientações mais práticas quanto ao que realizar em sala de aula com seus alunos de modo que valorizam mais os saberes, especialmente o "saber-fazer", construídos em suas experiências como

alunos na educação de base e na graduação e, como docentes, na relação com os pares no local de trabalho.

Verificamos isto na fala de alguns de nossos professores:

*Então, quatro anos de faculdade parece que não foram tão, não desenvolveram tanto assim. O que eu sei hoje é de leituras feitas depois da faculdade, que os colegas indicavam: "Leia isso, leia aquilo".*

*Professor M*

*Como que era o português de aluno? Era muita gramática, muita gramática. De Quinta a oitava eu me lembro de, poucas vezes eu lia essas fichas de leitura. Agora, no magistério não. Acho que tudo que eu aprendi foi no magistério, inclusive sobre leitura. Eu aprendi a gostar de ler. Eu aprendi a diferenciar a leitura no segundo grau. Eu lembro que eu não sabia diferenciar um conto, uma crônica, eu não sabia que que era um romance. Eu lembro que foi no magistério que a gente aprendeu isso e foi com essa professora que trabalhava literatura com a gente. A gente lia um capítulo e ela comentava, aproveitava pra escrever, tirava um tema do capítulo.. O que eu aprendi de leitura foi isso. A gente trabalhou bastante jornal na época...*

*Professora T*

*Muita coisa que a gente faz hoje na profissão, as vezes, vem lá da infância da gente, do professor da infância. Eu acho que a gente caminha, as vezes sem querer, igual a professorinha lá da primeira série.*

*Professora T*

Quando afirmam que seu fazer está voltado para o fazer dos professores que tiveram durante o percurso geral de formação, mostram a necessidade de um modelo a ser seguido no "saber-fazer". Se os processos de formação acadêmica e de formação continuada pelos quais passaram não trouxeram/apresentaram estes modelos, com facilidade são percebidos como inócuos, como o período da graduação.

Ainda no que se refere à graduação, suas narrativas apontam para o predomínio do ensino da gramática tradicional/normativa sobre quaisquer outros aspectos de estudo/ ensino da língua. Estando nosso foco voltado para a construção de saberes sobre a leitura e seu ensino, parece-nos que o período de formação da graduação traz mais contribuições

experenciais (como os professores orientavam as leituras com nossos informantes) que no campo teórico.

Outro fator relevante para nosso trabalho refere-se ao local de trabalho tanto no sentido mais específico da escola quanto no aspecto mais amplo de localização geográfica dentro do Estado. Dois de nossos professores iniciaram suas experiências em escolas na capital do Estado, Curitiba; os demais, em escolas no interior do Estado, principalmente na região norte. Através de suas entrevistas constatamos as diferenças de perspectivas sobre o papel que desempenhavam em relação à cidade, ao ensino, à escola e aos colegas quando se referem a estes diferentes lugares.

Observamos na fala de nossos professores que aqueles que lecionaram no interior sentiam-se socialmente mais valorizados e, conseqüentemente, mais motivados para trabalhar e mais engajados às questões educacionais. Ainda que nosso trabalho não trate da auto-imagem do professor nem das representações deles de ensino, papel social ou objetos próximos, percebemos como relevantes no nosso trabalho estes dados porque abordamos o professor-informante como sujeito social.

*Professora T: Nós fizemos um texto requerendo lá um pedido, um requerimento pro vereador conseguir um trator pra arrumar o campo de futebol pros nossos alunos. Aquele requerimento foi uma coisa utilizada, o aluno viu como é que a escola fez pra pedir pro vereador, ele copiou, ele ajudou a fazer. Era assim que a gente trabalhava. E eu não consigo voltar àquele tempo, entende? Parece que há mais liberdade, mas não há liberdade hoje em dia pra gente trabalhar.*

*Pesquisadora: E por que? Como assim?*

*Professora T: Eu acho que porque lá a escola era menor, interior, não sei. (...)*

*Professora R: Eu não sei se você, eu vou tentar e daí você vai me falar se é isso. Aqui você simplesmente é mais um, você tem que fazer a tua parte, é entrar na sala, dar seu conteúdo, eu vejo assim... Não importa se eu esteja dando português, se eu esteja contando piada, se eu... não importa...*

*Professora T: Contanto que os alunos não incomodem no exterior da escola, o teu interior não importa que eles incomodem.*

*Pesquisadora: É isso que você sente?*

*Professora T: É*

*Professora R: É bem diferente de como a gente trabalhava no interior.*

*Professora T: Daí o que vai acontecendo? Vou ser bem sincera. Vai matando a vontade da gente trabalhar...*

A diferença, à primeira vista, simples entre trabalhar no interior ou na capital gera, nestas professoras, uma ausência de estímulo para o trabalho na capital, identificada como a impossibilidade de agir livremente na escola e na comunidade e como o não reconhecimento por parte da escola - especialmente a diretoria e os colegas - pelo trabalho desenvolvido no interior da sala de aula. Se em algum momento a prática destas professoras voltava-se para o esforço de fazer o aluno estabelecer uma ligação entre o conhecimento adquirido na escola e a vida diária, parece que a situação atual na qual se encontram – ser mais um na capital – as torna desmotivadas para tanto. Observamos que os sujeitos-professores são influenciados pelas circunstâncias sociais que os rodeiam e não podemos desconsiderar que tais circunstâncias também são constitutivas das suas práticas pedagógicas.

Em consonância com o que compreendemos como social a partir da concepção bakhtiniana, recorreremos ao texto de Tardif (2002) para buscar subsídios que nos auxiliem a compreender a íntima relação entre os professores e seu local de trabalho. Ao explicar o que entende por social, posto que todo o saber - como o saber dos professores - é construído socialmente, Tardif (2002) afirma:

"Para evitar equívocos, lembremos que "social" não quer dizer "supra-individual": quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é a presença do outro em mim mesmo. Portanto, o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar),

situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Essas constatações são apoiadas por praticamente todos os estudos que se debruçam sobre essa questão nos últimos quinze anos. De fato, eles indicam com veemência que o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais os trabalhos deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar." (pp. 15-16)

Reforçamos que compreendemos como necessário olhar nossos professores-informantes neste contexto social mais amplo que leva em consideração os locais de trabalho e os sentimentos relativos a estes, procurando relacionar suas histórias de vida e suas experiências profissionais em sua prática pedagógica.

Destacamos que os documentos oficiais que analisamos inscrevem-se nesta relação de trabalho constitutiva das práticas pedagógicas. Assim, o caráter autoritário destes documentos que pode gerar a recusa e o distanciamento do leitor/professor e a ausência de explicitação teórica observados anteriormente está constantemente em nosso horizonte de análise destas aulas.

### • *O Corpus das aulas*

Selecionamos, dentre as aulas gravadas, algumas que consideramos representativas de nosso *corpus* constituído por aproximadamente 100 aulas (aproximadamente 20 aulas de cada professor-informante), distribuídas conforme quadro abaixo:

| <i>Professor</i> | <i>Escola</i> | <i>Série</i> | <i>Número de turmas<br/>por série</i> |
|------------------|---------------|--------------|---------------------------------------|
|------------------|---------------|--------------|---------------------------------------|

|              |                                                                     |                                                           |                            |
|--------------|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------|
| Professora A | Colégio Estadual Pío Lanteri                                        | Apenas 6ª série                                           | 3 (A,B,C)                  |
| Professor M  | Col. Estadual Victor F. do Amaral e outra escola (nome não gravado) | No CEVFA apenas 7ª série; na outra escola apenas 8ª série | 3                          |
| Professora R | Escola Estadual Euzébio da Mota                                     | 5ª, 6ª e 8ª séries                                        | 5ª = 3    6ª = 2<br>8ª = 1 |
| Professora T | Esc. Est. Euzébio da Mota e Col.Est. Victor F. do Amaral            | Na EEEM 7ª série<br>No CEVFA 6ª série                     | 3                          |
| Professora V | Esc. Est. Euzébio da Mota                                           | 5ª série                                                  | 3                          |

Diante da dificuldade de localizar professores que se dispusessem a participar de nosso estudo, o período que nos restou para a gravação das aulas tornou-se exíguo. Além disto, durante o ano de 2001, houve muitas paralisações nas escolas estaduais do Paraná e uma greve que se estendeu por aproximadamente dois meses.

Após o período do primeiro contato com os professores interessados, dedicamo-nos à observação das aulas e, posteriormente, às gravações de modo que estas se restringem a um período que variou de duas a três semanas, de acordo com a disponibilidade dos professores, no decorrer do mês de outubro e início do mês de novembro do referido ano.

O fato de os professores dedicarem-se ao ensino de uma única série e pela gravação ter ocupado um período relativamente compactado de aulas, muitas vezes temos gravações muito similares de aulas em diferentes turmas, especialmente naquelas em que o professor seguia o livro didático de forma que nas aulas de alguns professores encontramos variações que não nos pareceram relevantes. Além disto, ainda que tendo muitas aulas gravadas, as que se ocupavam da LEITURA compõem um grupo relativamente reduzido mas nem por isso pouco produtivo.

Observamos procedimentos repetitivos, como a leitura em voz alta feita pelos alunos, que indicaram a grande preocupação com a "leitura mecânica". A "leitura interpretação" ora ficava a cargo das orientações e dos procedimentos dos livros didáticos, ora era dirigida e/ou sugerida pelos próprios professores desvinculada do livro didático.

Observamos também que estas atividades orientadas pelos professores ora seguiam os padrões dos livros didáticos, ora afastavam-se bastantes dos mesmos de forma que (felizmente) encontramos uma grande e produtiva variedade nas aulas de leitura.

Denominamos "aula de leitura" todas as atividades realizadas a partir de um texto escrito, seja apenas a leitura em voz alta, as atividades de interpretação do texto e quaisquer outras atividades realizadas na sala de aula com/a partir de um texto escrito, tendo sido produzidas com a clara intenção de o professor ocupar-se do ensino da leitura ou não. A "aula de leitura" poderia, portanto, constituir um recorte no período de 45 minutos (período de tempo contabilizado como uma aula), bem como poderia ocupar todo este ou os 90 minutos de aulas geminadas.

Inicialmente, em nossas análises destas aulas, destacamos as falas de nossos professores: que elementos do texto enfatizam com os alunos? No momento da interpretação, eles buscam relacionar o que está escrito no texto com algo fora do texto? Eles abordam as possibilidades de "ler o que não está escrito"? Eles fazem referência ao autor e às suas intenções? Eles destacam os tipos de texto? Enfim, os professores mobilizam os saberes, as informações, veiculados nos documentos oficiais? Que outros saberes mobilizam?

Muitas são as questões que nos inquietam ao observarmos estas aulas. Na busca de uma primeira organização, preferimos agrupá-las por similaridades: 1) aulas em que o

professor segue o livro didático a) sem introduzir questões ou procedimentos distintos dos sugeridos nos livros, b) introduzindo variações; e 2) aulas em que o professor trabalha um texto, que não pertence ao livro didático adotado em sala de aula, com o objetivo de “ensinar leitura”. Detivemo-nos a explicitar nosso olhar sobre as aulas e os sujeitos que as enunciam.

Quanto à análise da outra parte de nosso *corpus*, os documentos oficiais tidos como textos de divulgação científica e instrumentos de formação teórica, nosso procedimento também recupera o caráter social da produção destes textos.

## 2. A MOBILIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ENSINO DE LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Procuramos analisar as aulas à luz da concepção bakhtiniana de linguagem. A aula é um gênero discursivo, tanto quanto um documento curricular oficial, no qual encontramos inseridos diversos outros gêneros - como o diálogo do cotidiano, discursos científicos apresentados no contínuo da divulgação científica, discursos poéticos, discursos romanescos e discursos jornalísticos, entre outros. A partir destas considerações, abordaremos as aulas de nossos professores informantes sob a mesma perspectiva teórica que abordaremos, no terceiro capítulo, os textos oficiais: buscando os outros enunciados com os quais dialogam, o contexto em que ocorre a produção deste enunciado cujo gênero denominamos *aula* e que determina as escolhas dos signos verbais e, muitas vezes, dos outros gêneros que a integram, como as aulas em que os professores mantêm-se ligados ao livro didático e as aulas em que os professores levam jornais e revistas para que os alunos escolham os textos a serem lidos.

Convém destacar que a leitura destes textos, inscritos no interior deste gênero *aula*, sob circunstâncias socio-históricas distintas daquelas em que foram inicialmente produzidos, difere daquela inicialmente esperada quando da produção do texto (circunstâncias/situações de produção que envolvem o contexto social mais imediato incluindo os interlocutores imaginados pelo autor): a escola, didatizando estes textos, em grande parte, faz transformar o diálogo entre o leitor e o autor mediado pelo texto escrito.

Nosso *corpus* é constituído por um conjunto de aulas gravadas de cinco professores da rede pública estadual de ensino do Paraná. A análise deste *corpus* será cotejada pelas entrevistas que realizamos com estes professores.

Nosso objetivo na análise das práticas discursivas da sala de aula busca apreender os saberes relativos à leitura que aí são transmitidos. Neste sentido, convém observar que:

"É que aquilo que se transmite através de uma prática de ensino parece não ser apenas o resultado dos pontos de vista sobre o fenômeno da língua e sobre o papel de seu ensino, assumidos por um grupo social, por um grupo de técnicos, por um conjunto de professores ou mesmo por um professor em particular. Parece ser também - e talvez principalmente - o resultado das *condições* sob as quais se exerce essa prática de transmissão.

Com certeza, os pontos de vista assumidos pelos professores e pelos envolvidos nessa prática podem ser considerados elementos dessas condições. Há outros, entretanto, de igual peso: o campo social mais amplo, o estatuto social e profissional dos docentes e as formas de exercício profissional deles decorrentes; o livro didático escolhido e o mercado editorial; a socialização primária dos alunos e as expectativas de seu grupo social em relação ao ensino de Português e à escola, e assim por diante. Há ainda, porém elementos dessas condições que freqüentemente são esquecidos: as relações sociais escolares, as formas de avaliação e de exercício, a demarcação de tempo e do espaço escolares - aspecto, dentre outros, da organização do trabalho na sala de aula. Todos estes elementos constituem *condições* para o exercício da transmissão de saberes na escola, que, ao que tudo indica, *interferem* nesses saberes que nela se transmitem. (Batista, 1997, pp. 4-5)

Uma análise que levasse em consideração todos os elementos apontados pelo autor poderia revelar-nos com mais minúcias, prover-nos de mais detalhes, e levar-nos a conhecer mais profundamente as práticas pedagógicas/atividades de ensino<sup>7</sup> relativas à leitura nas aulas que analisamos. Entretanto, não pudemos abarcar todos estes elementos e optamos por selecionar aqueles que mais nos aproximaria de uma identificação dos saberes mobilizados pelos professores, especialmente aqueles relativos a retomadas dos

<sup>7</sup> Compartilhamos com Batista a perspectiva de que a atividade de ensino é uma atividade lingüística, um discurso; Assim sendo, as práticas pedagógicas que analisaremos devem ser compreendidas como práticas discursivas. Cf. Batista, 1997, pp. 15.

conhecimentos produzidos pelos livros didáticos e pelos documentos oficiais. As condições que abordamos referem-se ao campo social mais amplo, ao livro didático e às formas de exercício e de avaliação empregadas pelos professores.

Dentre as condições que abordaremos, ressaltamos que: 1) alguns aspectos do campo social mais amplo foram apresentados quando da caracterização de nossos informantes (capítulo anterior); 2) neste capítulo, focalizaremos apenas as formas de exercício que podem ser tanto orientadas pelos livros didáticos quanto podem ser construídas individualmente<sup>8</sup> pelos professores.

Analizamos uma aula representativa de cada agrupamento selecionado por similaridades conforme indicado na Metodologia de Pesquisa: 1) aulas em que o professor segue o livro didático e 2) aulas em que o professor trabalha um texto que não pertence ao livro adotado em sala de aula; ainda que tomando uma aula como representativa do grupo, recorreremos a outras aulas de outros professores que nos auxiliarão a compreender – certamente em parte porque não temos nem a pretensão nem o desejo do todo – o fazer pedagógico.

Neste fazer, ocorre a didatização dos textos que são inseridos no contexto da sala de aula. Produzidos em outras instâncias, estes textos, neste novo contexto, passam por dois níveis de didatização:

*"O primeiro nível de didatização é o encontrado no livro didático: o autor do manual seleciona os textos que, no geral não foram escritos visando ao ensino e elabora um trabalho sobre eles. Assim, o professor, ao adotar o livro, ou ao consultá-lo, estará lançando mão de textos já didatizados, sendo apenas um transmissor do processo de didatização do material que leva a seus alunos.*

---

<sup>8</sup> Neste sentido, consideramos construção individual porque não é guiada pelo livro didático adotado pelo professor. Ressaltamos que a construção destas práticas é sempre SOCIAL posto que as práticas são fomentadas, construídas e executadas no intenso e permanente diálogo que constitui os enunciados concretos, as práticas discursivas.

O *segundo nível* é aquele em que o educador pode instituir-se como sujeito do processo, pesquisando textos em diversas fontes e trazendo-as para a sala de aula, com a sua proposta de trabalho. Porém, percebe-se nesse momento que ocorrem três maneiras diferentes de manusear esse material:

- a primeira, quando o professor, no momento da pesquisa, se restringe a consultar outros materiais e deles retira seu material de aula, sem uma elaboração própria. Apesar do recorte, ele ainda é um mero transmissor de um processo já desenvolvido por outrem, e assim a didatização de texto se aproxima do primeiro nível;
- a segunda, quando o professor consulta vários livros didáticos, seleciona um texto e elabora seu próprio trabalho. Aqui a didatização se aproxima do segundo nível;
- a terceira, quando o educador pesquisa diretamente em jornais, revistas, livros, e, com o que considera adequado, elabora ele mesmo o seu trabalho. Com essa postura, ele se instaura como sujeito do processo de didatização. Neste momento tem-se o segundo nível propriamente dito." (Silva et alii, 1997, pp. 32)

Convém observar, entretanto, que estes níveis não são estáticos pois, assim como nossa pesquisa mostra, por vezes o professor subverte o controle e as orientações dos livros didáticos agindo como sujeitos do processo do ensino da leitura e permitindo que seus alunos também se tornem sujeitos na construção do sentido do texto trabalhado em sala.

## **2.1 Aulas em que o professor segue o livro didático: manutenções e transformações**

Convém observar que, por não ser nosso objetivo neste trabalho analisar os procedimentos dos livros didáticos sobre a leitura, não nos aprofundaremos nesta questão. Apenas apresentamos, mais adiante, os resultados de uma pesquisa que avalia livros didáticos voltados para o ensino fundamental e cartilhas de alfabetização.

Inicialmente parece-nos relevante observar que os livros didáticos utilizados por professores e alunos da rede estadual do Paraná são tri-anualmente enviados aos alunos com o subsídio do Ministério da Educação. As editoras cujos livros são aprovados na

seleção realizada por este ministério enviam seus livros para as escolas e, às vezes, também individualmente para cada professor com a finalidade de os apresentarem aos professores. Além destes livros, as escolas recebem do Ministério da Educação um catálogo contendo os títulos, acompanhados de resenhas, dos livros indicados.

Os processos de escolha no interior das escolas variam bastante: algumas vezes, os professores reúnem-se por área de estudo, analisam os livros disponíveis, discutem e, ainda que não haja unanimidade, escolhem um dos livros<sup>9</sup> Estes processos coletivos, que demandam muito tempo e discussão, costumam ser raros porque os professores devem dedicar-se completamente às salas de aula, como mostra a fala de uma de nossas professoras:

Falando sobre a participação do Estado, junto ao professor, para promoção da leitura em sala de aula, a professora afirma:

*Professora R: Exige de nós que façamos a leitura e cobra do aluno e tudo mais, a não ser esse livro...*

*Professora T: ... didático...*

*Professora R: ... didático que vem opção entre três que você pode escolher, que você escolhe às pressas, não te propicia uma reunião pra você pensar e ver.*

*Profa. T: Mas isso aí é o quê? Por que não houve reunião? Porque não pode dispensar o aluno...*

*Profa. R: Não pode dispensar aluno, você pede...*

*Profa. T: Se diretor dispensa uma aula já vem ofício "enchendo o saco" da diretora e a diretora que não se arrisque a mais nada, né? Lá no Victor [Colégio Estadual Victor F. do Amaral] ela dispensou duas aulas numa tarde pra nós discutirmos, até brigamos lá por causa dos livros, eu lembro que dois professores discutiram (...) daí teve num outro dia duas aulas. Duas aulas pra nós vermos e discutirmos, as outras duas pra nós decidirmos qual livro que... daí veio o ofício que estamos dispensando aula demais...*

<sup>9</sup> Não destacamos neste trabalho os critérios que levam os professores a selecionarem o livro posto que não é objetivo de nosso trabalho, mas um trabalho que fizesse tal investigação seria bastante relevante para pensarmos o ensino de língua que é guiado pelos livros.

Outras vezes, os livros ficam à disposição dos professores que devem individualmente avaliá-los e selecioná-los. Outras vezes, ainda, o professor de cada área mais próximo ao diretor decide por todos o livro a ser adotado por todos os professores da escola. Estes processos mostram que dificilmente há realmente uma escolha por parte dos professores, que mais são levados a "aceitar" o livro, que realmente a escolhê-lo.

Quanto aos livros didáticos, segundo Abaurre et alli (1998), em texto no qual apresenta resumidamente os relatórios apresentados à Associação de Leitura do Brasil (ALB) correspondentes às avaliações de cartilhas e de livros didáticos de língua portuguesa, observou-se nos livros de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries um movimento renovador positivo no tratamento dispensado à leitura.

Após apresentar ao leitor os critérios utilizados na avaliação realizada, os autores trazem um resumo dos resultados da análise. A avaliação engloba “aspectos teórico-metodológicos específicos” quanto à leitura, à oralidade, à produção de textos e aos conhecimentos lingüísticos. Interessam-nos as conclusões relativas à leitura:

“A maioria dos textos é representativa de uma mesma variedade lingüística e de um único registro (a variedade culta escrita, no seu registro formal) não se encontrando textos ilustrativos de outras variedades ou registros de linguagem.

Continuam, ainda, prevalecendo os textos fragmentados embora haja, algumas vezes, a tentativa de contextualizá-los através de apresentação de resumo da obra do qual foram recortados.

Embora ocorram, com bastante freqüência, atividades de estudo de vocabulário desvinculado do sentido geral do texto e questões que pedem apenas a localização de informações, já aparecem, em algumas coleções, atividade que levam o aluno a elaborar hipóteses, emitir sua opinião sobre o tema tratado, estabelecer relações inter e extra-textuais. No entanto, são raras as coleções que incentivam o aluno a buscar a leitura de outros textos, além daqueles já presentes no livro didático.” (Abaurre et alli, 1998, pp. 19-20) (grifos nossos)

Partindo destas primeiras considerações, observamos as atividades desenvolvidas em sala de aula com o livro didático evocando a melhoria apontada pelos autores (sublinhada na citação acima) e conservando no horizonte as falhas que

permanecem, também descritas pelos autores. Embora estes não explicitem, pela observação destas aulas baseadas em livros didáticos, observamos que os manuais didáticos não incorporaram os textos jornalísticos (informativos ou de opinião) nem textos publicitários ou científicos. Prevaecem os textos literários com predomínio do texto poético e das narrativas curtas. Não nos ocuparemos delongadamente das atividades aí propostas posto que, repetindo, não é nosso objetivo a análise dos materiais didáticos senão para verificar os procedimentos e as ações dos professores frente a estas atividades, verificando como é construído o fazer pedagógico relativo à leitura.

Em seguida, apresentamos uma aula (aula de aproximadamente 30 min.) representativa deste grupo que caracterizamos pelo uso do livro didático. Nesta aula, a professora R dá continuidade à atividade proposta pelo LD iniciada em aula anterior. A aula tem início com uma atividade pré-textual e é interrompida com o sinal de término da aula em atividade de leitura realizada pelos alunos.

*P: Discussão de medida, um robô de verdade também é construído em partes, caso você fosse o construtor do robô, que partes desenvolveria mais detalhadamente? Maikou?*

*A1: Os Braços.*

*P: Por quê, Maikou?*

*A1: Porque os braços que trabalham, ajudam em várias coisas.*

*P: Certo. E você Vinícius?*

*A2: Faria um robô exatamente igual a mim para ele estudar pra mim e ensinar e eu poderia ficar jogando.*

*P: Sheila.*

*A3: (incompreensível)*

*P: Que o quê?*

*A3: (inc.)*

*P: Pra te ajudar. Pergunta número dois: Na sua opinião, com que finalidade os robôs devem ser construídos? Justifique a sua resposta. César, com que finalidade os robôs devem ser construídos?*

*A4: (inc.)*

*P: Só pra trabalhar, trabalho doméstico. Willian, com que finalidade? Aqui Willian.*

*A5: Eu não fiz.*

*P: Não fez. Amanda, com que finalidade? Leonardo.*

*A6: Eu queria um robô que trabalhasse em casa, fizesse carros e...*

*P: Faria carros.*

*A6: Trabalhava em outros lugares, ia poder trabalhar feliz.*

*P: Você acha possível um robô substituir um ser humano, Renan?*

*A7: Não.*

P: Por quê?

A7: Porque o robô não tem a inteligência que a gente tem.

P: Certo, o robô não inteligência. Quer responder, José ?

A8: Não.

P: Vamos lá, José. É possível um robô substituir o ser humano ?

A8: Sim.

P: Sim!? Quando, como ?

A8: Eu não sei se tá certo.

P: Então fala.

A8: É porque é muito mais fácil (inc.)

P: É muito mais fácil...

A8: (inc.)

P: Mais fácil que o quê?

A8: Trabalhar...

P: Ah (inc.) não trabalham? Mas ele vai substituir o trabalho (inc.), mas substituir o ser humano, é possível ?

A8: Não

P: Não, ele pega, o robô serve pra (inc.). Fala, Fernanda. Róbson, quer falar alguma coisa ?

A9: Sobre a três ?

P: A três.

A9: Não, porque (inc.) que eram outras pessoas (inc.)

P: E qual seria a diferença entre o robô e o ser humano, até pode ser que o robô tenha muito mais tecnologia, seja muito mais...

A10: Avançado.

P: ...avançado, ele seja muito mais impecável em atos, ele seja até (inc.), mas qual é a única diferença do ser humano com ele? Fala, Estela.

A11: ( inc. )

P: Ele sabe perfeito pra fazer qualquer serviço em casa assim perfeito, a única coisa que ele não pode ter é sentimento. Que seria sentimentos então, César ?

A4: Amor...

P: Amor, carinho...

A4: Dedicação.

P: Quando a gente vê o filme do Jetson, o desenho na TV...

A12: Tem.

P: Tem, tem amor (inc.) ela tem, quem fez o desenho colocou sentimento na Rose, a Rose chora, a empregada do Jetson, a Rose agrada o Roy, certo? Como é que é o nome do cachorro? O cachorro. Mas isso é uma criação do desenho, que realmente os robôs não fazem isso, faltam sentimentos nele. Vamos à leitura agora, todo mundo lendo, tá. A gente vai começar a leitura por estrofe, cada aluno vai ler uma estrofe. Tô falando estrofe porque o texto é...? É em...

A13: Estrofe.

P: Em forma de...?

A13: Poema.

P: Poesia, tá, ele tem estrofes. Que que significa estrofe ?

A10: É o conjunto de versos.

P: Conjunto de versos. Quantos versos tem a primeira estrofe ?

A5: Oito.

P: Oito. Então vamos lá, Wilian comece.

A5: (muito baixo, incompreensível) "Hoje faço o que nunca fiz, sou sincero..."

P: (inc.)

A3: "Olha que gracinha o meu robô, ele tem tudo igual ao, aos homens. Ele pensa, ele faz, ele é sensível, é qual..."

P: É quase...

A8: "...ou quase humano. Olha que gracinha, que fofura, ele é uma peça, uma figura."

A6: "Que doçura (inc.) de onde vem tal criatura? Eu não suporto frescura, esse mal não tem cura, me atinge, me fura, é tortura pura."

P: É frescura pura.

A10: (inc.) "foi feito assim, pode"

P: Foi feito assim, pode ? Olha o ponto de interrogação.

A14: (inc.)

P: Jéssica.

A15: "Agora eu vou, agora eu vou por ele (inc.) quero ver quem adivinha quem vai (inc.)

P: Tiago.

A16: (inc.)

P: Me resgata, me enferruja... Faça aqui que nós estamos gravando a aula. (interrupção da gravação) cont/ da leiura

A16: "olha que gracinha o meu robô, ele reclama igual um homem, ele começa e se sacode, foi feito assim, pode ?"

A17: "e todo o seu beijo

P: E todo o seu beijo.

A18: "A única saída que eu vejo é me atirar do, no (inc.)

P: Fredi.

A19: "Ro, ro, robô, robô, ih, roubaram !"

P: Começa Vinícius.

A20: "Eu era feliz, fabricado em Paris, quanta coisa já não fiz, fui importado por um aprendiz, vim parar nesse país, perdi contato com a matriz, hoje faço o que nunca quis, sou bibelô de uma atriz."

P: Muito bem, ele era feliz, foi fabricado em Paris, temos o lugar de origem dele, Paris. Fui importado por um aprendiz, que que significa importado ?

A21: De um outro lugar.

P: Foi trazido de lá para cá. E o que significa aprendiz ?

A20: Que até aprendendo

P: Que ainda tá...administrando com ele. Perdi contato com a matriz...

A: (inc.)

P: Perdeu contato, não sabe mais o que acontecia com os outros que ficaram lá, da matriz onde ele foi feito. Hoje faço o que nunca fiz, sou bibelô de um atriz. O que significa bibelô?

A22: Sou babá.

P: Que que você põem em cima da mesa? O que normalmente se dá pra professora agora, pra qualquer pessoa, aqueles bibelozinhos se chama anjinhos.

A10: Aquilo é bibelô ?

P: Aquilo é bibelô, ou aquelas peçazinhas que a mamãe, ou muita gente tem, de imitação de cristal em cima da mesa, anjinho, pecinha de cristal que põem em cima da mesa, isso é bibelô. Então, sou bibelô de uma atriz, então a atriz trouxe o robô pra casa como se fosse um objeto pra enfeitar a casa dela. Talita, agora é sua vez.

A23: "Olha que gracinha o meu robô, ele tem tudo igual a um homem, ele pensa, ela faz plano, ele é sensível, é quase humano. Olha que gracinha, que fofura, ele é uma peça, uma figura."

P: Certo. O robô é uma gracinha, tem tudo igual a um homem, tem mesmo ?

A23: Não.

P: Ele pensa ?

Todos os alunos: Não.

P: Ele faz plano ?

Todos os alunos: Não.

P: Ele é sensível? Não. Não tem sentimento, não pode sentir. Pra atriz, que deve ter assim pouca cultura, pra ele o robô é sapeca, que ela trouxe especialmente pra casa dela, ela acha que tem tudo isso. "Olha que gracinha, que fofura, ele é uma, peça, ele é uma figura." Estivem...

A24: "Que tortura, que tortura, de onde vem essa tal criatura? Eu não suporto frescura, esse mal não tem cura, me atinge, me fura, é tortura pura."

(termina a aula) (aula da Professora R)

Esta aula é representativa de um conjunto de aulas orientadas pelo livro didático e revela um momento da aula que é significativo das práticas de ensino de língua portuguesa, a leitura feita em voz alta. Há variações, como a leitura jogralizada dividida entre um grupo de vozes masculinas e outro de vozes femininas e/ou como a leitura individual em que cada aluno lê um "pedacinho" do texto. A preocupação com a mecânica da leitura move muitos dos fazeres dos professores; entre nossos professores-informantes não é diferente. Cobrados por colegas/ professores de outras disciplinas, os professores de língua portuguesa vêm-se obrigados a "melhorar" a leitura oral de seus alunos e investem boa parte do tempo da aula neste procedimento.

*Prof. R: "Pra quinta série deste ano eu estou tomando a leitura de todos ele.*

*Prof T: Você tem que trabalhar a leitura oral, né?"*

Algumas das aulas gravadas são todo o tempo ocupadas pela leitura em voz alta de um texto do livro didático ou de algum outro texto levado pelos professores. Observamos este procedimento não apenas nas aulas desta professora, mas também, de outros professores.

Ainda que nem todos se detenham a falar sobre a perspectiva da mecânica da leitura nas entrevistas, durante a leitura dos alunos, os interrompem e os fazem voltar às palavras não pronunciadas, às palavras pronunciadas incorretamente e/ou à pontuação que não ficou bem marcada pela entonação da leitura:

Na aula acima:

*A: foi feito assim, pode.*

*P: Foi feito assim, **pode**? Olha o ponto de interrogação!*

Na aula da Professora T<sup>10</sup>:

*A: (inc.) seguiu seu caminho. Alguns segundos mais tarde o som recomeçou atrás dele, mais forte e mais belo que nunca, como um canto de alegria por sua recobrada liberdade. Os animais dessa espécie não têm leis e não (inc.) e quando parem cria...*

*P: ...suas crias.*

*A: ...suas crias são amamentadas por uma fêmea de outra espécie.*

Na aula da Professora A:

*A: Entre os bichos era um tumulto formidável, bandos de periquitos saíam em cara...*

*P: Caravana.*

*A: Caravana eleitoral, matilhas de cães discursavam dentro das noite. Cafí...*

*P: Cáfilas.*

*A: Cáfilas de camelos percorriam o deserto. Formigas realizavam comícios fer...*

*P: Fervilhantes.* [A professora está relendo o texto com seus alunos. Eles já tinham lido e discutido sobre o texto em aula anterior (não gravada). Aula de leitura - Anexo 6]

<sup>10</sup> A aula completa desta professora teve uma duração de 90 minutos. Inicialmente, a professora corrigiu as atividades de gramática que focalizavam a pontuação. Terminada a correção dos exercícios gramaticais, a professora parte para a atividade pré-textual proposta pelo LD. Encerrada esta atividade, a professora passa à leitura do texto. Outros momentos da atividade pré-textual são retomados em nossa análise nas páginas 60, 62

Parece-nos que a mecânica é um dos focos centrais do ensino de leitura, especialmente se observamos que, ao mencionar a dificuldade dos alunos, alguns professores referem-se, sobretudo, aos problemas verificados durante a leitura em voz alta. As dificuldades referentes à compreensão/interpretação dos textos tornam-se secundárias: primeiro, e com mais afinco, são observados aspectos mecânicos da leitura; em seguida, são observados aspectos da interpretação. Esta ordem verificada no momento da leitura e da avaliação pode demonstrar a prioridade no ensino da leitura. Tal afirmação, entretanto, não pode ser estendida a todos os professores pesquisados:

*Pesquisadora: Quando você avalia, o que você avalia? Porque aí tem duas coisas, tem uma coisa que é o que você avalia e a forma como você avalia.*

*Professora T: Eu avalio as mesmas coisas desde a leitura mecânica por ser, é uma das nossas dificuldades, né? Eu disse que eu não cobro tanto, mas eu sempre observo nas turmas que eu tenho porque há alunos que chegam lá tropeçando na leitura e eu tenho que trabalhar esse aluno, tenho que melhorar isso nele pra ter como avaliar. Então eu as vezes faço poucas leituras assim, um lê um parágrafo, um lê. Mas quando eu faço isso eu já observo quem está lendo bem, faço as minhas anotações: esse não precisa cobrar tanto. Da próxima vez que eu vou ler, dou uma olhadinha [nas anotações], dessa fila aqui eu tenho que cobrar mais porque tem aquele aluno ali que não sabe ler. Procuro ver a melhora desse aluno no decorrer do ano.*

*Professora R: Estou pedindo, sabe, uma vez por [semana]. se eu tiver tempo, todo dia: prepare esse pedacinho porque vou tomar todo dia. "A senhora não tomou a lição hoje de mim". Vem aqui na minha mesa e faço assim, faço os que lêem bem ler bastante pra eles perceberem que é porque eu acho, veja como ele lê, faz a pausa. Apono o que é a pausa. Ele tem uma fluência, ele não cansa a gente, assim que eu quero a sua leitura, pode ler perto de mim. A quinta série, porque tá um caos mesmo, esse ano por excelência.*

*Professora T: Então, eu faço aqueles pensamentos, aí eles escrevem lá e eu peço pra eles lerem. As vezes eles querem só contar, tá, isso é o que você pensa, agora leia o que você escreveu. Daí ele lê, se ele lê não faz nenhuma pausa, ninguém entende nada. Daí eu digo, então lê com calma, veja aonde põe a vírgula. Leia com calma porque eu não consegui entender, leu muito rápido. Eu cobro realmente a leitura mecânica nessa hora. Depois a leitura crítica. Porque ele tem perceber as coisas. Eu digo pra eles que na verdade a gente lê a cada momento. Que eles lêem minha expressão. Que eles têm que aprender a ler o mundo, porque eles levam muita coisa, eles sofrem muito na vida as vezes por não saber interpretar as situações que eles vivem. Aí eu entro com a leitura*

*crítica.*

*Professora A: A essa altura do bimestre eu tenho o contexto social do meu aluno. Então porque não trabalhar temas que respondam algumas expectativas do contexto social dele?*

*Pesquisadora: É, você estava falando da leitura como compreensão.*

*Professora A: Como compreensão, não como coisa mecânica, porque o processo mecânico, na minha opinião, se encerra na quarta série.*

*Pesquisadora: Na Quinta série ele já deveria Ter essa habilidade?*

*Professora A: Deveria Ter essa habilidade, de compreensão, de entender pelo menos o mínimo do que ele aprendeu, né? Uma coisa que eu procuro, na medida do possível quando eles vão amadurecendo, é fazer com que eles entendam que é, por exemplo, cada parágrafo tem uma idéia central, tem uma frase central que vai falar, que vai realmente passar a mensagem do texto. O que é que diz isso aqui? Ah, fala isso, então a idéia central do texto está aí. Então, o que é que compõe essa idéia central? E a partir daí o aluno vê que tem uma compreensão. As vezes o aluno acha, eu mando ele recontar o texto que leu, ele acha que tem que decorar o texto e contar tudo. Não é isso, é saber o que falar.*

Esta diversidade de opiniões quanto ao que é central no ensino/aprendizagem da leitura revela as diferentes perspectivas teóricas adotadas pelos professores. Durante nosso trabalho, procuramos identificá-las e verificar em que medida os documentos oficiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná têm contribuído para a construção individual destas perspectivas.

Um dos objetivos a serem alcançados no ensino da leitura constituinte da lista de conteúdos proposta pelo CB, que analisaremos no capítulo seguinte deste trabalho, refere-se à mecânica da leitura: o professor deve desenvolver com seus alunos a entonação e a fluência. Nas demais partes do documento (Pressupostos Teóricos, Encaminhamento Metodológico e Avaliação) as autoras priorizam o estudo do texto como objeto social e lingüístico, mostrando que a mecânica constitui apenas um dos aspectos a serem observados no ensino. Considerando que a tradição escolar em muitos momentos priorizou

este aspecto mecânico (o professor tomava a leitura do aluno), observamos que este fazer pode ser associado a parte do documento curricular e, principalmente, associado a um fazer pedagógico da tradição escolar na qual alguns de nossos professores foram formados.

*A leitura era assim: segunda-feira era aula de leitura, você já vinha com a coisa preparada, tinha dez, quinze, vinte [linhas]. Professora R.*

A prática pedagógica revela a diversidade de instâncias mobilizadas pelos professores: a mecânica da leitura pode ser associada a um momento da tradição escolar em que predominava a leitura concebida como decodificação: a associação entre a imagem e o som. Esta concepção de leitura não pode ser restrita ao período em que os estudos sobre leitura estiveram sob a influência dos estudos iniciais da Linguística Estrutural (especialmente os da área da fonologia), antecede a este período e permanece/ prolonga-se após o desenvolvimento de estudos no campo da sintaxe e da semântica e dos estudos do texto. Parece-nos que os professores reconhecem pela experiência como alunos/formandos esta orientação para a mecânica da leitura recorrendo à atividade no seu fazer pedagógico.

Retornando à aula base de nossa investigação, a tarefa de interpretação de um texto antes da leitura do texto-base da unidade do livro didático, procedimento identificado no livro adotado por esta professora, parece comum a um grande número das novas coleções que têm chegado às escolas. Observamos que no livro adotado na escola da Professora A há o mesmo tipo de atividade pré-textual. Predominam, nestas atividades, as leituras de signos visuais. Os alunos são levados a adentrar no conteúdo do texto base via imagem. O livro traz uma série de perguntas que pré-orientaria o aluno para a interpretação conduzindo-o a algum sentido mais próximo do texto-base.

Observamos o mesmo tipo de atividade relatada pela Professora A ao retomar com os alunos as atividades desenvolvidas na aula anterior para dar prosseguimento à aula do dia:

*“P A: Nós estamos, na aula anterior, na aula anterior nós trabalhamos com aquela expressão oral, né? Falava de que mesmo?”*

*A: Música”*

*[Aula de leitura - Anexo 7]*

No início da aula da Professora T (Anexo 5), a mesma atividade tem início:

*“P T: Pessoal, nós vamos fazer um pequeno comentário sobre a figura aqui, mas eu gostaria que vocês procurassem falar ordenadamente, quem quer falar levanta a mão. Aquele comenta todo o discurso, depois um outro fala, senão vira tumulto, não se entende nada, né? Vamos discutir um pouquinho sobre a figura que nós temos na página cento e quatorze. Vamos olhar lá antes da leitura. (inc.) foi criado pelo ilustrador Cris Connor, sei lá. Não é, como diz, muito conhecido esse pintor.*

*A: Esquisito*

*P T: Isso, já fez um comentário. Que que nós temos ali, então? Vamos fazer uma descrição oral. Cada um comenta o que está vendo ali.”*

Interessante observar que a atividade sugerida pelo livro é conduzida de modos diferentes pelos professores: a maneira de orientar os alunos e a liberdade de expressão destes varia entre os professores. A Professora T, durante as respostas dos alunos, lhes dá mais possibilidades de expressar o que pensam exemplificada na exposição da noção de que dizer que um quadro é “esquisito” é atribuir-lhe um valor e um significado. A professora dá voz ao aluno, permitindo que se constitua sujeito do processo de significação.

Uma das questões que levantamos a respeito desta atividade refere-se ao fato de os professores não a abandonarem, considerando que o livro didático tanto pode ser seguido na íntegra, quanto podem ser selecionadas atividades a serem desenvolvidas. Parece-nos que uma das possibilidades da realização desta atividade é que os professores reconheçam o valor e a necessidade de os alunos aprenderem a ler outros signos, como os visuais. Outra

possibilidade é que desenvolvam esta atividade tendo em vista a necessidade de seduzir (quase convencer) o aluno para a leitura do texto base da unidade do livro didático. Outra possibilidade, ainda, é que os professores sigam todas as atividades propostas pelos livros pelo hábito de segui-los. Uma possibilidade não exclui as outras. Nem todas as atividades desenvolvidas em sala de aula são conscientes, possibilitando que todas se realizem concomitantemente.

Como mostra Perrenoud (1993),

"Uma boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controlo da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo. Outros momentos da prática são a expressão do *habitus*, sistema de esquemas de percepção e de acção que não está total e constantemente sob o controlo da consciência." (pp. 21)

Retornamos à aula da Professora R para verificar se esta atividade era explicitamente retomada após a leitura e o estudo do texto base. O que verificamos foi o esquecimento desta atividade primeira: o livro didático não a retoma de forma que a leitura dos signos visuais conduzida pelo livro não é relacionada à atividade de interpretação do texto principal no livro didático nem no fazer da professora. Se a leitura das imagens é feita para introduzir o assunto, cumprida sua missão no objetivo proposto pelo livro didático, não há retorno a ela de modo que não se estabelece o diálogo entre as diferentes configurações de textos e signos. Uma retomada não explícita feita pela professora, sem a orientação do livro didático, refere-se às observações feitas sobre a ausência da capacidade de o robô pensar e sentir discutida com a turma no decorrer da atividade pré-textual.

Na unidade trabalhada pela professora T, que trabalha na mesma escola que a Professora R e que, por isso, adota a mesma coleção didática, o livro estabelece a relação entre as duas partes antes da leitura do texto-base. Esta relação efetivada pelo livro é recuperada pela professora também antes da leitura do texto e não mais reaparece no decorrer da aula. Após deixar que os alunos verbalizem livremente o que vêem na imagem, a professora continua o encaminhamento do livro (Anexo 5):

*Professora T: Bom, parece que já perdeu a graça porque começaram as brincadeiras um pouco desagradáveis, então vamos pra frente, tá? Você acabou de ver um cenário fantástico, agora vamos ouvir a descrição de um animal também fora do comum feita por um autor com muita imaginação. Animal imaginado por C. S. Lewis, tá?. Então vamos fazer a leitura da seguinte forma: número seis quem é?*

*A: Eu.*

*P: Pode iniciar pra nós, por favor.*

Verificamos que, diferentemente, a Professora A age independentemente no processo na tarefa de relacionar a “atividade oral” sugerida pelo livro e o texto base [Aula de leitura - Anexo 7].

*“P A: Muito bem, existe alguma relação entre esse texto e a expressão oral que nós fizemos agora pouco?*

*A: tem*

*P: Qual é? Que mais? Cores, que cores?*

*A: Som, professora.*

*P: Do que que o texto fala?*

*A: Um menino que vivia embaixo da árvore.*

*P: Aham. Que que ele fazia?*

*A: Imaginava que tava tocando violão.*

*A: ãh?*

*(...)[a professora retoma todo o texto com os alunos]*

*P: Muito bem, depois disso tudo, que relação há deste texto com aquela expressão oral anterior que fizemos?*

*A: O som.*

*P: O som. A música faz as vozes, tá! Nós conversamos que [A: a música tem cor], mas a música não tem cor. Nós fizemos o exercício de quê? De associar uma música, que cor você daria pra aquela música que você gosta? Tem gente que colocou o cinza, o prata, o preto... Você entra na vida real através da imaginação.*

Entendemos que o estabelecimento de relação entre as partes das unidades dos livros didáticos nos permite esboçar concepções de leitura - tanto poderíamos apontar para a concepção enunciativa - predominante no CB, como veremos no próximo capítulo deste trabalho - quanto poderíamos apontar para a concepção interacionista - predominante nos textos de subsídio à proposta curricular e nos textos do Projeto - : a interpretação do texto é feita com base em leituras anteriores. Quando o leitor lê um texto, ao atribuir-lhe significados, ele recupera outros textos lidos/ conhecidos, outros enunciados, estabelecendo um diálogo entre o texto lido e outros textos, sejam eles constituídos apenas por signos verbais ou também por signos visuais. Ao conceber a relação entre o texto da atividade pré-textual e o texto-base da unidade, a professora está procurando relacionar um conhecimento produzido anteriormente a um novo conhecimento. Acreditamos que podemos relacionar este fazer pedagógico aos conhecimentos divulgados pelos documentos oficiais. Certamente outros saberes veiculados por fontes diversas deste documento também são mobilizados entretanto não foi possível identificá-las.

Segundo Perrenoud (1993), muitas atividades realizadas em sala de aula são repetições de práticas construídas e calcificadas com o passar do tempo na experiência pedagógica; outras são respostas do momento que o professor cria diante de um novo problema que precisa ser imediatamente solucionado em sala de aula, podendo referir-se a recuperações de experiências vividas como alunos no seu próprio processo de formação ou a recuperações de experiências relatadas por colegas de trabalho que vivenciaram situações semelhantes.

O apego ao livro didático pode ser remetido à escassez de tempo para elaboração de outros materiais, à necessidade/ quase obrigatoriedade de utilizar o livro que

é dado aos alunos pelo governo (“Os pais cobram!”, “Coitados, ficam trazendo esses livros pesados...”, “Já que o governo gasta tanto...”), à comodidade que o livro propicia dado que já traz as respostas nos livros dos professores. Independentemente dos motivos que os levam a manter o livro didático, observamos que têm mantido, ao menos em algumas aulas ou com algumas unidades, o percurso completo sugerido pelo livro.

De acordo com as informações dadas nas entrevistas, os programas anuais de cada série escolar referente à disciplina de Língua Portuguesa são elaborados tendo por base os programas/conteúdos adotados pelos livros didáticos. Verificamos que esta prática tende a estender-se ao fazer cotidiano em sala de aula: estudo do vocabulário, interpretação do texto, compreensão do texto e, em alguns livros, estudo da estrutura do texto. Entretanto, a aplicação das atividades do livro didático não impossibilita que os professores acrescentem orientações próprias que lhes pareçam pertinentes.

Na aula da Professora R transcrita nas páginas 53 a 55 deste trabalho, tomada como modelar das aulas orientadas pelos livros didáticos, destacamos o seguinte trecho:

*“P: Vamos à leitura agora, todo mundo lendo, tá? A gente vai começar a leitura por estrofe, cada aluno vai ler uma estrofe. Estou falando estrofe porque o texto é...? É em ...?”*

*A: Estrofe.*

*P: Em forma de...?*

*A: Poema.*

*P: Poesia, tá, ele tem estrofes. Que que significa estrofe?*

*A: É o conjunto de versos.*

*P: Conjunto de versos. Quantos versos tem a primeira estrofe?*

*A: Oito.*

*P: Oito. Então vamos lá. Willian, comece [a leitura].”*

Ainda que o livro aborde a estruturação textual, observamos que não o faz antes de apresentar o texto-base, de forma que, antecipando-se ao livro, a professora age independentemente das orientações e seqüências deste.

Em outra aula, com outra turma, seguindo o roteiro de perguntas proposto pelo livro, a Professora R realiza o estudo da estrutura do texto. Por também ser o texto-base um texto poético, as primeiras questões são referentes às rimas criadas pelo poeta. Na questão seguinte ainda no estudo da estrutura textual, o livro parece conduzir para o estudo das especificidades do texto. Firmada no livro, a professora faz uma breve incursão por um aspecto mais ligado a estas especificidades: a linguagem. Como a gravação não nos permite acompanhar os exemplos dados no livro, resta-nos acompanhar parte do enunciado e as respostas dadas:

*P R: Será que se alternam essas rimas ao longo de todo o poema? Sim. E letra D), letra E) O poema rima palavras em todos os versos? Não, em todos os versos não. Vamos então pra formalizar esse registro moçada. (interrupção da gravação) O texto a Rua das Rimas, em quais afirmações a respeito das rima do poema são verdadeiras? Quais são as únicas duas afirmações?*

*[vozes sobrepostas]*

*P R: O poeta rima várias palavras em cada verso. E, o poeta usou o recurso das rimas em versos alternados. Dois: compare essas duas discussões. Primeiramente, primeira discussão André lendo, André lendo a primeira discussão.*

*A: (incompreensível)*

*P R: (inc.)*

*A: (inc.)*

*P R: Certo. Dá pra sentir uma diferença entre uma e outra? Dá. Qual é, o que tem de especial a primeira?*

*A: É uma linguagem poética.*

*P R: É uma linguagem poética, como é que eu percebo que é uma linguagem poética ? pela rima.*

*A: Pelas palavras.*

*P R: Pelas...palavras. Como é que eu posso dizer que é pela palavras que eu sei ? As palavras têm mais expressividade, não se preocupa com detalhes reais né, não se preocupa em..., não se preocupa em dizer que a avenida, qual é o nome, quando foi construída, ( ? ) de fatos reais, trabalha só com o nosso lado imaginário. Então, completando a seguinte afirmação: Na primeira discussão, o que o André leu foi utilizada uma linguagem...*

*A: Poética.*

P V: ...poética, poética ou não usual, uma linguagem efetiva, poética, uma linguagem descritiva, uma linguagem nada real, certo? Enquanto na segunda foi utilizada uma linguagem bem...( ? ) direto ao assunto. C) Ao descrever a rua dos meus sonhos o poeta utiliza vários adjetivos. Como é que eu reconheço que é um adjetivo ? Quando eu uso o verbo, verbo SER, É. Copie dos versos indicados os adjetivos que acompanham o verbo SER<sup>11</sup>. A rua é... Então vamos lá, no verso dois e três, como é que ele, quais os adjetivos que ele emprega para a rua ? A rua é...

A professora, apoiada no livro didático, leva os alunos a reconhecer as diferenças entre a linguagem poética e uma linguagem mais objetiva; esta diferença constitui uma das marcas que diferencia o texto poético dos demais, caracterizando-o.

Focalizando novamente a aula apresentada no início deste tópico (2.1), observamos que a professora solicita dos alunos uma releitura do texto. Esta releitura é feita com o objetivo de estudar trechos do texto, como o vocabulário, para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

A20: "Eu era feliz, fabricado em Paris, quanta coisa já não fiz, fui importado por um aprendiz, vim parar nesse país, perdi contato com a matriz, hoje faço o que nunca quis, sou bibelô de uma atriz."

P: Muito bem, ele era feliz, foi fabricado em Paris, temos o lugar de origem dele, Paris. Fui importado por um aprendiz, que que significa importado ?

A21: De um outro lugar.

P: Foi trazido de lá para cá. E o que significa aprendiz ?

A20: Que até aprendendo

P: Que ainda tá...administrando com ele. Perdi contato com a matriz...

A: (inc.)

P: Perdeu contato, não sabe mais o que acontecia com os outros que ficaram lá, da matriz onde ele foi feito. Hoje faço o que nunca fiz, sou bibelô de um atriz. O que significa bibelô?

A22: Sou babá.

<sup>11</sup> Em trabalho que busca apresentar os resultados de uma pesquisa que investiga os textos e as atividades desenvolvidas com estes em sala de aula, referindo-se às aulas em que os professores seguem as propostas pedagógicas dos livros didáticos, Silva et alii (1997) afirmam: "A articulação das unidades pretende ser construída por intermédio da gramática. No entanto, a própria sequência gramatical é fragmentada, não linear, e os conteúdos são apresentados na forma descontínua" (pp. 37). Nesta questão apresentada pelo livro, observamos que o estudo das especificidades da linguagem poética é entrecortado por um aspecto puramente gramatical que possibilita (serve de desculpa) para o estudo da morfologia. Não que o autor não possa propor um estudo gramatical que focalize o estudo da sintaxe do texto. A sintaxe compõe, com outros aspectos também formais, as especificidades de um texto. Entretanto, o autor do livro didático não liga o uso de adjetivos à sua função sintática nem ao seu papel na construção específica do texto poético, diferenciando-o de um texto informativo que também pode estar recheado de adjetivos.

*P: Que que você põem em cima da mesa? O que normalmente se dá pra professora agora, pra qualquer pessoa, aqueles bibelozinhos se chama anjinhos.*

*A10: Aquilo é bibelô ?*

*P: Aquilo é bibelô, ou aquelas peçazinhas que a mamãe, ou muita gente tem, de imitação de cristal em cima da mesa, anjinho, pecinha de cristal que põem em cima da mesa, isso é bibelô. Então, sou bibelô de uma atriz, então a atriz trouxe o robô pra casa como se fosse um objeto pra enfeitar a casa dela. Talita, agora é sua vez.*

*A23: "Olha que gracinha o meu robô, ele tem tudo igual a um homem, ele pensa, ela faz plano, ele é sensível, é quase humano. Olha que gracinha, que fofura, ele é uma peça, uma figura."*

*P: Certo. O robô é uma gracinha, tem tudo igual a um homem, tem mesmo?*

*A23: Não.*

*P: Ele pensa ?*

*Todos os alunos: Não.*

*P: Ele faz plano ?*

*Todos os alunos: Não.*

*P: Ele é sensível? Não. Não tem sentimento, não pode sentir. Pra atriz, que deve ter assim pouca cultura, pra ele o robô é sapeca, que ela trouxe especialmente pra casa dela, ela acha que tem tudo isso. "Olha que gracinha, que fofura, ele é uma, peça, ele é uma figura." Estivem...*

*A24: "Que tortura, que tortura, de onde vem essa tal criatura? Eu não suporto frescura, esse mal não tem cura, me atinge, me fura, é tortura pura."*

Durante seu fazer, a professora procura levar os alunos a mobilizar os conhecimentos construídos no cotidiano, além de retornar (não explicitamente) à discussão pré-textual reforçando o caráter não humano do robô. Neste processo reconhecemos a construção do sentido do texto pela retomada dos conhecimentos prévios dos alunos. Tal retomada pode ser apreendida de diferentes modos: Poderíamos associá-la às práticas de ensino de leitura da tradição escolar que - concebendo o texto como objeto lingüístico suficiente em si mesmo, posto que o(s) significado(s) possível(is) é aquele recuperável pelos sentidos das palavras isoladamente - inicia as atividades de interpretação pelo estudo do vocabulário. Os sentidos das palavras estudadas são, geralmente, retirados do dicionário e transpostos tais e quais para o livro didático ou para o texto lido.

No decorrer da atividade, no entanto, observamos que a professora movimentava-se em direção ao exterior do texto, extrapolando o universo pedagógico ao não trazer os sentidos dicionarizados, mas recuperando os significados no contexto real do leitor/aluno. Identificamos este movimento sobretudo em relação ao vocábulo 'bibelô' e à explicação dada pelo fato de a atriz atribuir características humanas ao robô.

Nesta explicação, vale ressaltar o olhar que a professora lança sobre a atriz que já não é aquela cujos estudos sobre teatro ou cinema tornam "cult", aproxima-se mais das belas e vazias novas atrizes-modelos das redes de televisão. O esteriótipo mobilizado pela professora é bastante contemporâneo e, por isso, bem conhecido dos alunos. Este conhecimento compartilhado remete-nos à perspectiva bakhtiniana de linguagem a partir da qual podemos afirmar que a professora mobiliza na aula um conhecimento socialmente compartilhado para construir os sentidos do texto com os alunos.

O estudo do vocabulário com palavras isoladas depois da leitura do texto, procedimento comum aos livros didáticos, pode ser identificado em práticas de outros professores-informantes. Na aula da Professora A (Anexo 7), um aluno termina a leitura do texto e a professora imediatamente diz:

*P: Muito bem. Alguém lê só o vocabulário, por favor.*

*A: Incontida, que não se pode conter, incontrolável. Murmuro...*

*P: Murmúrio (inc.). Ervilha de cheiro, trepadeira de flores grandes, azuladas e cheirosas. Diapasão, instrumento metálico em forma de U destinado a afinar instrumentos musicais e vozes à moda fixada por este instrumento.*

*P: Muito bem. Existe alguma relação entre esse texto e a expressão oral que nós fizemos agora pouco?*

Observamos que a professora passa da leitura do texto ao vocabulário e deste à relação com a atividade pré-textual sem relacionar o vocabulário ao texto, sem verificar se os alunos entenderam, se os significados apresentados são os melhores para o contexto do

texto. Enfim, o vocabulário é apresentado quase como um apêndice do texto do livro didático. Entretanto, não podemos afirmar que esta prática é sempre realizada porque a mesma professora, em outra aula, age de modo completamente diferente:

*P: Muito bem. Tem algumas palavras nesse texto que vocês devem ter achado estranhas e difíceis.*

*A: (inc.)*

*P: Então vamos lá. O que vem a ser surto?*

*A: (inc.)*

*P: Eu vou explicar pra vocês porque de repente vocês podem não entender direito. Então: surto, um aparecimento repentino, ou seja, apareceu de repente, sem previsto. Eloqüente, eloqüente é aquele que convence, aquilo que convence alguém de alguma coisa, quer dizer, a minha fala é eloqüente, a minha fala convence as pessoas.*

*A: A minha também. A senhora vai me passar de ano...*

*A: furtivo, disfarçado*

*P: Bom, furtivo, disfarçado, dissimulado, praticado às escondidas.*

*A: Igual ao 007.*

*P: É, então é furtivo, sem que os outros percebam. [Aula transcrita no Anexo*

6]

No decorrer de nossa análise empreendida até aqui, verificamos que durante as aulas os professores destacam a leitura em voz alta, visando aspectos especificamente mecânicos; constróem interpretações baseadas tanto no estudo de significados isolados do vocábulo como também interpretações que buscam elementos no contexto social; e desenvolvem com os alunos estudos sobre a estrutura do texto por vezes orientados pelo livro, outras vezes independentemente destas orientações.

Concluimos que, ainda que as aulas sejam orientadas pelo livro didático, este não é a única fonte de saberes. Os professores mobilizam saberes oriundos de lugares diversos, dentre os quais vislumbramos também os documentos oficiais cujas marcas serão apresentadas no capítulo seguinte de nosso trabalho. Além disto, como indicamos na Metodologia da Pesquisa, o contexto onde o professor desenvolve sua prática é refletido nesta de forma que o uso do livro didático pode apontar para o descontentamento de esta(e)

professora/professor sentir-se apenas mais uma/um professor(a) entre tantos, demonstrando que está desmotivado para criar seu próprio material pedagógico que pode nem ser notado/valorizado pelos colegas e/ou pelos próprios alunos.

Devemos observar ainda algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, com o livro didático, que visem a interpretação/compreensão do texto-base:

*PR: Compreensão de texto. "Releia as estrofes em que o robô fala e anote em seu caderno". Os rapazes leram as estrofes do robô, então os rapazes é que vão responder. "As informações sobre a vida dele antes de pertencer à atriz". Quais são as informações que nós temos? Primeiro...*

*A: Foi fabricado em Paris (vozes sobrepostas)*

*P: A primeira notícia que nós temos é que ele era feliz. Segunda notícia...*

*A: Foi fabricado em Paris.*

*P: Eu já sei que ele foi fabricado em Paris. Terceira notícia...*

*A: Ele se perdeu de sua matriz...*

*P: Ele foi importado por um aprendiz. Quarta notícia, perdeu o contato com a matriz. E cinco, virou bibelô de uma atriz. Precisa repetir?*

*A: Não.*

*P: Não. Segunda informação, agora as moças é que vão responder. "As informações sobre a vida dele com a atriz", não, são os meninos que respondem aí, as informações da vida do robô com a atriz. Como é a vida dele com a atriz?*

*A: Chata.*

*P: A vida não é nada...*

*A: Boa.*

*P: Boa, não é nada agradável. Por quê? Porque ele não gosta da atriz. O que que ele prefere, ele prefere ?*

*A: Viver com os outros robôs.*

*P: Não, ele quer isso, mas ele não pode mais voltar, ele prefere...*

*A: Ir embora e...*

*P: Ele prefere se jogar do prédio. Que que acontece quando o robô se joga no prédio ? O prédio é um lugar úmido, com água. Ele vai morrer afogado ?*

*A: Não (vozes sobrepostas)*

*P: Os seus fusíveis vai entrar em curto, o seu chip vai queimar, ele vai enferrujar, ele vai...*

*A: Desintegrar.*

*P: Vai acabar perdendo a sua função. Então (inc.) Dois," releia a oitava estrofe e responda com suas palavras: Por que que a atriz precisa de um robô?" Agora as moças, as moças é que vão responder. Por que que a atriz precisa de um robô ? Pra sair com ela, pra servir de companhia e pra...*

*A: Alegria...*

*P: Alegria a moça. Então ela quer o robô pra alegrá-la, pra diverti-la e quer para sua companhia. É bom que quando ele começar a perturbar ela desliga, então ela não quer se importar com que ele, com as atitudes dele. "Qual é a solução encontrada pelo robô pra se livrar da atriz?"*

*A: Se jogar no prédio.*

- A: Se jogar no prédio.  
 P: Se jogar, se atirar no primeiro prédio. "Se você possuísse o robô, que tipo de ações você programaria?" Vou perguntar pra quem? Diego, pra que que você queria um robô?  
 A: Pra fazer o serviço pra mim.  
 P: Você queria só pra fazer, a mamãe manda você fazer muita coisa em casa?  
 A: Não.  
 P: Não. Daiana, pra que você queria, transformaria um robô se tivesse um robô, pra fazer o quê?  
 A: Pra ele vir na escola no meu lugar.  
 P: Você não gosta de vir à escola, Daiana?  
 A: (inc.)  
 P: Ela faria tudo e você faria em casa e não precisa ter essa coisa de vir à escola.  
 Willian...  
 A: Pra ele fazer ( ? )  
 P: Só pra fazer a lição?

As perguntas elaboradas para levar o aluno à compreensão do texto solicitam principalmente a localização e a cópia de informações encontradas na superfície textual. Estas informações não são relacionadas (parece não haver preocupação em relacioná-las) com outros textos e, quando o autor do livro procura relacionar o texto à vida real dos alunos, revela a artificialidade do texto e das discussões propostas: quantos alunos numa escola pública da periferia de uma cidade brasileira teriam a possibilidade de adquirir um robô?

Outros pequenos exemplos em aulas de outras professoras levam-nos a concluir que a leitura/interpretação indicada pelo livro didático não tem a preocupação de relacionar o texto lido com práticas reais. A leitura visa apenas o estudo da estruturação de um tipo de texto, como o poético ou o narrativo:

- P T: As indicações dadas pelo narrador oferecem uma idéia completa do animal, pessoal? As indicações que ele dá sobre o animal dão uma idéia completa do animal?  
 A: Não.  
 A: Parece um anjo misturado com alguma coisa.  
 P T: Sendo o cruzamento entre um cordeiro e um gato, o animal não é uma coisa nem outra. Então, "retire do texto características físicas do animal que aproxime ele da natureza dos felinos". Qual seria esta característica física? A cabeça...

A: as unhas

(...)

P T: “Proceda como no exercício anterior, agora retirando características comportamentais do animal que o aproxime dos gatos”. (Anexo 5)

Infelizmente não pudemos identificar dentre os utilizados pelos professores-informantes nas aulas gravadas nenhum livro que, como indicam Abaurre et alii (1998), levasse o aluno a formular hipóteses nem a emitir sua opinião. Os exercícios referentes à compreensão estão restritos à busca por informações localizadas na superfície do texto, dificultando que o aluno dialogue com o autor através do texto posto que não é levado a identificar as intenções deste autor nem levado a relacionar o texto lido com o mundo que o cerca de modo que as atividades de leitura propostas pelo livro não conduzem o aluno a se constituir sujeito. Concluímos que as atividades orientadas pelo livro esvaziam a leitura de significado mantendo um caráter de cumprimento da obrigatoriedade da leitura nas aulas de língua portuguesa, constituído também por uma concepção de leitura como mera decodificação e/ou modelo de estruturação formal do texto.

Convém ressaltar que a seleção do tipo e do tema/assunto de um texto pode restringir ou ampliar as possibilidades de diálogo: nos exemplos citados anteriormente, verificamos que a artificialidade do tema tratado no texto cujo enfoque didático privilegia aspectos formais da estruturação textual pode gerar também a superficialidade e artificialização da leitura, expondo uma concepção tradicionalmente escolar: *a leitura exclusivamente como pretexto para o ensino de estruturas (sejam lingüísticas ou textuais)*.

Apenas algumas perguntas exigem do aluno a mobilização de conhecimentos prévios, como a necessidade de retomar os conhecimentos sobre felinos na aula da professora T apresentada no anexo 5; a maior parte parece dispensar o reconhecimento das

informações não explícitas/verbalizadas no texto e a associação entre o verbalizado e o extralingüístico.

Entretanto, assim como identificamos práticas autônomas referentes ao estudo do vocabulário em algumas aulas, os professores levam seus alunos a emitir suas opiniões e explorar as possibilidades de interpretação independentemente das orientações do livro didático. Como o fazer pedagógico não é controlável e reproduzível como uma experiência laboratorial, o mesmo professor que por vezes mantém-se preso à sequência das solicitações do material didático propõe questões de interpretação não apenas desvinculadas do livro mas também relacionadas à formação do aluno/sujeito socialmente crítico e participativo, como no exemplo abaixo, parte da aula transcrita no anexo 6:

*P A: Muito bem. Pessoal, mais uma vez a gente releu esse texto aí porque fazia alguns dias que nós tínhamos lido e nós percebemos..., nós retomamos o texto pra que a gente pudesse de novo se interar. Gostaria de pedir pra quem tiver vontade de falar, vocês já discutiram em grupo, cada grupo tinha discutido um trechinho, então eu gostaria de saber quais pessoas desses grupos gostariam de se manifestar agora. Aquela primeira partezinha, o grupo que tinha a primeira parte lá. Que que vocês entenderam ali ?*

*A: (vozes sobrepostas)*

*P: Bom, primeiramente o texto trata do quê? De uma...fábula. É uma fábula<sup>12</sup>, não é ?*

*A:É.*

*P: O que que acontece durante o texto?*

*A: Uma eleição.*

*A: Os animais falam, eles fazem de tudo pra tentar ser eleito rei do universo.*

*P: Muito bem, essas características que são atribuídas a eles são características...*

*A: Humanas.*

*P: Humanas, eles falam, eles discutem...*

<sup>12</sup> Da forma como a professora constrói inicialmente sua pergunta, a fábula aparece como tema do texto; entretanto, no decorrer da aula a professora aborda questões composicionais da fábula e pede que os alunos explicitem o TEMA abordado. Observamos que algumas vezes os professores constroem suas perguntas da forma como acreditam ser mais fácil de o aluno chegar à "resposta correta" no todo da interpretação do texto. Parece-nos relevante observar que no interior da vastidão dos gêneros literários, a é assim descrita por Massaud Moisés: "Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagógica, aos seres humanos." ( Massaud Moisés apud Silva et alii, 1997, pp. 49)

A: E querem ser o rei do universo.

P: E qual é o tema que é abordado nesta fábula?

A: Eleições

P: Eleições

(...)

P: Isso, uma organização social, os três reinos se organizaram, só que inicialmente cada um queria que fosse o seu. Nós poderíamos fazer alguma associação com a nossa vida, do ser humano?

(...)

P: Então, digamos assim, classe baixa, a classe pobre seria a classe mais frágil, mais fragilizada. A classe média é aquela que tenta se segurar onde está e a classe alta que tenta dominar tudo. No final das contas decidiram escolher quem?

Encerrada a discussão orientada pela professora, esta retoma o encaminhamento do livro e as perguntas aí propostas são: *A quem se dirige o narrador deste texto?* [Considerando que o texto é uma fábula, a resposta esperada pelo livro é “as crianças”, entretanto, o conteúdo do texto poderia nos remeter a um público leitor muito mais amplo] *Qual é o objetivo das coisas da natureza? Como estava o ambiente dos bichos? Que qualidades eram testadas nos felinos?*

A exploração do texto realizada pela professora é viabilizada, sobretudo, pelo tema abordado. O confronto entre as perguntas feitas pela professora e as perguntas do livro mostra que, em seu fazer, a professora revela sua concepção de leitura: *a leitura consiste em o leitor dialogar com o autor, buscando as associações e aproximações possíveis para esclarecer e explicitar o caráter ideológico do texto lido e as intenções do autor.*

Observamos que, em relação às aulas orientadas pelo livro didático, os professores por vezes utilizam a liberdade que têm de secundarizar as propostas do material, introduzindo procedimentos próprios que revelam a reformulação de perspectivas de leitura com as quais tiveram contato. Não há homogeneidade na prática pedagógica relativa à leitura de textos curtos em sala de aula: há transformações realizadas pelos mesmos professores que, em outros momentos, também procedem como indica o livro

didático.

## **2.2 Aulas nas quais os professores não seguem o livro didático**

Neste grupo de aulas reunimos o conjunto quantitativamente mais expressivo: são aulas de recuperação nas quais os professores preferem não utilizar os livros didáticos; são aulas voltadas para a produção de textos escritos nas quais a leitura funciona como pretexto, conteúdo que pode ser ‘utilizado’ pelos alunos em seus próprios textos; são aulas nas quais os professores preferem – pelo cansaço seu e dos alunos – abandonar, ainda que temporariamente, o livro didático.

Quando o interesse/foco é preparar o aluno para a prova de recuperação, as atividades e os procedimentos metodológicos não diferem muito do livro didático. O professor leva um texto, trabalha o vocabulário e faz perguntas cujas respostas demandam apenas a localização da informação na superfície textual. Possivelmente, o texto selecionado e os exercícios são extraídos de outro livro que não seja adotado pela escola e que não seja do domínio dos alunos. Abaixo apresentamos um recorte de uma aula exemplar deste grupo especificamente referente à recuperação e que relacionamos à didatização realizada pelo livro didático. Destacamos que a professora seleciona um texto cuja estrutura interna foi trabalhada no decorrer do bimestre – o texto poético – e as atividades assemelham-se às realizadas na leitura do texto no livro didático. Neste, na unidade cujo texto base é sobre o robô (aula apresentada como modelar no tópico 2.1), as perguntas levam o leitor/aluno a identificar elementos característicos do texto narrativo: a história contada, os personagens e suas características. As perguntas feitas pela Professora R ao ler o texto na aula de recuperação seguem o mesmo parâmetro:

*P R: Quem é o personagem central da história? De quem estamos falando, da Pitu, da fazenda ou do Benedito?*

*A: Benedito.*

*P R: Benedito é a personagem central. Qual é a descrição física do Benedito?*

*A: negro, treze anos...*

*P R: Descrição física!*

*(...)*

*P R: Descrição psicológica. Então vamos registrar isso. Descreva a personagem central. Compreensão do texto, número dois: Descreva fisicamente a personagem central. Detalhe, ele não começa perguntando quem é a personagem central. Como é que eu sei que Dito é personagem central? Porque é em torno dele que a história está sendo narrada, que o poema está sendo contado. Depois eu quero a descrição psicológica. A descrição psicológica pode ser minha descrição interior, a descrição de como ele é por dentro, quais são as qualidades que ele tem por dentro?*

Ainda que trazendo um texto que não faz parte do livro dos alunos, a professora recupera o encaminhamento e a perspectiva do livro didático. Observamos que um dos objetivos, ao desenvolver esta atividade, é reforçar os elementos trabalhados anteriormente. Parece-nos que, considerando que a aula tem a intenção de auxiliar o aluno a recuperar a nota necessária para sua aprovação, as atividades de leitura não devem diferir daquelas já conhecidas.

No conjunto das aulas nas quais o professor realiza a leitura de um texto que não está no livro didático do aluno, interessam-nos aquelas em que o professor burla (infelizmente não pudemos identificar se propositadamente/conscientemente ou não) o controle institucional materializado no livro e na necessidade de sua utilização. Ao levarem outros textos para a sala de aula, os professores podem introduzir neste espaço a crítica ao modelo pedagógico vigente, podem discutir sobre valores sociais e políticos, sem necessariamente reproduzir a moral conservadora de nossa sociedade reforçada nos livros didáticos: os temas tornam-se livres e variados, como homossexualismo, AIDS e história. Apresentamos abaixo uma aula característica deste grupo:

P A: Muito bem pessoal, hoje nós vamos fazer um trabalho com revistas, com notícias de revistas. Infelizmente eu estou com sete revistas. Nós vamos fazer grupos de cinco pessoas, acho que vai dar um grupo de quatro. Veja aí, vão escolher uma notícia, vocês vão ler a notícia, vão discutir entre vocês depois e vou chamar equipe por equipe, evidentemente que nós não vamos terminar isso em uma aula...equipe por equipe vai ler esta notícia em voz bem alta pra que todos ouçam, vão falar sobre essa notícia. A classe poderá participar também das notícias das outras equipes. Primeiro vocês vão escolher a notícia e vão fazer uma leitura silenciosa. Então eu quero que vocês organizadamente formem equipes de quatro ou cinco pessoas (muito barulho) depois eu vou pedir pra cada equipe ler. (muito barulho) (interrupção da gravação) Tem alguns alunos que estão querendo fazer resumo, eu não quero resumo, eu quero que vocês leiam a notícia, falem sobre o que vocês leram, sobre o que vocês entenderam. Daqui a pouco eu vou chamar vocês para... cada equipe vai ler sua notícia em voz alta pra que toda a sala se integre do assunto e cada um vai dar sua opinião, está bem ? Não é pra escrever nada, só ler. Qual é notícia que vocês escolheram ?

A1: A dura realidade de encarar sua opção sexual. Pai, sou gay. Ouvir essa frase pode ser um pesadelo, mas dizê-la é quase sempre um momento de alívio de quem não quer mais se esconder de sua família e de seus amigos sua verdadeira opção sexual. "Não vejo a minha vida de outro jeito, eu amo uma mulher e só porque sou mulher não posso ? Quero saber que regra é essa", diz Fabiana Flávia Guerreira, de vinte e três anos, estudante de engenharia em São Vicente, litoral paulista, que assumiu desde os dezessete. "Eu já tinha os meus casos, os meus rolos e em minha cabeça era homossexual, mas via meu pai falando que preferia um filho aleijado a um gay", diz o empresário carioca Luís Paulo Marinho, trinta e dois anos, homossexual assumido há cinco.

A2: (inc.) **Mãe, eu sou homossexual.** "Fiquei com ódio, senti meu sangue subir pra cabeça. Peguei a primeira coisa que vi e corri atrás dele para machucá-lo. Passamos seis meses sem nos falar." (inc). Estatística criada nos anos sessenta, segundo a qual dez por cento da população brasileira é formada por gays e lésbicas. ( ? ) mas a grande maioria não merece ser levada a sério. Primeiro porque muitos dos entrevistados não revelam sua verdadeira opção. Sabe-se que quando o assunto é sexo as pessoas mentem até mesmo (inc.)

P: Mais alto.

A2: (inc.) ser homossexual varia conforme o estudo feito para (inc.) é aquela pessoa que tem (inc.) do mesmo sexo.

A3: Ocorre que em alguns números (inc.) é gay aquele que teve uma única experiência sexual (inc.)

A4: Detalhado levantamento sobre a sexualidade americana feito na década de quarenta. Segundo o trabalho, cinco por cento da população masculina são homossexuais durante toda a vida. Outros treze por cento são predominantemente homossexuais, mas se relacionam com pessoas do sexo oposto.

P:-Muito bem, o que que vocês (barulho de palmas) com a primeira leitura que vocês fizeram, o que que vocês extraíram desse... De quando que é essa revista?

A: Mil novecentos e bolinhas.

P: É Revista Veja de...

A1: Fevereiro de dois mil.

P: Fevereiro de dois mil. Então é uma reportagem recente. Pode falar um pouquinho sobre o que vocês entenderam? Homossexuais sofrem de preconceito?

A1: Sofrem.

*P: Aonde começa o preconceito, segundo a notícia?*

*A1: Com os pais.*

*P: Tá, que mais tem aí?*

*A3: Os vizinhos, até tem a polêmica, o que que os outros vão achar, o que que a família vai achar, os vizinhos, amigos...*

*P: que mais? Vocês conhecem alguém que seja homossexual?*

*A4: Eu conheço o cara lá, ele trabalha na locadora, daí ele foi pra São Paulo morar com a bichinha dele lá.*

*A5: Um cara que trabalha no posto do meu pai, só que ele trabalha de noite e meu pai de manhã. Ele tem caso né (incompreensível)*

*A6: Dois fregueses nossos lá de onde eu trabalho, na pizzaria. Eles chegam junto e ficam de mãos dadas.*

*P: Como é a visão dos jovens, na idade de vocês, em relação a isso?*

*A7: Outro dia eu vi dois caras se beijando no ponto de ônibus.*

*P: Como é a visão de vocês em relação a isso? Como jovens, que que vocês pensam? Qual é o conceito de vocês? Você deixaria de ser amigo de um amigo seu se descobrisse que ele é homossexual?*

*Vários alunos: Claro.*

*A8: Claro, professora.*

Na aula apresentada, distinguimos os principais aspectos destacados também por outros professores: 1) a leitura em voz alta; 2) o saber recontar o texto lido como “prova” de que entendeu a leitura; 3) a emissão de valores/opiniões dos alunos tanto sobre o texto lido quanto sobre o conteúdo deste texto; e 4) diferentemente do livro didático, o professor destaca o suporte/veículo do texto: nome do jornal ou revista e data de publicação do texto.

A leitura em voz alta, já mencionada anteriormente em relação às aulas com livros didáticos, parece assumir neste novo grupo de aulas uma tonalidade diversa. Ainda que permaneça a preocupação com a mecânica da leitura, o professor introduz uma nova relação com a leitura em voz alta: os colegas não podem acompanhar a leitura do texto porque não dispõem de cópias; assim, a única forma de compartilhar a leitura é através da audição.

Quando solicita que a leitura seja compartilhada por todos numa classe em que apenas alguns têm o texto em mãos, a professora propicia a recuperação de um aspecto bastante socializante da leitura, comum há tempos mas atualmente pouco usual: a leitura em grupo. Refazendo o caminho da história da prática de leitura no Brasil, Paulino et alii afirmam:

"A democratização da leitura só vai ocorrer com o advento da sociedade burguesa, quando uma maior parte da população foi alfabetizada e pôde ter acesso a livros, jornais e outros impressos como objeto de consumo. Na verdade, tratava-se também de uma necessidade de ampliar o mercado, o que implicava preparar novos leitores. Mas mesmo nessa sociedade, ainda existe a figura do *lector* como aglutinador de grupos e comunidades. Dessa forma, se por um lado essa atividade [de *lector*] segregava uma grande maioria, por outro, paradoxalmente, unia as pessoas num ritual, que vai se estender durante muito tempo em algumas comunidades." (Paulino et alii, 2001, pp. 18)

No caso específico destas aulas com revistas e jornais, o compartilhar o texto visa a discussão do tema com a turma. Diferentemente, uma das professoras, durante as aulas, realiza a leitura do livro *Cem dias entre o céu e o mar*, de Amir Klink. Sendo um texto literário, diferentemente do caráter informativo e socialmente polêmico dos temas selecionados pelos alunos, a leitura visa a criação do gosto pela leitura. A professora não discute o texto após o término da leitura e poucas vezes detém-se no estudo do vocabulário de modo que, dedicado um tempo à leitura deste livro, a professora dá prosseguimento à sua aula seguindo o livro didático. *A leitura torna-se um momento de descanso, de lazer, de prazer enfim*. Depois, todos voltam à vida normal com o livro didático...

A solicitação da professora de que os alunos falem "um pouquinho do que entenderam" ressalta uma prática pedagógica de verificação da apreensão das informações básicas do texto. As perguntas feitas em seguida mostram que o objetivo era fazer os alunos

recuperarem algumas informações que estavam explícitas no texto para depois levá-los a relacionar o texto com suas próprias experiências.

O relato do texto mostra ao professor que o aluno entendeu o texto lido: ele não deve "decorar o texto e contar tudo", ele deve saber selecionar a "idéia central" e relatá-la, como mostra a fala da Profa. A:

*Uma coisa que eu procuro, na medida do possível quando eles vão amadurecendo, é fazer com que eles entendam que cada parágrafo tem uma idéia central, tem uma frase central que vai realmente passar a mensagem do texto. É a partir daí que o aluno vê que tem uma compreensão, que as vezes o aluno acha, eu mando ele recontar por exemplo o que ele leu, e acha que tem que decorar o texto e contar tudo, não é isso. É saber o que fala.*

Para auxiliar os alunos a relatar o texto, a professora recupera, por meio de perguntas, os signos lingüísticos preponderantes para a construção do significado: homossexualismo e preconceito. Este procedimento de destacar as palavras-chave, seguido das perguntas que buscam os pontos de vista dos alunos acerca do tema tratado, pode ser associado à perspectiva enunciativa: destacamos nos signos verbais os embates sócio-ideológicos que carregam e expõem.

Diferentemente dos procedimentos verificados nos livros didáticos, a professora elabora práticas/atividades que fazem o aluno posicionar-se perante o tema discutido. Ainda que não explore a relação entre as respostas que apontam para a apreensão de informações na superfície do texto e as respostas das opiniões dos alunos, a professora traz à tona o conflito entre o dizer do autor do texto e o dizer dos alunos, motivando o diálogo e o confronto de idéias. Como veremos no próximo capítulo deste trabalho, o fazer da professora pode ser identificado à perspectiva enunciativa presente no documento curricular oficial.

Outras aulas, que seguem procedimentos similares, propõem que o aluno expresse sua opinião sobre o assunto tratado no texto lido ou que expresse as reações/respostas elaboradas durante a leitura:

*Professora R: Oitava série C, trabalhando hoje com o caderno Fã da Gazeta do Povo, onde vão achar três assuntos interessantes do jornal, justificar o porquê foi escolhido o assunto e de um deles vai relatar, resumir e vai colocar o que esses pensamentos, a notícia provocou na equipe.*

*(...)*

*[Após a apresentação da leitura de um texto que informava sobre uma menina que decidiu ajudar pessoas necessitadas, a professora procura relacionar os demais textos apresentados à posição enfocada por uma de suas alunas]*

*A: A gente escolheu esse tema professora porque todo mundo (?), ninguém conforta as pessoas, muitas vezes na vida gente..., e elas não! Elas decidiram ajudar pessoas que precisam mais que elas. A gente escolheu o texto que todo mundo achou legal e achou que se cada um fizesse a sua parte não teria tanta gente passando fome.*

*P R: Repararam a argumentação da Keith, repararam como é que ela colocou? É interessante o texto. Que mudança provoca em você, o que muda através dessa leitura? Não é ler simplesmente por ler, isso é problema dos nordestinos, isso é problema lá do Afeganistão... O problema do mar, do navio, é problema lá de Paranaguá, não é meu. Não tenho nada a ver com Paranaguá, moro aqui em Curitiba. [Aul;a de leitura - Anexo 8]*

A fala da professora revela o esforço de levar os alunos a relacionar a leitura à vida. *A leitura é concebida como um processo que vai da decodificação, à opinião do leitor, passando pelo que ele entende do que está efetivamente escrito e do que pode ser entendido além do escrito.*

*Professora R: Pra mim leitura ampla seria a mecânica, a leitura com entonação, seria a leitura interpretativa e a crítica. Eu faço da seguinte maneira, faço a interpretação e a minha última pergunta é assim: você entendeu realmente que era isso? Chegou a conclusão que era isso?, na vida real é isso?*

*Entrevistadora: Que que é leitura crítica e que que é leitura interpretativa?*

*Professora T: Você vai interpretar um texto, lê ali e entender o que o texto diz. Apenas o que está escrito, decodificar e entender o que é o sentido daquelas palavras, aí você pode fazer uma leitura mais crítica, como diz, o que não está escrito, mas dá pra entender.*

*Professora R: É uma leitura do texto com relação a pretensão.*

*Entrevistadora: a intenção, você vai pra intenção do autor?*

*Professora R: Isso.*

*Professora T: que é a mesma coisa. Acabou sendo a intenção, o que ele quer com*

*aquilo, aonde ele quer chegar, que que aquele texto pode nos dizer?*

A fala de uma das professoras mostra que seu fazer objetiva levar o aluno a participar da construção do significado e observar o caráter ideológico dos textos:

*Pesquisadora: O que você acha importante trabalhar no texto?*  
*Professora A: Primeira mente fazer com que a criança entenda o que o texto está dizendo, esse é o primeiro passo que tem de ser dado. Então aí, dependendo do texto, se o texto for informativo, o que ele pretende informar. Sabe, mesmo a literatura, as vezes de um texto literário você pode extrair, comparar com alguns fatos do dia-a-dia, da situação, da família.... Por exemplo, de um texto mais voltado à saúde, as vezes eu acabo até indo além do texto. Sempre que eu trabalho um texto sobre a AIDS, textos de doenças sexualmente transmissíveis, então até algumas preocupações, sabe? Eu vou puxando eles e eles vão contando "não, eu conheço alguém...", vira aquele tumulto, mas eu acho que isso é produtivo, então essa parte da interpretação do texto.*  
 (...)
 *Professora A: Aí inclusive eu to colocando pra eles assim, tudo que está escrito no jornal é verdade? Comparem a mesma notícia que está no jornal com a que sai na televisão.*

A prática pedagógica observada não recupera apenas esta concepção de *leitura como diálogo*, aponta também para a *leitura como fonte de conteúdo para os alunos na produção posterior de seus próprios textos*, como indica a fala seguinte do professor M direcionando a produção escrita de seus alunos:

*Professor M: A gente levou um tempo, duas aulas, duas não, mais que duas pra criar uma discussão em cima da televisão, lemos um texto, discutimos o texto, fizemos a interpretação do texto, corriji a interpretação, ontem olhamos cinco textos, vocês falaram, eu falei...*  
*Alunos: Nós falamos...*  
*Professor M: Pra um texto argumentativo, partindo do texto que nós já lemos aqui na..., esse texto serviu de base pra ter argumentos, ou pelo menos pra criar idéias argumentativas, possibilidades. Qual é o seu trabalho? Escrever uma redação em que você ia argumentar, ia colocar a sua opinião.*

Esta concepção de leitura não se restringe a uma perspectiva pedagógica e/ou

acadêmica. É senso comum em nossa sociedade que para escrever bem o aluno precisa ler: ler para escrever formalmente como os bons escritores (Machado de Assis infalivelmente figura na lista de escritores imitáveis) mas também para ter o que dizer. Ao enunciar a leitura como subsídio para a produção escrita, o professor mobiliza um saber historicamente acumulado e compartilhado socialmente.

Outro procedimento que destacamos no fazer da Professora A na aula selecionada como modelar deste tópico, comum a outros professores que trabalharam com jornais e revistas levados voluntariamente para a sala de aula, refere-se à preocupação de trazer algumas informações constituintes do texto que, entretanto, não compõem seu corpo lingüístico formal imediato: o veículo/suporte e a data de publicação do texto.

Estes aspectos extralingüísticos necessários para a construção do significado do texto não são explorados metodologicamente por nenhum dos professores, não são estabelecidas relações entre a revista/o jornal que publicou o texto e suas tonalidades ideológicas, nem entre a fugacidade típica do jornal; entretanto, consideramos a simples recuperação destes elementos nas aulas um procedimento inovador posto que em nenhuma das aulas orientadas pelo livro didático identificamos esta prática<sup>13</sup>.

Como identificado nos documentos na análise apresentada no próximo capítulo, podemos associar esta prática aos documentos, aos cursos de capacitação freqüentados que tenham destacado estas informações, podemos associá-la também às experiências de leitores de cada um: os professores contam como a alguns de seus pais, leitores de jornal,

---

<sup>13</sup> Considerando que os livros didáticos tentam pautar-se pelas propostas de ensino oficiais das Secretarias de Educação estaduais e/ou do Ministério da Educação (como os PCNs), verificamos que muitos livros ainda não conseguiram realizar grandes avanços no sentido de contemplar tais propostas.

faltavam informações sobre quando foi relatada a notícia, em que jornal leram as informações que estavam repassando, ou quanto outros valorizavam estes dados para se mostrarem bem informados como leitores de vários jornais.

O espaço das aulas em que os professores mobilizam estes saberes revela que o fazer pedagógico não pode ser associado a uma única fonte de saberes, compõe-se de saberes científicos e experienciais tanto no sentido profissional quanto pessoal que mutuamente se transformam e complementam.

Como afirma Tardif (2002), "o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Estes saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais" (pp. 33).

Além disto, ao transformar os saberes, estes professores elaboram outros saberes de modo que não podem ser vistos como aplicadores de conhecimentos produzidos por outros em outras instâncias mas como construtores de saberes.

Chegando a estas conclusões, na análise das aulas, devemos relativizar a influência dos documentos na formação e na prática de nossos professores posto que (no decorrer dessa análise das aulas) verificamos que constituem discursos dentre vários outros constituintes da rede de discursos que compõe os discursos de formação do professor. Entretanto, como mostramos no texto que leva o leitor a percorrer os caminhos trilhados na escritura deste trabalho, esta relativização não nos impossibilita de verificar que algumas marcas são mantidas. Ao analisar os documentos focalizamos sobretudo algumas ausências de explicitações teóricas e metodológicas que, parece-nos, repercutem no fazer pedagógico.

Assim como verificamos algumas marcas das ausências, gostaríamos de salientar que o documento trouxe inovações ao ensino de língua portuguesa no estado do Paraná reveladas na fala de uma de nossas professoras:

*Muita coisa do currículo básico eu aproveitei; o currículo básico foi um dos responsáveis pra mudar a minha mentalidade, por exemplo, português, eu achava que português tinha que dar gramática e acabou, seria impossível não dar gramática.*

*Professora A*

O foco deixa de ser a estrutura da língua isoladamente para voltar-se às habilidades de escrita e de leitura, cuja concepção de diálogo desponta no fazer pedagógico de nossos professores.

No próximo capítulo, nos ocupamos da análise dos documentos. No decorrer da análise do documento curricular retomamos alguns aspectos das aulas que pudemos identificar no decorrer de nossa análise, especialmente no que se refere às concepções de leitura depreendidas:

- 1) Leitura como atividade lingüística de identificação de informações na superfície textual;
- 2) Leitura como processo que vai da decodificação à formação e expressão da opinião do leitor fundamentada na materialidade lingüística do texto, naquilo que o leitor entende que está efetivamente dito e do que pode ser depreendido/inferido para além material verbal;
- 3) Leitura como diálogo;
- 4) Leitura como fonte de conteúdo para a produção de textos dos alunos.

### 3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS

#### *Documentos oficiais: textos de divulgação e formação*

Ao iniciar a análise dos documentos oficiais referentes ao ensino de língua portuguesa na rede pública de ensino do estado do Paraná, algumas perguntas precisam ser respondidas. Por que tomar os documentos como textos de divulgação científica e instrumentos de formação? Quais são as implicações de abordar estes textos a partir desta perspectiva?

Adotamos em nosso trabalho a perspectiva de que a formação dos professores não se inicia nem pode ser dada como concluída restrita ao período de formação acadêmica. Este período é parte de um percurso mais amplo que tem início - no caso da leitura e da escrita - com as experiências de relação com a linguagem escrita anteriores à escola, ao ensino formal. Além disso, toda a experiência do professor enquanto aluno, anterior ao ingresso na Academia e já no interior desta, faz parte de sua bagagem de formação.

Mas não pára por aí o processo de formação dos professores. Já em sua prática cotidiana, no convívio com outros colegas professores (na troca de informações deste grupo), no contato com o livro didático que utiliza, com os alunos e com textos de divulgação científica e em cursos de atualização, os professores continuam no percurso de sua formação. Discursos/ enunciados concretos produzidos nas mais diversas instâncias, nos mais diversos campos da atividade humana pelos quais os professores transitam compõem o discurso de formação.

Estes discursos - do cotidiano, das mídias, do universo pedagógico/ escolar, das academias, das instituições político-educacionais - dialogam entre si e caracterizam-se

como uma rede discursiva, um entrecruzamento de discursos formadores dos professores. Como mostra a análise das aulas, no capítulo anterior, estes vários discursos deixam suas marcas que são perpassadas umas pelas outras no fazer pedagógico.

Sendo nosso objetivo neste trabalho investigar as marcas que podem nos remeter aos documentos oficiais investigando a repercussão destes na prática pedagógica, nos restringiremos aos discursos vinculados à Secretaria de Educação do Paraná. Assim como os demais discursos citados anteriormente, este também é constitutivo do fazer de nossos professores.

Fortemente marcados pelo diálogo com a Academia, os documentos oficiais tornam-se divulgadores do conhecimento produzido na instância acadêmico-científica. A proximidade dos professores com o conhecimento científico dá-se, sobretudo, através dos cursos e dos textos de divulgação científica (sejam livros ou artigos de revistas). Entretanto, os professores da rede pública de ensino muitas vezes se vêem privados do acesso a estes textos pela restrição econômica que sofrem evidenciada tanto na dificuldade de adquirir o material quanto na escassez de tempo para leitura devido à sobrecarga de aulas à qual se submetem com a finalidade de obter uma remuneração salarial razoável.

Muitas vezes os textos que levam a estes professores o saber produzido no campo científico são escritos em situações em que o governo vê-se compelido a propor reformas educacionais e a "fazer a ponte" entre os acadêmicos e seus professores muito mais pelo esforço daqueles que pela solicitação destes. As propostas curriculares das décadas de 80 e 90 são emblemáticas desta situação: o Estado precisava rever e reverte o quadro da educação, os acadêmicos participavam dos movimentos político-sociais da época e por meio do discurso político aproximaram-se da educação fundamental e média que

estava sob a tutela do Estado, trazendo para este o discurso acadêmico como parte das respostas possíveis às necessidades sociais constatadas. Cabe aos professores, sob o comando e autoridade do governo ao qual são submetidos na relação de trabalho, conhecer e pôr em prática o que dizem os documentos/textos resultantes desta aliança.

As autoras da proposta curricular do Paraná, ainda que na época da produção do texto não fossem cientistas da linguagem, recuperam o saber produzido na esfera dos Estudos da Linguagem para orientar a prática do ensino de português. Elas apresentam aos professores o saber aí produzido como capaz de solucionar os problemas encontrados no ensino da língua.

*Se você está fazendo um currículo pra melhorar a escola, pensando assim que a escola precisa avançar, se esses professores que estão lá vão pra equipe de currículo e fazem o currículo em cima da experiência deles, eles vão acabar repetindo o modelo, o que acontece na escola. E eu acho que no momento em que você pensa em diretrizes pro ensino você tem que pensar em algumas coisas que avancem... (professora-mediadora)*

O que faz avançar são os saberes produzidos pelos professores universitários que têm este tipo de conhecimento e que são chamados pelas secretarias de educação com o papel de levar aos professores da rede pública o *avanço*.

Por considerarmos que a finalidade dos textos de divulgação científica é informar os leitores sobre o conhecimento científico produzido, repassando a estes o conhecimento para que dele se apropriem e o recuperem no cotidiano, consideramos que o documento curricular bem como os textos de subsídio para sua implementação são textos de divulgação dos saberes produzidos referentes à linguagem.

Entretanto, diferentemente do texto de divulgação científica veiculado por uma revista ou um livro que poderia supor uma leitura desejada e procurada pelo leitor, a leitura do texto de divulgação veiculado como documento oficial recobre-se de uma

obrigatoriedade que pode produzir sentidos bem diversos dos intencionados por seus autores. Como mostram Frade & Silva (1998), uma das características deste texto “é a expectativa dos órgãos oficiais de que a leitura dos textos oficiais seja quase obrigatória em contextos radicais de mudança. Ou seja, não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto que vai oficialmente “em busca” de seus leitores” (pp. 97).

Ao afirmarmos que os documentos são textos de divulgação, sentimos a necessidade de recuperar os textos de Sossolote (1994) e de Rafael (2001), anteriormente citados, a fim de rever aspectos referentes ao discurso de divulgação científica. Restringimo-nos a estes textos porque consideramos que apresentam com clareza as perspectivas teóricas resenhadas.

Sossolote (1994) apresenta três diferentes perspectivas de análise do discurso de divulgação/vulgarização científica: a de Glaser (1988) que, investigando revistas que se propunham de divulgação científica, conclui não haver na realidade o objetivo de atender à demanda de vulgarização pois, tendo os jornalistas científicos extremo zelo pela ciência acabam por criar discursos diferentes conforme o interlocutor. Se o destinatário era o grande público, o texto se recobria de um caráter de simplificação que levou à banalização e ao empobrecimento da ciência. Se destinado à burguesia emergente, o texto tinha a função de preencher as lacunas de formação científica desta classe permanecendo a ciência no lugar de destaque. Para qualquer dos destinatários, “marca-se sempre a distância entre o saber que o leitor está prestes a adquirir e o saber original que circula dentro da Academia” (pp. 37).

Outra perspectiva apresentada, Authier-Revuz (1985), ocupa-se principalmente da linguagem destes textos, preocupa-se com o modo como o interdiscurso é mostrado no fio do discurso de vulgarização.

Segundo Sossolote, para Authier, o discurso didático como o de vulgarização reformulam o discurso científico criando um discurso que se caracteriza por seu caráter monológico e autoritário. O discurso narrado (que caracteriza o discurso didático e o de vulgarização) apaga as marcas que poderiam denunciar a presença do cientista (não realizando o discurso direto deste), criando "um 'nós' científico que aproxima cientistas e vulgarizadores"(pp. 41) e apagando as marcas e as "próprias condições de produção do discurso da Ciência" (pp. 42) que visa o convencimento de um público específico - os pares cientistas. Em relação ao público leigo, "o funcionamento discursivo de V. S. ["vulgarisation scientifique"] tende a reforçar o caráter ABSOLUTO, UNIVERSAL e ATEMPORAL da ciência, garantindo a sua hegemonia no universo discursivo"(pp. 45).

Sossolote critica a perspectiva de Authier pelo fato de esta não levar em consideração aspectos extralingüísticos como os que são abordados por D. Jacobi (1987): as condições de produção de discurso de vulgarização, como a natureza do suporte (veículo) do texto, os autores e suas intenções e os leitores e suas intenções.

Sendo o suporte investigado por Jacobi uma revista, o que a motiva a produzir este discurso é o desejo de se impor no mercado editorial; os autores cientistas escrevem com a intenção de divulgar os resultados de suas pesquisas ao maior número de pessoas possível, buscando o reconhecimento e a notoriedade; os leitores buscam este discurso a fim de "obterem informações em estrita relação com sua carreira profissional" (pp. 53).

Além destes elementos extralingüísticos, Sossolote apresenta os resultados da análise dos mecanismos textuais empreendidos por Jacobi: colocando lado a lado os discursos que os cientistas produzem para os pares e os discursos de vulgarização, "constatou-se que as categorias dos procedimentos de reformulação utilizadas na vulgarização dos textos pertencentes às Ciências da Vida foram a dupla denominação, a correferência, a definição, a paráfrase e os marcadores metalingüísticos" (pp. 53).

Segundo Sossolote, Jacobi conclui que os procedimentos de utilização dos mecanismos textuais de discurso de vulgarização não diferem dos procedimentos utilizados no discurso científico. Nas palavras de Sossolote:

"ele [Jacobi] torna-se defensor da tese de que a difusão dos conhecimentos científicos é feita ao longo de um contínuo, que inclui o discurso da especialidade destinado aos pares, os discursos de vulgarização e os textos didáticos que circulam no pólo da educação formal e institucionalizada.

Embora estes recursos necessitem ser referidos a diferentes modelos de organização textual que se definem pelo seu grau de abstração e de contextualização em relação ao discurso original, para Jacobi eles são a evidência de que o científico, o didático e o vulgarizado são gêneros discursivos que se misturam, se aproximam e se superpõem." (Sossolote, 1994, pp. 59)

O gênero vulgarização científica atende a exigências circunscritas ao contexto de produção e às necessidades dos enunciadores e dos destinatários de forma que a maior ou menor proximidade dos padrões canônicos de divulgação científica (entre os pares, no campo da ciências; no discurso pedagógico e no discurso de vulgarização) é determinada pela demanda social de divulgação.

"Assim sendo, se há alusões explícitas ao universo científico é porque o "vulgarizador", no afã de difundir sua recente descoberta, adapta-se a diferentes contextos de enunciação.

Historicamente, a V. S. é uma prática cisionista em relação aos sábios e ao mundo da ciência. Por outro lado, como os vulgarizadores eram jornalistas-dissidentes, tudo levava a crer que os pesquisadores alimentassem preconceitos em relação à V. S.. O *corpus* analisado por Jacobi mostra um vulgarizador em tudo aberto. Para exprimir-se e fazer-se conhecer, ele não hesita. Divulgará a recente descoberta através de

discursos classificados como pertencendo a retóricas distintas, sem deixar, conteúdo, de mostrar sua origem no fio do discurso." (Idem, pp. 62)

Para a autora, Jacobi realiza sua análise partindo do desejo de "refutar a hipótese de que a vulgarização científica constitui um gênero menor" identificando os processos que regulam a passagem do discurso científico primário ao discurso de vulgarização. Por privilegiar os constituintes extralinguísticos, Jacobi teria menosprezado os elementos linguísticos, mecanismos enunciativos, que seriam predominantes no discurso da vulgarização.

Em sua própria análise, ainda que procure interpretar (com base nos trabalhos de Jacobi) os lugares nos quais os interlocutores estão inscritos, Sossolote tende a priorizar a investigação dos elementos linguísticos (conforme análise de Authier) de modo que sua análise ocupa-se principalmente da construção sintática dos textos concluindo que o discurso de vulgarização científica, o discurso pedagógico e o discurso científico, cujos mecanismos enunciativos diferem, constituem discursos distintos, não configurando o contínuo apontado por Jacobi.

Para Sossolote, diferentemente do discurso de vulgarização científica que "tende a 'trocar em miúdos' o jargão científico, mostrando a reformulação sendo produzida no fio do discurso, o DP [discurso pedagógico] se caracteriza pelo abuso de uma certa linguagem" (pp.130) de caráter normativo.

Sossolote parece desconsiderar, como Prado (1999) e Marinho (1998), o diálogo destes textos com a Academia e o caráter institucional, limitando os destinatários/interlocutores dos textos aos professores da rede, fazendo com que a metalinguagem seja analisada apenas como argumento de autoridade em relação a estes destinatários. A autora não aborda a presença da metalinguagem neste discurso como um dos elementos usados

pelos cientistas vulgarizadores para estabelecer relações/ buscar a aprovação entre seus pares acadêmicos pela comprovação do caráter acadêmico do discurso; tão pouco a autora aborda o caráter autoritário como consequência do caráter político-institucional dos textos produzidos sob a orientação do Estado que procura conduzir a prática pedagógica de seus professores. Neste sentido, compartilhamos a opinião de Frade & Silva (1998):

“No caso dos textos oficiais, parece haver uma certa “indissolução” dessas duas instâncias: texto e autor. A interpretação possível do texto parece sempre determinada pelo autor, entendido no conjunto de relações patrão/empregado, concepção/execução, tradição/mudança. Não é apenas o conteúdo ou os autores empíricos que são considerados pelos leitores, mas o autor Secretaria de Educação, com todos os significados que esse “autor” carrega, ou seja, a relação de autoridade é tão forte que tende a produzir uma certa univocidade de sentidos. Assim, esse autor virtual é representado como aquele que determina uma política que altera o trabalho a ser realizado e isso funciona tanto no aspecto do confronto de representações do leitor e do autor quanto nos significados possíveis de ser construídos. (pp. 101)

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, a perspectiva de análise de D. Jacobi pareceu-nos mais próxima/ apropriada tendo em vista nossa própria perspectiva: são aspectos fundamentais o reconhecimento das intenções dos interlocutores e o contexto de produção do discurso. O CB é um texto de divulgação que está inserido num contínuo de enunciados, de diálogos com outros enunciados e com outros interlocutores. No contínuo discursivo do CB do Paraná estão não apenas os professores mas também a Academia, a instituição política - Estado e o discurso produzido por outras secretarias de educação, como o documento curricular do Estado de São Paulo.

Partindo de uma perspectiva social, como proposta por D. Jacobi, é tão importante observar os usos sociais do texto quanto realizar uma análise formal do material lingüístico. Jacobi (1984) afirma que a linguagem científica, enquanto sistema lingüístico,

não pode ser definida plenamente fora da comunicação entre os interlocutores e das modalidades do discurso.

Analisando um *corpus* bastante diverso, constituído por textos científicos destinados aos pares, um manual didático, uma revista não primária e uma publicação de vulgarização, o autor procura uma forma de investigar as regularidades em meio à heterogeneidade. Um dos aspectos analisado refere-se à organização escrita, a estruturação espacial que relaciona o lingüístico e o não-lingüístico: signos verbais e signos não-verbais, como símbolos, listas, fórmulas e tabelas, os quais auxiliam o leitor a compreender os verbais. O autor exemplifica citando o estudo da bactéria no qual há o auxílio das ilustrações: tanto manuais didáticos de ensino superior, enciclopédias como revistas de vulgarização recorrem à gravura. Como os usos destes signos não se restringe a um único veículo, pois os usos são diversos e não estáticos, dependentes da situação de comunicação, uma revista de vulgarização pode publicar uma foto enquanto um manual superior publica uma caricatura.

Outra característica destes textos de divulgação, segundo Jacobi, refere-se à reformulação dos termos-pivôs. A partir da necessidade de divulgação dos efeitos nocivos de uma substância artificialmente criada, o autor observa que

“Se réalise ainsi une grande diversité de situations de communication où le terme est manié par des scripteurs-locuteurs multiples et divers: les spécialistes s’adressent à des spécialistes; des spécialistes désireux d’exposer le problème à des non-spécialistes; des journalistes et des informateurs soucieux de faire saisir ce dont il s’agit à leur public; des enseignants qui tentent d’exposer les soubassements théoriques et scientifiques de ce fait divers” (pp. 45)

Ao analisar este discurso de divulgação científica, o analista dispõe não de uma escrita isolada, mas de um conjunto considerável de mudanças lingüísticas cujas

reformulações dependem do contexto imediato de uso e não são próprias/exclusivas de uma única situação enunciativa deste discurso.

Segundo o autor, as reformulações têm tripla função: evita a repetição abusiva do termo, fornece ao leitor as características do produto em qualquer área no qual é estudado/definido, e parafraseia para produzir os sinônimos ou as equivalências semânticas. Existem duas tendências na reformulação: uma que visa explicar e definir, e outra que visa exprimir um ponto de vista sobre o estudo enfocado.

Para compreender os objetivos da reformulação dos termos-pivôs, o pesquisador deve esforçar-se por relacionar os fatores extra-lingüísticos - como a posição social do escritor, seu pertencimento a um grupo sócio-profissional, seu ponto de vista sobre as lutas no campo científico - aos fatores lingüísticos.

O discurso de divulgação é engendrado por todo o contexto de produção de modo que, no caso específico dos documentos abordados em nosso trabalho, são elementos constitutivos: a fonte da informação, os leitores, os saberes discutidos, a posição social dos autores e as intenções que estão em jogo na comunicação.

Como mostra Rafael (2001), alguns estudiosos do discurso de divulgação científica privilegiam o estudo da relação de secundariedade entre este discurso e o discurso científico primário; outros ocupam-se principalmente do contexto no qual circula o discurso de divulgação priorizando as intenções dos interlocutores (produtores e destinatários do discurso) e o veículo utilizado.

Este autor mostra que há dois perfis básicos de públicos dos discursos científicos: os dos especialistas (pares acadêmicos) a quem dirigem artigos e relatos de pesquisa em publicações específicas; e os leitores não especialistas a quem dirigem os

textos de divulgação com o objetivo de iniciá-los e de difundir entre eles informações a respeito dos estudos científicos.

O discurso de divulgação consiste na reformulação do discurso científico tendo em vista a iniciação deste público não especialista, podendo ser visto também "como um processo que torna didatizável o saber que esteja sendo transmitido"(pp.166).

"Certamente, seja apenas para tornar o leitor ciente das "novidades", seja para "introduzi-lo" numa área de saber, ou, seja ainda, para "ensiná-lo" a fazer uso do conhecimento, as obras de divulgação precisam, então, ser legíveis para o público-alvo, e, assim, precisam ser "didáticas". Em outros termos, para que o discurso de divulgação possa ser eficaz como transmissor de conhecimentos, precisa ser, de alguma forma, didático, ou apresentar traços de *didaticidade*." (Rafael, 2001, pp. 74)

Compartilhamos com Rafael a perspectiva de que o objetivo de fazer o discurso de divulgação um "produtor de informações que poderão ser transformadas em saberes de formação"(pp.66) de forma que este discurso - orientado a um público não especialista mas com interesses profissionais pelo conhecimento divulgado - configura-se como discurso de formação (instrumento de formação).

Procuramos neste trabalho abordar os documentos oficiais como textos de divulgação científica, constituído também como instrumento de formação de professores. Assim, consideramos fundamental ressaltar o caráter institucional destes textos e o diálogo que mantêm com vários interlocutores: os professores de língua portuguesa da rede estadual paranaense de ensino, a Academia onde as autoras buscam o conhecimento científico a ser divulgado e a Instituição - Estado que motiva e propicia condições de produção dos textos, apontando o veículo e as intenções dos interlocutores, sob o enfoque teórico-metodológico de Bakhtin e de Jacobi. Os elementos lingüísticos constitutivos serão abordados no decorrer da análise de cada documento. Não abordamos o diálogo do texto paranaense com os currículos produzidos por outras secretarias estaduais posto que uma análise como esta

constituiria outro trabalho suficiente para outra dissertação de mestrado (que, diga-se, ainda está por ser feito).

Optamos por esta abordagem por considerar que, como mostra Rafael, os textos de divulgação têm características didatizantes formadoras que apontam para o contínuo discurso científico/ divulgação científica/ discurso didático formulado por D. Jacobi.

Frade e Silva (1998) corroboram nossa perspectiva ao apontar o caráter formador dos textos oficiais, mostrando que as pesquisas sobre as várias leituras realizadas pelo professor têm avançado, mas que é necessário estudar a leitura de textos oficiais que estes realizam.

"A maioria das pesquisas vem destacando a leitura pessoal e literária. Entretanto, é relevante que também sejam analisadas as práticas de leitura de outros textos, como, por exemplo, o texto oficial, uma vez que, recentemente, este tem sido muito utilizado como importante instrumento de formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação de país." (Frade e Silva, 1998, pp.94)

Afirmam ainda que o contexto de implementação de uma reforma educacional, que prevê novas perspectivas teóricas e novas práticas pedagógicas, "cria a necessidade de um espaço amplo de formação, no qual a produção de textos para professores configura-se como uma das estratégias mais relevantes para a divulgação e aquisição dos seus fundamentos" (pp. 98).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como afirmamos anteriormente, está inserida entre estas várias secretarias que produziram textos oficiais vinculados a propostas de reformas político-sociais na Educação.

Procuraremos, em seguida, recuperar a situação social e histórica de produção e divulgação da proposta curricular para, em seguida, proceder à análise desta.

Ao recuperar a história da constituição da disciplina *Currículos e Programas* nas universidades brasileiras, após o estudo dos debates empreendidos nos anos 60 e 70, Moreira (1990) focaliza os debates dos anos 80. Por considerar que nenhum estudo sobre currículo pode ocorrer sem a contextualização social e histórica, apresenta o contexto socio-histórico mais amplo no qual se situam as discussões. Interessa-nos o contexto dos anos 80:

"Em síntese, os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc.

Paralelamente à crise econômica e ao desgaste tanto da ditadura como do primeiro governo da Nova República, porém, fortaleceu-se a oposição política e recompôs-se o movimento de massas." (Moreira, 1990, p. 158)

Com o desmantelamento dos pólos industriais, o desemprego cresceu demasiado. A forte crise econômica fez com que a classe média - até então aliada ao governo militar - rompesse sua aliança com este regime político tornando-o ilegítimo. Assim, os estados mais industrializados elegeram, nas eleições de 1982, deputados e senadores oponentes ao regime militar, lutando pela redemocratização do país e procurando retomar a autonomia dos poderes estaduais e municipais.

Inscritos neste contexto mais amplo, os currículos estaduais dos anos 80 (e os resultantes da discussão neste período, ainda que publicados no início da década de 90) visavam suprir a carência do ensino básico universal de qualidade, considerando a educação o principal instrumento de preparação para a prática da cidadania e para a luta por melhores condições de vida.

Os documentos de língua portuguesa fazem emergir a disputa político-ideológica deste período. A análise realizada por Prado (1999), ainda que minimize a situação de produção que faz emergir o embate político, aponta a tensão presente nos documentos:

"O que se viu é que um documento curricular procurou de um determinado modo normatizar e fixar um discurso sobre a linguagem. Discurso este que é multifacetado, que considera a língua instável enquanto um sistema de referência. O discurso curricular por sua vez procura oficializar esta concepção de linguagem. O que se instaura é um paradoxo entre uma normatização/ fixação/ estabilidade do documento curricular, que genericamente denomino de prescrição, a instabilidade/ indeterminação/ mobilidade da concepção de linguagem fundada no diálogo." (Prado, 1999, p. 138).

Segundo o autor, o gênero do discurso – documento curricular oficial – entra em conflito com a concepção de linguagem que procura veicular, tendo esta “uma estreita sintonia com as propostas lingüísticas fundadas na Lingüística da Enunciação e na concepção de linguagem proposta por Bakhtin” (pp. 134).

Assumir esta posição teórica explicitava a crença de estar proporcionando ao educando a possibilidade de ele constituir-se sujeito pela linguagem, situando-se no mundo, avaliando-se e ao mundo de forma que um dos objetivos do ensino de língua era a constituição do sujeito-aluno.

A tensão entre esta concepção de linguagem, o desejo de instrumentalizar alunos e professores para que se constituam sujeitos socialmente participativos e a normatização do documento não está restrita a uma incompatibilidade entre o gênero curricular oficial e a concepção de linguagem. Ela apenas traz à superfície/expõe uma tensão sócio-política mais ampla/profunda que está presente nas esferas em que estes documentos são constituídos: as discussões políticas que orientam a política educacional.

Como mostra Amaro (2000), ao analisar o processo de capacitação docente da rede estadual de ensino do Paraná neste período histórico,

"Quando os governos peemedebistas assumiram o poder, em alguns estados, levaram para as Secretarias de Educação, intelectuais combativos que aproveitaram os espaços que estavam sendo abertos para materializar o que apregoavam e acreditavam.

No Paraná não foi diferente e, para a condução dos assuntos da educação, foi formada uma equipe de profissionais, com conhecimentos profundos do histórico da educação no país e no Estado. Profissionais estes que conheciam e combatiam as limitações da Reforma Educacional de 1971, e que atuaram nas duas primeiras gestões.

O fato é que de um lado, um governo faz acordos, legislando em âmbito amplo, com políticas para todos os setores de sua administração e sob uma ótica muito mais econômica que social. De outro, seleciona uma equipe especializada, que acredita no trabalho que foi chamada a desenvolver, mas que muitas vezes ignora o sentido mais amplo das ações governamentais, via acordos econômicos." (pp. 28).

O conflito entre a concepção de linguagem assumida nos documentos e o caráter normativo destes faz emergir a tensão daquele momento; tensão que se intensifica no encontro discursivo da instituição política e da acadêmica às quais se somam as resistências dos professores a ela subordinados.

### ***3.1 Elaboração do Currículo Básico: uma história***

As primeiras discussões - nas quais professores universitários, não estando preocupados com a escrita do documento mas preocupados em orientar a prática efetiva dos professores - tiveram início no ano de 1983, no Governo José Richa – PMDB (gestão 1983 – 1987).

Durante os quatro anos deste governo, havia cursos de capacitação docente em que professores universitários procuravam sustentar uma discussão de caráter político,

comprometido com as mudanças sócio-políticas de oposição à Ditadura Militar. As propostas de mudança pedagógica refletiam o engajamento político.

A partir do Governo Álvaro Dias – PMDB (1987 – 1990), as políticas educacionais voltaram-se para a elaboração do documento curricular. O caráter político cedeu espaço para discussões técnicas. Os cursos de capacitação tornaram-se menos frequentes e boa parte dos professores universitários politicamente engajados que participaram da capacitação durante o governo anterior foram afastados das discussões.

No governo seguinte, de Roberto Requião – PMDB (1991 – 1994), houve a implantação da proposta e, para sua implementação, foram feitos cursos de capacitação dirigidos por técnicos da SEED - PR.

Distinguimos, durante os doze anos de governo do PMDB, dois movimentos distintos de elaboração e implantação do documento: inicialmente as idéias propostas eram discutidas diretamente com os professores da rede visando a transformação de sua prática pedagógica pela inserção nas discussões políticas e teóricas realizadas naquele momento e a posterior produção do documento com a participação destes professores; abandonada esta prática, o movimento de produção do texto escrito sobrepõe-se à formação dos professores. O documento passa a ser elaborado por um pequeno grupo isolado dos professores e chega a estes recoberto por um caráter autoritário de imposição do governo.

O *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, elaborado com a intenção de orientar o ensino na rede pública deste Estado, teve sua primeira versão oficial finalizada em 1990. Inicialmente, a SEED organizou cursos de capacitação ministrados por técnicos do Centro de Treinamento em Educação (CETEPAR) e, posteriormente, deixou a cargo dos professores o estudo da nova proposta teórica ali

apresentada. Eles deveriam, a partir de discussões no interior da própria escola, sugerir encaminhamentos metodológicos e materiais didáticos que refletissem a concepção teórica subjacente ao *Currículo*.

Nos anos que se seguiram, percebendo a dificuldade encontrada pela maior parte dos professores, o Estado passou a publicar textos que serviram de subsídio à proposta curricular. As primeiras publicações, denominadas "Lições de Professor", foram inicialmente (agosto/91) produzidas em dois volumes e dirigiam-se a professores de 3<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau.

Em seguida (julho/93), "Lições de Professor" foi apresentado em volume único dirigido a professores de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries.<sup>14</sup> Para os professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, o Estado produziu a "Coleção Cadernos do Ensino Fundamental" que contava com volumes separados por disciplina, dos quais o oitavo volume ocupa-se do ensino de Língua Portuguesa e Literatura; o analisaremos oportunamente.

O *Currículo Básico*, assim como a maioria das demais propostas curriculares estaduais de final dos anos 80 e início 90, surge da necessidade de o Estado promover um novo modelo de ensino que atenda às classes sociais menos privilegiadas, então maioria nas escolas públicas, sem o domínio da norma padrão e com pouco acesso à leitura, como afirmam as autoras:

"Com efeito, a população que hoje frequenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de algum tempo atrás. Face a essa **democratização** no acesso à escola, esta passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente a linguagem, nosso objeto de preocupação." (CB, 1990, p 54)

---

<sup>14</sup> Por nosso trabalho focalizar as séries de 5. a 8<sup>a</sup> não nos ocuparemos da apresentação nem análise deste texto.

Convém observar que o processo que leva as classes trabalhadoras às escolas tem início na década de 20. Intensifica-se nas décadas de 50 e 60. Como consequência da chegada deste novo público nestas duas últimas décadas, o governo promoveu ações visando a eficácia da educação para estas classes trabalhadoras a partir de meados da década de 60 e início dos anos 70.

Como mostra Prado (1999) - tomando o Currículo de São Paulo (1975) como exemplo dos currículos dos anos 70, cujo caráter tecnicista enfatizava a eficiência na instrumentalização dos saberes (aplicação /utilização prática dos saberes adquiridos) - "neste período [o currículo] procura responder à demanda de questões surgidas no processo de democratização do ensino e à necessidade de o ensino expandir-se a novas camadas da população que produzem e usam a língua de maneira diferente proposta pela escola" (Prado, 1999, p 100).

Observamos, então, que o novo público mencionado pelas autoras nos anos 90 já havia motivado produções de currículos e discussões sobre o ensino de língua portuguesa.

Entretanto, distintamente dos anos 60/70, o discurso dos anos 80/90 aponta menos para a formação da mão-de-obra qualificada para o emergente mercado de trabalho. Volta-se sobretudo com a formação do sujeito socialmente participativo, da cidadania e da democracia tolhidas pela Ditadura Militar.

A necessidade de um novo modelo de ensino, aliada à abertura política que se inicia (fim da ditadura militar) concomitantemente às primeiras discussões que dão origem às propostas, possibilita aos professores organizadores destes textos oficiais (juntamente com professores universitários, que orientam as discussões e lhes apresentam a base

teórica) expor uma proposta de ensino de línguas que valorize a língua em uso nas mais variadas situações/manifestações discursivas, tendo como base o texto.

Barreto (1998), analisando vários currículos produzidos neste período, afirma:

"Nos anos 80, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações sociais vigentes." (p. 8-9)

Contextualizando os documentos na discussão nacional da Educação, Prado apresenta o debate entre as duas principais vertentes teóricas dos estudos do currículo - os conteudistas, da pedagogia crítico-social dos conteúdos, e os adeptos da educação popular - e aponta também a influência que M. Apple e H. Giroux (dimensão sociológica dos currículos) exerceram sobre a discussão na área concluindo que "todo o caldo das discussões curriculares em que este documento estava imerso quando da sua produção não deixou sabor na construção composicional do mesmo" (Prado, p. 119).

Ao focalizar os debates ocorridos entre as diferentes perspectivas sobre currículo nesta época, Moreira (2001) afirma:

"Os conteudistas têm acusado os educadores populares de enfatizarem de modo pouco realista a necessidade de criação de um conhecimento revolucionário nas escolas, de se restringirem à cultura original dos alunos e de apresentarem propostas inviáveis de serem implantadas nos sistemas de educação formal. (...) Por outro lado, os defensores da educação popular acusam os conteudistas de supervalorizarem o saber sistematizado e a cultura dominante, de adotarem uma concepção de conhecimento como algo estático e acabado, de não considerarem devidamente questões de metodologia e avaliação, de enfatizarem mais a transmissão que a produção do saber, de não realçarem a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica e de não questionarem a real utilidade da escola burguesa para a emancipação das crianças das camadas populares." (pp. 174-175)

Moreira aponta para a superficialidade da crítica dos conteudistas mostrando que

"podemos verificar, nas palavras do próprio Paulo Freire [expoente da educação popular], o reconhecimento da importância do conteúdo, desde que entendido como mediação para o ensino da forma de conhecer, ou, em outras palavras,

para o caminho do conhecimento. O que ele não aceita é que se supervalorize a simples transmissão do saber.

Eu não aceito a pura transferência de conhecimentos. Conhecimento não se transmite - se produz, se recia. E para que eu produza, recie, adquira, conquiste conhecimentos, eu preciso funcionar como um sujeito curioso e não como um sujeito objetivado memorizando a transferência da descrição do perfil do conteúdo (Freire apud Moreira).

(...)

se observarmos o ciclo gnosiológico do conhecimento, poderemos discernir que há somente dois momentos que são dialeticamente relacionados. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o da produção, produção de novo conhecimento, algo novo. O outro momento é aquele durante o qual o conhecimento produzido é conhecido ou percebido (Freire apud Moreira). (Moreira, 2001, pp. 177-178)

Nosso trabalho, em certa medida, recupera a concepção freireana ao apontar que a prática pedagógica é um espaço para o professor construir conhecimentos próprios. Entretanto, parece-nos que pouco ficou da vertente da educação popular no discurso pedagógico das instituições político-educacionais (ensino fundamental e médio), pois a proposta de construção do conhecimento por parte de professores e alunos é freqüentemente cerceada tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O debate entre estas perspectivas repercute ainda hoje na análise que realizamos destes documentos posto que, estando inseridos em um momento sócio-histórico em que temos consolidada a perspectiva dos conteudistas e bastante enfraquecida a perspectiva da educação popular, a educação é concebida mais como a transmissão dos saberes sistematizados que como a construção de saberes<sup>15</sup>.

Diferentemente do que afirma Prado, parece-nos que o sabor das discussões curriculares pode ser sentido neste período no Paraná, pois havia entre os agentes da Educação uma preocupação com o conteúdo do ensino. Possivelmente influenciados pelos

<sup>15</sup> Neste sentido apontamos para o processo de pesquisa de sala de aula que nos mostrou que muitos dos discursos produzidos pelos professores não podem ser remetidos apenas aos discursos institucionalizados/formalizados. Além disto, as contribuições feitas pela banca de qualificação nos mostraram quanto estávamos supervalorizando estes documentos como transmissores unicamente de um saber sistematizado, inviabilizando a possibilidade de eles também poderem sugerir a construção de saberes.

estudiosos da vertente conteudista do Currículo, as autoras do documento procuram trazer para o texto a noção de que o conhecimento produzido deve ser socialmente compartilhado para possibilitar o acesso indiscriminado aos bens sociais.

Amaro (2000) mostra que implícito ao discurso da democratização do ensino "vinha a recuperação da função específica da escola, como mediadora entre o conteúdo socialmente produzido e o aluno, e como concepção de escola pública de qualidade"(pp.111).

Como veremos, o currículo do Paraná está em sintonia com este discurso democratizante já a partir do texto introdutório no qual a diretora do ensino de 1º grau afirma que o documento expressa a preocupação de responder "às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje."(p. 13). Esta resposta refere-se à "*democratização da educação*, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à *produção de um ensino de boa qualidade*" (p. 14) explicitada neste documento. (grifos nossos)

Percebemos esta sintonia mais fortemente no texto que cabe à divulgação de orientações quanto ao ensino de língua portuguesa. O Currículo Básico, constituído por 216 páginas, contempla todo o ensino de 1º grau desde a Pré-escola e a Alfabetização às especificidades das várias disciplinas das séries finais.

Em cada área específica, o Currículo Básico é dividido em "Pressupostos Teóricos", "Encaminhamento Metodológico", "Conteúdos" e "Avaliação". No que se refere à língua portuguesa, nos Pressupostos Teóricos é apresentada a concepção de linguagem que deve orientar o ensino de língua portuguesa no Estado, pois as autoras acreditam que "todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção

metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem." (C. Básico, 1990, p.52).

### *3.2 As concepções de linguagem, de leitura e de ensino de leitura*

Conforme indicamos anteriormente, os documentos oficiais dialogam com vários outros discursos; podemos identificar a presença de várias vozes dentre as quais destacamos a Academia, o referencial teórico do pensador M Bakhtin e, especialmente, a voz do professor J. Wanderley Geraldi, que, segundo Prado (1999), influencia vários currículos produzidos naquele momento.

Considerando que os conteúdos indicados/propostos pelo documento retomam em grande parte textos produzidos por J. W. Geraldi, ocupamo-nos especialmente da busca das marcas do discurso deste professor.

Nosso estudo ocupa-se da busca das marcas destas vozes, identificando as transformações pelas quais passaram e como são apresentadas no documento. Segundo Lopes (2002), as propostas curriculares incorporam discursos de diversas origens e tal incorporação não acontece sem "traduções e reinterpretações", sem a recontextualização que consiste na transferência de um texto de uma instância a outra, "de um campo a outro". Partindo do conceito de hibridização/ hibridismo formulado no interior de uma perspectiva pós-moderna de cultura<sup>16</sup>, a autora afirma que:

"o próprio currículo pode ser considerado um híbrido, na medida em que é constituído de uma seleção da cultura traduzida para fins de ensino em um ambiente particular [ a escola pública]. A hibridização pressupõe, assim, não apenas a mistura

---

<sup>16</sup> Ver Bhabha, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

difusa de discursos e práticas, mas sua tradução e mesmo recontextualização. (...) Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram a sua produção e realocizados em novas questões, novas finalidades educacionais. (Lopes, 2002, pp. 160-161)

Partindo de perspectivas teóricas diferentes das enunciadas por Lopes, concordamos com a autora quando afirma que esta recontextualização "não pode ser interpretada com um sentido negativo de adulteração de textos". À luz da concepção bakhtiniana de linguagem, compreendemos que, ao dialogarmos com um discurso, recuperamos os valores e as verdade que construímos em diálogos anteriores e interpretamos, avaliamos e respondemos ao discurso a partir destes valores. Assim, ao retomarmos este enunciado concreto, relatando-o, ele já está entrecruzado por vários outros que nós mesmos recuperamos e por outros que os constituem no seu interior. Neste sentido, nenhuma apresentação de um texto é neutra e nenhum texto é reconstituído isoladamente.

Os discursos que identificamos nestes documentos foram produzidos em situações distintas das que os textos oficiais foram produzidos; foram interpretados pelos autores do CB e traduzidos, recontextualizados, constituindo outro discurso - o Currículo Básico.

#### • Os Pressupostos Teóricos

Segundo exposto no Currículo, a linguagem é um fato eminentemente social, pois surgiu da necessidade social e histórica de armazenamento de conhecimento e comunicação para troca de experiências entre indivíduos. Ela "serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.". (C. Básico, 1990, p.50). Diante destas primeiras considerações, com base no texto *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, do pensador russo

M. Bakhtin, as professoras autoras do texto oficial mostram que compreendem a linguagem como uma realidade impregnada de social e de história.

Conforme este documento, com base no texto “Gêneros do Discurso”, do mesmo pensador, a linguagem tem um caráter dialógico, pois tudo o que dizemos, dizemos direcionando a alguém que ocupa seu lugar na estrutura social. A partir disto, o Currículo apresenta três idéias básicas no que se refere à linguagem:

1. O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer.
2. Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado.
3. Dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos. (Idem, p.51)

Além do caráter dialógico e sócio-histórico, as autoras enfatizam, no terceiro tópico, o caráter ideológico da linguagem.

Esta concepção de linguagem, fundamentada nos estudos de M. Bakhtin, assumida pelas autoras é denominada no *Currículo Básico* (doravante CB) "concepção interacionista". Elas a contrapõem a outras duas perspectivas lingüísticas, conforme o documento, vigentes no ensino de português: a da gramática tradicional e a da lingüística estruturalista.

Argumentando contra a perspectiva da gramática tradicional, as autoras recorrem aos estudos desenvolvidos na área da Sociolingüística, especificamente à noção de "variação lingüística". Acoplam-na à concepção interacionista e afirmam que, como consequência desta visão de linguagem, qualquer variedade tem sua organização gramatical. Sendo estas gramáticas variadas conforme a variedade lingüística, são todas corretas no interior de sua própria organização de modo que o falante não precisa estudar a

gramática normativa, menos ainda sua nomenclatura, para dominar a linguagem oral ou escrita (leitura e escrita).

Assim como o ensino da nomenclatura gramatical não leva ao desenvolvimento das habilidades de leitura nem de escrita, a prática de ensino centrada em estruturas lingüísticas isoladas, autônomas, a-históricas e a-sociais (baseadas na Lingüística Estrutural) também não propiciam este desenvolvimento. As autoras ressaltam que, ainda que nesta prática esteja inserido o texto, este é apenas pretexto para compilação de estruturas modelares, impossibilitando ao aluno apreender os aspectos sócio-histórico, ideológico e dialógico da linguagem.

Diante deste novo público das escolas paranaenses e da ineficácia destas duas vertentes lingüísticas bem como das práticas pedagógicas conseqüentes destas, estando o ensino voltado para o desenvolvimento das atividades verbais - fala, leitura e escrita - afirmam as autoras:

"Resta-nos, agora, explicitar de maneira sistematizada os encaminhamentos metodológicos que propomos a partir de uma concepção interacionista. É ela que, neste momento, dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem." CB, 1990, p. 52)

No contexto de luta contra a imobilização imposta pela Ditadura e na luta pela conquista de participação social, a concepção de linguagem assumida aponta para a crença das autoras de estarem proporcionando ao educando a possibilidade de ele constituir-se sujeito pela linguagem, situando-se no mundo, avaliando-se e ao mundo de forma que um dos objetivos do ensino de língua era a constituição do sujeito-aluno.

Esta constituição seria decorrente da apreensão dos contornos ideológicos dos discursos que o aluno realizaria tornando-se um cidadão crítico e observador, capaz de desvendar as intenções de seus interlocutores nas avaliações constantes do convívio social. Ainda, seria decorrente do conhecimento que o aluno teria do lugar social do qual estava construindo seu discurso e das implicações deste lugar na relação com outros interlocutores.

Como mostra Ferreira (2001), havia a preocupação na constituição do cidadão:

"Como se sabe, nos anos 80, após o período de ditadura no país, vive-se um clima de abertura política, propiciando a reflexão sobre a educação para uma nova e transformadora sociedade que se quer construir. Exige-se das universidades explicações e soluções para o reiterado fracasso escolar, para a evasão dos alunos das escolas, para a qualidade do ensino, para a nova clientela das escolas, entre outras questões. Cabe às universidades apontar propostas pedagógicas que correspondam às mudanças: uma nova escola que se quer ter, um novo aluno que se quer formar, um novo leitor que se deseja dentro de novos paradigmas teóricos de ensino/aprendizagem, de linguagem e de práticas de ensino de Língua Portuguesa. A leitura assume, assim, significativa importância nesse contexto político e educacional, dentro de um projeto em que cada aluno possa não só se fazer leitor, mas se constituir cidadão". (pp.133 - 134)

Neste sentido, também Bertolani (1999), ao explicitar, dentre as concepções em evidência nos anos 80, a concepção bakhtiniana de linguagem e suas aplicações ao ensino, afirma: "O aluno deixa de ser um consumidor passivo de informações e passa a ocupar um lugar na interação enquanto sujeito que tem vez e voz no espaço de construção do conhecimento" (pp. 28).

Como indico mais adiante, não apenas a mobilização social tão mencionada por trabalhos anteriores - como os já citados - mas também o diálogo com a Academia, com os estudos teóricos desenvolvidos até aquele momento, são elementos-chave para a fundamentação nesta concepção.

Reforça esta perspectiva a fala da professora-mediadora que participou da implementação do CB:

*"Pra quem as pessoas escrevem os currículos? Pros especialistas, não pros professores, tá? Precisa-se existir uma anuência da Academia para o currículo, tem que mostrar que o currículo está embasado não só nas teorias da moda, mas em teorias que realmente você consiga justificar."*

*"A primeira preocupação das pessoas que sentam pra fazer o currículo é a preocupação com a Academia, quer dizer, nós primeiro precisamos ter um currículo que esteja dentro da última palavra em teorias, no caso as teoria lingüísticas."*

#### • Encaminhamentos Metodológicos

Após expor os princípios da concepção interacionista de linguagem, que devem embasar o ensino de Português no Estado, as autoras do CB sugerem o Encaminhamento Metodológico, no qual o trabalho com a língua deve se dar em três grandes eixos: domínio da língua oral, domínio da escrita e domínio da leitura.

Antes de tratar de cada um destes domínios, elas reafirmam que as atividades desenvolvidas em sala de aula estão vinculadas a uma concepção de linguagem.

Como a visão de linguagem assumida está preocupada com a interação verbal - "isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada" (idem, p. 53) - o texto, compreendido "como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção" (p. 53), é a base do ensino. Devem ser lidos textos de tipos variados, como informativos, publicitários e dissertativos e confrontados seus conteúdos e suas estruturas, a fim de gerar polêmicas motivadoras de desenvolvimento

da oralidade e da escrita. Ao proporcionar o confronto entre os conteúdos de textos variados, o importante é mostrar, expor, "desmascarar" o caráter ideológico de cada texto.

Os encaminhamentos propostos em qualquer dos domínios enfatizam a necessidade de o professor criar situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita partindo de um texto lido. A leitura parece ser a chave que abre as portas da linguagem/interação verbal para o aluno, pois ela é motivadora para produção de exercícios visando a oralidade e a escrita. Em qualquer dos domínios da linguagem apontados nos Encaminhamentos Metodológicos encontramos orientações quanto à leitura e seu ensino, especialmente relativos à *leitura como fonte de conteúdo para a produção e como modelo de boa estruturação textual*.

No que se refere especificamente ao domínio da leitura, as autoras afirmam que, na escola, ela tem sido mera formalidade (exigência/tradição); está mais voltada a exercícios de decodificação que procuram o desenvolvimento de aspectos mecânicos: entonação, fluência, ritmo e velocidade. Além deste caráter mecanicista, elas apontam que os textos têm servido como "pretextos para se resolver questões gramaticais, como modelos para se estruturar frases corretas, com conjunto de informações para se responder questões de interpretação ou, ainda, como portadores de belas mensagens e bons conselhos"(p.55). Conduzida desta forma, a leitura não leva à produção de sentidos que ocorre na interação verbal, concluem as autoras.

Distinguimos algumas concepções às quais as autoras do CB opõem-se: 1) Leitura concebida como mera decodificação (concepção estruturalista = associar letra ao

som); 2) Leitura concebida como instrumento de moralização<sup>17</sup> e 3) o uso pedagógico da leitura: pretexto para ensino de estruturas lingüísticas isoladas.

Em oposição a estas concepções de leitura e em decorrência da concepção interacionista da linguagem, outra concepção de leitura nos é dada: a leitura representa "*a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro*", pois "*é um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito*"(p. 54). (grifos nossos)

Concebida a partir da perspectiva sócio-interacionista da linguagem, a leitura deve ser vista e conduzida com a finalidade de capacitar cada vez mais o aluno no exercício de diálogo em que não apenas as informações explícitas devem ser apreendidas mas também as implícitas, o subentendido, o extra-lingüístico.

A partir das diferenciações e especificações dos diferentes tipos de textos, o aluno deve ser levado a identificar a intenção do autor, dialogando com ele, concordando com suas idéias ou discordando delas. O aluno/leitor age sobre o texto de modo próprio e o texto age sobre o aluno/leitor de modo que *o sentido do texto é construído no momento da leitura*.

---

<sup>17</sup> A leitura moralizante, na França do fim século XIX e início do século XX, está a serviço do Estado na luta contra o domínio da Igreja, na busca de autonomia, na constituição de um nacionalismo. (Cf. Chartier, 1995) No Brasil, a leitura moralizante parece estar também a serviço da constituição do nacionalismo, da formação do bom cidadão brasileiro almejado pelo Estado desde os primeiros investimentos relativos à Educação no Brasil. Segundo Amaro (2000), no ano 1827 nas escolas públicas passou a ser feita a leitura da "Constituição do Império" – por ordem legal de 15/10/1827 – "visando a formação do cidadão brasileiro" (p. 100). Paulino et alii (2001) nos mostra que, por vezes, os serões domésticos, no séc. XIX, tinham a função de "formadores" do cidadão brasileiro: "... uma pessoa da família lia para as outras, sobretudo para as mulheres que, até então, geralmente não sabiam ler. Mesmo quando sabiam, participando deste ritual, submetiam-se a uma escolha feita por autoridades, o que garantia o controle do processo. Muitas vezes, não interessava o texto, mas as regras que ele transmitia para a vida social, como no caso dos manuais de civilidade. Muitas crianças foram alfabetizadas para poderem ler textos de formação religiosa, o catecismo."(pp. 18-19)

Reconhecendo os diversos tipos de texto, o aluno deve reconhecer as diferentes interpretações do real, pois cada texto tem sua especificidade. O Currículo traz os exemplos do texto informativo, que procura explicar o mundo objetivamente, e do texto literário, que "foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica." (C.B. p.55).

Verificamos que, na metodologia proposta, **a concepção de leitura é formulada/construída a partir da concepção de linguagem expressa nos Pressupostos Teóricos; sendo assim, a leitura é decorrente da concepção de linguagem.** *A leitura é uma das formas pelas quais ocorre a transmissão dos saberes e experiências acumulados social e historicamente.* Verificamos que em outros documentos analisados, como nos textos de subsídio, a concepção de leitura nem sempre é decorrente da concepção de linguagem expressa. Por vezes é enunciada a concepção sócio-interacionista e a concepção de leitura é fundamentada em uma concepção estruturalista da linguagem.

Sendo a leitura uma das atividades verbais que realizamos com a linguagem, são aspectos centrais da concepção sócio-interacionista de linguagem e de leitura: o diálogo e a interação que, na última, acontecem mediados pelo texto escrito; o reconhecimento do outro/interlocutor que, na leitura, transforma-se no reconhecimento da presença e da intenção do autor do texto; e a identificação das especificidades ideológicas de cada texto fazendo com que a leitura na escola não mais se preste a "apenas" dar bons ensinamentos.

Ainda nos Encaminhamentos Metodológicos referentes ao Domínio da Escrita, são retomados elementos concernentes à leitura: a leitura contrastiva - vários textos(de gêneros e contextos diferentes) sobre o mesmo tema - é recomendada como precedente estimulativa da produção; ler textos variados (narrativos, informativos e dissertativos),

---

confrontar seus conteúdos e estruturas, conversar sobre eles: encaminhamentos metodológicos que levam à produção escrita.

Na leitura do conteúdo dos textos publicados, destaca-se a atividade de identificação das idéias principais e das acessórias. A estrutura destes e dos textos produzidos pelos alunos é apresentada como material de análise lingüística/estrutural dos textos.

A leitura - "dimensão fundamental do domínio da linguagem"(CB, p.55) - *consiste em o leitor/aluno apreender o caráter dialógico e ideológico da linguagem e apreender os elementos formais/lingüísticos constituintes dos textos.*

Chartier (1995), ao retomar os discursos sobre a leitura na França no período compreendido entre 1880 e 1914, em capítulo que trata das modificações no ensino da leitura "memorização" para a leitura "compreensão", mostra que as decisões pedagógicas são decisões políticas: "Alterar a organização e os programas dos liceus e dos colégios significa assim tomar partido no debate político nacional e ferir frontalmente os grupos habituados a ser guiados, pelo menos neste terreno, pelos poderes do momento." (p. 263)

Ao referir-se aos "habituados a ser guiados", a autora refere-se àqueles dispostos a manter 1) a formação dos alunos no modelo formulado pela Igreja e 2) o apoio à monarquia francesas: manutenção de um modelo que não mais respondia às necessidades burguesas que visavam o desenvolvimento industrial nem às demandas das classes médias do campo e da cidade.

De modo semelhante, podemos compreender a reformulação deste currículo cujo objetivo é opor-se ao modelo tecnicista de ensino, opondo-se ao ensino da língua na perspectiva da gramática tradicional e/ou do estruturalismo e opondo-se ao ensino da leitura

como formadora de bons cidadãos e/ou como mera decodificação. Apoiando-se em uma perspectiva teórica sociológica da linguagem, que privilegia aspectos sócio-históricos e ideológicos, as autoras do CB apontam, nos Pressupostos Teóricos e nos Encaminhamentos Metodológicos, para uma tomada de decisão política. Considerando que todas as ações no ensino são políticas, o posicionamento político identificado nos Conteúdos e na Avaliação, parece-nos, já não apontam para a formação do aluno como sujeito socialmente participativo. Parece que é diluído o caráter essencialmente social (dialogico e interacionista) da linguagem.

### • Os Conteúdos

Quanto aos conteúdos, são apresentados da seguinte forma:

**"Objetivo Geral:** Reconhecer em qualquer atividade da leitura a presença do outro bem como a sua intenção.

- Prática de leitura de textos informativos e ficcionais, curtos e longos

a) No que se refere à *interpretação*:

- ☐ Identificar as idéias básicas apresentadas no texto;
- ☐ Reconhecer nos textos as suas especificidades (texto narrativo ou informativo);
- ☐ Identificar o processo e o contexto de produção;
- ☐ Confrontar as idéias contidas no texto e argumentar com elas;
- ☐ Atribuir significado(s) que extrapolem o texto lido;
- ☐ Proceder à leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema; o mesmo tema em linguagens diferentes; o mesmo tema tratado em épocas diferentes; o mesmo tema sob perspectivas diferentes).

b) No que se refere à *análise dos textos lidos*:

- ☐ Avaliar o nível argumentativo;
- ☐ Avaliar o texto na perspectiva da unidade temática;
- ☐ Avaliar o texto na perspectiva da unidade estrutural (paragrafação e recursos coesivos).

c) No que se refere à *mecânica da leitura*:

- ☐ Ler com fluência, entonação e ritmo, percebendo o valor expressivo do texto e sua relação com os sinais de pontuação. (C. Básico, p. 57) (Grifos meus)

Como o leitor pode acompanhar, o "Objetivo Geral" é desdobrado em três enfoques/aspectos - interpretação, análise de textos e mecânica da leitura - pelos quais as professoras-autoras buscam contemplar a concepção de linguagem e a metodologia propostas.

A partir desta listagem de conteúdos, procuramos identificar as marcas de enunciados concretos produzidos no campo acadêmico definindo as vertentes teóricas subjacentes ao documento curricular.

Estes itens apresentados como conteúdos definidos indicam que - na busca de uma recontextualização didática de vertentes teóricas, tendo como elemento-chave de ensino o texto - as professoras recorreram às perspectivas teóricas que, naquele momento, respondiam questões sobre o texto e a leitura, embora tivessem concepções de linguagem diferentes da sócio-interacionista, como a Lingüística Textual; perspectiva teórica abordada especialmente na análise interna dos textos trabalhada no segundo enfoque/aspecto dos conteúdos.

Para tanto, além dos "Encaminhamentos" e "Conteúdos", recorreremos às "Referências Bibliográficas" dentre as quais destacamos como mais relevantes - posto que delas encontramos marcas acentuadas no CB - o livro *O texto na sala de aula*, de J. W. Geraldi (1997). Além dos textos de Geraldi, o texto "Gêneros do Discurso", de M. Bakhtin (1997), também fornece itens para a lista de conteúdos relativos à leitura.

Ainda que a Lingüística Textual não figure em nenhum dos títulos isoladamente, subsidia as análises de aspectos internos, estruturais dos textos nas análises empreendidas por Geraldi.

Percebemos a influência dos textos deste professor já na seleção dos tipos de texto sugeridos a serem trabalhados: "informativos e ficcionais, curtos e longos".

No texto "Unidades Básicas do Ensino de Português", Geraldi (1997) afirma que a prática da leitura

"envolve dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura:

- a de textos "curtos": contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, etc.
- a de narrativas longas: romances e novelas"(Geraldi, 1997,p.60).

Os textos longos devem ser lidos visando o desenvolvimento do gosto pela leitura, de modo que o objetivo é que o aluno capture o enredo ou se deixe prender, "enredar", por ele. Além de servirem de pretexto para produção oral e escrita, as leituras de textos curtos, por outro lado, visam o aprofundamento da análise da estrutura textual e da análise dos recursos lingüísticos utilizados pelos autores de forma que o aluno seja habilitado a utilizar os mesmos recursos na produção de seu texto.

Os dois níveis de profundidade encontram-se no CB, sendo que, neste documento, diferentemente dos textos de Geraldi, a *interpretação* foi dissociada da *análise estrutural*, gerando os 2 primeiros enfoques da lista de conteúdos.

Ao retornarmos às aulas, percebemos que textos longos e curtos são levados para a sala de aula: A professora V, durante a aula dedica um tempo à leitura do livro de Amir Klink; seu fazer, que não utiliza qualquer forma de avaliação desta leitura, revela o interesse pela formação do gosto do aluno. A leitura de um texto literário longo é levada como um momento de descontração, de saída do lugar comum da aula guiada pelo livro didático. Os textos curtos compõem o repertório principal de textos lidos nas aulas de leitura, tanto nas que são orientadas pelo livro didático quanto nas que o professor elabora sem o livro didático.

Quanto aos documentos, ainda que não haja qualquer citação dos textos de Geraldi, a leitura cotejada do CB e destes textos nos mostrou que neles as autoras do documento fundamentaram suas propostas metodológicas e a maior parte dos conteúdos sugeridos. Parece-nos que as autoras parafraseiam partes do texto deste autor, configurando uma das práticas de produção de textos de divulgação científica apontadas por D. Jacobi – a paráfrase.

O *Currículo Básico*, como mostra Prado (1999), é um dos currículos estaduais que mais fortemente foi influenciado pelo pensamento deste autor. As propostas do Paraná, influenciadas e fortemente marcadas pelos estudos de Geraldi, são leituras deste trabalho e, como em qualquer leitura, verificamos interpretações diversas.

Considerando que as propostas curriculares incorporam os discursos produzidos em outras instâncias recontextualizando-os, verificamos que - ao trazer para o interior do documento enunciados produzidos por este professor - fazem-no transformando-os.

Em relação à leitura, outro texto (do mesmo autor - publicado no mesmo livro) utilizado pelas autoras como referencial de proposta é "Práticas de leitura na escola". Neste, Geraldi, recuperando sua experiência de leitor, apresenta quatro possibilidades de abordar o texto:

- a leitura - busca de informações;
- a leitura - estudo do texto;
- a leitura do texto - pretexto;
- a leitura - fruição do texto" (idem, p. 92).

Retornando a algumas propostas dos "Encaminhamentos Metodológicos", verificamos que as leituras pretexto para produção oral e escrita e pretexto para análise de estruturas textuais e lingüísticas parecem derivar dos textos deste professor. Em "A leitura

do texto - pretexto", Geraldi afirma: "o texto que estamos estudando poderia ser pretexto para a produção de outro texto sobre inflação, para escrever uma carta ao jornal ou para apreender uma possível estruturação do texto argumentativo" (p.96).

Tomada do autor como uma *possibilidade* de postura diante do texto, a 'leitura-pretexto' torna-se "procedimento padrão" no documento paranaense, sendo uma das propostas metodológicas mais recorrentes no domínio da Língua Oral, no Domínio da Leitura e no Domínio da Escrita.

No fazer de nossos professores informantes, observamos que a leitura pretexto para a posterior produção aparece em muitos momentos: uma das falas do Professor M, retomando com os alunos as aulas em que discutiram textos que visavam servir de base para a produção dos alunos, revela que a "leitura - pretexto" está presente na prática pedagógica apontando marcas do documento curricular.

No que se refere aos conteúdos, no enfoque da *interpretação*, alguns objetivos aproximam-se dos textos de Geraldi. Como não são citações, mas interpretações (leituras destes textos), trataremos das vias pelas quais as propostas se aproximam.

#### → Conteúdos - os objetivos no que se refere à *interpretação*

O objetivo "Reconhecer nos textos as suas especificidades", ainda que mais ligado à noção de gêneros do discurso de Bakhtin, aproxima-se dos estudos de Geraldi à medida que utiliza como exemplo os textos narrativos e informativos. No decorrer do texto deste autor, são feitas menções a textos narrativos, argumentativos, informativos, descritivos e outros. Por não constituir objetivo deste autor o estudo das características constitutivas destes textos, ele não apresenta um estudo sistematizado de tais características

de modo que a tentativa de, no CB, trazer de modo mais claro para os leitores/professores a idéia de que cada gênero tem suas especificidades, especialmente num momento em que a Academia ainda não havia se aprofundado nesta área, mostra-se realizada a partir dos exemplos citados tanto na tabela de conteúdos - "narrativos e informativos"- quanto nas propostas metodológicas para as quais as autoras parecem fundamentar-se diretamente no texto de M. Bakhtin ao explicitar as diferenças entre o discurso narrativo e os outros discursos.

Indicando uma vinculação direta à teoria bakhtiniana e buscando subsídios nos textos de Geraldí, as autoras citam exemplos sem, contudo, apontar os caminhos para que os leitores/professores cheguem a estas especificidades; em apenas uma pequena parte do texto é sugerida alguma explicação:

"A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada" (p.55).

Voltado para o embate contra a leitura moralizante, que se servia de textos literários ou pseudo-literários (escritos com finalidade pedagógica), o trecho acima não auxilia o leitor/professor a compreender as especificidades apontadas nem a transpô-las para o ensino. Esta ausência de explicitação metodológica para definição das especificidades pode indicar novamente que as autoras estão dialogando também com a Academia.

Ainda hoje a discussão em torno do modo como podemos definir um gênero do discurso parece ser incipiente. Naquele momento, início dos anos 90, quase nenhuma

definição havia sido feita no Brasil com base nos estudos de Bakhtin (conf. Santos, no prelo). Nos estudos desenvolvidos pela Lingüística Textual, havia alguns caminhos apontados baseados em marcas estritamente textuais como os trabalhos já aplicados à leitura apresentados por Kato (1986).

O discurso narrativo encontrava-se consideravelmente descrito, mais pelos estudos literários que pelos lingüísticos. Os textos argumentativos também já dispunham de estudos, novamente as contribuições derivavam menos da Lingüística; neste caso, vinham da Retórica (cf. Osakabe, 1979).

Desta forma, quer nos parecer que a solicitação de reconhecimento das especificidades dirigia-se principalmente à Academia por um lado na expectativa de fomentar estudos, por outro na explicitação e busca de aprovação do caráter inovador ao qual se propunha o CB.

Como indicamos anteriormente, as discussões empreendidas no campo dos estudos sobre currículos, na década de 80, podem ser verificadas em nosso trabalho. Esta interpretação deriva de uma concepção de Educação como transmissão de saberes sistematizados, remetendo-nos à perspectiva conteudista dos estudos sobre currículo que parece prevalecer não apenas nos muitos trabalhos acadêmicos, mas também dentre os discursos escolares atuais (nos quais estive inserida no período de minha própria formação). Por outro lado, outra leitura possível deste objetivo, a percepção de que a não explicitação metodológica constitui o espaço para o professor construir conhecimentos (saber fazer) está mais relacionada à perspectiva da educação popular que era discutida na época.

Igualmente ocorre com o terceiro objetivo: "identificar o processo e o contexto de produção". A expressão "contexto de produção", fortemente ligada à Análise do

Discurso, nos remete ao texto "Os gêneros do discurso", de M. Bakhtin, para quem o contexto de produção do enunciado - que o transforma "numa massa compacta rigorosamente circunscrita em relação aos outros enunciados vinculados a ele" (p. 299) - é constituinte deste enunciado. Tal como afirmamos em nossa fundamentação teórica, a escolha de um gênero discursivo está intimamente ligada à intenção do locutor e, principalmente, às **circunstâncias da enunciação**, à posição social e ao relacionamento pessoal dos interlocutores.

Portanto, compreendemos que - ao recontextualizar esta perspectiva teórica trazendo-a para o ensino no Paraná - as autoras do *Currículo* ressaltem a necessidade de assumir o texto como modo de interlocução em que é fundamental reconhecer o outro que enuncia, sua intenção (especialmente nos tratamentos que dá aos diferentes gêneros discursivos) e "identificar o contexto de produção" (C. B. p. 57).

Se podemos identificar a fonte provável da noção de "contexto de produção" na teoria bakhtiniana, fundamentados na concepção de linguagem assumida pelo CB, não conseguimos encontrar sugestões, propostas que levem o leitor a atingir o objetivo.

Ambos os termos-pivôs (*especificidade do texto e condição de produção*) são utilizados neste documento sem que as autoras fizessem as reformulações e explicações/definições necessárias para a compreensão do leitor/professor que não compartilha o conhecimento necessário para gerar significados.

Além desta, outra ausência faz-se marcante neste objetivo: "identificar o **processo** .... de produção".

Em relação a estes dois objetivos, verificamos na prática em sala de aula a dificuldade de os professores aprofundarem o estudo das especificidades do texto. Estas

dificuldades podem ser remetidas à formação do professor e, considerando a diversidade de discursos formadores, ainda que não exclusivamente o discurso curricular, parece-nos que as ausências de reformulações e de explicitações verificadas podem estar interferindo no fazer pedagógico. Assim como o estudo da estrutura de textos poéticos ou narrativos podem indicar marcas do documento curricular, a dificuldade de relacionar estas estruturas a fatores extra-textuais também pode ser remetida ao documento.

O primeiro objetivo ("Identificar as idéias básicas apresentadas no texto") no aspecto da *interpretação* difere dos que apresentamos anteriormente, especialmente porque não pode ser incluído no discurso da inovação: a busca por "idéias básicas" vincula-se a um objetivo que já figurava nos currículos da década de 70, como mostra Prado (1999): "De um modo geral podemos apresentar 4 objetivos que são insistentemente "sugeridos": o aluno deve ler para: 1- reproduzir o lido; 2 -determinar o significado das palavras; 3 - identificar idéia principal; 4 - produzir textos"(p.91). (Grifos meus)

Provavelmente, por ser conhecido dos professores e estar inserido na prática pedagógica, este objetivo encabeça a lista de conteúdos. É possível compreendê-lo de várias formas, dependendo da interpretação que fazemos do documento e da forma como abordamos a proposta dos conteúdos no todo composicional do documento curricular.

Numa primeira leitura, embora seja um objetivo particular inserido num objetivo geral, parece estar desarticulado da "intenção do autor" de forma que confere autonomia de significado ao texto, especialmente se lidos os conteúdos à parte dos Pressupostos Teóricos e Encaminhamentos Metodológicos. A noção de que há, no texto, idéias básicas independentemente da intenção do autor leva-nos a olhar para o texto como detentor da significação - no sentido proferido por Umberto Eco (1993), no livro

*Interpretação e Superinterpretação* - e/ou faz-nos pensar que as idéias básicas podem variar dependendo dos objetivos que levam os leitores ao texto; neste caso a significação não reside apenas no texto, mas na relação entre o leitor e o texto - como apontado por Angela Kleiman (1989) no livro *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*.

Certeau (1994) afirma: "A leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental." (pp. 262) A leitura realizada pelos professores revela o consumo que estes fazem de um texto que lhes é imposto e nos leva a reconhecer que - ainda que a estrutura textual produzida pelas autoras proponha-se orientadora da leitura - não podemos determinar as formas de ler empregadas pelos professores . Assim como o de outros bens, o consumo da leitura encerra uma produção que é "astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante". (idem, pp. 39)

As apropriações que o leitor/professor faz dos textos não podem ser controladas pelos autores. Ao abordar um texto para a leitura, o leitor pode agir diferentemente do que lhe é proposto: o CB, antes da apresentação dos conteúdos, dedica-se a expor os fundamentos teóricos que deveriam orientar o ensino e faz propostas de encaminhamentos metodológicos que são provenientes da perspectiva teórica enunciada. Os conteúdos propostos são decorrentes do posicionamento teórico e respondem às necessidades metodológicas apresentadas. Espera-se, portanto, que a leitura dos conteúdos seja posterior à leitura das partes anteriores. Entretanto, a impossibilidade de total controle possibilita que alguns leitores não iniciem a leitura pelos Pressupostos Teóricos e que outros restrinjam-se

a ler apenas os conteúdos ou as orientações metodológicas ainda que estas não sejam leituras desejadas ou esperadas pelas autoras.

Sendo prioridade do currículo escolar estabelecer conteúdos, o leitor/professor pode saltar as páginas dedicadas a inserções teóricas e dirigir-se diretamente à lista de conteúdos. Por já ter pertencido a currículos cuja concepção estruturalista da linguagem e orientação tecnicista predominavam, a leitura deste objetivo desvinculada dos apontamentos teóricos anteriores faz com que o primeiro objetivo perca o lastro com o geral, perdendo, principalmente, os aspectos dialógico e ideológico tão enfatizados anteriormente. Corrobora esta análise o texto de Frade & Silva (1998) que, ao mostrar como lêem os professores, afirmam: “a recorrência de alguns tópicos já presentes em textos anteriores leva alguns leitores a desconsiderar os “novos” textos, em parte ou no todo” (pp. 101).

Sob outro enfoque bastante diferente, este objetivo de identificar as idéias básicas também pode ser aproximado do texto “Práticas de leitura na escola”, de Geraldi (1997) à medida que remete à ‘leitura - busca de informações’. Segundo Geraldi, o objetivo do leitor ao empreender este tipo de leitura é “extrair do texto uma informação”. O leitor, indo ao texto em busca da informação, o faz com alguma finalidade de modo que a pergunta orientadora desta atividade é “para quê?”. As respostas a esta - bem como às perguntas “ensinamos pra quê?” “Os alunos aprendem pra quê?” (p. 93) - são políticas; indicam as posições políticas de professores e alunos.

Geraldi mostra que esta abordagem feita ao texto pode se dar em dois níveis: buscar informações que estão na superfície do texto e/ou no nível mais profundo. Neste nível, as informações são encontradas não apenas no texto trabalhado, mas depende

"também do seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida" (p. 94).

Se relacionamos este objetivo do CB ao texto de Geraldi, estes dois níveis de profundidade apontados por este professor são recontextualizados, no documento paranaense, na noção de "idéias básicas", que se torna norma de estudo do texto.

De outra forma, se lidos no conjunto do texto, considerando que o gênero currículo possui na sua estrutura composicional as partes já apresentadas (PT, EM), os Conteúdos, a Avaliação e as Referências Bibliográficas, o aspecto/enfoque que agora analisamos só pode ser lido como parte do todo composicional. Assim sendo, a busca pelas idéias principais deve estar subordinada ao reconhecimento da intenção do autor e da especificidade do texto (que também depende da intenção do autor num contexto específico) de modo que estas estejam a "serviço" de uma intenção. O texto, então, é significativo na relação leitor-texto-autor.

Compreendido assim, o leitor/professor precisaria de esclarecimentos sobre como proceder à busca da intenção do autor e da relação desta com os gêneros específicos e ao reconhecimento das especificidades dos textos na sua leitura e no ensino da leitura; esclarecimentos que não são feitos em qualquer parte do CB.

A conclusões semelhantes chegamos na leitura do quarto objetivo – “confrontar as idéias contidas no texto e argumentar com elas” - já que para confrontar qualquer idéia o leitor precisa antes identificá-la.

Assim, lido independentemente das partes anteriores do todo composicional, parece que o texto é autônomo e o diálogo restringe-se ao leitor como o texto, novamente excluindo o autor; é o texto quem contém as idéias.

Lido no todo composicional, no entanto, este quarto objetivo retoma o caráter dialógico da linguagem e a leitura como "possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro" (CB, p. 54), como afirmam as autoras nos Encaminhamentos. Se as "idéias contidas no texto" são de um autor, confrontá-las é confrontar as experiências e visões de mundo do autor às do leitor; as argumentações do leitor "em acordo" ou "em oposição" dirigem-se ao autor cujas idéias chegaram ao leitor por meio do texto escrito. Se preferirmos esta interpretação, novamente verificamos a impossibilidade de o leitor/professor entrar no documento diretamente nos Conteúdos.

Diferentemente do primeiro objetivo<sup>18</sup> que pode gerar uma compreensão incompatível com o Objetivo Geral e ao qual faltam sugestões de procedimento, bem como aos objetivos 2 e 3, o quarto e o sexto objetivos são exaustivamente tratados nos Encaminhamentos Metodológicos: este último baseia-se na concepção de leitura como pretexto para produção escrita e para análise estrutural. A esta, mais especificamente tratada no "no que se refere à análise de textos lidos", dedicaremos estudos posteriormente. Interessa-nos agora destacar a leitura vista como provedora do conteúdo para a produção do aluno.

Embora as autoras não determinem os procedimentos possíveis para alcançar o objetivo de confrontar as idéias do texto, por estar mais vinculado às opiniões/visões do leitor sobre as visões de mundo expostas via texto, parece que os professores podem criar recursos próprios mais facilmente porque este objetivo é complementado pelo sexto: "a

---

<sup>18</sup> Objetivo Geral: Reconhecer em qualquer atividade da leitura a presença do outro bem como a sua intenção; Objetivos da interpretação: 1° Identificar as idéias básicas apresentadas no texto; 2° reconhecer nos textos as suas especificidades; 3° Identificar o processo e o contexto de produção; 4° Confrontar as idéias contidas no texto e argumentar com elas; 6° Proceder à leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema; o mesmo tema em linguagens diferentes etc.)

leitura contrastiva". Tendo os professores tratado o mesmo tema sob condições diferentes, os alunos têm mais informações, suas visões são ampliadas e podem, no diálogo com os textos, melhor argumentar.

Na prática pedagógica que investigamos, podemos encontrar marcas dos objetivos primeiro, quarto e sexto. Observamos que, dependendo do objetivo pedagógico, os professores enfatizavam mais a recuperação/exposição das idéias básicas independentes da intenção do autor dos textos lidos que o confronto das idéias, que a possibilidade de o aluno dialogar com o autor do texto. A análise da prática mostra que, assim como ocorre a recontextualização de saberes no documento curricular, os saberes veiculados pelo texto oficial também são recontextualizados em sala de aula segundo os objetivos didático-pedagógicos dos professores.

Dentre todos os objetivos relativos à *interpretação*, o quinto (Atribuir significados que extrapolem o texto lido) despertou algumas questões. Como "atribuir significado(s) que extrapolem o texto lido" se a significação é fruto da identificação, na relação com o material verbal, das intenções do autor, do contexto em que este escreveu e do contexto em que o leitor lê? A que discurso este objetivo pode ser aproximado? Parece-nos que a tese de fundamentação encontra-se no campo da Teoria Literária.

Corroborar esta hipótese a afirmação da professora-mediadora que entrevistamos:

*A leitura era essa leitura que o professor apresentava da exploração dos textos. [Era] parte de todo um programa de leitura que deveria vir junto, leitura de livros, a sedução do leitor, fazer a sedução pro leitor. E entrava os livros de literatura, daí tinha os professores de literatura que trabalhavam juntos pra fazer essa orientação.*

---

Durante a leitura do primeiro enfoque (a interpretação) dos Conteúdos observamos 1) a influência do professor J. W. Geraldi - verificamos que as *sugestões e possibilidades* indicadas em seus textos são transformados em *norma* pelas autoras do CB - e 2) o diálogo com a Academia - a ausência de explicitação para os professores e a partilha do conhecimento com a Academia indicam que os interlocutores no horizonte das autoras não se restringem aos professores. Constatamos, ainda, que a entrada no CB diretamente nos Conteúdos pode gerar significados incompatíveis com a concepção de linguagem enunciada nas partes anteriores (PT e EM) do documento de língua portuguesa.

→ **Conteúdos : Os objetivos no que se refere à *análise dos textos lidos***

A segunda parte da listagem de objetivos dos Conteúdos de Leitura ocupa-se menos da interpretação, volta-se para estruturação interna dos textos. Este enfoque, que se ocupa da "análise dos textos", é constituído pelo objetivo de AVALIAR a estrutura textual com a qual o aluno teve contato. Nas repetidas vezes que voltamos a estes conteúdos, causou-nos estranhamento a proposta de AVALIAÇÃO. Com que intenção ela é feita? Cabe ao professor proceder à avaliação? O texto (CB) não dá indicações de como realizá-la, não instrumentaliza o leitor/professor.

Novamente recorrendo à Bibliografia do CB encontramos pistas que podem nos auxiliar, entretanto a compreensão efetiva deste objetivo só nos foi possível na leitura dos subsídios a esta proposta curricular nos quais uma das autoras exemplifica analisando/avaliando um texto escrito por aluno e um texto publicado na Revista Manchete: A avaliação decorre de uma visão de leitura como *preparação para produção do aluno*,

não no sentido de muni-lo de idéias, mas no de apresentar um *modelo de boa estruturação da escrita*.

Da incursão pela Bibliografia, dois livros mostraram-se bastante relevantes: o já citado livro de J. W. Geraldi (1997) e o *Problemas de Redação*, de Alcir Pécora (1983).

Como afirmamos anteriormente, a Linguística Textual fundamenta e instrumentaliza a análise/avaliação proposta no Encaminhamento Metodológico e nos Conteúdos cujos subsídios vêm dos textos acima citados.

O objetivo de "avaliar o nível argumentativo" aproxima-se mais do texto "Prática de leitura na escola", de J.W. Geraldi. Este autor apresenta como uma das possibilidades de leitura o 'estudo do texto' no qual, analisando a estrutura argumentativa de um texto, salienta a necessidade de verificar "a tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra-argumentos levantados em teses contrárias; a coerência entre tese e argumentos" (p. 95).

Para exemplificar sua análise, Geraldi, identificando os elementos citados, estuda um curto texto argumentativo (Cf. Geraldi, 1997, p. 100) e afirma que tal estudo - caracterizado pela avaliação da construção argumentativa do texto - pode ser empreendido com textos narrativos.

Esta sugestão de estudo torna-se, como a 'leitura-pretexto', "procedimento padrão" na análise da estruturação interna dos textos proposta pelo CB. Ao se apropriarem desta sugestão, as autoras estendem a avaliação do nível argumentativo a "textos informativos e ficcionais, curtos e longos".

Vinculados ao Domínio da Escrita, os encaminhamentos metodológicos propostos para esta análise/avaliação revelam que o estudo visa instrumentalizar o aluno

para produzir seu próprio texto e substitui os "exercícios de natureza gramatical e estrutural" (CB, p. 56).

Ao substituir estes exercícios, as autoras formalizam e normativizam o estudo de estruturas internas (não mais da frase, mas) do texto:

"A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor *deverá desmontar* o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias.

É importante *dissecar* o texto, identificar os recursos coesivos, compreender a sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua. É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas é um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente." (CB, p. 56) (grifos nossos)

Permanece incerto o caminho que levaria ao julgamento do nível

argumentativo, pois as autoras do documento não recuperam a análise apresentada no texto de Geraldi nem apontam esclarecimentos suficientes que possibilitem a compreensão do leitor/professor, certamente porque pressupõem que os professores já deveriam estar habituados a trabalhar com textos dissertativos. Mas como avaliar o nível argumentativo de um texto narrativo? E de um informativo? No CB não encontramos a resposta a estas perguntas. Parece-nos que, novamente, as autoras estão mais propensas a dialogar com a Academia, com os Estudos da Linguagem, em cujos domínios circulavam estudos sobre argumentação, como os livros *Argumentação e Linguagem*, de Ingedore Koch, e o livro *Argumentação e Discurso Político*, de Haquira Osakabe (1979) (este último, há mais tempo em circulação). Parece-nos que a ausência do fazer avaliativo da estruturação textual na leitura nas aulas que analisamos pode indicar marcas da ausência desta instrumentalização. Certamente o fazer pedagógico deve ser focalizado de modo amplo assim tanto pode ser que este não seja um objetivo dos professores, quanto pode indicar que não o fazem por falta de alguma orientação.

O "desmontar" e o "dissecar" os textos, sugeridos no CB, recuperam elementos centrais da Linguística Textual: a coesão e a coerência, ambas citadas posteriormente como conteúdos. Na leitura análise de textos são objetivos "Avaliar o texto na perspectiva da unidade temática" (coerência) e "na perspectiva da unidade estrutural (paragrafação e recursos coesivos)" / (coesão).

Estes objetivos aproximam-se tanto dos textos produzidos por Geraldi quanto do estudo desenvolvido por Pécora. Ao fazer a 'leitura-estudo do texto', Geraldi mostra como são construídas a coerência entre as partes do texto (tese e argumentos) - no CB, análise da coerência e da argumentação das idéias - e a coesão: "é interessante notar também a 'costura' do texto por parágrafos de passagem (segundo, sexto, oitavo e nono) e, no interior de cada parágrafo, como o autor passa de afirmações particulares para universais" (Geraldi, 1997, p. 96) - no CB, a identificação dos recursos coesivos e de sua função no texto.

Ao analisar problemas identificados em produções escritas de alunos de cursos universitários, Pécora aponta a necessidade de expandir os conceitos de coesão e argumentação visando a perspectiva discursiva de análise: os problemas são caracterizados não apenas na relação interna entre os elementos linguísticos, mas na relação que se estabelece entre autor, texto e leitor/interlocutor.

Em relação à coesão, Pécora mostra que problemas como a incompletude do enunciado, a inadequação do relator, a ambigüidade de referência anafórica que impossibilita a identificação do referente, impossibilitando a realização da função anafórica, são gerados pela imagem que os alunos/autores têm da escrita (complexidade e

extensão) e pela dificuldade de formar uma imagem do interlocutor ausente no momento de produção (a virtualidade do leitor). Enfim, os problemas coesivos

*“representam invariavelmente uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento. Nesse caso, é preciso reconhecer que o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal.*

*Escrever significa reproduzir uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar, e cujo destino é reproduzir a sua instituição. A bem dizer, uma boa parte do que foi escrito não chega a ser escrita: é mera redação.”* (Pécora, 1983, p. 85-86)

A análise feita por Pécora parece repercutir no CB no que se refere ao estudo dos mecanismos de coesão empregados tanto nos textos dos alunos quanto nos textos publicados selecionados para leitura. Considerando que a escrita é construída em função do interlocutor, aquele autor propõe uma concepção discursiva da escrita. Esta mesma concepção está presente no documento paranaense, no qual a produção escrita sempre deve ser precedida de *leituras que sirvam de subsídio conteudístico e lingüístico. A leitura passa a ter a função de investigar, analisar e avaliar os recursos lingüísticos/coesivos empregados no texto lido visando a produção posterior do aluno.* Dentre as aulas que temos em nosso *corpus*, nenhuma aula apresenta marcas desta concepção de leitura no que se refere ao estudo de elementos de coesão ou de coerência. Por vezes, o estudo do texto lido serve de pretexto unicamente para o estudo de questões de gramática (identificar verbos ou adjetivos) numa perspectiva tradicionalmente isolada do texto.

Em nossa análise dos conteúdos, verificamos que as autoras do documento abordam a leitura sob três enfoques: a interpretação, mais voltada para o caráter ideológico, dialógico e social (contextual) das idéias do texto; a análise do texto, voltada para a

estruturação interna, a construção lingüística do texto; e a mecânica da leitura, voltada para aspectos como a entonação e a pontuação e sua relação com a significação.

Verificamos ainda que há no documento lacunas quanto à explicitação de alguns conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos que poderiam auxiliar o leitor/professor a compreender e a alcançar os objetivos propostos como conteúdos: não explicita os encaminhamentos para o reconhecimento das “especificidades” dos textos, para a identificação do “contexto de produção” nem para a avaliação do nível argumentativo; não explicita a relação entre a identificação das idéias básicas e o reconhecimento da presença e da intenção do autor; não esclarece o que entende por “extrapolar o texto lido” nem aponta os encaminhamentos para tal.

Por algumas destas lacunas (já apontadas anteriormente) em relação ao leitor/professor, pareceu-nos que no horizonte de interlocução das autoras estava também a Academia no campo específico dos Estudos da Linguagem. Considerando que o autor de um texto cujo objetivo é divulgar os saberes produzidos no campo científico reformula (ou não) os termos-pivôs tendo em vista seus interlocutores, a não reformulação e a ausência de explicações e definições reforça o caráter acadêmico, de diálogo com os pares da Academia, do documento.

#### • A Avaliação

Após a explicitação da concepção de linguagem subjacente ao documento e dos encaminhamentos metodológicos e conteúdos decorrentes desta concepção, as autoras expõem os procedimentos da Avaliação, a qual contempla critérios para avaliar a produção escrita, a leitura, a produção oral e o domínio da gramática que o aluno apresenta.

Apesar de retomar todos os domínios da linguagem, a avaliação contempla apenas parte das propostas do Encaminhamento Metodológico e dos Conteúdos, principalmente no que se refere à leitura.

Dependendo do tipo de texto lido, são sugeridas atividades para verificar a leitura do aluno, avaliando sua compreensão do texto lido. A principal atividade solicitada refere-se à apreensão e à organização das idéias básicas do texto (síntese, em meu entender), sobretudo dos textos informativos e científicos. Sobre os textos literários, o aluno deve ser capaz de opinar, apontando para a realização de julgamentos.

Parece-nos que no momento de propor a avaliação da leitura do aluno, o Currículo mostra-se mais ligado a uma concepção que privilegia a estruturação interna do texto posto que não procura avaliar se o aluno é capaz de explorar o “contexto de produção” nem de recepção nem se pode identificar as intenções do autor.

Marinho (1998) também aponta a ausência de orientações quanto à análise do texto, levando em consideração suas “condições de produção”. Apesar de nas duas primeiras partes do documento paranaense, mais voltadas a questões teóricas, as autoras mencionarem a produção textual vinculada ao contexto e de figurar entre os objetivos dos Conteúdos a identificação do contexto de produção, a ausência de encaminhamento metodológico efetivo e a exclusão deste objetivo dentre os critérios de avaliação parecem mostrar que o “contexto de produção” é citado no documento mais como exigência do arcabouço teórico que como elemento constitutivo da construção do significado a ser realizada pelos leitores professor e aluno.

Por partimos de uma concepção de Educação mais orientada para a perspectiva conteudista<sup>19</sup> - transmissão de saberes sistematizados - o leitor certamente percebe nesta análise que, mais que as possibilidades de construção de conhecimento, nosso trabalho aponta ausências no decorrer do texto. Tais ausências devem ser pensadas no interior de uma perspectiva do texto oficial como texto de formação de professores. Neste sentido, as ausências de explicitações apontadas não apontam para um professor incapaz de criar, mas enfoca as marcas esperadas em um texto de formação. Além disto, as produções de saberes são feitas a partir de algo dado: sejam necessidades sociais ou pedagógicas, sejam negações de algum paradigma científico, sejam recriações a partir de um modelo prévio.

O CB deixa abertas lacunas teóricas e de encaminhamento metodológico gerando dificuldade de compreensão (por parte do leitor/professor) da perspectiva teórica subjacente ao texto; pela estruturação composicional (gênero do discurso), dificulta a entrada por outras partes do texto que não os Pressupostos Teóricos; revela a dificuldade da recontextualização no espaço pedagógico da vertente teórica assumida, sobretudo (na nossa visão) pela escassez de estudos na área específica à luz da teoria discursiva bakhtiniana e também sobre ela; por não esclarecer as diferenças entre esta abordagem teórica e a abordagem da Linguística Textual (ainda que este cruzamento teórico possa ser explicado pelos desenvolvimentos dos estudos da linguagem), pode gerar compreensões distorcidas de ambas perspectivas teóricas<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Ainda que constrangida pelo reconhecimento de que tal perspectiva dificulta a criação verificada nas aulas dos professores informantes, o percurso realizado na análise deste documento revela sua anterioridade às análises das aulas.

<sup>20</sup> Trabalhos recentes, como os de Jane Q. G. Silva – “Gênero Discursivo e Tipo Textual” – e de Beth Brait (2000) – “PCNs, Gêneros e Ensino de língua: faces discursivas da textualidade” – têm delineado algumas diferenças relevantes entre estas perspectivas. Naquele momento, entretanto, não havia trabalhos como estes sendo desenvolvidos na Academia.

Concebendo a leitura como uma das modalidades lingüísticas de interação entre indivíduos social e historicamente localizados, mediada pelo texto escrito (concepção esta subordinada à concepção de linguagem), o CB concebe *o ensino da leitura como a capacitação/habilitação do aluno 1) para compreender as formas lingüísticas de construção do texto que viabiliza o diálogo e 2) para desvendar o pressuposto ideológico deste texto.*

Estas fragilidades do documento podem restringir sua atuação como instrumento de divulgação do conhecimento científico/acadêmico aos professores posto que não esclarece conceitos teóricos fundamentais. Como mostra Jacobi, a construção lingüística e visual destes textos depende do suporte/veículo que leva o texto aos leitores.

A manutenção das formas lingüísticas mais comuns nos textos escritos ao meio acadêmico e a ausência de exemplos que facilitem a apreensão por parte de leitores “marginais” em relação aos aspectos mais teóricos podem dificultar a compreensão e absorção das informações.

Esta restrição de atuação do CB estende-se à sua função de instrumento de formação dos professores: considerando que algumas lacunas podem permanecer abertas para os professores, parece-nos que uma das razões/ motivos da diversidade de respostas dos professores a este documento como formador reside na dificuldade de as autoras constituírem uma imagem do leitor-professor como leitor que não necessariamente compartilha os conhecimentos necessários para a construção de significado do texto; reside também na difícil articulação entre as partes do documento, estabelecemos relações entre os Pressupostos Teóricos e os Encaminhamentos Metodológicos mas temos dificuldade de articular estas duas partes aos Conteúdos e à Avaliação.

Conforme dito anteriormente, a partir da compreensão que tivessem deste documento, os professores deveriam conduzir suas aulas e preparar seu material didático. O texto tem a finalidade de divulgar os conhecimentos teóricos, capacitando, formando os professores. Mas estas fragilidades do documento podem dificultar a formação do leitor/professor e, ainda que identificando professores que afirmem ter sua prática transformada pelo conhecimento veiculado neste documento, fazem com que o CB possa ser lido como uma resposta apenas parcial da SEED - PR às demandas do ensino naquele momento sócio-histórico. As concepções de leitura e de ensino de leitura podem ser apreendidas no documento na recontextualização de vertentes científicas ao campo da prática pedagógica que, ainda assim, é dificultada, por vezes, pela ausência de explicações, definições e orientações metodológicas.

Considerando as possíveis dificuldades de compreensão do CB, esperava-se que os cursos de capacitação e os textos de subsídio suprissem as necessidades de explicação do conteúdo proposto. Observamos na pesquisa relatada por Bertolani (1999) que a formação que aproxima formador e formando surte melhores resultados. O formando vivencia/experimenta o processo no qual formará posteriormente.

Como indicamos anteriormente, os cursos de capacitação responsáveis por esclarecer aspectos do CB ficavam a cargo das delegacias de ensino e dos técnicos da CETEPAR. Assim, muitos cursos apresentaram os conhecimentos necessários à interpretação do documento, mas nem todos o fizeram, como mostra o diálogo entre as professoras:

*Professora R: Eu questionava muito nas reuniões. Como avaliar? O que cobrar? Como né? Tudo era válido. Se perguntássemos de coerência e coesão, meu Deus, falavam, falavam, falavam. Vinham com aqueles textos passados a limpo. Mas eu*

*nunca consegui entender o que é que era. Agora eu estou entendendo. Agora que eu comecei a entender.*

*Pesquisadora: O que, o que que é...*

*Professora R: É uma reestruturação de texto, porque eu fui atrás de um material de escola municipal em Curitiba. Eu tenho uma prima que trabalha aqui, então eu sempre vinha e perguntava. Mas que eu aprendesse com as reuniões lá no Núcleo, jamais. Nunca consegui entender nada dele.*

*Professora T: Eu aprendi porque a Beatriz, que era professora na Universidade de Ponta Grossa, fazia as reuniões com a gente e a Beatriz tinha uma paixão por língua portuguesa. Ela passava pra nós.*

*Professora T: Estudei isso [tipologia textual] nos cursos do Estado, porque começou a discutir o que ensinar na quinta série, que tipo de texto? Então a gente começou a fazer curso pra aprender, eu lembro até que um dia a gente estava fazendo um curso, tipologia textual. Foi onde eu aprendi como diferenciar um texto informativo de um narrativo.*

*(...)*

*Professora T: De repente, os cursos que eu tive, ela não teve a oportunidade de ter.*

*(...)*

*Professora R: Levavam pessoas que não estavam ligadas no magistério, eu tinha a impressão que determinadas pessoas que foram dar os cursos pegaram assim pra ir ganhar [dinheiro], mas eles não sabiam. Eles estudaram, formularam, mas não sabiam pra quem eles iam falar.*

Constatamos assim que, como já havia sido mostrado por Frade & Silva (1998), “muitos desses profissionais mediadores, na verdade, tornam-se complicadores, no sentido de estabelecer o diálogo da escola com o texto. Isso porque tanto as linguagens como os níveis de compreensão do conteúdo dos textos eram diferentes” (pp. 112).

Alguns mediadores pareciam acreditar que seria melhor discutir a teoria empregada no documento; outros acreditavam na necessidade de auxiliar os professores na transposição desta para a sala de aula. Algumas das atividades realizadas com esta finalidade são descritas e justificadas pela professora que participou da implementação da proposta curricular como mediadora:

*A gente aproveitava pra olhar isso [criticar os textos dos livros didáticos] e pegava texto, agora nem todo texto que a gente levava era legal também, entende? Mas a gente buscava textos e fazia o professor analisar o texto. Tinha muito trabalho com texto, com interpretação, leitura, interpretação de texto era básico pros professores. Precisava, a gente tinha que trabalhar isso. E a partir do texto, análise lingüística. Daí entrava o trabalho da Lingüística Textual, os mecanismos de coesão do texto, a coerência do texto, ensinar o professor a trabalhar com isso, a trabalhar na tradução de registros, o registro formal pro informal. Fazia esse tipo de transposição que eles poderiam fazer com os alunos; a idéia era essa: eram atividades que eles poderiam desenvolver com os alunos.*

*Na época você nem podia mais entrar num curso desses falando só em teoria porque os professores já estavam saturados. Então eles diziam "a gente vai ver só teoria?" Então eles queriam aquela coisa da receita mesmo. "O que nós podemos fazer em sala de aula?"*

*Não dá nem pra dizer que foram muitos os cursos de teoria. Durante a confecção do currículo havia uma discussão com os professores sobre isso [a teoria]. A Secretaria de Educação procurava fazer isso com aquela intenção de dizer, "o currículo nasceu da discussão com os professores", que não era muito verdadeira porque na verdade a discussão já estava pronta. Os professores eram informados [sobre a teoria]. Quando você chegava, eles tinham uma resistência com a teoria porque eles percebiam que essa teoria não ajudava no trabalho em sala de aula.*

Apenas em 1994, decorridos 4 anos da implantação deste Currículo, chegaram às mãos dos professores os textos de subsídio a esta proposta curricular. O oitavo volume da Coleção Cadernos do Ensino Fundamental, dedicado à Língua Portuguesa e Literatura, procurava esclarecer aos professores da rede aspectos que não haviam sido suficientemente desenvolvidos no CB.

### 3.3 Textos de Subsídio?

Na "Apresentação" do referido caderno, lemos que a Coleção foi concebida como "material didático", em acordo com a proposta teórico-metodológica sócio-interacionista enunciada pelo CB, de forma que a linguagem deveria ser abordada em atividades concretas e carregadas de significado nos domínios da escrita, da leitura e da oralidade(nenhum dos textos fez referência a este domínio, restringindo-se à leitura e à escrita).

A "Introdução" do documento esclarece que a escolha por esta orientação reflete os "avanços da pesquisa sobre a linguagem e o ensino de línguas" (C. C. do E. Fundamental, 1994, p. 7). Conforme o texto afirma, o fato de a concepção interacionista estar prevalecendo nos meios onde se efetivam as pesquisas é motivador do posicionamento teórico adotado pelo Estado. Portanto, "para promover atividades visando o domínio efetivo da linguagem, tanto na oralidade como na escrita, através do uso da própria linguagem, o professor deverá conhecer os resultados dos trabalhos científicos que vêm sendo feitos, principalmente no que se refere à concepção de linguagem, da variação lingüística e do texto." (idem, p.7)

Afirmamos, em relação ao CB, que a escolha teórica decorria não apenas do desejo de formar o aluno socialmente ativo de modo que a escolha por esta perspectiva teórica não é motivada apenas pelo posicionamento político, mas também e/ou especialmente pelo prestígio desta perspectiva no meio acadêmico. Rememorando a fala da professora-mediadora, considera-se o prestígio desta perspectiva teórica com a finalidade de receber a "anuência" da Academia.

O texto é dividido em 7 capítulos dos quais os seis primeiros, assinados por professores universitários, estão mais voltados à apresentação dos estudos teóricos, apresentando apenas algum modelo de análise que pudesse auxiliar o professor. No sétimo capítulo, são apresentadas atividades modelares de trabalhos com textos. São autores destas atividades tanto professores universitários quanto professores das redes públicas estadual e municipal.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> 1. "Interação e Discurso: uma questão de concepção de linguagem", de Reny M. G. Guindaste (profa. Da Universidade Federal do Paraná - UFPR); 2. "A língua e suas variedades", de Maria José G. D. Foltran

O primeiro capítulo procura explicitar/definir a concepção interacionista de linguagem; o segundo trata da variação lingüística e as implicações para o ensino da língua materna; o terceiro aborda especificamente a questão do texto sob a ótica da Lingüística Textual; o quarto discute a reestruturação do texto partindo dos conceitos de coesão e coerência apresentados no texto anterior; o quinto procura apresentar o resultado de pesquisas referentes à leitura; e o último procura refletir sobre o ensino da gramática. Em nosso trabalho nos ocuparemos do primeiro, terceiro e quinto capítulos.

O primeiro capítulo, “Interação e discurso: uma questão de concepção de linguagem”, pretende esclarecer para os professores o que deve ser entendido por “concepção interacionista da linguagem” e quais as implicações em orientar o ensino de língua materna por esta concepção.

Segundo Guindaste, para compreender este conceito basta estabelecer uma oposição entre duas posturas de ensino de língua: a estruturalista – a qual concebe a língua como código – e a interacionista – a qual está centrada no uso efetivo da língua, na produção e na leitura de textos.

A oposição que a autora estabelece entre estas duas concepções parece estar centrada sobretudo na forma de avaliação: a primeira avalia “através da contagem de erros”, medindo a eficácia do treinamento realizado para a memorização do código cuja apreensão deve ser medida. A última produz um “diagnóstico avaliativo do estado da

---

(UFPR); 3. “A questão do texto”, de Reny M. G. Guindaste (UFPR); 4. “Atividades de reestruturação do texto”, de Durvali E. Fregonezi (Universidade Estadual de Londrina -UEL e FAFI C. Procópio) & Regina M. Gregório (UEL e Núcleo Regional de Ensino-NRE Londrina); 5. “Atividades de leitura na escola”, de Durvali E. Fregonezi (UEL); 6. “A questão do ensino da gramática”, Reny M. G. Guindaste (UFPR); 7. “O Currículo em prática: atividades com a linguagem”, vários autores.

linguagem do aluno” a partir do qual será proposta uma direção para o ensino visando o domínio da linguagem em sua função discursiva em diversas situações sociais.

Para explicar o que entende por “dimensão discursiva”, a autora recorre à análise que M. Pêcheux (1990) faz do enunciado “Ganhamos” para mostrar que “não é apenas um item verbal flexionado na primeira pessoa do plural”. É necessário, para dar significado ao enunciado, recorrer à “situação histórica, social e interlocutiva” em que este foi produzido. Assim, considerando o outro (interlocutor) e o processo de interlocução, o professor estará observando a “dimensão discursiva” da linguagem.

Para Guindaste, ao assumir que a língua não é apenas um sistema de códigos, não estando restrita a recursos lingüísticos mas envolvendo também a situação de produção e recepção, a concepção interacionista faz com que a linguagem seja compreendida como “trabalho social e histórico no qual as pessoas se constituem”. A autora retoma, então, o texto do CB no qual a linguagem é comparada ao trabalho por se tratarem de formações sócio-históricas. Em ambos os textos, as autoras ressaltam que o ensino de língua deve estar voltado para o uso efetivo da língua e para a constituição do aluno como sujeito.

Guindaste, referindo-se especificamente ao ensino, baseada no livro *Portos de Passagem*, de J. W. Geraldi, sugere que o aluno seja levado a “fazer ações com a linguagem, jogando com interlocutores, levando o outro em consideração no momento de tecer o seu discurso, para adequá-lo ao outro e à situação no processo de interlocução. É o domínio da linguagem que deve ser priorizado.” (C. C. do E. Fundamental, p. 9). Deste modo, os elementos extralingüísticos (aspectos sócio-históricos) devem ser considerados constitutivos do significado do texto.

Segundo a autora, o professor deve estar consciente dos diferentes discursos nas diferentes situações em que são proferidos. *As tarefas de leitura que o professor deve empreender caracterizam-se pela condução do aluno à percepção destas diferenças, da importância do extralingüístico e da relação entre os interlocutores.* Deste modo, a autora aponta a concepção de ensino de leitura a ser adotada pelos professores da rede, retomando a concepção da proposta curricular – a perspectiva enunciativa da leitura.

Como o texto é o objeto central do ensino, no capítulo “A questão do texto”, Guindaste procura oferecer aos professores um conceito de texto em que os elementos constitutivos possibilitem o manuseio do texto em sala de aula. Em concordância com o CB, partindo da concepção interacionista de linguagem, a autora recorre à definição de texto proferida por J. W. Geraldi (em livro já citado), para quem o fundamental é a interação: a efetiva realização da leitura pelo outro e a constituição do sujeito que enuncia, tendo em vista o interlocutor no momento da produção.

A autora procura nos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual o suporte necessário para a manipulação do texto em sala de aula: os conceitos de coesão e coerência. Para Guindaste, a compreensão do texto escrito decorre de elementos internos ao texto que deve ser claro, coerente e coeso. Explicita, então, estes conceitos tendo por base os estudos de HALLIDAY & HASAN (1976), KOCH (1988 e 1991) e CHAROLLES (1988).

Após descrever teoricamente os conceitos de coesão e coerência, a autora utiliza dois textos para exemplificar o funcionamento dos mecanismos coesivos e do processo de coerência. O primeiro texto, produzido por um aluno de 6a. série, exemplifica o uso inadequado dos elementos coesivos e a falta de coerência decorrente desta inadequação. Por isso, o mesmo texto também serve de exemplo para exercícios de

reestruturação de textos sugerido pela autora. O segundo texto, publicado na revista *Manchete*, exemplifica o uso correto dos mecanismos de coesão. Além da análise de elementos lingüísticos internos dos textos, Guindaste alerta para a necessidade de conhecimento de mundo a fim de o leitor construir o sentido no momento da leitura.

A autora sugere que, ao propor *atividades de leitura*, o professor procure *desenvolver nos alunos a percepção do funcionamento destes mecanismos de coesão e sua relação com a produção de coerência nos textos lidos para posteriormente aplicá-los nos próprios textos. Assim, a leitura é uma tarefa de procurar marcas textuais.*

No primeiro texto, ao expor a concepção de linguagem, Guindaste apresenta uma concepção de leitura mais vinculada à noção de interlocução em que se observam as intenções do autor e os elementos sócio-históricos que compõem o “contexto de produção” do texto de modo que podemos aproximar esta concepção daquela apresentada na primeira parte da lista de conteúdos do *Currículo Básico*. No texto posterior, a autora enfatiza aspectos lingüístico- textuais que podemos aproximar da segunda parte da lista de conteúdos deste documento. A autora retoma ambas as perspectivas apresentadas no CB.

No texto “Atividades de leitura na escola”, Fregonezi, após apresentar resumidamente e em linguagem bastante acadêmica as diversas áreas de estudo preocupadas com a leitura e as diferentes abordagens que realizam, afirma que ler é dar sentido ao texto. O autor acredita que *a leitura parte do processo de decodificação e chega ao sentido pelo acréscimo das informações acessadas no repertório de conhecimento de mundo do leitor.*

Fregonezi busca contribuições nos estudos de Ângela Kleiman para mostrar que além do conhecimento lingüístico que permite a decodificação e do conhecimento de

mundo que permite a produção de hipóteses/inferências, o leitor também utiliza o conhecimento textual, recorrendo a estratégias diferentes diante de tipos de texto diferentes.

O papel da escola e do professor, partindo desta concepção de leitura – atividade psicolinguística – é o de *elaborar materiais didáticos que facilitem para o aluno a produção de estratégias de leitura*. A leitura é concebida numa perspectiva interacionista, em que ocorre a interação das estratégias de leitura e das formas de conhecimento (linguístico, textual e enciclopédico ou conhecimento de mundo) na interação do leitor com o autor do texto. Considerando que este texto ocupa-se especificamente da leitura e do ensino da leitura, destacamos que o autor não apresenta as concepções baseadas na interlocução e nos aspectos sócio-históricos enunciadas pelo CB e por Guindaste. Provavelmente pelo fato de o texto desta autora dedicar-se a esta perspectiva enunciativa, o autor tenha considerado desnecessário rerepresentá-la.

Constatamos, cotejando os textos de Guindaste e de Fregonezi, a diversidade de concepções de linguagem, de texto e de leitura apresentada nestes textos de subsídio, diante da qual o leitor/professor vê-se orientado a recorrer a diferentes procedimentos metodológicos. Considerando que os documentos oficiais recontextualizam textos oriundos de diversas instâncias, como a acadêmica, e que nesta instância há diversidade de abordagem de um mesmo objeto de estudo, a recontextualização no campo didático pode manter a diversidade de perspectivas do campo acadêmico.

Analisando estes documentos à luz da concepção bakhtiniana de linguagem e enunciado, relacionada aos estudos sobre vulgarização científica realizados por D. Jacobi, compreendemos que tanto as diferenças de perspectivas teóricas quanto as diferenças

lingüísticas na construção dos textos devem ser investigadas no interior da situação/contexto de produção.

Parece-nos que um dos fatores relevantes a serem observados no contexto mais imediato de produção destes textos refere-se ao círculo acadêmico destes autores: Guindaste é, então, professora da Universidade Federal do Paraná onde predominam estudos em Linguística Teórica sem a preocupação com o ensino da língua. Fregonezi é professor da Universidade Estadual de Londrina, localizada no norte do estado, bastante influenciada pelos estudos desenvolvidos na Universidade Estadual de Campinas onde a preocupação com o ensino tinha levado à constituição da área de Linguística Aplicada. O surgimento desta área está intrinsicamente ligado ao início dos estudos relativos à LEITURA e ao ensino da leitura.

Guindaste e Fregonezi recuperam em seus textos os teóricos que se ocuparam do objeto sobre o qual escrevem: Aquela, em “A questão do texto” ocupa-se do texto como objeto de estudo e de ensino, considerando que está mais ligada aos estudos teóricos, faz referência aos autores que estudam o texto desvinculados do seu ensino, como Koch e Halliday & Hasan. Dirigindo-se a um público que não compartilha os conhecimentos teóricos tais como produzidos na Academia, os professores, a autora reformula, explica e exemplifica os conceitos de coesão e coerência.

Fregonezi, mais ligado aos estudos aplicados focalizando a leitura, faz referência aos autores que teorizam sobre a LEITURA e sua relação com o ensino. Diferentemente de Guindaste, seu texto mantém marcas linguísticas mais comuns dos textos de divulgação aos pares: ao retomar os estudos de J. Smith e K. Goodman, faz

poucas reformulações que auxiliem o leitor/professor a compreender os debates no campo acadêmico.

Neste sentido, parece-nos que o texto de Guindaste pode contribuir mais facilmente para o diálogo com os professores. No texto de Fregonezi, além de identificarmos certa ausência de informações, predomina uma linguagem que se distancia do professor e se aproxima da Academia.

Como afirmamos anteriormente, além do Currículo e de textos que lhe servem de subsídio, os textos referentes ao Projeto de Correção de Fluxo são fundamentais para apreendermos os conceitos de leitura e de ensino de leitura. Pois como é afirmado no próprio texto, toda fundamentação teórica apresentada está vinculada ao Currículo.

### ***3.4 O Projeto de Adequação Idade/Série: Outras histórias***

Em 1995, o Estado iniciou uma série de investimentos na área de Educação, visando o cumprimento de sua função social que é a formação do cidadão para a sociedade. Estes investimentos foram voltados, sobretudo, para a formação continuada dos professores. Entre 1995 e 1997, foram realizados vários cursos de capacitação e, em parceria com universidades e faculdades, vários professores engajaram-se no Projeto Vale Saber. Neste projeto, os professores recebiam uma espécie de bolsa de estudo para desenvolver projetos de pesquisas - sob a orientação de professores universitários - que visavam o conhecimento científico e o aprimoramento da prática cotidiana em sala de aula e em outros setores da escola.

O Projeto Correção de Fluxo foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná em 1997 com o objetivo de “eliminar a defasagem idade-série existente na rede estadual de ensino do Paraná, criando condições para que alunos multirrepetentes possam retomar com sucesso o percurso regular da escolarização, frequentando a série prevista para seu grupo etário” (SEED, 1997, p. 5).

O Estado, dentre os anos 1997 a 2000, investiu em formação continuada de professores e em materiais didáticos específicos para o desenvolvimento deste Projeto.

Nos anos de 1998 e 1999, apenas os professores inseridos no Projeto PAIS tiveram a oportunidade de continuar sua formação com os subsídios do Estado nos cursos de capacitação. Todos os esforços da Secretaria de Educação voltaram-se para este Projeto. A explicação para tal esforço encontramos no texto de introdução geral do Projeto (escrito para os professores) cujo título é *Projeto de Correção de Fluxo*.

As autoras do texto oficial<sup>22</sup> que apresentam o Projeto aos professores iniciam afirmando que a escola na sociedade atual tem como função principal preparar o aluno para a inserção social, mais especificamente para a inserção no mercado de trabalho de modo que cabe à escola “garantir a aprendizagem de habilidades e conteúdos básicos para a vida em sociedade, contribuindo para a inserção social das novas gerações” (idem, p. 4).

Como a escola tem fracassado, tendo em vista os altos índices de repetência e evasão, o Projeto é uma oportunidade de reversão do quadro e de reabilitação dos alunos que, juntamente com a escola, fracassaram. Para tanto, as autoras afirmam que os

---

<sup>22</sup> Cabe esclarecer que as autoras deste texto, diferentemente das autoras do CB, não são funcionárias da Secretaria de Educação do Paraná nem seque são deste Estado. Seguindo a tendência vigente de terceirização, o Estado deixou a cargo da equipe de Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), uma instituição paulista, a produção de todo o material destinado à implantação e ao desenvolvimento deste Projeto.

professores devem convencer-se de que estes alunos são capazes de aprender e devem levá-los a acreditar nisto também. Informam que, pelo caráter do Projeto, as turmas serão compostas por alunos vindos de séries diferentes e com maneiras diferentes de aprender. Como os grupos se caracterizam sobretudo pela diversidade, os professores devem respeitar as diferenças e motivar os alunos, propiciando formas inteligentes para que estes aprendam e construam autoconceito positivo.

As autoras afirmam que os conteúdos selecionados para o Projeto partem dos propostos pelo currículo oficial do estado e que as atividades e o material propostos devem servir apenas de apoio para os professores que devem dirigir sua prática tendo como referência suas experiências positivas, o currículo oficial e o objetivo do Projeto (recuperar os alunos).

Ao apresentar o Projeto aos professores, formando-os e capacitando-os para que participem ativamente dele, as autoras buscam o engajamento dos professores, argumentando que as estatísticas referentes à repetência e à evasão são “inquietantes”. Estas estatísticas precisam ser revertidas com urgência e uma das formas é readequar os alunos às séries convenientes para suas idades:

“Tomando-se por bases os dados dos alunos matriculados em 1995 de 1ª. a 8ª. séries na rede estadual de ensino, observamos que, dos 833.678 alunos matriculados na rede urbana, 299.869 estão cursando fora da faixa etária, o que equivale a 35,97% de distorção. Na zona rural, temos 34.754 matriculados. Destes, 15.984 estão fora da faixa etária, o que corresponde a 45,99%.” (idem, p. 3)

Segundo o documento, a “defasagem idade-série” é uma das principais causas de evasão posto que o aluno, sendo repetente, sente-se desmotivado, perdendo sua auto-estima, sentindo-se fracassado e incapaz de prosseguir no percurso escolar. Por sua função

social, a escola deve reverter este quadro e possibilitar a participação social munido do conhecimento transmitido pela escola.

Além destes dados estatísticos, outro argumento usado é o benefício que os alunos podem ter com a conclusão do Ensino Fundamental: a inserção no mercado de trabalho: “Quem não completou pelo menos a escolaridade básica encontra muita dificuldade na disputa por um emprego: em muitas empresas, candidatos que não têm o certificado de conclusão do 1º. grau não podem sequer preencher a ficha de recrutamento no departamento de pessoal” (idem, p.3).

Desta forma, com base nestes índices percentuais e na seleção pela qual passam os alunos no mercado de trabalho (ambos voltados para a inserção social), as autoras procuram convencer os professores a rever suas práticas e a dirigir um novo olhar para o aluno, para o conteúdo a ser ensinado e para si próprios.

Dirigir um novo olhar para o aluno implica o professor acreditar na capacidade de aprendizagem do aluno e no resgate que o professor deve fazer da confiança do aluno na própria aprendizagem para que este retome com sucesso sua caminhada escolar.

Assim como foi o responsável pelo fracasso anterior dos alunos, resultado de “práticas de ensino inadequadas” (idem, p.5), o professor tem a responsabilidade de reabilitar este aluno neste Projeto.

O eixo central do Projeto não está vinculado aos conteúdos a serem ensinados, mas na recuperação psico-emocional dos alunos. Ao reafirmar constantemente a necessidade de o aluno recuperar seu autoconceito, as autoras propõem que os alunos sintam-se bem, estejam satisfeitos, no interior do percurso escolar para que permaneçam no

Projeto, para que não haja o risco de eles abandonarem novamente a escola e contribuírem para o aumento dos percentuais de evasão.

Neste sentido, a perspectiva sobre o *conteúdo* no Projeto difere bastante da perspectiva curricular: no CB, os conteúdos devem ser socialmente partilhados, papel que é dado à escola, para que o aluno constitua-se sujeito social partilhando os saberes produzidos na sociedade e participando também da construção destes saberes. Pelo exposto no Projeto, os alunos devem ter apenas o conhecimento suficientemente necessário para serem inseridos no mercado de trabalho de forma que, parece-nos, há essencialmente um olhar utilitarista – de emprego direto no mercado de trabalho – sobre os conteúdos.

Focalizando a utilidade dos saberes para a inserção no trabalho, o PAIS procura instrumentalizar os professores, selecionando o que parece mais relevante para a utilização imediata. Visando esta instrumentalização, buscam a manutenção da concepção bakhtiniana de linguagem e lançam mãos dos estudos específicos relativos à leitura desenvolvidos sob outras concepções de linguagem dentre as quais destacamos a concepção estruturalista. Enquanto a primeira concepção, no que se refere à leitura, destaca a interação social, esta restringe-se à relação leitor x texto, marginalizando os aspectos sociais constituintes do significado.

Acreditamos que a intervenção realizada pela Secretaria de Educação do Paraná ao propor o Projeto - “empenhada no esforço de universalização da educação básica, com qualidade, para 100% da população” (SEED, 1997) - responde à prioridade dos gastos públicos estabelecidos pelo Banco Mundial: “a educação básica nos países que ainda não conseguiram universalizar as matrículas no nível primário e secundário e, por isso, enfrentam o grave problema do analfabetismo” (Martins, 2000. P. 146).

A busca por melhores índices estatísticos de aprovação e de conclusão do Ensino Básico e a formação do aluno voltada para o mercado de trabalho são elementos que apontam para uma perspectiva de política educacional guiada pela política econômica do Estado do Paraná.

Neste sentido, parece-nos necessário retornar à fala de Amaro (2000), pois este afirma que o Estado adota uma política educacional "sob uma ótica muito mais econômica". Este autor afirma ainda:

"O que foi implementado no período de 1991-1994 obedeceu às orientações do Banco Mundial e o que aparece como uma ruptura não o é. Nas gestões anteriores tais acordos já estavam sendo encaminhados. Quando implementados, aparecem sempre como fruto da gestão em andamento.(p.24)

Acreditamos que os acordos com o Banco Mundial começaram no início do governo Richa e, ao longo das outras gestões, foram sendo encaminhados, de forma a possibilitar, em 1994, através do cumprimento das "sugestões" do Banco, a assinatura do Convênio de Cooperação Técnica, que passa a ser reconhecido publicamente a partir de 1995.

Dada a morosidade com que as conversações aconteceram e o não acompanhamento da população dessa agenda em toda sua extensão, é compreensível a crença em que um "projeto de democratização" da educação tenha sido abortado pelos governos posteriores, tanto na esfera federal quanto estadual, quando ele fez parte das preliminares da negociação, e há muito tempo vinham acontecendo os entendimentos para que a política educacional fosse implantada na ótica dos planejadores do Banco Mundial." (pp. 27-28)

Parece-nos, entretanto, que embora o CB também seja visto por Amaro como uma resposta às exigências do Banco Mundial, as autoras deste documento utilizam táticas para burlar o controle institucional inscrevendo como fundamentação teórica uma perspectiva de linguagem e de leitura que subverte tal controle<sup>23</sup>. Neste sentido, acreditamos que a incompatibilidade entre a concepção de linguagem e o caráter autoritário do gênero

<sup>23</sup> De Certeau, M. *As Invenções do Cotidiano* 1. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994 (3ª ed.).

discursivo curricular oficial apontada por Prado (1999) anteriormente realmente faz emergir o conflito e a tensão política - que insere alguns membros da Academia - naquele momento.

No primeiro texto referente a este Projeto - Impulso Inicial - as autoras afirmam que a proposta apresentada está ligada ao Currículo Básico de modo que o trabalho com a linguagem também visa a interlocução entre os sujeitos e a sua relação com o mundo.

A partir deste objetivo geral, as autoras priorizam no ensino de língua portuguesa a formação do aluno como usuário competente da língua em situações diversas, fazendo com que ele seja capaz de: ouvir o outro, reconhecendo sua importância; informar-se, seguir instruções, perceber a intencionalidade dos textos e reconhecer os diferentes tipos de textos; produzir estes tipos textuais diferentes, utilizando os recursos necessários para atingir seus objetivos.

Especificamente no que concerne à leitura, o texto afirma que *ler é atribuir significado/sentido ao texto*. Para atribuir sentido, o aluno deve ser capaz de fazer inferências, de depreender o que não está explícito.

Tendo como referencial teórico o livro *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, as autoras afirmam que *ler de modo eficiente é ser capaz de atingir os objetivos propostos para a leitura*, como informar-se ou executar uma tarefa seguindo as instruções de um texto escrito.

Outro texto emblemático dos pressupostos teóricos deste Projeto é o que se encontra no primeiro volume da série de três livros *Ensinar e Aprender: reflexão e criação*. Esta série teve como objetivo sintetizar as orientações teóricas e metodológicas apresentadas até então. A organização deste texto segue a configuração da proposta curricular: as autoras reafirmam a concepção sócio-interacionista da linguagem como

orientadora do ensino na rede, apontando-a como avanço no ensino de língua. Nesta concepção, a linguagem tem um caráter sócio-histórico, portanto dialógico e interacional, pois é fruto de uma necessidade social de organização e relação entre os indivíduos.

Apesar de não explicitar qualquer conceito de leitura, o percebemos através da concepção de escrita e dos procedimentos metodológicos sugeridos. A escrita é a responsável pela possibilidade de desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas. Numa perspectiva cognitivista de escrita, a escola deve propiciar ao aluno o acesso à leitura e à escrita, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo.

Como procedimento metodológico, o aluno deve "(...) ler por prazer e para informar-se, seguindo instruções escritas, percebendo a intencionalidade dos textos. (...) escrever por prazer para registrar, instruir, convencer, sendo capaz de decidir, ao fazê-lo, que tipo de texto e que recursos lingüísticos usar para melhor atingir finalidades" (p. 25, SEED, 1997b).

Desta forma, ainda que afirmem manter a concepção sócio-interacionista da linguagem, as autoras responsáveis pelos textos do Projeto recorrem a conceitos diferentes de leitura e de texto pois no livro citado no texto Impulso Inicial estes conceitos retomam apenas alguns daqueles apresentados pelo Currículo.

De modo algum deve-se acreditar que nesta proposta a concepção sócio-interacionista da linguagem, e consequentemente uma concepção de texto e de leitura, encontra-se desvinculada de qualquer outra perspectiva teórica. Como vimos anteriormente, desde o CB, e principalmente nos textos de subsídio, a Lingüística Textual é associada à vertente sócio-interacionista com a finalidade de instrumentalizar o professor na manipulação do texto como objeto lingüístico em sala de aula.

Gregolin (1993) afirma que aquela vertente, “que toma o texto como unidade de análise, tem feito progressos consideráveis na constituição de um corpo teórico, e pode oferecer aos professores caminhos” para orientá-los no ensino da língua (p. 24). Em seu texto, a autora discute as teorias desenvolvidas por esta corrente e suas aplicações ao ensino da língua portuguesa: a textualidade e a argumentação. Ela mostra que os estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler são aplicáveis ao ensino.

Segundo estes autores, certos fatores centrados no texto – coesão e coerência – e outros centrados nos usuários – intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade – garantem que um grupo de palavras seja reconhecido com um todo significativo, diferindo um texto de frases isoladas.

A noção de todo significativo, ou ‘todo de sentido’, é desenvolvida inicialmente por Halliday. Conforme afirma Lemos (1992), este autor eleva do senso-comum à condição de problema esta definição de texto. “O texto é aquilo que forma um ‘todo unificado’” (p.23). Sua unidade não é gramatical, mas semântica e refere-se à linguagem em uso. Os elementos se ligam, se relacionam entre si. Há coesão.

Apesar de o autor não desenvolver suficientemente a noção de linguagem em uso, pois tende a preferir – na costura e constituição do texto – as marcas gramaticais, o valor de seu estudo está, sobretudo, no fato de seu conceito de coesão ser o ponto de partida para uma série de discussões posteriores acerca da noção de texto. A tensão existente em seu trabalho entre o que é lingüístico (categorias gramaticais e lexicais) e o léxico que está externo ao texto foi desfeita apenas recentemente.

Souza (1999), analisando os fatores de textualidade de Beaugrande e Dressler a partir de infrações cometidas em redações produzidas em uma avaliação do sistema

educacional do estado do Paraná, apresenta de forma clara o percurso desenvolvido pela Lingüística textual, os conceitos sucessivos de texto, até o conceito desenvolvido por aqueles autores, para quem os conceitos coesão e coerência são fundamentais:

A coerência está ligada aos componentes do mundo textual, isto é, aos conceitos e relações presentes na superfície do texto. Os conceitos são definidos como conhecimentos (conteúdo cognitivo) e as relações são as ligações entre os conceitos que aparecem juntos no mundo textual.

A coesão relaciona-se com os componentes da superfície textual, isto é, as palavras que vemos ou ouvimos, e com as conexões realizadas dentro de uma seqüência (Souza, 1999, p. 5).

A partir do texto de Souza, observa-se que, no que se refere à coesão, os autores enfatizam as relações sintáticas no interior do texto e classificam-nas como recorrência, recorrência parcial, paralelismo, paráfrase, pró-formas e elipse.

A coerência, por sua vez, resulta da soma destas relações estabelecidas dentro do texto, as quais orientam para certos significados, e de processos cognitivos desenvolvidos pelo receptor de cuja capacidade de pressuposição e inferência depende a compreensão do texto. De forma que “a coerência é um princípio construído pelos intérpretes e não uma propriedade inerente ao discurso” (Idem, p.77).

Souza (1999) acrescenta ao conceito de coerência daqueles autores o desenvolvido por Charolles, que acrescenta à coerência o papel do produtor do texto. Segundo a autora, “o autor defende que a coerência é também um princípio exercido pelos enunciadores discursivos; desta forma, o produtor deve fornecer as indicações relacionais relevantes e necessárias para que o receptor possa obter a coerência do discurso”. (Idem, p. 79).

Portanto, a coerência envolve todos os elementos internos e externos ao discurso: a coesão – marcas lingüísticas textuais que por si só não garantem a significação -, a atuação indutiva e cooperativa de quem produz o texto procurando dar pistas significativas ao

receptor e a ação deste no esforço de compreender o texto buscando conhecimentos anteriores a fim de dar significação ao que lhe é dirigido.

Os conceitos coesão e coerência, segundo Souza, são analisados por Charolles “através do mesmo conjunto de requisitos: continuidade, progressão, não-contradição e articulação” (Idem, p. 80).

A continuidade pode ser obtida através da retomada contínua, no decorrer do texto, da unidade discursiva. A fim de gerar coerência, retomam-se as idéias e os conceitos; obtém-se a coesão através de recursos lingüísticos, como a elipse e a repetição. O requisito progressão, por sua vez, refere-se a introdução de informações novas: deve-se introduzi-las aos poucos, mediando-as pelas já conhecidas.

Para observar o requisito da não-contradição, deve-se verificar se internamente os elementos – conceitos e idéias – não se contradizem (nem no que está explícito, nem no que pode ser inferido). Externamente o mundo textual não pode contradizer o mundo aí apresentado. O último requisito, articulação, refere-se à relação mantida entre os fatos e conceitos: causa, condição e consequência.

Embora os dois fatores centrados no texto, coesão e coerência, sejam evidentes para construção do sentido, não são suficientes para a noção de linguagem em uso. Assim, Beaugrande e Dressler propõem cinco fatores pragmáticos centrados nos usuários, já citados anteriormente.

Os dois primeiros – intencionalidade e aceitabilidade – referem-se à atitude do produtor e do receptor do texto. O produtor tem a intenção de produzir um texto coeso e coerente, ainda que vez ou outra não consiga, capaz de alcançar os objetivos propostos na

situação de produção. Por sua vez, o receptor aceita a intenção daquele e espera que o texto que lhe é dirigido seja coerente, coeso e útil para cooperar com os objetivos do produtor.<sup>24</sup>

A situacionalidade diz respeito à adequação do texto à situação comunicativa: observa-se se há relevância e pertinência em relação ao contexto no qual é produzido.

A união destes dois fatores gera os tipos de texto. Costa Val (1999) esclarece: “A praxe acaba por estabelecer que numa dada circunstância, tendo-se em mente determinada intenção ilocucional, deve-se compor o texto dessa ou daquela maneira” (p. 13). Assim, em cada situação específica o produtor se expressa através de um tipo textual particular, o que faz com que a utilização das marcas textuais específicas de um texto sejam inadequadas a outro, dependendo da situação e da intenção.

A informatividade refere-se a quantidade de informações novas inseridas no texto, esperadas ou não pelo receptor. Segundo Souza, Beaugrande e Dressler “sugerem três ordens de informatividade, sendo cada uma suficientemente ampla de tal forma que os usuários da língua são capazes de distingui-las durante o processo de comunicação” (Souza, 1999, p. 40). O texto construído apenas de informações óbvias e triviais, conseqüentemente desinteressante para o receptor, pertence à primeira ordem. Outro, com baixo grau de previsibilidade – pois são aplicadas a omissão e a preferência ao da primeira, levando o receptor a despender menos custo na interpretação – pertence a segunda ordem. O de terceira e aquele cujas informações parecem improváveis, discrepantes ou descontínuas; deve provocar curiosidade no receptor, pois aparenta falhas ou traz um conhecimento que não é próprio ao tipo textual apresentado.

---

<sup>24</sup> A noção de cooperação é retirada das máximas de Grice

O último fator é a intertextualidade; trata-se do mecanismo responsável por fazer a interpretação e a produção de um texto passíveis de serem mediadas por outro texto. Esta mediação refere-se à concordância, discordância ou ampliação, por parte do produtor e do receptor, do conhecimento veiculado no texto. Ambos devem partilhar este conhecimento para que ocorra a mediação que tanto maior será quanto menor for a partilha. Um exemplo de menor mediação está no uso de determinado tipo de texto, do qual o receptor espera certas marcas particulares e pode esperar o assunto a ser aí tratado. Lembrando que a intenção e a situação geram os tipos textuais, algumas destas expectativas do receptor podem ser frustradas exigindo maior mediação.

A união destes fatores pragmáticos centrados nos usuários àqueles centrados no texto permite conceituar o texto como uma unidade de linguagem em uso, que tenciona atingir um objetivo identificável numa determinada situação comunicativa.

A perspectiva teórica de leitura e de texto subjacente ao Projeto está claramente expressa no livro citado como base (*Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, de Ângela Kleiman): o texto é um todo de sentido, na perspectiva dos estudos de Linguística Textual, *e a leitura é concebida numa perspectiva interacionista, em que ocorre a interação das estratégias de leitura e das formas de conhecimento (lingüístico, textual e enciclopédico ou conhecimento de mundo) na interação do leitor com o autor através do texto.*

Diferentemente da perspectiva enunciativa, os elementos sócio-históricos - ideológicos - são periféricos no momento da leitura. Predominam os elementos lingüísticos na concepção interacionista de modo que não há, como ocorre com a concepção enunciativa, igualdade na relação entre autor-texto-leitor e situação de produção e recepção.

Ainda que constitutivo da construção de sentido, o conhecimento extralingüístico, que deve ser compartilhado pelo autor e pelo leitor, é marginal pois - como a interação através do texto escrito se dá de modo descontextualizado - as marcas formais orientam e delimitam os sentidos possíveis.

O material verbal do texto - suas marcas lingüísticas - é o elemento principal, pois traz as pistas que conduzem o leitor a identificar as intenções do autor: "A materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto lingüísticos quanto gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal." (Kleiman, 1995, p. 45).

As marcas formais do texto se organizam em três categorias: 1) microestrutura - os elementos lingüísticos organizados no interior das estruturas sintáticas, percebidas como unidades semânticas, constituindo a coesão interna; 2) macroestrutura - elementos lingüísticos que ligam trechos do texto, como os parágrafos, também constituindo a coesão interna e a coerência local; e a 3) superestrutura ou estrutura abstrata - organização da estrutura do texto que determina o tipo de texto, como narrativo ou descritivo, constituindo a coerência temática.

A perspectiva interacionista compreende a leitura como um ato social em que autor e leitor interagem movidos por necessidades e objetivos sociais. No entanto, em oposição à perspectiva enunciativa, existe uma preocupação maior com o aspecto individual: os processos cognitivos, as estratégias, ativados pelo leitor no momento da leitura.

A linguagem, nesta perspectiva, é concebida como código em que o conjunto de signos numa relação interna entre si estabelecem a significação. Desta forma, o sentido que

o autor quiser construir está expresso e impresso nas marcas lingüísticas formais do texto. O texto, conforme afirma Kleiman (1995), é "uma unidade semântica onde os elementos de significação se materializam através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais." (idem).

Como afirmamos anteriormente, ainda que as autoras dos documentos estudados mantenham expressa a concepção sócio-interacionista de linguagem, a escolha do referencial teórico interacionista para o encaminhamento do ensino de leitura implica uma sobreposição de teorias cujas concepções de linguagem, de texto e de leitura diferem. Apesar de ambas considerarem a leitura como um ato social de interação, a diferença entre elas está expressa sobretudo na concepção de linguagem e de texto subjacentes à concepção de leitura. Assim, verificamos em parte a manutenção do referencial teórico exposto pelo *Currículo Básico* e em parte a variação deste referencial pela inserção e sobreposição de outro.

Alguns fatores podem nos auxiliar a compreender esta sobreposição de teorias divergentes: os centros de pesquisa, onde os autores de propostas pedagógicas vão buscar subsídios, produzem concomitantemente pesquisas cujos referenciais teóricos divergem, como é o caso do estudo do texto realizado pela Lingüística Textual e por trabalhos de base bakhtiniana. Além disto, como a aula de português está tradicionalmente ligada a aspectos estruturais da língua, tomar o texto apenas na perspectiva enunciativa pode dificultar o trabalho do professor de língua portuguesa posto que os elementos formais a serem trabalhados podem algumas vezes estar mais voltados a elementos extralingüísticos, gerando a idéia de que não é aula de língua.

Entretanto, nestes textos oficiais que servem de (in)formação teórica para os professores não há qualquer menção desta sobreposição. Existe um apagamento destas diferenças que, se não compromete o ensino da leitura na escola pela (re)construção que os professores fazem em sua prática, compromete a formação teórica destes.

Parece-nos que, ao omitir estas diferenças, as autoras desconsideram os documentos como instrumentos de informação/ divulgação científica e formação destes professores, pois ao não informar geram a possibilidade de uma formação deturpada, posto que parcial.

Compreendemos que tal fato ocorre pela imagem que as autoras parecem ter dos professores. Não compete a eles o conhecimento de perspectivas teóricas, compete-lhes apenas a prática pedagógica que parece depender apenas de orientações metodológicas. Ao recontextualizar perspectivas teóricas no interior de orientações pedagógicas, as autoras têm em vista apenas a instrumentalização para a prática tendo sido abandonada a divulgação dos conhecimentos científicos teóricos.

Assim como o aluno deve ser instrumentalizado para utilizar eficientemente a língua, dispensando as reflexões socio-históricas que o tornariam socialmente crítico e participativo, os professores são instrumentalizados para ensinar o aluno sem, necessariamente, conhecer as formulações teóricas subjacentes a este instrumental.

As considerações feitas até aqui acerca da ausência de delimitação das perspectivas teóricas, referentes aos documentos como formadores, demandariam ainda um estudo específico que procurasse distinguir nas práticas pedagógicas cada elemento das vertentes isoladamente. Por este não constituir nosso objetivo, apenas apontamos as possibilidades de incompreensão. Permanece um trabalho a ser realizado.

Quanto ao caráter formador destes textos, as falas já apresentadas de algumas professoras identificando os saberes provenientes destes documentos reforçam a importância que têm no processo de formação. Como apontamos anteriormente, este discurso compõe com outros, produzidos em instâncias diversas, a rede discursiva de formação pedagógica dos professores da rede estadual de ensino no Paraná.

Assim como apontamos na breve análise das aulas, muitos dos saberes veiculados por estes documentos, especialmente o Currículo Básico, podem ser identificados na prática destes professores. Constatamos, assim, a presença de marcas de concepções de leitura e de ensino de leitura destes documentos no fazer pedagógico.

#### 4. CONCLUSÃO

Tendo sido nosso objetivo verificar a repercussão dos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná nas práticas dos professores da rede pública de ensino, constatamos que são recuperados passando por transformações decorrentes da recontextualização discursiva. Assim como nos textos oficiais, observamos que no fazer pedagógico ocorre a recontextualização: os professores retomam o discurso dos textos oficiais e o recontextualizam na sala de aula juntamente com outros discursos componentes da rede discursiva de formação. Neste sentido, constatamos que não podemos refletir sobre a prática pedagógica nem sobre o processo de formação de professores focalizando um único instrumento formador.

Os documentos oficiais, que retomam os discursos produzidos no campo científico/acadêmico, caracterizam-se como um dos discursos mais importantes que compõem esta rede pelo caráter de divulgação dos conhecimentos científicos. Segundo Lopes & Macedo (2002), "a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica" (pp. 79), de forma que a presença da língua portuguesa no currículo de ensino do Estado demanda a apropriação de um discurso acadêmico que justifique a perspectiva de língua adotada, consolidando o discurso científico como discurso de autoridade. Ao apropriar-se deste discurso científico, o documento oficial o divulga aos seus leitores.

Ao levar para a prática em sala de aula os saberes divulgados pelos documentos - que já transformaram os saberes científicos -, os professores os recontextualizam, os transformam. Corrobora nossa conclusão a afirmação de Lopes (2002): "Enfatizo que

também se estabelecem processos de recontextualização desse discurso pedagógico oficial no contexto escolar"(pp. 173).

Tal transformação é própria das situações em que um discurso é transferido de um campo a outro pois, assim como no contínuo discursivo apontado por Jacobi (1984), os interlocutores são diferentes bem como suas intenções.

Além disto, estes saberes entrecruzam e são entrecruzados por outros provenientes de instâncias diversas. Os professores mobilizam saberes que possibilitem a “aplicação” prática dos saberes adquiridos desta divulgação. Para tanto, os professores recorrem aos saberes construídos na sua experiência. Há, na prática pedagógica, transformações e construções:

Como mostra Tardif (2002),

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (p.53).

A fala de uma de nossas professoras esclarece este processo em sua própria prática:

*Professora A: A gente..., porque tinha aqueles cursos assim de capacitação, na época o Estado dava muito curso de capacitação e foram colocando, no começo aquilo era uma coisa assim meio, sabe, aquela coisa assim, aquele elefante branco assim que você não entendia direito. E muitos professores se recusavam terminantemente a usar aquilo. E eu era meio jovem, começo de carreira, estava meio perdida, não sabia que tinha uma certa voz ativa dentro da escola e o que mandavam fazer, fazia. Então alguns diretores reagiam e... Aí quando realmente eu fiz alguns*

*curso que colocavam isso foi que começou, até, eu relutei, eu fui uma das pessoas que relutei acho que uns dois ou três anos aí, porque eu achava assim que a coisa tinha que ser tradicional. Aí depois lentamente a prática foi me mostrando que não tinha só vantagens. Só que o currículo básico, pra falar bem a verdade, acho que até hoje não aplicaram direito*

*Entrevistadora: E desse curso, você falou que você sempre fez os cursos do Estado. Que que você se lembra desses cursos, como é que você avalia esses cursos, que que era conteúdo, como é que era ?*

*Professora A: Olha, os conteúdos, tinham alguns que eu acho assim que os divulgadores conseguiam realmente passar de uma maneira adaptando a realidade pra sala de aula. Mas tinham muitos curso também que estavam fora da nossa realidade. Chamavam um pessoal lá que nem em sala de aula estão, as vezes são lá de empresas de cursos, que não conhecem a realidade do teu aluno e vão falar bonito, muito bonito e muito lindo, mas e na prática, como é que eu vou fazer ? Então nem todos eram, sabe, nem todos assim respondiam realmente a expectativa.. Mas o meu crescimento eu devo bastante, apesar de tudo isso aí eu consegui ao longo desses anos, quase quinze anos aí, eu consegui, eu acho assim que, eu criar meu próprio estilo assim, isso aqui eu acho que é bom aqui, isso aqui fica bom ali né. Muita coisa do currículo básico eu aproveitei, o currículo básico foi um dos responsáveis pra mudar a minha mentalidade, por exemplo, português, eu achava que português tinha que dar gramática e acabou, seria impossível não dar gramática. Dar gramática não é que, e não elimino a gramática, não eliminei, jamais eliminei, mas eu achava assim que tinha que ser daquele jeito que era antes né e eu não acreditava. Depois com o tempo eu fui mudando. Mas digo também uma coisa, contente por que? Porque eu fui ganhando experiência, porque a faculdade ela não te prepara, por exemplo, pra você trabalhar com a gramática contextualizada, o professor chega cru na escola, então as vezes ele não domina nem pra ele. E eu sou sincera, no começo da minha carreira eu não dominava nem pra mim.*

Nosso trabalho mostra que a reformulação/recontextualização das abordagens teóricas no interior do fazer pedagógico revela a presença, a repercussão dos documentos oficiais, especificamente o Currículo Básico: o saber construído pelos professores nos cursos de capacitação a partir do conhecimento que lhes é transmitido/informado - não expresso/verbalizado de modo idêntico ao saber compartilhado na academia - caracteriza-se então por uma reformulação que estabelece relações entre os saberes cientificamente constituídos, os saberes mobilizados pelo livro didático e os construídos na prática.

A análise dos documentos oficiais permitiu-nos identificar ausências de informações teóricas e metodológicas que consideramos relevantes para a formação dos

professores posto que algumas destas ausências se refletiram na prática pedagógica.

Considerando o caráter formador, anteriormente apontado em nosso trabalho, dos documentos oficiais tomados como textos de divulgação científica, as ausências podem gerar dificuldades de o professor recuperar o objeto de estudo/ensino na sala de aula: produção e recepção sociais. Esperava-se que os cursos de capacitação que procuravam esclarecer os conteúdos veiculados nestes documentos pudessem auxiliar os professores, mas observamos que também estes cursos, pela diversidade de interpretações e de dimensões das prioridades tornavam a mediação realizada pelo professor-mediador um complicador a mais, conforme indicamos em nossa análise e como mostram as falas da Professora R:

*“Eu nunca consegui entender o que era falado. Agora eu estou entendendo, agora que eu comecei a estudar.”*  
*“Mas do pessoal de Guarapuava, acho que eles vinham aqui, eu não sei onde eles pegavam as instruções, mas eu não conseguia entender.”*

Verificamos que, durante as aulas, os professores recuperam saberes construídos em diversas instâncias: a leitura em voz alta, visando aspectos especificamente mecânicos, pode remeter-nos à formação de base (quando o professor lhes tomava a leitura), à tradição escolar e ao Currículo Básico; o estudo da estrutura do texto cuja ausência de menção a aspectos sociais da especificidade do texto pode nos aproximar das ausências em sua formação desde a base à formação continuada propiciada pela Secretaria de Educação; a interpretação construída pelos significados isolados dos vocábulos que podemos relacionar à tradição pedagógica; a interpretação que busca elementos no

contexto social que podemos associar às perspectivas enunciativas e interacionistas presentes nos documentos. Observamos, ainda, que o uso do livro didático não é determinante do fazer pedagógico posto que os professores não necessariamente seguem as orientações aí expressas.

Nossa investigação nos levou a concluir que os documentos oficiais estão presentes na prática de nossos professores, confirmando seu caráter formador. Os saberes por eles veiculados, dialogam com outros produzidos em campos diversos, como os experienciais. Em sala de aula, os saberes mobilizados são transformados e reconstruídos constituindo uma complexa rede discursiva na qual nem todos os fios podem ser claramente identificados. Corrobora nossa perspectiva o trabalho de Tardif (2002):

"Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas próprias experiências e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diversa"(pp. 18).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, Hudson S. *Cursos de Capacitação Docente para Professores de História em Maringá (1991-1994)*. (dissertação de mestrado). São Paulo, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. "Os gêneros do discurso". In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Discurso na vida e Discurso na arte" (1976) 1990. Mimeo, UFPR.
- BARRETO, Elba S. S. "Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil". In: BARRETO, Elba S. S. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Editores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (pp.5-42)
- BATISTA, Antonio A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERTOLANI, Ana L. S. *Formando leitores contando histórias: a construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita*. (dissertação de mestrado). Campinas, SP, 1999.
- BRAIT, Beth. "PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade". In: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (3ª ed.)
- CHARTIER, Anne-Marie & HEBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo, Ática, 1995.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ECO, Humberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FARACO, C. Alberto. "Linguagem, escola e modernidade". In: GHIRARDELLI Jr, Paulo.(Org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

- FAVERO, Leonor L. "Intenconalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade". In: *Linguística Textual: Texto e Leitura*. São Paulo: EDUC, 1986.
- FERREIRA, Norma S. de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 – 1995*. Campinas, SP: Komedi/Arte Escrita, 2001.
- FRADE, Isabel C. A S. & SILVA, Ceris S. R. "A leitura de textos oficiais: uma questão plural"; In: MARINHO, M. & SILVA, Ceris S. R. (org.) *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (pp. 93-117)
- GERALDI, J. W., SILVA, Lilian L. M. da & FIAD, R. S. "Linguística, ensino de língua materna e formação de professores". D.E.L.T.A., Vol. 12, No. 2, 1996 (307-326)
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4ª Ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- GREGOLIN, M. do R. V. "Linguística Textual e o ensino de Língua: construindo a textualidade na escola". In: \*\* Vol 37. São Paulo: Alfa, 1993. (pp. 23-31)
- ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JACOBI, Daniel. "Du discours scientifique, de as reformulation et de quelques usages sociaux de la science". In: *Langue Française*: n. 64, dez. 1984.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Ed. Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. "A intertextualidade como fator de textualidade". In: FÁVERO, L. L. (org.) *Linguística Textual: Texto e Leitura*. São Paulo: EDUC, 1986.
- LEMOES, M. T. G. "Sobre o que faz o texto: uma leitura de Cohesion in English". In: DELTA, vol. 8, n.1, 1992. (pp. 21-42)
- LOPES, Alice C. "Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico". In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. "A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências". In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- 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, SP: Editores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1998. (pp.43-90)
- MARTINS, Sônia Regina. *Banco Mundial: um sonho de um mundo livre da pobreza?* Campinas, SP: [s.n.], 2000. (Dissertação de Mestrado)
- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1997.
- MOREIRA, Antonio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PAULINO, Graça [et alii]. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Coleção Educador em formação)
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: M. Fontes, 1983.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PRADO, Guilherme do V. T. *Documentos Desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem dos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*. (tese de doutorado). Campinas, SP, 1999.
- RAFAEL, Edmilson Luiz. *Construção dos conceitos de Texto e de Coesão Textual: da lingüística à sala de aula*. (tese de doutorado). Campinas, SP, 2001.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Coleção Cadernos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Literatura*. Curitiba: SEED, 1994.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Projeto de Correção de Fluxo*. Curitiba: SEED, 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Impulso Inicial*. Curitiba: SEED, 1997a.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Ensinar e Aprender: reflexão e criação*. Vol. 1. Curitiba: SEED, 1997b.

- SIGNORINI, Inês. "Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada". In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Ana Cláudia da [et alii]. "A leitura do texto didático e didatizado". In: CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 2: Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos/ coordenadoras do volume Helena N. Brandão, Guaraciaba Micheletti.
- SOSSOLOTE, Cássia R. C. *O discurso da vulgarização da lingüística no aparelho escolar*. (dissertação de mestrado). Campinas, SP, 1994.
- SOUZA, Geraldo T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999 A.
- SOUZA, Meire E. *Infrações aos fatores de textualidade em redações escolares*. (dissertação de mestrado) Curitiba, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AMARANTE, Maria de Fátima Silva. *Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência*. Campinas, SP: [s.n.], 1998. (Tese de Doutorado)
- AUTHIER, Jacqueline. "La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique". In: *Langue Française*, n. 53, Fev. 1982.
- BERNARDO, G. *Redação inquieta*. Porto Alegre: Globo, 1985.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990.
- CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHAURMEUX, Eveline. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: M. Fontes, 1990.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90". In: LINHARES, Célia (Org.). *Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GNERRE M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: M. Fontes, 1985.
- HELD, David & MCGREW, Anthony. *Prós e contras da globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- PEYTARD, J. & GENOUVRIER, E. *Linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1985.
- SILVA, Lillian L. M. da. *Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Campinas, SP, 1994. Unicamp (Tese de Doutorado).
- SMOLKA, Ana L. B. et alii. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- TEBEROSKY, A & CARDOSO, B. *Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural/Campinas: Ed. Da Unicamp, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1995.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. Theodoro da. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1** Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- Anexo 2** Coleção cadernos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Literatura
- Anexo 3** Projeto de Correção de Fluxo, Impulso Inicial
- Anexo 4** Ensinar e Aprender: reflexão e criação. Vol. 1
- Anexo 5** Aula da Professora T
- Anexo 6** Aula da Professora A
- Anexo 7** Aula da Professora A
- Anexo 8** Aula da Professora R

**Anexo 1**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU**

**CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA  
PÚBLICA DO PARANÁ**

**CURITIBA  
1990**

## LÍNGUA PORTUGUESA

Elisiani Vitória Tiepolo

Marcia Flávia Porto

Reny M. Gregolin Guindaste

Sônia Monclaro Virmond

### 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pensar o ensino de português significa pensar numa realidade que permeia todos os nossos atos cotidianos: a realidade da linguagem. Ela nos acompanha onde quer que estejamos e serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos sobre o mundo. É via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo, é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa humanidade, que nos diferencia dos animais. A atividade mental, própria do homem, é organizada pela linguagem, se se preferir. É ela que nos possibilita pensar nos objetos e a operar com eles na sua ausência. Essa capacidade de abstração, que também caracteriza o ser humano, só se tornou possível porque o homem, impelido pela necessidade de se organizar socialmente, construiu a linguagem, um conjunto de signos que são a representação do real.

Mas voltemos um pouco ao passado, façamos uma retrospectiva para compreender como se deu o início de tudo, isto é, o momento em que o homem, a partir de sua organização social, começa a acumular um saber sobre o mundo e precisa da linguagem justamente para articular este conjunto de experiências que ele vai adquirindo.

Há, de fato várias maneiras de se explicar o início da sociedade humana. Entre elas, a explicação metafísica – a que vê na figura divina a responsável pela criação do homem – é ainda a mais presente nas reflexões do senso comum. Mas aquela que defende que a transformação do homem se deu por meio do trabalho é a que se aproxima do nosso ponto de vista. E é importante compreendê-la para entendermos, por essa via, o surgimento da própria linguagem, nosso objeto de preocupação.

Segundo alguns autores, especialmente ENGELS, a sociedade tal como a conhecemos, surge do trabalho.<sup>1</sup> Em outras palavras, as dificuldades de sobrevivência, de alimentação, levaram

o homem a se movimentar pelo espaço e este fato incidiu na produção de uma alimentação mais variada. O homem passa, então, dos vegetais à alimentação proveniente da caça e da pesca, o que exige a fabricação de instrumentos. A criação destes satisfaz uma necessidade e cria outras, fazendo com que o homem, cada vez mais, acumule experiências que se transformam em conhecimento. Ora, a linguagem surge, então, como uma necessidade para se organizar a experiência e o conhecimento humano, no domínio da natureza. Ela surge de uma necessidade social e, portanto, ela é um fato eminentemente social.

Evidentemente, tal processo de criação e transformação se deu ao longo de milhares de anos. Porém, o mais importante nesta reflexão é ter claro que toda a produção, seja a do instrumento de trabalho, seja a da linguagem, nasceu de uma necessidade social e histórica. Em outras palavras, uma realidade que se impôs diante de nossos ancestrais e que foi resolvida numa longa cadeia de criação e recriação. Transcrevemos abaixo as palavras de ENGELS, para explicitar melhor as nossas idéias.

Numa palavra, os homens, num determinado momento de sua evolução, tiveram necessidade de dizer coisas uns aos outros. Dessa necessidade nasceu o órgão vocal: pouco a pouco, mas sem interrupção, a laringe do macaco em estágio apenas incipiente, foi se modificando através de modulações, que por sua vez produziam modulações mais perfeitas e as articulações da boca evoluíram no mesmo ritmo ampliando o número de sons articulados.<sup>2</sup>

Nesse ponto da discussão, alguns poderiam nos perguntar qual a relação possível entre a história dos primórdios da civilização e o ensino de língua. E nós responderíamos que todo o fundamento da nossa reflexão está aí, na compreensão da linguagem como uma realidade impregnada de social e de história; uma realidade construída a partir de uma necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.<sup>3</sup>

Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse in-

interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se a interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Vale dizer: aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. A partir destes pressupostos decorrem, pelo menos, três idéias básicas: 1 - O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer. 2 - Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3 - Dizemos coisas do ponto de vista do grupo social e da época a que pertencemos. Esse raciocínio nos leva a uma outra compreensão, igualmente importante: "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial"<sup>4</sup>. Com isso queremos dizer que a palavra adquire o sentido que o contexto social e histórico lhe confere; nessa perspectiva, seu sentido estará, portanto, subordinado a um determinado ponto de vista (daquele que fala e daquele que ouve), este também ideológico, porque construído no social e na história. Recorramos uma vez mais a Bakhtin para ilustrar melhor nossas idéias.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.<sup>5</sup>

Nessa concepção de linguagem, a língua é resultante de um trabalho coletivo e histórico. E é esta natureza pública, social e cultural da noção de língua, já explicitada por COUDRY, que permeia esta proposta.

É importante contrapor nesse momento da reflexão esta concepção de linguagem, que vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental a outras visões, que têm objetivos diferentes e que, portanto, implicam em práticas pedagógicas diferentes.

Há, nitidamente, dentro do ensino do português, duas correntes preponderantes do pensamento lingüístico: uma delas vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua oral e escrita; a outra, contrapondo-se à primeira, vê, no trabalho com as es-

truturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão oral e escrita. Embora com fundamentos bem diferentes, essas duas visões de linguagem estão presentes e convivem sem maiores problemas na sala de aula. O livro didático, aliás, é um bom exemplo desse ecletismo um tanto inconseqüente. Retomaremos a questão do livro didático num outro momento, antes, tentaremos esclarecer os objetos de ensino de cada uma dessas correntes. Dizíamos que uma das concepções de ensino do português defende a gramática normativa como o núcleo do ensino. Para esta visão da linguagem, saber língua é saber gramática, ou melhor dizendo, teoria gramatical. Essa é ainda a grande polêmica no ensino do português, uma velha discussão que empolga aqueles defensores de uma visão mais conservadora de linguagem.

Esse ponto - a questão gramatical - merece uma atenção especial. É preciso entender a gramática numa dupla dimensão: na perspectiva da normatização da língua (o livro gramática que dita as regras do bem falar e do bem escrever) e na perspectiva de um conjunto de regras que está subjacente a todo ato lingüístico. Não há, efetivamente, quem fale sem gramática: toda variedade de língua, prestigiada ou não, possui uma organização sintática, em outras palavras, uma gramática que permite o entendimento entre as pessoas, em momentos de interlocução. Do ponto de vista lingüístico, não há como fazer um julgamento sobre o maior ou menor valor de uma determinada variedade. Ao contrário, é preciso compreender a questão da variação numa perspectiva histórica e social; é preciso compreendê-la como o reflexo da experiência histórica e social de determinados grupos de falantes. Assim, as variedades lingüísticas são o próprio espelho da diversidade humana, o reflexo da heterogeneidade de experiências de grupos sociais, não cabendo, portanto, nesta linha de raciocínio, fazer uso de conceitos do tipo certo e errado. Nesse sentido, três pontos devem ficar marcados nessa discussão: 1º) a cada variedade lingüística corresponde uma gramática; 2º) todas as gramáticas da língua são igualmente corretas do ponto de vista lingüístico; 3º) todo o falante de língua materna constrói uma gramática na sua cabeça e para dominar a linguagem oral ou escrita, não precisa necessariamente estudar a gramática normativa.

... e que propomos contra a nossa visão de linguagem é que nas aulas de língua portuguesa opte-se por ensinar a ler e a escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais (entraremos em mais detalhes nas considerações metodológicas). A gramática normativa, por sua vez, terá que ser do domínio do professor, este sim o responsável pela criação de situações, ao nível da prática, em que os alunos deverão incorporar de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. Com isso, não negamos a necessidade de se fazer apelo a algumas categorias gramaticais — quando se trabalha num texto com a repetição do nome, por exemplo, não há porque não dizer que a palavra que substitui um nome chama-se pronome. Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão dos fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos.

Um outro bom argumento para se propor um ensino voltado ao desenvolvimento das atividades verbais — a fala, a leitura e a escrita — e não ao conhecimento da teoria da língua, é o próprio dado empírico. Basta analisarmos os textos dos alunos que passaram anos na escola aprendendo gramática e não sabem se servir com desembaraço da linguagem, em momentos concretos de interlocução, ou seja, não sabem, efetivamente, expressar-se com clareza, alinhar idéias num texto, defender com convicção seus pontos de vista. Há certamente, algo que não vai bem neste tipo de ensino: é importante, desta maneira, deslocarmos nossos esforços, superarmos o ensino da metalinguagem (linguagem sobre a língua) e nos determos nas práticas da fala, da leitura e da escrita.

Coexistindo com este ensino, que poderíamos chamar de tradicional, há uma prática centrada, não mais na gramática, mas nas estruturas de uma língua vista como um código acabado. A linguagem, aqui, é vista como um objeto autônomo, sem história, sem interferência do social, um conjunto de formas que existem independentemente do homem. Nesta visão, a expectativa que se tem é que o aluno seja capaz de estruturar frases dentro da variedade padrão (domínio da concordância verbal, da conjugação verbal, etc). Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido tem um caráter mecânico de treinamento, já

que a língua, enquanto conjunto de formas, precisa ser internalizada via exercícios do tipo  **siga o modelo, preencha a lacuna, copie, etc.** O texto é visto apenas como um pretexto ou como um bom modelo de formas acabadas e não enquanto um material que expressa um ponto de vista sobre o real, uma leitura possível da realidade.

Vimos, ao longo deste texto, visões de linguagem com perspectivas bem diferentes no que se refere à prática pedagógica. Resta-nos, agora explicitar de maneira sistematizada os encaminhamentos metodológicos que propomos a partir de uma concepção interacionista. É ela que, neste momento, dá conta das dificuldades que se põem no ensino; é ela que responde com mais precisão aos problemas e nos dá as pistas mais adequadas para recolocarmos a questão da linguagem.

## 2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

É importante iniciarmos a discussão sobre metodologia, esclarecendo a seguinte questão: todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem.

Assim, se trabalharmos com exercícios do tipo **classifique o sujeito das orações abaixo** é porque acreditamos que via teoria gramatical desenvolvemos um bom domínio da língua.

Por outro lado, se propomos questões do gênero  **siga o modelo**, é porque pensamos que o trato mecânico com as estruturas da língua nos dará condições de desenvolvermos uma boa expressão oral e escrita. O que é preciso distinguir é que ensinar língua e ensinar gramática são realidades diferentes. A gramática é um estudo sobre a língua.

No que se refere ao ensino, parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino deslocado das reais necessidades que se colocam para nós, em termos de domínio da língua oral e escrita.

Vejamos, agora, como o livro didático vem trabalhando o ensino da língua. Nele as atividades

de fala, leitura e escrita são tratadas numa perspectiva profundamente artificial. Primeiro, porque os textos ali presentes, aparentemente neutros e imparciais, tratam de uma realidade que só subsiste dentro das quatro paredes da sala de aula. É por essa razão que a maioria deles são adaptações ou fragmentos de textos literários – a literatura, em princípio, não causa polémica! Além disso, tais textos não têm valor em si, isto é, não se constituem enquanto objetos verbais significativos, reveladores de um ponto de vista sobre o mundo. Ao contrário, a literatura do livro didático geralmente é a de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criadas especialmente para os fins didáticos.

Algumas experiências, no sentido de se inverter essa situação, foram levadas a efeito com a publicação de livros didáticos (*Reflexão e Ação*, em especial), nos quais os temas de carácter social predominam. Pode-se pensar, num primeiro momento, que tais inovações são interessantes. No entanto, se pensarmos um pouco mais longe veremos que estes temas são apresentados apenas como o outro lado da moeda. Não há, nestas propostas, o contraponto entre visões de mundo diferentes. Na realidade, trata-se de uma maquiagem nova num rosto velho. Não temos com **Reflexão e ação** uma outra proposta de ensino de língua.

No que se refere à escrita, ela também é vista, no livro didático, como uma atividade sem maiores conseqüências. Ali o ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: mais importante do que ter coisas a dizer e saber dizê-las, é preencher com palavras a folha em branco. Pensamos que é esta visão de escrita – criada e sustentada pela escola – que afasta o aluno do ato de escrever.

Nesse sentido, além de não levar ao efetivo domínio da leitura e da escrita, os livros didáticos têm promovido a destruição das atividades lingüísticas ao seccionar esses elementos.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.

É importante percebermos agora como este pressuposto vai nos dar a chave do ponto de vista

pedagógico. Em outras palavras, como construir uma nova prática na sala de aula a partir dos fundamentos teóricos que assumimos.

Em primeiro lugar, é importante ter claro que a compreensão que construímos sobre o real dá lingüísticamente. Assim, quanto maior o contacto com a linguagem e por decorrência com o real visto na sua pluralidade, maior a possibilidade de ter sobre o real idéias cada vez mais elaboradas.

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deve ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece esta na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com as coisas do real, via texto, para que o aluno desenvolva, cada vez melhor, um controle sobre os processos interacionais.

Metodologicamente, é importante trazer para a sala de aula todo o tipo de texto literário, informativo, publicitário, dissertativo – colocar estas linguagens em confronto, não apenas as suas formas particulares ou composicionais, mas o próprio conteúdo veiculado nelas. É importante também, ter claro que todos os textos estão marcados ideologicamente e o papel do professor é explicitar, desmascarar tais marcas e “apresentá-las ao aluno, desmontando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discursos, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tomando-o consciente de que a linguagem é uma forma de actuar, de influenciar, de intervir e de comportar-se alheio, que outros actuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós pode usar para actuar sobre os outros”.<sup>6</sup>

É portanto, instaurando a polémica, assumindo o conflito como um dado altamente positivo e necessário para as descobertas das potencialidades da linguagem que estaremos criando situações concretas para que o aluno se aproprie da linguagem oral e escrita.

Para tanto, apresentamos a seguir os três grandes eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com a língua.

## DOMÍNIO DA LÍNGUA ORAL

Partimos do pressuposto que quando a criança chega à escola, já é um falante de sua língua nativa e a domina numa determinada variedade.

Por outro lado, no que se refere a escola, um dos grandes problemas no ensino do português parece estar no domínio da língua padrão.

Com efeito, a população que hoje frequenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de algum tempo atrás. Face a essa **democratização** no acesso à escola, esta passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente a linguagem, nosso objeto de preocupação. E a escola, com sua dificuldade secular de enfrentar a diversidade, estabelece um fosso intransponível entre os que **sabem falar** e os que **falam errado**. Na vã tentativa de fazer destes últimos, falantes da norma culta, a atitude da escola, quase sempre de desdém, acaba por afastá-los da possibilidade de apropriação da variedade padrão.

Pensarmos em estratégias adequadas para tentar resolver esse impasse exige de nós clareza em alguns pontos: as variedades lingüísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias.

No que se refere às ações necessárias para se desenvolver, no aluno, a sua expressão oral, é preciso partir do seguinte pressuposto: a linguagem é uma prática social e como tal serve para articular as experiências sociais e históricas dos homens. Esta concepção de linguagem implica numa determinada opção metodológica e na criação de estratégias pedagógicas que auxiliem, efetivamente, o aluno a se apropriar da língua en-

quanto expressão de visão de mundo particularizada – não no sentido da criação individual, mas na perspectiva da individualização a partir do coletivo.

Para tanto, há que se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá **escutar a voz do outro** e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro.

É obrigação da escola proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão. Talvez a estratégia mais adequada para **sensibilizar** o aluno no que se refere ao uso de determinada variedade esteja no confronto de estruturas diferentes. A partir disso, será mais fácil pensar em termos de adequação da norma a contextos específicos.

Vale reafirmar, no entanto, que o trabalho com a oralidade deve estar voltado, sobretudo, à busca da clareza na exposição de idéias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista.

## DOMÍNIO DA LEITURA

A leitura tem sido na escola o cumprimento de uma formalidade. Ao priorizar o processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afasta-se o aluno do real sentido da leitura, que é, na nossa perspectiva, a possibilidade de mergulhar no universo conceitual do outro.

Para desenvolver esta prática, é importante redimensionar o conceito de leitura, que na perspectiva teórica assumida aqui não pode ser apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e boa dicção. Estes são aspectos necessários mas não suficientes quando se concebe a leitura também como um processo interacional entre o leitor e o autor.

A leitura, numa concepção de linguagem interacionista, ultrapassa a compreensão da superfície; ela é, mais do que o entendimento das informações explícitas, um processo dinâmico entre sujeitos que instituem trocas de experiências por meio do texto escrito. É preciso que o aluno leia o material lingüístico mas também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico. É preciso também que em qualquer atividade de leitura a intenção do autor seja reconhecida.

Paulo FREIRE, numa entrevista na qual lhe

perguntavam o significado da leitura, diz o seguinte: "eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual, a travar um diálogo comigo.<sup>7</sup> Paulo Freire, com seu jeito poético de refletir sobre as coisas, sintetiza bem a idéia de dialogismo. O sentido, nesta perspectiva, não é algo pronto, acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age, com seu jeito próprio, sobre o texto e vice-versa. Assim, quanto maior o número de experiências significativas com o texto escrito, maior desenvoltura o aluno vai adquirir para dialogar com ele.

A introdução à leitura de ficção (prosa e poesia), no nosso ponto de vista, também terá esse mesmo pressuposto: a construção do sentido no momento no ato da leitura. Aqui, é importante compreender as especificidades entre os discursos literários e os outros discursos. A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros; ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada.

Quando se tem clareza de que a leitura (não a simples decodificação das letras) constitui uma dimensão fundamental do domínio da linguagem, torna-se urgente repensar a prática que a escola tradicionalmente vem fazendo. Os textos, na escola, servem, na maioria das vezes, como pretextos para se resolver questões gramaticais, como modelos para se estruturar frases corretas, como conjunto de informações para se responder a questões de interpretação ou, ainda, como portadores de belas mensagens e bons conselhos. Essa perspectiva utilitarista e moralista reduz a leitura a mais uma formalidade, a mais um ato burocrático. Reverter esta prática implica, antes de tudo, na compreensão de que o leitor maduro não é um sujeito passivo, mas alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto, a sua interpretação numa relação de diálogo íntimo com aquilo que lê. Um dos caminhos para se chegar a esse nível de autonomia — o texto escrito não é a representação da verdade absoluta — é expor o aluno a todo tipo de texto: os narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas, lendas,

contos), os informativos (notícias, reportagens, científicos), os dissertativos (editoriais, artigos, etc.), os poéticos, os publicitários, etc. A partir desse contato com a diversidade, é possível estabelecer o contraponto, mostrando ao aluno que cada texto tem uma especificidade (a forma) e revela uma determinada interpretação sobre o real. O relato, o debate, a exposição de idéias, a partir de textos lidos, vão se constituir num dos pontos importantes do trabalho. Além disso, é preciso criar situações para que o aluno seja capaz de julgar o material escrito: ele terá de criar critérios para analisar a construção do texto, bem como a sua consistência argumentativa.

A literatura, por outro lado, não poderá ser pretexto para se preencher fichas, completar o horário de aula, ou coisa parecida. Ela deverá ocupar um espaço privilegiado; não aquela que se propõe a ensinar coisas aos alunos e a organizar o mundo para eles, mas aquela que tem na dimensão do estético a sua preocupação maior.

Também o gosto pela leitura e o despertar pelo prazer de ler podem nascer através de momentos de interação entre professor e alunos e entre alunos, através de diálogo sobre textos lidos e da valorização à leitura do outro.

## DOMÍNIO DA ESCRITA

A escola, por não ter claro a função da escrita, passa dela uma falsa imagem para o aluno. Assim, as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais: escreve-se para o professor corrigir e dar nota ao final do bimestre. Este tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola. Deste modo, pensamos que antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva.

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, ter o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos. É esse interlocutor, virtual, que vai condicionar parte da nossa linguagem; é a imagem que fazemos dele que nos levará a fazer uma determi-

nada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo. A ausência do interlocutor pode nos causar algumas dificuldades: não temos outro recurso, além da linguagem verbal, para complementar ou adaptar nossa mensagem. Neste sentido, é necessário assumirmos o papel daquele que vai ler o nosso escrito, julgando-o e reescrevendo-o sempre na busca de maior clareza.

Uma outra questão a ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.).

Do ponto de vista metodológico, é importante articular estes conteúdos às estratégias adequadas. A produção de textos, por exemplo, deve ser uma atividade decorrente de uma discussão ou da leitura de outros textos, uma leitura preferencialmente contrastiva, isto é, aquela que apresenta pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. A partir do debate, do levantamento de idéias, dos objetivos bem claros, é possível dar um sentido à escrita. Recomenda-se a ênfase ao trabalho com textos ficcionais nas séries iniciais, com a produção de narrativas (contos, crônicas, fábulas, lendas, experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos); e com textos informativos, nas séries posteriores (reportagens, artigos, editoriais, científicos), sempre buscando consistência argumentativa, quando se trata de textos dissertativos. A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor deverá **desmontar** o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias.

É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses.

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise lingüística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade, é importante **dissecar** o texto, identificar os recursos coesivos, compreender a sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua. É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas é um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente.

As questões relativas ao domínio da norma padrão, bem como da forma, deverão ser trabalhadas no próprio texto. O aluno deverá desenvolver esta compreensão, a partir do contraponto entre a variedade padrão e a não padrão. Tendo a compreensão de que a língua oral e a língua escrita são duas realidades diferentes, o professor deverá criar situações para que o aluno se aproprie cada vez mais das estruturas da língua padrão, sem, no entanto, fazer disso o cerne do seu trabalho.

## CONTEÚDOS

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries. Se assim fosse, teríamos que trabalhar, por exemplo, apenas com aspectos da leitura numa determinada série, deixando de lado aspectos da escrita. Ora, não há como "cortar em pedaços" o domínio da linguagem, ao contrário, ele se dá numa perspectiva de continuidade, num grau de complexidade crescente.

No entanto, para efeitos puramente didáticos, organizamos os conteúdos, e sugerimos o momento mais adequado para se enfatizar este ou aquele item do programa.



## CONTEÚDOS

- 1. No que se refere a aspectos da gramática tradicional:
  - reconhecer e refletir sobre a estruturação do texto: os recursos coesivos, a conectividade sequencial e a estruturação temática;
  - refletir e reconhecer as funções sintáticas centrais: sujeito, objeto direto, objeto indireto e predicativo;
  - reconhecer as categorias sintáticas – os constituintes: sujeito e predicado, núcleo e especificadores;
  - a posição na sentença do sujeito verbo e objeto e as possibilidades de inversão;
  - a estrutura da oração com verbos, ser, ter e haver;
  - a sintagma verbal nominal e sua flexão;
  - a complementação verbal: verbos transitivos e intransitivos;
  - as sentenças simples e complexas;
  - a adjunção;
  - a coordenação e a subordinação.

| 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
|----|----|----|----|----|----|
|    |    |    |    |    |    |

## 4. AVALIAÇÃO

No momento em que se concebe a linguagem como uma construção histórica, produto da interação entre os homens, é preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação dessa linguagem.

Numa perspectiva interacionista de língua, devemos mudar o enfoque sobre o sujeito lingüístico. Se a "medida estatística" para avaliar seu conhecimento de língua não tem mais razão de ser, precisamos então, avaliar o domínio dessa atividade intelectual complexa de modo mais amplo.

Assim, a avaliação não pode continuar a ser mais um instrumento burocrático na escola, nem um jeito de acalmar nossas consciências (quando o aluno põe o "X" no lugar certo, cumprimos bem nossa obrigação; quando isso não ocorre, a culpa é do aluno que não estuda); ao contrário, temos que construir uma concepção de avaliação que nos dê pistas concretas do caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita.

Desta forma, só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos fundamentais: por um lado, há que se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida não deverá implicar no abandono do aluno ao seu próprio ritmo, ao contrá-

rio, é importante estabelecermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo.

É comparando textos do próprio aluno que o seu progresso pode ser evidenciado, e, para isto, é necessário que o professor tenha clareza do que é bom texto, superando o critério de avaliar um texto face aos "erros" ortográficos e sintáticos. É o rendimento do aluno, nas diferentes produções escritas, que devemos levar em consideração.

Desse modo, para avaliar, o professor precisa colecionar os textos do aluno, desde o início do ano, e compará-los longitudinalmente, com base em alguns critérios.

Apresentamos a seguir, tomando como base o trabalho do professor Alcir Pécora,<sup>8</sup> alguns desses critérios para a avaliação da produção escrita:

### • Problemas de oração:

Refere-se ao domínio da norma padrão, ou seja, da língua escrita oficial e que envolve, basicamente, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, flexão verbal e nominal; domínio do gráfico, que compreende grafia, pontuação e acentuação.

### • Problemas de coesão textual:

Refere-se ao domínio da estrutura do texto, tanto no aspecto temático (unidade temática), quanto à articulação entre as frases, os períodos e as três partes constitutivas do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).

### • Problemas de argumentação:

Refere-se à clareza, à coerência e consistência argumentativa que o texto precisa ter para atingir o objetivo ao qual se propõe. Nesse caso, esses elementos devem ser avaliados levando-se em conta o nível de produção do aluno, o interlocutor a que se destina o texto e o objetivo do texto.

\* Parte deste texto foi retirado da proposta de avaliação em língua portuguesa do Currículo Básico de Educação de Adultos, DESU, 1989.

Ressaltamos que tais critérios são relevantes para todo o processo, desde o Ciclo Básico, até a 8ª série, porém o aspecto gradativo da apropriação dos conteúdos da língua deve ser respeitado. Assim, no início do processo de escrita o mais importante é a fluência da criança para escrever, ou seja, devemos privilegiar primeiro o escrever da criança para depois nos preocuparmos

com o escrever bem. Em vista disso, as primeiras produções escritas da criança não podem ser avaliadas quanto à apresentação formal, ortografia, pontuação e paragrafação. O que devemos considerar desde o início é a unidade de significado do texto da criança e gradativamente sua coerência, aspecto este garantido pela unidade temática, seqüenciação adequada e pela "costura" entre as partes do texto, isto é, pela coesão. E isto não se avalia através de "medidas". O professor, como falante nativo da língua, pode decidir intuitivamente se uma passagem escrita do seu aluno é um texto significativo ou um "amontoado" de sentenças desconexas, como as apresentadas nas tradicionais cartilhas.

Esclarecemos que quanto à questão da ortografia, esta não deve ser colocada na dimensão do "anarquismo" e do "vale tudo". Os chamados "erros" ortográficos devem ser gradativamente sanados, com o contato constante do aluno com material escrito.

Nas séries iniciais, os erros ortográficos das crianças, fazem parte do processo de aquisição de escrita e devem ser respeitados no processo de avaliação. Gradativamente, os próprios alunos devem "consertar" seus "erros", primeiro através da forma correta fornecida pelo professor e mais tarde através da consulta ao dicionário. O próprio processo de "pesquisa" deve ser valorizado na avaliação, e os equívocos ortográficos de palavras incomuns não devem ser motivo de desvalorização da produção escrita do aluno.

Quanto à leitura, a atitude do professor perante a avaliação deve ser também diferente.

A fluência, a entonação correta, a postura adequada para ler ou só o "entendimento da mensagem", são elementos necessários, mas não suficientes para a avaliação da leitura na escola. É preciso valorizar também a reflexão que o aluno faz a partir do texto lido. E, para uma avaliação eficaz, não basta simular a "medida" de compreensão através de um questionário sobre o texto. O professor pode, por exemplo, basear-se em textos informativos e verificar se deles o aluno é capaz de apreender as idéias relevantes. Também pode basear-se em textos literários e a partir destes, propor questões mais abertas, promover debates, permitir julgamentos e relatos espontâneos. A partir dessas atividades, estabelecem parâmetros mais amplos para avaliar a compreensão de um

texto lido, superando assim, os exercícios de "marcar X" em alternativas mal formuladas, tais como aparecem nos livros didáticos.

A quantidade de livros que o aluno lê pode ser valorizada na avaliação das atividades de leitura, em todos os níveis.

Porém, "mais importante que o número de livros lidos, ou até mesmo que a quantidade dos livros, é a atividade de compartilhar o experimentado na leitura e tudo que ela possa suscitar".<sup>9</sup> O professor também tem que ser um bom leitor, compartilhando apaixonadamente da leitura dos inúmeros livros, junto com os alunos.

Também a partir da leitura de textos informativos ou científicos, o professor pode diagnosticar a capacidade que o aluno tem de sintetizar as idéias por escrito, o que envolve a capacidade de apreender e organizar as idéias principais do texto lido.

Quanto à gramática, tendo sido considerado anteriormente que esta não deve ser banida da escola, mas repensada e redirecionada, também a avaliação deste aspecto deve mudar de rota. Se o texto do aluno se constitui no cerne da avaliação, não se justifica mais a avaliação fragmentada de conteúdos gramaticais.

O aspecto gradativo pelo qual o aluno domina o conteúdo da língua não deve ser visto apenas na leitura e na escrita, mas também a oralidade deve ser avaliada progressivamente, devendo-se considerar: a participação individual do aluno, a sua exposição de idéias de modo claro, a fluência de sua fala, a participação organizada, o seu desembaraço, as suas contribuições e principalmente a consistência argumentativa de sua fala. Para isso, o bom senso do professor é sempre válido.

Importante para o professor é não perder de vista a função diagnóstica da avaliação, ou seja, ela deve ser usada como subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho. Para tal, são diversos os tópicos a serem avaliados e, respeitando a gradação do processo, o professor pode considerar, por exemplo:

- debates orais: exposição clara de idéias, fluência, participação organizada e nas séries finais, bom nível argumentativo;

- capacidade de recontar o que foi lido ou ouvido;

- prática de leitura, quantidade de livros, proficiência do leitor, capacidade de estabelecer relações com outros textos;
- capacidade de síntese (oral e escrita);
- encadeamento de idéias;
- uso adequado de recursos coesivos (repetições, elípses, referência e elementos anteriores através de pronomes, uso de conjunção para encadear orações);
- eliminação de redundâncias;
- domínio de concordância verbal e nominal;
- domínio dos aspectos formais: paragrafação, pontuação, ortografia, letras maiúsculas;
- capacidade de expandir idéias;
- capacidade de reestruturar parágrafos e textos;
- capacidade de substituir palavras e expressões;
- capacidade de transformar diálogo direto em indireto e vice-versa;
- refletir sobre os elementos coesivos do texto e usá-los adequadamente;
- capacidade de perceber a flexibilidade da língua, ou seja, de reconhecer as diversas possibilidades que a língua oferece de permitir que se diga a mesma coisa de várias maneiras;
- capacidade de julgamento.

A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos.

## NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. São Paulo: Globo, 1986. p. 2.

<sup>2</sup>\_\_\_\_\_, p. 1.

<sup>3</sup>BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1986. p. 89.

<sup>4</sup>\_\_\_\_\_, p. 81.

<sup>5</sup>\_\_\_\_\_, p. 81.

<sup>6</sup>FONSECA, F., FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977. p. 149.

<sup>7</sup>FREIRE, P. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo, UNICAMP, Mercado Aberto, 1985. p. 8.

<sup>8</sup>PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

<sup>9</sup>PERROTTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. *Nova Escola*, São Paulo, n. 41, p. 21, 1990.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1976.

BERNARDO, G. *Redação inquieta*. Porto Alegre: Globo, 1985.

COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (Curitiba). *Projetos de ensino*. Curitiba, 1989. Mimeografado.

COUDRY, M.H.I. *Diário de Narciso*. São Paulo: M. Fontes, 1988.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. São Paulo: Globo, 1986.

FARACO, C.A. Concepções de linguagem e ensino de português. *Escola Aberta*, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 3-5, ago. 1988.

\_\_\_\_\_, MADRYK, D. *Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FIORIN, J.L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

FONSECA, F., FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FRANCHI, C. Gramática e criatividade. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 9, 1987.

FREINET, C. *O texto livre*. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

GARCIA, O.M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, /s.d./.

GERALDI, J.W. *A destruidora didática dos livros*. (S.n.t.). Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.

GREGOLIN, G.R.M. Leitura e produção de texto na escola de 1º grau. *Fragmenta*, /s.l./, n. 4, p. 3-15, 1987.

HALLIDAY, M.A.K. et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAUY, A.B. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.

ILARI, R. Argumentação sintática e gramática escolar. In: \_\_\_\_\_. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Uma nota sobre redação escolar. In: \_\_\_\_\_. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 51-66.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem da leitura*. São Paulo: M. Fontes, 1985.

LEMLE, M. (org). *Sociolingüística e o ensino do vernáculo*. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78719, jul./dez. 1984.

MATEUS, M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília, 1986.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kayros, 1979.

- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: M. Fontes, 1983.
- PERINI, M. **Ensinar gramática: sim ou não?** /S.n.t./. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- PERROTTI E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21-9, 1990.
- PINTO, E.P. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Ática, 1986.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_, ILARI, R. **Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor?** /S.n.t./. Mimeografado.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Língua: mundo, mundo vasto mundo**. Curitiba, 1987. 2. versão.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.
- SOARES, M.B. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.

Anexo 2

**Estado do Paraná  
Secretaria de Estado da Educação  
Superintendência de Educação  
Departamento de Ensino de Primeiro Grau**

**LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURA**

**5ª a 8ª série**

**Curitiba  
1994**

# LÍNGUA PORTUGUESA

## INTRODUÇÃO

A necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa deve-se aos avanços da pesquisa sobre a linguagem e o ensino de línguas. No âmbito das discussões sobre o assunto, tem prevalecido a concepção de linguagem que vem sendo chamada de interacionista, na qual o conhecimento da linguagem é interiorizado a partir de atividades com a própria linguagem, tecida nas relações sociais, na interlocução.

Para promover atividades visando o domínio efetivo da linguagem, tanto na oralidade como na escrita, através do uso da própria linguagem, o professor deverá conhecer os resultados dos trabalhos científicos que vêm sendo feitos, principalmente no que se refere à questão da concepção de linguagem, da variação lingüística e do texto.

Em decorrência desses três pontos e do compromisso teórico com o interacionismo, faz-se necessário que o professor reflita também sobre a questão da gramática na escola.

Depois de discutidos esses pontos, exemplificaremos o trabalho que pode ser feito com o texto nas séries de 5a. a 8a. do 1º grau.

### 1. INTERAÇÃO E DISCURSO: UMA QUESTÃO DE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Reny Maria Gregolin Guindaste - UFPR

Para que esta questão fique clara, basta estabelecer a diferença de resultados de duas posturas no ensino de línguas.

Uma, a estruturalista, centra o ensino de língua em listagens de palavras destinadas à memorização, em exercícios repetitivos, em pontos de gramática, concebendo a linguagem como um código a ser treinado e um comportamento a ser medido, através da contagem de erros.

A outra, interacionista, tem o ensino centrado no uso da linguagem, na produção de textos, na reflexão sobre a linguagem e na proposta de atividades a partir do diagnóstico avaliativo do estado da linguagem do aluno, que sinaliza a direção a ser tomada.

Nesta última perspectiva, o que se quer, no final do trabalho com a língua, é que o aluno domine a linguagem em toda sua dimensão discursiva, usando-a adequadamente nas modalidades oral e escrita, de modo significativo nas mais diversas situações.

Para isso, não basta apenas o domínio do código lingüístico e das con-

venções ortográficas. É necessário muito mais. É necessário contemplar a linguagem enquanto efetivamente usada em situações reais e não apenas em simulações de exercícios escolares.

Na perspectiva estruturalista, a linguagem, vista enquanto sistema, código, tem uma autonomia relativa. A totalidade da significação da linguagem só se dará quando entrarem em jogo aspectos situacionais nos quais a interlocução se processa.

Assim, se ao chegar uma visita em casa, a criança perguntar para a mãe - "A gente não ia sair?" - não podemos dizer, tão somente pela análise do código usado pela criança, que houve a insinuação de que a visita atrapalhava. Mas, o enunciado da criança, interpretado na situação em que foi produzido, tem sua significação ampliada e com ele a visita pode até ir rapidamente embora.

Para exemplificar o que é a dimensão discursiva e significativa da linguagem refletiremos sobre a análise de um discurso simples e breve: "Ganhamos". Este enunciado, proferido após uma eleição ou após um jogo de futebol, tem sua significação constituída conforme a situação em que for produzido.

"Ganhamos", proferido após uma eleição para representantes de turma tem um significado diferente de "ganhamos", proferido após uma eleição para presidente do país. Do mesmo modo, "ganhamos", proferido pela torcida de um time do bairro, é diferente de "ganhamos", proferido após um campeonato nacional.

Esta significação vai além da materialidade lingüística. "Ganhamos" não é apenas um item verbal flexionado na 1.ª pessoa do plural.

Cada vez que "ganhamos" for proferido por um grupo, numa determinada situação histórica e política, é uma experiência nova. Ganhamos o quê? Quando? De quem? Ganhamos por quê? Como? (PÊCHEUX, 1990, p. 15-26)

Ao contemplarmos não só a materialidade lingüística da forma "ganhamos", mas também seu significado, dependendo do momento em que é enunciado, estamos mergulhando na dimensão discursiva da linguagem. E, ao considerarmos a situação histórica, social e interlocutiva, constitutivas da significação, estamos assumindo a concepção interacionista de linguagem, pois estamos considerando o outro, o processo de interlocução.

Assim, focalizando a linguagem enquanto processo interlocutivo, e considerando a interação verbal como o lugar de produção da linguagem, estamos assumindo que a língua não é apenas um código, um sistema pronto. Seu todo significativo é obtido no "uso" da linguagem entre pessoas.

Por isso, na perspectiva interacionista, considera-se que a linguagem é um trabalho social e histórico no qual as pessoas se constituem, e na constituição da linguagem os discursos operam com recursos lingüísticos e com recur

sos da situação, sempre retomando experiências anteriores.

No uso da linguagem, fazemos operações com a linguagem e sobre a linguagem. Toda aprendizagem ou aquisição envolve ações lingüísticas como, por exemplo, as escolhas com as quais construímos a argumentação ou os recursos que fazem o assunto progredir. Quando exploramos entonação, jogos de palavras, mudança do estilo de linguagem devido à imagem do interlocutor, quando fazemos reelaborações ou autocorreções, estamos fazendo uma ação sobre a linguagem, uma atividade epilíngüística.

Já, quando analisamos a linguagem, falando sobre ela, usando a construção de conceitos, classificações e nomenclaturas, estamos fazendo uma atividade de metalingüística. Um conceito gramatical pode servir para refletir sobre um uso de concordância, ou ordem de colocação de sujeito, por exemplo. (GERALDI, 1991, p. 15-26)

Na sala de aula, o professor deve trabalhar prioritariamente com atividades de linguagem em que o aluno possa fazer ações com a linguagem, jogando com interlocutores, levando o outro em consideração no momento de tecer o seu discurso, para adequá-lo ao outro e à situação no processo de interlocução. É o domínio da linguagem que deve ser priorizado.

Nas atividades com a linguagem em sala de aula, deve haver um efetivo processo de interlocução. Os parceiros devem agir uns sobre os outros, coagindo e persuadindo através da linguagem para obter adesão e confiança.

O aluno deve entender que os processos interlocutivos modificam as pessoas. Através da argumentação, por exemplo, o inaceitável pode se tornar aceitável e os recursos expressivos têm papel relevante na constituição da significação.

Assim, o enunciado - Tu podes abrir a porta? - pode ser uma pergunta, ou um pedido ou uma ordem polida. "Tu podes abrir a porta da igreja?" terá a mesma interpretação se for feita ao sacristão, por seu superior, mas, se for dita por um leigo, poderá ser apenas uma pergunta. Já em "Tu podes abrir uma porta de 100kg?", seria preciso construir um contexto para que se pudesse interpretar como pedido ou pergunta. (GERALDI, 1991, p. 36-37)

Assim, são elementos lingüísticos, mas também elementos extralingüísticos (da situação histórica), que entram em jogo na constituição do significado.

A esse respeito, no trabalho de interpretação de textos jornalísticos, é importante que o professor observe e conscientize os alunos sobre o momento histórico em que o texto foi escrito e o lugar onde o texto foi publicado, pois as interações verbais não se dão fora do contexto social mais amplo.

O professor deve refletir também sobre a existência de discursos dife-

rentes, conforme a situação em que são proferidos. É por isso que o professor precisará levar em conta ainda a questão da variação lingüística.

## 2. A LÍNGUA E SUAS VARIEDADES

Maria José G. D. Foltran - UFPR

Os professores de Língua Portuguesa, de uns tempos para cá, começaram a perceber, através da bibliografia indicada para concursos na área ou em cursos de capacitação, uma ênfase dada à questão da variedade lingüística. Por ser uma visão relativamente nova no campo do ensino, não é de se admirar um certo impacto e até uma certa resistência aos novos conceitos apresentados.

Esses conceitos que são explorados atualmente por um campo da Lingüística, a Sociolingüística, têm uma importância muito específica no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa ou, de modo geral, ao ensino de língua materna.

Durante muitos anos, a escola apresentou a língua como um fato único e homogêneo. Embasada nas regras da Gramática Normativa ou, em outros termos, da Gramática Tradicional, a escola passou a noção de que a língua se constitui em um padrão único e tudo o que se afastava desse padrão era sempre considerado errado, sempre visto como um desvio de uma norma pronta, única, acabada. Pode-se constatar a presença desse fato, ainda hoje, em muitos procedimentos metodológicos de ensino da Língua Portuguesa.

É irrefutável a visão de que a língua não é um fato homogêneo, tal qual postula a Sociolingüística de uma maneira muito clara. Na verdade, toda e qualquer língua é um conjunto bastante heterogêneo de variedades lingüísticas. Não precisamos ir muito longe para comprovarmos esse fato. Para isso, bastaria apenas que observássemos a nossa própria maneira de falar, ou seja, a forma como variamos a nossa escolha vocabular, as estruturas sintáticas e a maneira de pronunciarmos determinadas palavras em função de uma determinada situação. Com certeza, todos poderão perceber que a forma que utilizamos para a nossa comunicação é de um jeito, se estamos conversando com familiares ou pessoas mais íntimas, é de outro jeito, se estamos falando com pessoas com quem temos um relacionamento mais distante. Na verdade, essa fala será altamente influenciada pela situação que estamos vivendo e pelo nosso interlocutor, isto é, pela pessoa ou pessoas com quem estamos conversando. As características desse interlocutor são decisivas na medida em que alteramos a nossa forma de expressão, de acordo com o grau de intimidade que temos com ele, com a formação ou escolaridade que ele tem, com a posição que ele exerce na organização social de que participamos.

Dessa forma, estamos convencidos de que poderemos alterar um pouco os resultados do ensino de Língua Portuguesa e reverter o quadro lamentável descrito por BERNARDO, citado a seguir: "Aprendemos a falar na vida. Assim como a calar. Quem cala, não consente. Quem cala, ou está se guardando ou se submetendo. Entretanto, existem variações barulhentas da submissão calada, onde o que se fala é o nada. Uma destas variações parece ser a redação escolar". (1985, p. 4)

### 3. A QUESTÃO DO TEXTO

Reny Maria Gregolin Guindaste - UFPR

Este é outro ponto sobre o qual o professor deverá refletir. O texto é a especificidade do ensino de língua. Deve ser visto como objeto de leitura e também como um produto da atividade escrita do aluno. Primeiramente, o professor deverá saber o que é um texto. O texto tem sido definido como uma passagem escrita que tem significado e não como um amontoado de sentenças desconexas.

GERALDI define texto como "uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer 'lançado por uma editora', mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real..." (1991, p. 100)

Quanto à produção do texto na escola, GERALDI, p. 160, apresenta algumas condições necessárias. É preciso que o aluno tenha o que dizer, que tenha uma razão para dizer, que tenha para quem dizer, que se constitua como sujeito, assumindo a responsabilidade da palavra e que sejam escolhidas estratégias adequadas, de acordo com o interlocutor. Para isso é necessária a existência da relação interlocutiva no processo de produção de textos. É a relação interlocutiva que orientará todo o processo da prática com a linguagem.

É o professor que deve orientar o aluno para a definição de interlocutores, reais ou possíveis, para a reflexão mais profunda sobre os fatos abordados nos textos produzidos, fazendo sempre perguntas ao aluno a partir do seu texto para que o mesmo seja enriquecido, ampliado. Ao mesmo tempo em que o aluno reflete sobre o uso da linguagem no texto produzido por ele, deve refletir sobre a linguagem dos textos produzidos por outros.

O professor pode trabalhar até com um texto mal escrito para mostrar ao aluno que, se a informação do texto não foi apreendida, se o texto não está claro, é porque há problemas no modo de tecer esse texto.

Assim, para que um texto escrito seja compreendido pelo outro é necessário que esse texto seja claro, coerente e coeso.

Coesão e coerência textuais são os estudos que a Linguística põe à disposição do professor, a partir dos anos 80, como subsídios para reflexão objetiva sobre a estrutura do texto, as costuras entre suas partes, sua adequação e sequência.

### 3.1 - COESÃO E COERÊNCIA DO TEXTO

É importante que o professor de língua tenha conhecimento desse assunto, abordado no âmbito da Linguística Textual, para que possa ter parâmetros para avaliar os textos dos alunos e para conscientizar os produtores de texto das alternativas que permitem "costurar" os textos e melhorar sua estruturação. Para isso, a língua dispõe de diversas possibilidades que permitem melhorar a tessitura de um texto: são os elementos coesivos.

O conhecimento das questões de coesão e coerência textuais, por parte do professor, permite ainda que ele olhe o texto do aluno sob uma ótica diferente, pois não basta que o aluno escreva um conjunto de sentenças ou parágrafos com ortografia e pontuação adequadas. É preciso que ele "amarre" os parágrafos e sentenças, fazendo do texto um todo semântico que, "diga algo a alguém", isto é, que tenha significado.

Há muitas classificações dos elementos coesivos nas publicações sobre o assunto, nos últimos 20 anos.

HALLIDAY & HASAN, 1976, apontam a referência a um elemento anterior, como por exemplo, a pronominalização, como um elemento coesivo. Assim, se no texto houver um pronome - ele, ela, sua, o, a, la, los... - este elemento só tem significado se relacionado com o elemento anterior. Trata-se de um elemento anafórico.

Um elemento referencial pode estar relacionado ainda com o que vem depois no texto. Assim, se tivermos "Pedro disse isto: que a felicidade é a busca do homem", todos os elementos relacionados depois do "isto" estarão em coesão com ele. Trata-se de um elemento catafórico.

Substituições, elipses, conjunções, relações com sinônimos são outros elementos que garantem a coesão de um texto.

KOCH, 1988, apresenta uma reclassificação dos elementos coesivos. Para essa autora há duas modalidades de coesão: a referencial e a sequencial.

Coesão referencial é a que se estabelece entre dois ou mais correspondentes da superfície textual que remetem a outros referentes.

Coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de dependência semântica entre os

enunciados, à medida que se faz o texto progredir.

A primeira, coesão referencial, é obtida por mecanismos básicos de substituição:

- Anáfora: as crianças estão viajando. Elas só voltarão no próximo mês.
- Catáfora: João sabe de tudo: das declarações e das decisões.
- Substituição: Colombo e Cabral foram grandes descobridores: o primeiro descobriu a América, e o segundo, o Brasil.
- Reiteração: feita através de sinônimos, hiperônimos (frutas para maçã e laranja), hipônimos (rosas e violetas para flores), expressões nominais e repetições, além de palavras do mesmo campo semântico (folha, árvore, vegetação; menino, criança, garoto). Assim, se num texto "menino" for substituído por "garoto", estará havendo uma reiteração; se Colombo e Cabral forem chamados de descobridores, estará havendo substituição.

Quando à coesão seqüencial, KOCH, 1991, exemplifica que em sentenças, como "O trem corria, corria, corria", temos recorrência e, em trechos, como "Falarei primeiro da menina. A seguir do seu irmão e finalmente da mãe", as palavras "primeiro", "a seguir" e "finalmente" são elementos coesivos que marcam a progressão do texto, a seqüência.

Não é necessário saber a nomenclatura dos fatos coesivos e nem ensiná-la aos alunos, mas empregá-los, pois são os elementos coesivos que garantem a textualidade de um texto, isto é, o conjunto de propriedades que uma manifestação de linguagem deve possuir para ser um texto. É a conectividade seqüencial e conceitual que ajuda garantir essa textualidade.

Não basta, porém, a presença de elementos coesivos num texto para que ele seja um bom texto. Para se garantir a textualidade, é preciso que o texto seja coerente: que tenha alguma intenção ao ser escrito (deve ser escrito para alguém); é preciso que "outro" aceite o texto, pois um texto científico, difícil, pode não ser aceito por qualquer leitor. É preciso que o texto esteja adequado à situação em que é produzido e é preciso que o texto veicule alguma informação nova. É preciso ainda que o aluno faça relação de um determinado texto com outros textos relevantes.

Muitos autores não distinguem claramente a coesão da coerência, utilizando um ou outro termo para os dois fatos lingüísticos.

A relação entre coerência e coesão existe porque a coerência é também estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto. Embora a coesão não garanta a coerência, os elementos da superfície lingüística podem servir de pistas para o estabelecimento da coerência. Entre coerência e coesão pode se estabelecer uma relação de mão dupla.

Pode haver textos que têm coesão e não têm coerência, mas geralmente

coerência e coesão de um texto são dois aspectos de um mesmo fenômeno.

Difícilmente, se poderá dizer o que é coerência a partir de um conceito. Tem sido afirmado que a coerência é um conjunto de exigências que tecem o significado do texto, que está ligada à possibilidade de estabelecer um sentido ao texto ou à possibilidade de reconhecer se um texto é ou não bem formado. Esse julgamento pode ser feito, tendo como referência tanto um mundo real, como possível. Assim, mesmo um texto fantasioso deve guardar relações internas de coerência.

Logo, a noção de coerência liga-se à interpretabilidade, à compreensão e a cooperação entre interlocutores (autores-leitores).

A unidade de um texto, no que diz respeito à coerência, deve ser uma unidade global de sentido. Por isso, a coerência caracteriza-se por uma conexão conceitual e cognitiva que pode ser lógica, mas também dependente de fatores contextuais ou da situação em que o texto é produzido.

É por isso que o conhecimento do mundo desempenha papel decisivo na construção da coerência, que, por sua vez, decorre de fatores culturais, interacionais, discursivos e também cognitivos.

Assim, para que um texto seja coerente é preciso que o produtor do texto tenha a imagem do seu leitor, imagem esta que pode também ser abstraída. Havendo um interlocutor, real ou imaginário, para um texto, este será produzido com alguma intenção, prevendo-se a sua aceitabilidade, consistência e relevância.

Até o registro uniforme da linguagem escrita é importante para a garantia da coerência de um texto. Assim, um texto informativo, uma reportagem, por exemplo, tem um tipo de registro de linguagem, enquanto o texto científico terá outra; o texto destinado a uma autoridade será mais formal do que uma carta familiar ou um bilhete entre colegas.

A mistura de registros, como o uso inadequado de gírias, num texto formal, acarreta incoerência no texto. Trata-se de uma incoerência estilística.

A mistura de tempos e aspectos verbais num texto é outro fator gerador de incoerência. Se o produtor do texto usar um processo verbal em duas fases distintas, como em "Maria tinha lavado a roupa, mas ainda estava lavando a roupa", a incoerência é gerada pelo emprego inadequado do aspecto verbal, primeiro acabado, depois inacabado.

O emprego inadequado de nexos coesivos, como as conjunções, pode também ser responsável pela incoerência. Assim, em "João não foi à aula, entretanto estava doente", a relação de causa deveria ser explicitada por "porque". É comum o emprego inadequado de "onde", por exemplo, no lugar de "que", "o qual", "a qual", sendo este um problema de coesão que acarreta incoerência. O empre-

go inadequado de palavras também gera a incoerência do texto. Ninguém aceitaria sentenças como "A galinha estava grávida" ou "A parede cacareja", a não ser que estas fossem tomadas num mundo imaginário.

Da mesma maneira que um conjunto de palavras pode não produzir uma sentença, um conjunto de frases pode não produzir um texto.

O professor deve fazer um julgamento não ingênuo quanto à coerência dos textos dos alunos.

Apresentamos a seguir um texto de aluno de 6a. série que não tem problemas ortográficos e de pontuação. Vamos julgar se o trecho de linguagem que se segue é ou não um bom texto.

### O passeio desastrado

Numa tarde bonita, alegre e gostosa, o pai de Renata e Ricardo resolveu fazer um passeio indo ao clube.

Chegando lá, Renata e Ricardo contentes e felizes pediram ao seu pai se poderiam ir à piscina.

O pai disse:

- Agora não, primeiro vamos almoçar, depois de almoçados, esperar duas horas para fazer a digestão, aí vocês podem ir nadar.

Ah pai, eu queria ir agora que tem bastante gente, se não de tarde não tem graça.

Você esqueceu o que eu disse ou não? O pai preparava o churrasco e os dois ali emburrados.

- Pai, agora podemos ir nadar?

- Não. Só se passou uma hora.

Esperavam até completar duas horas, e foram correndo para a piscina nem escutaram a recomendação do pai.

Thuum! Thuum! puleram na piscina e começaram a se divertir. Depois apareceu o pai por lá, brabo, com cara de quem comeu e não gostou, eles ficaram trêmulos dentro da água.

O pai disse:

- Não ouviram as minhas recomendações, né?"

- ...

- Se castigo, já para casa, vamos sair daí.

(aluno de 6ª série)

À primeira vista, parece que o texto é bom, pois não se salientam problemas ortográficos nem de pontuação. Mas, se analisarmos este texto, quanto à coerência, questionaremos: Por que as crianças foram castigadas se obedeceram ao pai? E mais: Por que elas esperaram se nem escutaram as recomendações? Respondidas estas perguntas, veremos que o texto, apesar de boa apresentação, não estabelece relações internas de modo adequado.

A esse respeito, algumas orientações podem nortear o professor no seu julgamento sobre a coerência do texto dos alunos.

Uma delas é que os constituintes de um texto devem figurar sob a forma de uma cadeia. Não se pode refletir sobre a coerência de um texto sem levar em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. Outra é o emprego de elementos coesivos, que se resumiram à repetição da palavra "pai".

Além disso, para ser considerado bem formado, um texto deve satisfazer condições lingüísticas e também extralingüísticas: deve estar adequado tanto a uma situação determinada como também aos interlocutores.

Quatro considerações relevantes para que um texto seja coerente podem ser apontadas, segundo CHAROLLES, 1988.

1 - É preciso que, no desenvolvimento linear de um texto, haja elementos de recorrência. Para isso, a retomada ou repetição de elementos anteriores asseguram a continuidade. Isso pode ser feito através da repetição não excessiva de elementos, em torno dos quais se tece o tema do texto. Pronominalização e substituições de palavras do mesmo campo semântico e sinônimos ajudam o atendimento desta exigência.

Um cuidado que se deve ter aqui é evitar ambigüidades como em: "Pedro bateu em José e João entrou na briga também. Aí ele apanhou para valer". A referência de "ele" é ambígua pois não podemos afirmar quem apanhou, se foi José ou João.

2 - É preciso que no texto haja uma progressão semântica renovada. O texto não pode ser circular; deve, progressivamente, apresentar novidades de informação ao leitor.

3 - É preciso que no texto se introduzam elementos que não contradigam o conteúdo posto ou pressuposto, por exemplo, do tipo: "Pedro parou de beber, mas ele nunca bebeu antes".

4 - É preciso que haja relação da sequência escrita com os fatos do mundo para que o texto seja coerente.

Destes quatro itens, deduzimos que a coerência, que tem como base a continuidade de sentido, é uma questão de semântica (significado) e pragmática (interpretação possível não decorrente da lógica). A continuidade é representada por uma idéia unificadora que cria uma relação entre os elementos de um texto. É por isso que um texto não deve tratar de muitos assuntos ao mesmo tempo; a unidade temática é sempre necessária.

Além de estar ligada à possibilidade de estabelecer um sentido no texto, é a coerência que faz com que o texto tenha sentido para seus usuários.

Por isso se diz que a coerência é um princípio de interpretabilidade e inteligibilidade.

Até uma lista de filmes pode formar uma sequência coerente, se houver no final uma sentença como: Estes foram os filmes comentados no encontro.

Em suma, a coesão é uma questão sintática, gramatical, explicitamente revelada por marcas lingüísticas, mas é também uma questão semântica porque os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos. Por isso, a coesão e a coerência de um texto são interdependentes.

Exemplificaremos, a seguir, a análise da coesão do texto A girafa branca. É uma lição para o professor, útil para que ele conscientize os alunos dos elos presentes num texto, com a finalidade de facilitar a compreensão da leitura e também para que, no momento da reestruturação de textos, os elementos coesivos sejam adequadamente empregados, através de um processo consciente de produção de textos.

#### A GIRAFA BRANCA

As girafas têm todos os motivos para achar que a vida não é fácil! São o alvo da cobiça dos caçadores e da fome das feras. Aprenderam a usar longos pescoços como se fossem periscópios, e do alto dos seus cinco metros de altura vigiam, por cima dos arbustos, os seus possíveis inimigos. Ao menor sinal de perigo, entram em fuga estratégica.

Nesse galope salvador deixam quase sempre para trás a figurinha difícil da família, a girafa branca, raridade ainda

encontrada na fauna do Quênia. A girafa branca sofre a discriminação de toda a manada. Malvista e mal amada, segue humildemente as outras, de longe. É repelida o tempo todo pelas girafas comuns, cobertas das belas nódos da espécie.

O fenômeno da girafa desbotada se explica por uma carência parcial de melanina, que impede a formação de pigmentos na pele. Mas não se trata de um animal albino. Os albinos não têm melanina nenhuma e, por isso, suas mucosas são muito avermelhadas. A girafa branca, ao contrário, possui olhos grandes e escuros.

Mas nem esses olhos sombrios e meigos comovem suas companheiras de manada, que também não se estremecem com o fato de que ela possui língua imensa e azul-escura, como qualquer outra girafa. É branca e, por isso, uma verdadeira ovelha negra da família. Apenas duas ou três companheiras mais avançadas a aceitam. Com restrições.

Entre as hipóteses formuladas pelos especialistas para explicar o preconceito, figura a da sobrevivência: a girafa branca constituiria um alvo fácil demais para os inimigos da manada. Daí a sua vida de bode expiatório. (Manchete, out. 1977)

No 1º parágrafo, apesar de o sujeito girafas estar expresso apenas na 1ª frase, subentende-se que o sujeito de são, aprenderam a usar, entram em fuga é o mesmo. Concluimos, portanto, que o 1º parágrafo está amarrado em torno de uma única unidade temática: as características das girafas de modo geral.

Ainda no fim do 1º parágrafo, o autor usa duas vezes o pronome seus que também é um elemento coesivo cujo referente é o nome girafas, mencionado no início do texto.

No 2º parágrafo, a expressão nesse galope salvador retoma o que foi mencionado no fim do 1º parágrafo: é um recurso de coesão lexical.

Novamente no 2º parágrafo, está elíptico o nome genérico girafas. Se o autor o explicitasse, a repetição excessiva prejudicaria a qualidade do texto. Temos, neste parágrafo ainda, a apresentação de uma espécie de girafa incomum, discriminada pela manada com a expressão a girafa branca que estabelece uma relação coesiva com figurinha difícil.

A girafa branca é retomada no decorrer do texto com a expressão girafa desbotada ou através de elipse (elemento gramatical não lexicalizado), garantindo a clareza e evitando a repetição.

Também são elementos coesivos presentes no 3º parágrafo: mas, por isso, ao contrário. São conjunções que estabelecem diferentes relações entre as orações que ligam. O mas nos orienta para uma posição contrária à conclusão lógica trazida pela oração anterior (a falta de pigmentos na pele nos levaria à conclusão: é um animal albino e o mas introduz a oração que contraria esta conclusão). O por isso estabelece uma relação de explicação, de consequência do que foi dito anteriormente; ao contrário indica oposição ao que já foi dito.

A expressão esses olhos sombrios e meigos retoma a expressão anterior olhos grandes e escuros. É outra coesão lexical.

Nos dois últimos parágrafos, são também elementos coesivos ela (4º parágrafo) e sua (5º parágrafo), pois estabelecem relações com outros termos citados anteriormente. São as anáforas.

A partir desse trabalho prévio de análise lingüística feito pelo professor, podemos propor atividades para a criança, buscando explicitar alguns dos aspectos que levantamos quanto à coerência e coesão:

- a) Por que a girafa branca era discriminada pelas outras?
- b) Em nossa sociedade também existe preconceito. Justifique a afirmativa.
- c) Analise e comente o último parágrafo.
- d) Reescreva o 1º parágrafo no singular mantendo a idéia no plural, uma vez que dizer "a girafa" é estar se referindo à espécie.
- e) Reescreva o texto na 1ª. pessoa do plural, ou seja, tomando as próprias girafas como narradoras. Procure manter as informações do texto.
- f) Escreva um texto na 1ª. pessoa do singular, assumindo a voz da girafa branca, e conte como é sua vida e como se sente em relação à discriminação.
- g) Reescreva o 5º parágrafo de forma que todas as informações nele contidas sejam ditas em apenas uma frase.
- h) Reescreva o 3º parágrafo iniciando-o por: As girafas brancas não são albinas.
- i) "O fenômeno da girafa branca se explica por uma carência parcial de melanina..."

Desenhe:

- uma carência parcial de cabelos;
- uma carência total de cabelos;
- abundância de cabelos.

Além das questões de coesão e coerência, o professor deve caminhar na direção do texto argumentativo que, no fim do 1º grau, o aluno deverá saber produzir. As lições sobre coesão e coerência não devem ser passadas ao aluno, em substituição aos pontos tradicionais de gramática. O que não se deve perder de vista é o domínio da linguagem, com todos os recursos de que ela dispõe.

### 3.2 - A QUESTÃO DA REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO

A produção de textos é um trabalho que se faz com a linguagem, mas esse trabalho o aluno não faz sozinho a partir do nada. O professor deve ensiná-lo a escrever, a reformular o texto, além de propiciá-lo, anteriormente,

a internalização do assunto a ser escrito via leitura e discussões. Assim, a produção de um texto é um processo de elaboração.

É o professor que deve conscientizar o aluno sobre o que reformular e como reformular o texto produzido por esse último.

Um texto pode ganhar diferentes versões com a reformulação.

No processo de reestruturação, pode haver uma auto-correção feita a pedido de um leitor (professor ou mesmo colega). Isto significa que o texto deve ter outros leitores. E as observações feitas pelos outros leitores interferem nas reformulações de um texto.

Alguns pontos que geralmente devem ser reformulados num texto são:

- troca de termos genéricos como "coisa", "assunto", "aspecto", por outros mais específicos;
- redução de sentenças muito longas, em busca da clareza de trechos incomprensíveis;
- abertura de parágrafo quando novo assunto for introduzido ou, quando ao mesmo assunto se der diferente enfoque;
- retirada de chavões e expressões do senso comum;
- reescrita de sentenças incompletas para a necessária complementação;
- substituição de palavras para resolver a questão da inadequação vocabular.

Para isso, as operações lingüísticas, mediadas pelo professor, podem constar de substituições, inclusões, supressões e deslocamentos.

Os acréscimos para melhorar um texto podem variar, desde a inserção de uma preposição, num caso de emprego inadequado da regência verbal, até a adição de parágrafos inteiros.

Como exemplo de substituições, podemos ter mudança de tempos verbais, de ponto de vista, de pessoa (eu para nós ou ele, eles), ou mesmo troca de palavras devido ao emprego inadequado do vocabulário ou trocas por escolhas mais adequadas, como por exemplo: trocar "vários rapazes" por "um grupo de uns dez rapazes", troca de "homem paleolítico", por "um homem daquele período". É o contexto do próprio texto que guiará a escolha das substituições.

Convém lembrar que um texto reestruturado conserva feições do texto original: não é um outro texto.

Quanto ao deslocamento, trata-se de mudar de posição, na estrutura do texto, uma sentença ou expressões no interior da sentença, ou até um parágrafo.

Além dos deslocamentos, podem ocorrer eliminações. Quando o aluno repete as mesmas idéias num texto sem fazer o assunto evoluir, o papel do professor é o de orientar o aluno para a eliminação das idéias redundantes.

É o professor, com ajuda dos demais alunos, quando se tratar de reestruturação coletiva, quem apontará ao aluno as operações a serem feitas no texto produzido para melhorá-lo.

Ao valorizar o processo de escrita, o professor e o aluno devem dar atenção ao texto rabiscado, rasurado, como momento necessário até a versão definitiva do texto.

É através da conscientização dos problemas sintáticos e textuais, efetivada no momento de reescrita do texto, que o adulto competente, no caso o professor, poderá ajudar o aluno a produzir mais cedo o bom texto, que um dia o aluno certamente saberá fazer sozinho.

#### 4. ATIVIDADES DE REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO

Durvali Emílio Fregonezi - UEL e FAFI C. Procópio

Regina Maria Gregório - UEL e NRE Londrina

Como nossa língua é um fenômeno complexo e abrangente, estudá-la só através de seu conteúdo é uma perspectiva excessivamente reducionista. Poderíamos lembrar, por exemplo, a visão ideacional descrita por HALLIDAY, em que se focaliza o conteúdo proposicional. Podemos analisar a linguagem através de sua função interpessoal e através de sua função textual. Vamos nos aproveitar do texto "Uma bela viagem" (sic) para sugerir algumas atividades que podem ser realizadas dentro da perspectiva das funções interpessoal e textual.

Comecemos pela função textual. Como sabemos, nos comunicamos através de textos. Muitos estudiosos conceituaram texto. Uma das conceituações mais simples é a que diz que "texto é uma unidade de sentido". Por ser uma unidade de sentido, os elementos que fazem parte de um texto têm que estar relacionados, formando uma unidade, um todo. A relação existente entre os elementos que fazem parte de um texto recebe o nome de coesão textual. Aqui, também, muitos estudiosos tentaram formalizar, analisar os mecanismos coesivos da língua portuguesa. Vamos tomar para nosso estudo uma dupla divisão: a coesão referencial e a coesão seqüencial. Por coesão referencial, vamos agrupar quatro tipos de mecanismos de coesão: a referencial propriamente dita, a substituição, a elipse, a coesão lexical. Por coesão seqüencial, vamos agrupar os mecanismos de conjunção, os chamados seqüenciadores textuais.

Aproveitando-nos do texto em análise, constante ao final desta unidade, podemos perceber que o aluno, para construir seu texto, usa e abusa do mecanismo coesivo chamado de anáfora, no caso, a substituição de um elemento já citado por um pronome reto, ele. Vejamos os exemplos:

nos percebido. Começaram a encher de água e daí tivemos que abandonar o furacão, o tesouro, as comidas, as bebidas etc e tivemos que nadar até a ilha e lá vivemos os restos de nossas vidas.  
(aluno de 6ª série)

## 5. ATIVIDADES DE LEITURA NA ESCOLA

Durvali Emílio Fregonezi - UEL e FAFI C. Procópio

O professor de Língua Portuguesa, em seu trabalho com essa disciplina, realiza, geralmente, três tipos de atividades: i - a produção de textos; ii - a recepção de textos; iii - o falar sobre a linguagem. Sem dúvida, dentre esses três grupos de atividades, a recepção de textos - a leitura - é a que mais tem chamado a atenção de estudiosos. São especialistas de pedagogia, são psicólogos, são filósofos, além dos lingüistas, é claro, que se debruçam para discutir tópicos relacionados a esse tipo de atividade que envolve a linguagem. Ora interessados em despertar o gosto pela leitura, ora em descobrir os aspectos cognitivos envolvidos pela atividade de ler, ora ainda voltados para as finalidades da leitura no mundo contemporâneo. De fato, a leitura é uma atividade essencial na vida do homem de nosso século. É através dela que se obtêm informações, que se entra em contacto com as novas descobertas, que se aprende a regular os comportamentos do homem em seu convívio social... Enfim, se fôssemos enumerar todos os momentos de nossa vida em que a leitura se faz presente, não haveria, certamente, limites de espaço.

Em todas as conceituações de leitura, passando das mais tradicionais até as mais recentes, três elementos sempre são destacados: o autor, o texto e o leitor. Fazendo uma retrospectiva histórica em termos dos estudos realizados sobre essa atividade lingüística, podemos ressaltar que, em cada época da história, um desses três elementos era privilegiado. Houve épocas em que não se podia falar de leitura sem relacionar esse ato ao autor. Em outras, o texto foi o foco das atenções. Hoje, estamos na era do leitor. Os estudos colocam o leitor como o principal elemento a ser abordado na explicitação do ato de ler. Para ilustrar o destaque dado para o leitor basta percorrer alguns ensaios sobre a leitura e encontramos: "... o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se" (SILVA), 1981, p. 44)

... Esta visão torna o papel do leitor altamente ativo. Faz com que o que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto na sua compreensão (...) Os leitores utilizam uma quantidade mínima de informação textual disponível necessária em comparação com os esquemas lingüísticos e conceituais do leitor existentes para obter o significado. (GOODMAN, 1991, p. 18)

Em termos práticos, para explicitar o papel do leitor, no processo da leitura, vamos partir de um pequeno texto publicado na secção Antena (VEJA Supl. PR, 1992, p. 5)

O prefeito de ....., acha que ainda não há provas que confirmem o envolvimento do presidente Collor com PC Farias, nem de falcatruas com dinheiro público. Defensor ferrenho de Collor, .... diz que, se houve roubalheira, Collor não sabia de nada. Comenta-se que, no final do ano, ..... costuma sentar diante da lareira esperando que um tremão puxado por renas pouse no telhado de sua casa.

As idéias que aparecem no texto, examinando o código, isto é, as marcas lingüísticas são as seguintes:

- 1 - O prefeito de ..... é um defensor de Collor.
- 2 - O prefeito de ..... acredita nas lendas de Natal.

Acontece que a leitura realizada apenas com base no texto - informações lingüísticas - não é leitura no sentido estrito do termo. É um mero reconhecimento dos elementos que fazem parte do código lingüístico. É uma leitura chamada de decodificação. A esses elementos lingüísticos já citados, acrescentam-se, agora, as informações que estão com o leitor. Informações que fazem parte do "conhecimento de mundo" do leitor. Uma outra leitura do texto pode ser feita, acrescentando-se esse conhecimento de mundo:

- 1 - O prefeito de ..... é um defensor de Collor.
- 2 - O prefeito de ..... acredita que um tremão puxado por renas vai pousar no telhado de sua casa.
- 3 - Em nosso país, a existência de tremão puxado por renas é um fato completamente inusitado, para não dizer impossível.
- 4 - O prefeito de ..... acredita, ipso facto, em coisas impossíveis.
- 5 - Acreditar que Collor não tenha ligações com PC Farias é também uma coisa impossível.

A leitura constitui-se, portanto, de dois tipos de informações: as informações advindas do código, presentes no código lingüístico, e as informações presentes no mundo do leitor. Sem acionar o segundo tipo de informações,

a leitura processada é apenas uma decodificação. E para haver uma leitura com preensiva, é necessário ir além da simples decodificação. 201011-UP

Acrescentamos um outro exemplo de atividade de leitura. Para isso, selecionamos um texto criado por SCOTT (1984) com o objetivo de mostrar aos lei tores que as palavras desconhecidas de um texto podem ter sua significação in ferida por elementos contextuais. O texto é o seguinte:

#### PROBLEMA NA CLAMBA

Naquele dia, depois de plomar, fui ver drão o Zé queria ou não ir comigo lá na clamba. Pensei melhor grulhar-lhe. Mas na hora de grulhar a ficha, vi-o passando com a golipesta, então me dei conta que ele já tinha outro programa.

Então resolvi ir no tode. Até chegar na clamba, tudo bem. Estacionei o zulpinho bem nacinho, pus a chave no bolso e desci correndo para aproveitar ao chinta aquele sol gostoso e o mar pli su lapente.

Não parecia haver nem glapo na clamba. Tirei os grispes, pus a bangoula. Estava pli quieto ali que até me saltipou. Mas esqueci logo das saltipações no prazer de nadar no tode, inclusive tirei a bangoula para ficar mais ã vontade. Não sei quanto tempo fiquei nadando, siltando, corristando, até estopando no mar.

Foi no tode depois, na hora de voltar na clamba, que vi que nem os grispes nem a bangoula não estavam mais onde eu tinha deixado.

Que fazer?...

Aproveitamos o texto acima, para mostrar que as atividades escolares de leitura, realizadas em nossas escolas, tendo como base os materiais de lei tura encontrados no mercado editorial, não conduzem os alunos a se tornar bons leitores, isto é, essas atividades não exercitam no aluno suas estratégias de leitura.

Colocamos algumas questões após a leitura do texto. Os leitores deveriam dar as respostas, com as palavras do texto. As perguntas colocadas, bem como as respostas dadas, foram as seguintes:

1 - O que resolveu fazer o narrador depois de plomar? Foi ver se o Zé queria ou não ir na clamba com ele.

2 - O narrador chegou a fazer o convite ao Zé? Por quê? Não. Porque viu o Zé passando com a golipesta e concluiu que, por essa razão, já tinha outro

programa.

3 - O que resolveu então fazer o narrador?

Resolveu ir no tode.

4 - Como foi estacionado o zulpinho?

Foi estacionado bem nacinho.

5 - Como estava o mar?

O mar estava pli sulapente.

6 - Ao chegar à clamba, o que fez o narrador?

Tirou os grispes e pôs a bangoula.

7 - Além de nadar, aparecem no 3º parágrafo outras ações praticadas pelo narrador. Enumere-as.

O narrador, além de nadar, siltou, corristou e até estopou.

8 - Por que razão o narrador se saltipou?

Porque estava pli quieto.

9 - Essa saltipação demorou muito?

Não. O prazer de nadar fez o narrador esquecer-se das saltipações.

10 - Qual é o problema acontecido na clamba, relacionado ao título do texto?

Quando o narrador voltou à clamba, não encontrou mais seus grispes e sua bangoula.

Conforme podemos ver, mesmo depois de dar respostas a todas as questões colocadas, ficamos sem saber qual é o problema na clamba, bem como ficamos sem saber o que de fato aconteceu na narrativa. Cabe aqui uma reflexão: as nossas atividades de leitura na escola não estão sendo realizadas deste modo? Os alunos passam o tempo todo dando respostas às questões de interpretação de textos. Será que estas questões colocadas pelos professores, ou mesmo questões que já estão prontas no material de leitura utilizado pelo professor, exercitam as estratégias de leitura de nossos alunos? Ou será que as questões são elaboradas da mesma forma que as nossas questões sobre "O problema na clamba"? Questões que podem muito bem serem respondidas automaticamente pelos alunos sem dar condições a eles de gerarem o sentido do texto.

Que tal examinarmos o material de leitura que utilizamos em nossas aulas com essa finalidade: verificarmos até que ponto nossas questões de "interpretação" de texto são questões que exigem apenas a "decodificação" (?). E a compreensão do texto, como fica?

E como delimitar o que se entende por decodificação e em que esse processo difere da compreensão? A psicolinguística CABRAL (1986, p. 12) divide os processos de leitura em perceptuais e cognitivos. Apresenta a autora uma

enumeração em etapas no processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Esquemáticamente, são analisadas ainda as etapas constituintes do processo de compreensão:

- 1º - identificação das unidades básicas de significação em cada sentença;
- 2º - apreensão dos papéis que as unidades constituintes da proposição desempenham;
- 3º - apreensão da significação contextual das palavras;
- 4º - captação das relações entre as diferentes unidades do texto inter e intra-sentenciais;
- 5º - inferenciação.

Falando em níveis de compreensão, (POERSCH, 1991, p. 130), em um estudo intitulado "Por um nível Metaplícito na construção do sentido textual", discute a análise dos níveis de construção de sentido. No trabalho do autor são explicitados os seguintes níveis:

- I - quanto ao critério de abrangência textual:
  - a) compreensão lexical;
  - b) compreensão frasal;
  - c) compreensão textual;
- II - quanto ao critério de profundidade de compreensão:
  - a) construção do conteúdo explícito;
  - b) construção do conteúdo implícito;
  - c) construção do conteúdo metaplícito.

Tendo como objetivo "apreender", no domínio do discurso, o funcionamento da 'compreensão': o que é, quais são seus mecanismos...", ORLANDI (1988, p. 73) apresenta "três relações do sujeito com a significação":

- a. o inteligível: ao que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b. o interpretável: ao que se atribui sentido, levando-se em conta o co-texto lingüístico (coesão);
- c. o compreensível: é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

Como vimos, no primeiro texto citado (VEJA Supl. PR, 1992, p. 5), o leitor é, não apenas um decodificador, mas um construtor do significado do texto. Com base em que o leitor pode construir a significação do texto? KLEIMAN (1989, p. 13) afirma que "o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida". A seguir, a autora classifica esse conhe-

cimento em três categorias: "o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo". Explicitemos essas categorias.

Textos como o que segue é de difícil compreensão, por causa das limitações do nosso conhecimento lingüístico:

... Quanto a mim, conduzo a veação com rédea firme. Não tremeluz a mão que exerce o ofício. Ao contrário do que dizem os que me assestam, sou imune à bajulação dos áulicos. Com o intuito de denegrir-me, os pífidos enliçadores formam sodalícios, contubérnios, conventículos e corrilhos numa pandilha de tetérrimos safardanas. Aleivosias não desenastrarão alianças e com marandugas não evitarão minha manutenção soberana. Pensam-me esmadrigado? Ha! Ha! Desato numa casquinada. Enfim, repito: contra mim, estão os sevandijas, bulhentos, sarangas, timoratos, sardanapalescos, pirangas, caramboleiros, pecos e bolônios. O mais é dichote. Basta de cherinóia. (SOARES, 1992, p. 15)

Fica também difícil para o leitor construir o significado do texto quando seu conhecimento de mundo não fornecer pistas para isso. Como exemplo de um texto em que nosso conhecimento de mundo coloca obstáculos à compreensão, podemos citar o texto publicado por VISWANADHAM (1981, p. 1246): "Analisam-se dados micrometeorológicos relativos à camada limite superficial, a fim de determinar os fluxos adimensionais de calor através das funções de cisalhamento propostas por Businger e colaboradores..."

Quanto ao conhecimento textual, o comentário que pode ser feito é que o leitor não vai "desarmado" para a leitura. De conformidade com o tipo de texto que vai ler, ele ativa seu conhecimento de tipologia textual. Exemplificando: não lemos da mesma maneira um catálogo telefônico e um manual de instruções. Assim também, nossa leitura se processa de modo diversificado diante de textos como uma página de romance e uma página da Bíblia.

Ainda queríamos acrescentar uma sugestão aos professores. Uma vez que as questões de interpretação de nossos materiais de leitura não devem se limitar à leitura da "linha" do texto, que tipo de critérios pode o professor considerar para a elaboração de questões que, de fato, conduzam o leitor à leitura do texto? SCOTT (1983, p. 104) chama a atenção para a necessidade da leitura de entrelinhas. Seu artigo "Lendo nas entrelinhas" enumera algumas habilidades necessárias à leitura nas entrelinhas:

- a - fornecimento de informações não dadas;
- b - percepção de semelhanças e diferenças;
- c - percepção de relações de causa efeito;
- d - flexibilidade de arranjo mental;

- e - percepção de funções não-explicítas;
- f - percepção de comentários de ironia, de "diálogo autor/texto" e ideologia;
- g - habilidade de distanciamento do texto.

Uma observação final: nossas atividades de leitura na escola devem preparar o aluno para ser um leitor funcional. A propósito, PERINI (1988, p. 78) fala sobre a necessidade da escola alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela. O autor lista algumas necessidades preenchidas pela leitura na vida do aluno:

- a - informar-se sobre acontecimentos importantes através de jornais e revistas;
- b - preparar-se, pela leitura dos folhetos de seu sindicato, para uma reunião onde se tomarão decisões sobre ação conjunta;
- c - buscar informações relevantes para sua atividade profissional em material escrito (revistas, livros técnicos, instruções de montagem, etc.).

Nossas atividades de leitura estão realmente sendo organizadas com a finalidade de tornar o aluno um bom leitor? Um leitor funcional? Grande parte dos professores, questionados a respeito, respondem negativamente. E acrescentam: "os alunos não sabem ler". Mas será que esses professores ensinam leitura aos alunos? A solução para o problema estaria na elaboração de materiais de leitura que facilitassem a aquisição de estratégias de leitura por parte dos alunos. Como afirma DOWNING (1990, p. 184), ao considerar a leitura como destreza: "Aprende-se a destreza de jogar xadrez, jogando xadrez; a destreza de pescar, pescando; de falar, falando; e do mesmo modo, aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo".

#### NOTA:

1. Por razões óbvias (razões de conotação político-ideológica), omitimos no texto publicado na seção Antena (VEJA Supl. PR, 1992, p. 5) os nomes do prefeito e da cidade a que faz referência o texto.

## 6. A QUESTÃO DO ENSINO DA GRAMÁTICA

Reny Maria Gregolin Guindaste - UFPR

O trabalho centrado no texto de leitura e no texto produzido pelo aluno, em busca da garantia do domínio da língua, nos abriga a um grande parên-

Anexo 3

# **impulso inicial**

**2ª parte**

## **língua portuguesa**



**CENPEC**

---

# proposta de trabalho

A linguagem verbal, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, é constituída na interação entre as pessoas e, portanto, se torna significativa quando utilizada pelo sujeito para compreender o mundo em que vive e atuar sobre ele.

Assim, entendemos que o ensino de Português na escola fundamental deve estar voltado para que o aluno:

- **seja usuário da língua**, sabendo expressar-se adequadamente em diferentes situações, fazendo-se entender; ser capaz de ouvir o outro com respeito e solidariedade.
- **torne-se um leitor capaz de reconhecer** diferentes tipos de texto e seus portadores; ler por prazer; ler para informar-se; seguir instruções escritas; perceber a intencionalidade dos textos de convencimento, etc.
- **torne-se usuário da escrita**, sendo capaz de decidir que tipo de texto e quais recursos lingüísticos usar para melhor atingir suas finalidades; escrever por prazer e para registrar, instruir, convencer etc.
- **seja capaz de refletir sobre a língua**, trabalhando os aspectos de organização que comprometem a clareza, coerência e coesão dos seus textos, bem como os aspectos gramaticais que se constituem nas dificuldades que mais interferem no uso da modalidade escrita da língua culta.

O ensino de Português envolve práticas de expressão oral, leitura, produção de textos orais e escritos e momentos de reflexão sobre a língua (análise lingüística). Fazemos a seguir algumas considerações sobre elas.

## Linguagem oral

Ao longo da vida, enfrentam-se diferentes situações sociais que exigem diferentes formas de comunicação oral: há situações que pedem um discurso mais elaborado - reuniões, encontros formais - e outras em que uma fala desse tipo ficaria deslocada, como os encontros entre amigos, na família etc. O uso adequado desses diferentes discursos é aprendido à medida que o indivíduo interage com diferentes grupos. Inicialmente no contexto familiar, através de sistemáticas intervenções dos adultos, ele aprende o uso informal da linguagem. Para a aprendizagem do uso formal da linguagem, um dos espaços privilegiados, embora não o único, é a escola.

É preciso criar situações que ampliem essa capacidade de comunicação, destinando diariamente momentos específicos para este fim. Deve-se garantir um espaço de troca entre os alunos — e entre eles e o professor — para que aprendam a manifestar suas idéias e sentimentos de forma clara e organizada, defender seus pontos de vista, respeitar os dos outros e conviver com as diferenças.

A vida em sociedade requer respeito, tolerância e troca — o que acontece através da linguagem. Garantir na escola espaço para isso é fundamental à constituição dos alunos enquanto sujeitos e ao fortalecimento do grupo-classe.

É preciso que todos se expressem, que possam falar de si (seus sonhos, desejos, descobertas, angústias, dúvidas e experiências), de sua família e do mundo.

Organize o tempo e as oportunidades para que os mais expansivos não impeçam a manifestação dos mais tímidos, intervindo sempre que necessário, inclusive estimulando estes últimos a participar, com questionamentos do tipo: "Vamos, agora, ouvir o que o José pensa?" ou "E você, Wellington, não quer contar o que pensa desse texto (atividade)?" ou ainda "Vocês viram aquela notícia, ontem na televisão...? O que você achou?"

É muito provável que os alunos falem uma variedade de linguagem diferente do padrão considerado culto. Deve-se ter cuidado para que isso seja respeitado, partindo-se dessa linguagem, sem desvalorizá-la, para ensinar o padrão culto.

## Leitura

*"... os livros estão aqui, como uma galáxia pulsante, e as palavras, dentro deles, são outra poeira cósmica flutuando, à espera do olhar que as irá fixar num sentido ou nelas procurará o sentido novo, porque assim como vão variando as explicações do universo, também a sentença que antes parecera imutável para todo o sempre oferece subitamente outra interpretação..."*

**José Saramago**

A aprendizagem da leitura é um processo que implica desde a diferenciação entre a escrita e outras formas de registro, como desenho, por exemplo, até a leitura convencional. Todas as tentativas que o sujeito faz para atribuir sentido a um texto são leituras. Além disso, há muitos conhecimentos de leitura que não se restringem ao domínio do código alfabético, como por exemplo, ser capaz de distinguir diferentes tipos de texto (narrativos, informativos, de convencimento, poéticos, instrucionais etc.) e diferentes suportes textuais (livros, revistas, jornais, embalagens, bulas etc.). Alguns alunos adquirem esse conhecimento mesmo antes de estarem alfabetizados: ouvindo leituras e sendo estimulados a observar a "silhueta" dos textos, suas características gráficas. Outros, mesmo após muitos anos de escolaridade, não são capazes de fazer essa distinção, uma vez que só tiveram contato com textos escolares, desvinculados de sua função social.

De um modo geral, a escola tem trabalhado a leitura de duas maneiras: *oralmente*, de forma mecânica, em que se valoriza a mera decodificação e a articulação das palavras e *silenciosamente*, através de exercícios que, embora recebam o nome de compreensão ou interpretação, limitam-se a verificar se o aluno é capaz de localizar informações no texto. Ler com fluência, decodificar o texto, localizar informações são coisas importantes, mas é muito pouco em relação à leitura. Compreender um texto significa ser capaz de se apropriar de seu sentido mais profundo, o que só se consegue com muitas e diferentes experiências de leitura, com muita reflexão e discussão, para que se possa relacionar este texto a outros e à própria vida. É preciso mergulhar no texto e descobrir os recursos de que o autor se utilizou e por quê: o suporte, a forma, a organização, o léxico.

Assim sendo, ler não significa simplesmente decodificar, mas sim atribuir sentido ao texto: "o leitor experiente não decodifica; ele percebe as palavras

globalmente e adivinha muitas outras, guiado por seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura" (Ângela Kleiman). Antes e durante a leitura o leitor faz antecipações sobre o desenvolvimento do texto e inferências, procurando depreender o que não está explícito. Na tentativa de atribuir sentido ao texto, ele vai confirmando ou não suas antecipações e inferências (checagem ou verificação). Ler com eficiência, sobretudo, é atingir determinados objetivos: por exemplo, ler um texto instrucional e ser capaz de executar as instruções ali contidas (receita de um bolo, montagem de um aparelho de som), extrair as informações que um texto didático (ou uma notícia) traz, rir de uma piada, emocionar-se com um poema ou com uma narrativa.

Esse conhecimento que nos permite ganhar tempo e autonomia vem de uma larga experiência no manuseio de diferentes materiais de leitura e tipos de texto. E é principalmente essa experiência que a escola deve propiciar aos alunos criando em sala de aula situações que tornem o ato de ler verdadeiro: **que o aluno leia na escola pelas mesmas razões que se lê fora dela: por prazer, para informar-se, para estudar, ampliar sua visão de mundo...**

## Escrita

*"A gente escreve como quem ama, ninguém sabe porque ama, a gente não sabe porque escreve. Escrever é um ato solitário de um modo diferente de solidão. Escrevo com amor e atenção e ternura e dor e pesquisa, e queria de volta, como mínimo, uma atenção e um interesse".*

**Clarice Lispector**

A oralidade dispensa uma série de informações e expressões que são preenchidas pelo gesto, pela expressão facial, pela entonação de quem fala e pelos questionamentos do ouvinte. Na escrita é necessário suprir de antemão todas as lacunas, antecipando os possíveis questionamentos e dúvidas do interlocutor, através da organização do texto, de elementos de coesão, sinais de pontuação etc.

O domínio da escrita implica em conhecer e saber utilizar diferentes organizações textuais, recursos expressivos e sinais gráficos convencionais para que o texto produzido cumpra sua função. Por exemplo, um texto narrativo de ficção, além de ser claro, coerente e coeso, deve prender a atenção do leitor, um texto instrucional deve ser claro e objetivo para que o leitor seja capaz de executar suas instruções.

O processo de apropriação desse conhecimento é longo, ocorrendo pela mediação do outro mais experiente e pela interação com o objeto do conhecimento, nesse caso o texto escrito.

Os alunos devem ser desafiados a utilizar as diferentes formas de organização textual. Aos poucos, irão se tornando capazes de produzir textos melhores, escolhendo o tipo mais adequado a esses objetivos e utilizando uma estrutura discursiva apropriada.

Na escola, é preciso criar situações onde escrever se torne uma necessidade com uma finalidade específica, não um exercício para "aprender a escrever um dia..."

## **Análise Lingüística**

Todas as atividades propostas, no material didático deste Projeto, para o ensino-aprendizagem de Português, tanto na modalidade oral como na escrita, possibilitam reflexões sobre a língua. São atividades que desafiam os alunos a produzirem linguagem, o que lhes permite compreender como ela funciona.

Desenvolver essa prática significa refletir sobre a língua de duas formas: uma, nas atividades epilingüísticas, quando a reflexão está voltada para o uso; outra, nas atividades metalingüísticas, quando a reflexão volta-se para a descrição do fato lingüístico, categorizando e sistematizando seus elementos.

Ao longo do 1º Grau devem ser trabalhados principalmente os aspectos que interferem mais diretamente na clareza, organização e legibilidade dos textos produzidos pelos alunos. É bom lembrar que o domínio dos aspectos ortográficos e morfosintáticos (gramaticais) é resultado de uma construção ao longo das oito séries — e ao longo da vida. É muito importante, porém, que os alunos aprendam a recorrer ao dicionário e à gramática para solucionar dúvidas com relação a esses aspectos.

## **\* PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA : UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS**

A língua deve ser utilizada (e trabalhada) na escola da forma como existe na sociedade. É preciso criar situações em que falar, ler e escrever tenham finalidade específica, não configurem um exercício mecânico e sem sentido. Para isso, sugerimos atividades de Português estruturadas em torno de projetos de leitura e escrita, destinados a todos os alunos de modo que o ato de escrever e ler na escola não perca seu caráter social. Os projetos possibilitam que a sala de aula se transforme numa oficina e os alunos em artesãos do texto. O produto dessa oficina passa a merecer um acabamento esmerado — com textos revisados e reescritos —, pois não vai ficar engavetado em algum lugar, mas exposto, divulgado. Além disso, como o projeto é coletivo, cria-se uma atmosfera de cooperação e solidariedade onde todos são responsáveis. Nenhuma atividade será feita para “ocupar o tempo”; todas serão atos significativos de fala, leitura e escrita, voltadas para a busca do aprimoramento do uso da língua.

Entendemos por projeto de leitura e escrita um conjunto de atividades que se desenvolvem em torno de um eixo temático ou tarefa prática. Trata-se de uma proposta de trabalho que tem objetivos previamente delineados, ações planejadas, executadas com divisão de trabalho e avaliadas quanto ao processo e produto final.

Cada um dos projetos privilegia um determinado tipo de texto (narrativo, informativo, persuasivo, poético etc.), para que o aluno se familiarize com diferentes configurações textuais compreendendo suas especificidades. A ordem das atividades que compõem o projeto não é rígida. Você pode optar por não desenvolver todas, pode incluir outras ou fazer adaptações, desde que garanta o significado delas.

Quaisquer que sejam as suas experiências escolares anteriores, todos os alunos deverão participar das atividades propostas, para que venham a gostar de expressar-se, ler e escrever, buscando o sentido do texto de maneira crítica e

*O projeto de leitura e escrita — Propõe um trabalho de linguagem vinculada à sociedade.*

criativa, compreendendo os aspectos discursivos e deles se apropriando gradativamente.

Durante o desenvolvimento dos projetos, faça um registro de suas observações com relação ao trabalho: o que deu certo, o que não deu, o que você acrescentou etc. Será um documento valiosíssimo para trocar com os colegas e para avaliar e aprimorar o trabalho.

## ORGANIZAÇÃO DA ROTINA E DA SALA DE AULA

Para um trabalho produtivo e sistematizado, é preciso planejar uma rotina; não uma rotina estática, uma "camisa de força", mas uma rotina viva, que organiza o tempo e marca o ritmo do trabalho.

Essa organização diminui muito a ansiedade, tanto do professor quanto do aluno. Se ambos sabem de antemão o que se espera que façam todo dia e em cada atividade, preparam-se para o trabalho. Assim, é importante que todos tenham clareza sobre as atividades que serão realizadas em sala ou em casa, os procedimentos para executá-las e as regras de comportamento (individual ou em grupos) necessárias a sua realização. É preciso que o aluno saiba quando é mais adequado, por exemplo, sentar-se no chão para ler um livro por prazer ou quando é preciso permanecer na carteira, para se concentrar melhor, lendo um texto de estudo. Também precisa saber se o texto a ser produzido é uma narrativa de enredamento ou um simples relato; numa pesquisa, saber quais fontes devem ser consultadas, qual o objetivo específico da pesquisa, como deve ser a apresentação dos resultados.

Em relação à distribuição diária das atividades, é importante que todas as práticas sejam contempladas: linguagem oral, leitura, escrita e análise lingüística. O tempo destinado a cada uma não é rígido, pois depende da classe e do trabalho que está sendo feito.

**RESERVE** em todas as aulas um tempo para dar um atendimento individual ou em pequenos grupos, aos alunos que têm mais dificuldades.

Como a sua classe é bastante heterogênea, a rotina diária deve equilibrar atividades que serão feitas com todos os alunos e aquelas destinadas a atender especificamente tanto os que precisam de sua ajuda para aperfeiçoar determinados aspectos da escrita, quanto aqueles que, por não apresentarem muitas dificuldades, podem desenvolver algumas atividades com autonomia, ampliando e aprofundando conhecimentos. Assim, a forma de participação dos alunos em sala de aula deve contemplar atividades coletivas, grupais e individuais:

- nas coletivas, o professor coordena e dirige o trabalho, atuando em colaboração com os alunos;
- nas tarefas em grupo, os alunos irão viver papéis de aprendizes e ensinantes, incorporando os modelos de intervenção fornecidos pelo professor;

- nos momentos individuais, os alunos, de posse das habilidades e conhecimentos construídos coletivamente, serão capazes de realizar, com autonomia, suas atividades.

Com relação ao espaço, é preciso trazer a escrita significativa para a sala de aula, criando um ambiente rico de escrita que estimule os alunos. Para isso, a sala deve conter:

- uma pequena biblioteca organizada, com acervo formado a partir de livros da própria escola e da cooperação de outros professores, editoras, alunos (e suas famílias), como livros, gibis, revistas e jornais, mesmo que antigos;
- um espaço para o mural (pode ser um quadro feito com cartolina ou papel pardo) para serem afixadas notícias trazidas por você e pelos alunos, lembretes, recados, resultados de pesquisas, comentários sobre os livros lidos etc.;
- um varal para pendurar a produção dos alunos, bem como textos de outros autores que tenham agradado à turma, colocado de forma a não atrapalhar a circulação dentro da sala, nem as diferentes possibilidades de agrupamento de carteiras;
- um quadro ou cartaz com as regras de convivência combinadas com a classe;
- calendário, quadro de planejamento do dia ou da semana.

Como a sala é usada por diferentes professores, é preciso combinar com os colegas a organização desse espaço de forma que se torne funcional.

## **AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Na introdução geral deste módulo fazemos referência à necessidade de proceder à avaliação diagnóstica inicial, para conhecer os alunos e planejar adequadamente o trabalho. Em Português, ela será feita através dos dados que você registrar a partir de conversas com os alunos (por exemplo, de que maneira a leitura e a escrita estão presentes na sua vida e na de sua família) e durante o desenvolvimento das atividades dos primeiros projetos propostos neste módulo. A partir deles você conhecerá as necessidades específicas da classe, podendo assim planejar sua atuação. Converse com os outros professores para conhecer melhor seus alunos, inclusive quanto à aprendizagem nas outras áreas.

### **Linguagem oral**

No material são propostas diversas atividades que desafiam o aluno a expressar-se oralmente: conversas, entrevistas, debates, comentários, narrativas orais. O desenvolvimento dessas atividades certamente possibilitará ao aluno progressos nessa forma de expressão. Procure observar se seu aluno:

- É capaz de expor suas idéias verbalmente, de forma clara.
- Consegue argumentar em defesa de suas idéias.
- Procura adequar sua fala a diferentes interlocutores e diferentes situações sociais.

## **Escrita**

Avaliar o aluno quanto à aprendizagem da escrita não se restringe a verificar se lê e escreve convencionalmente ou não, se tem ou não domínio da ortografia. Há muitos conhecimentos igualmente importantes que devem ser ensinados e avaliados pela escola, assim sendo, observe se o aluno:

- Escreve com um mínimo de clareza e coerência, utilizando-se de recursos básicos de coesão.
- Ao produzir textos, procura utilizar-se de estruturas próprias do discurso escrito (em oposição à escrita impregnada de marcas da oralidade).
- Procura escolher o tipo de texto mais adequado ao objetivo que tem em mente.
- Procura utilizar-se de uma estrutura discursiva adequada ao tipo de texto que está sendo produzido.

## **Leitura**

Para avaliar como cada aluno está com relação à leitura, observe se ele:

- Identifica diferentes suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles.
- Identifica diferentes tipos de texto de acordo com suas finalidades, bem como suas características básicas..
- Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto.
- É capaz de fazer inferências, generalizações.
- Compreende o que lê, reconhecendo as intenções do autor.
- Identifica os recursos lingüísticos de que o autor se utilizou para atingir seus objetivos.

## **Análise lingüística:**

Todas as atividades de leitura e produção de textos resultam em momentos de reflexão sobre a língua (perceber como o texto de uma propaganda se organiza para ser eficiente, por exemplo), mas a revisão e reescrita de textos constituem a essência da prática de Análise Lingüística: a busca de clareza, coerência e coesão textuais, paragrafação e pontuação corretas, bem como as aspectos específicos das diferentes possibilidades de organização textual. Consideramos também atividades de Análise Lingüística aquelas referentes à concordância nominal e verbal, regência, uso e colocação pronominal, ortografia etc.

Assim sendo, dentro desta perspectiva, não é possível avaliar a prática de Análise Lingüística isoladamente, mas sim através de seus reflexos na produção do aluno.

**UMA VEZ DETECTADO UM PROBLEMA NESTA ÁREA, trabalhe com os alunos imediatamente: primeiro de forma coletiva, oferecendo a eles um modelo de atuação, depois com atividades em grupo e finalmente individuais, para que cada um tenha oportunidade de construir sua autonomia.**

## Língua Portuguesa: um projeto para a 8ª série

**N**o início de 1997, foi-nos apresentada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná a proposta de produzir orientações e atividades que contribuíssem para o trabalho de professores envolvidos no Projeto Correção de Fluxo, no sentido de mudar a situação de alunos cuja trajetória escolar fora de insucesso.

Apesar de já termos vivido com sucesso experiência semelhante, com o desenvolvimento do projeto das Classes de Aceleração (1ª a 4ª séries) em São Paulo, o desafio de sensibilizar professores e alunos para a proposta era grande: mobilizar alunos multirrepetentes de 5ª a 7ª séries — a maioria já descrente de sua capacidade de aprender — e subsidiar especialistas de nossa área, muitos deles resistentes às mudanças por que vem passando o ensino de Língua Portuguesa nas duas últimas décadas.

Decorrido um ano, o material *Ensinar e aprender* está pronto: foi produzido, discutido e revisto, graças à receptividade e participação dos professores durante a capacitação realizada ao longo de 1997. Agora, outro desafio se coloca: retomar seu processo de elaboração, para que os professores envolvidos neste trabalho — a maioria dos quais já tendo participado da Correção de Fluxo em 1997 — possam apropriar-se dele, tomando nas mãos a tarefa de elaborar, eles mesmos, as propostas a serem desenvolvidas com os alunos de 8ª série.

Quando iniciamos este trabalho, tínhamos uma série de pressupostos relativos à concepção de língua e de ensino-aprendizagem que fomos incorporando, ao longo da carreira, à nossa prática de professoras de Português. Tais pressupostos teóricos, que coincidem com os

do *Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná* (Paraná, 1992), representam um avanço no ensino de língua e incorporam contribuições da Lingüística e da Psicologia de Aprendizagem. Nesse sentido, embora o que vá ser dito aqui já permeie as atividades e reflexões desenvolvidas nos quatro volumes de *Ensinar e aprender*, consideramos importante retomar as concepções teóricas e metodológicas que nortearam a proposta de Língua Portuguesa.

### Visão da área

O ensino de Português remete-nos a uma reflexão sobre a linguagem, pois ela nos acompanha sempre: através dela, é possível articular as relações que estabelecemos com o mundo e a própria visão que construímos sobre esse mesmo mundo. É ela que, sendo uma forma de representação, liberta o homem da dimensão concreta e imediatista da realidade, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de abstração. Quanto maior domínio o homem tem da linguagem, maiores e mais amplas são suas oportunidades de apreender essa mesma realidade e operar sobre ela.

Com a escrita, o ser humano consegue desvincular ainda mais a linguagem da situação prática que lhe deu origem, criando uma representação da representação. É o domínio da linguagem escrita que lhe permite o desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas. Portanto, privá-lo desse instrumento de interação sócio-cultural significa impedir-lhe o acesso a todo um conjunto de experiências e conhecimentos acumulados pela humanidade.

A linguagem nasce de uma necessidade social, que é a de organizar a experiência e o conhecimento humanos acumulados. Resulta portanto de um esforço histórico coletivo. Daí seu caráter dialógico, interacional: dizer algo pressupõe um interlocutor — próximo ou distante — que determina o que e como vamos dizer. Por ser fruto desse processo interacional, a língua deve ser entendida não como um todo uniforme e acabado, presa a regras fixas, mas como o próprio processo de interação verbal, oral ou escrito, através do qual ela se constitui, flexível e mutável, pelo uso que dela fazem seus interlocutores.

## Perspectiva metodológica

Sabemos que a grande maioria de nossos alunos não tem acesso à leitura e à escrita senão por meio da escola. Cabe portanto a esta ensinar tais habilidades, mas não da forma como tradicionalmente o tem feito: como tarefa escolar, artificial e mecânica, desvinculada das interações que ocorrem na sociedade. Acreditamos que a aquisição da língua pelo aluno é tanto mais efetiva quanto mais oferecermos atividades que lhe permitam exercitar-se em situações reais de uso, nas modalidades oral e escrita.

Entendemos, assim, que o ensino de Português na escola fundamental deve tornar o aluno um usuário eficiente da língua:

- sabendo expressar-se adequadamente em diferentes situações, fazendo-se entender, sendo capaz de ouvir o outro;
- lendo por prazer e para informar-se, seguindo instruções escritas, percebendo a intencionalidade dos textos etc.;
- escrevendo por prazer, para registrar, instruir, convencer; sendo capaz de decidir, ao fazê-lo, que tipo de texto e que recursos lingüísticos usar para melhor atingir suas finalidades;

- refletindo sobre a língua, trabalhando os aspectos de organização que comprometem a clareza, coerência e coesão de seus textos, bem como os aspectos gramaticais que constituem dificuldades no uso da modalidade escrita da língua culta.

Para tanto, no ensino de Língua Portuguesa, procuramos criar situações em que o falar, o ler e o escrever, longe de consistir em exercícios mecânicos e obrigações burocráticas, sejam organizados na forma de projetos de leitura e escrita.

Um projeto de leitura e escrita é um conjunto de atividades que se desenvolve em torno de um eixo temático, com um propósito determinado: escrever o jornal da escola ou da classe, criar um clube de correspondência, escrever uma coletânea de histórias de amor, de terror, de piadas, produzir e representar textos teatrais etc. Numa proposta como esta, o fazer é simultâneo ao aprender, os objetivos são discutidos e estabelecidos previamente, as ações são planejadas, exigindo de todos os envolvidos uma participação efetiva, de acordo com as habilidades ou capacidades de cada um. Isso não significa que o aluno que tem dificuldade para escrever, mas que sabe desenhar, fará só as ilustrações, pelo contrário: ele vai escrever também e, na tarefa, vai superando suas dificuldades. A avaliação que vai sendo feita, nesse caso, incide tanto sobre o processo vivenciado pelo grupo como o produto final.

Assim, nenhuma atividade, seja ela oral ou escrita, é feita de forma mecânica ou aleatória, apenas para ocupar o tempo; todas são atos significativos, através dos quais se busca aprimorar o uso da língua. Os textos produzidos no desenvolvimento dos projetos são constantemente discutidos, revisados, reescritos e, obrigatoriamente, divulgados.

O cerne dos projetos está nos textos, lidos ou produzidos pelos alunos, visto que somente no texto se pode apreender não só o sentido de cada palavra, mas os sentidos que resultam da relação entre elas. É através da organização do texto que o autor expressa sua visão de mundo, sua intenção, revelando a dimensão histórica em que ele se insere. Por isso mesmo, nenhum texto é neutro; daí a necessidade de o aluno entrar em contato com todos os tipos, colocando em confronto suas linguagens, suas configurações e também as idéias veiculadas por eles. A percepção de que o conteúdo ideológico dos diferentes textos se expressa pelo conjunto de recursos utilizados pelo autor dá ao aluno condições de apreender o poder da linguagem enquanto instrumento de atuação e influência sobre o outro, de intervenção na realidade.

Para que os alunos percebam e se familiarizem com as diferentes possibilidades de organização do texto, vendo-se ainda desafiados a apropriar-se delas, buscamos diversificar os projetos, privilegiando, em cada um deles, um tipo de discurso.

## Os projetos

Atentas à questão dos usos sociais da língua, nosso critério para a seleção dos projetos foi o de seguir a trajetória habitual dos usuários letrados em seu contato com a leitura e a escrita. Por isso, resolvemos iniciar com as narrativas que são a forma mais espontânea de expressão para o ser humano, através da qual é possível relatar experiências, sonhos, desejos.

O texto narrativo foi trabalhado reiteradas vezes. Partimos das histórias de tradição oral e memórias familiares (*Histórias que a família conta*); passamos pelas que enfocam os fatos do cotidiano, as crônicas (*Jornal: leitura e debate* e *Jornal*

*mural*), pelas centradas no aspecto lúdico (*Jogo de aventura*), até chegarmos às narrativas em que a preocupação estética é mais relevante (*Oficina de sonhos*) e àquelas associadas a outras linguagens — plástica e cênica (*História em quadrinhos* e *Teatro*). Com esse trabalho queríamos que, sob a orientação do professor, os alunos percebessem que tanto as narrativas verbais como as não-verbais têm geralmente como elementos constitutivos personagens, ação, tempo, espaço, narrador; e que, gradualmente, os alunos fossem se apropriando desses recursos na produção de seus próprios textos.

Especificamente no que se refere à leitura, sobretudo do texto literário, buscamos favorecer o contato prazeroso com diferentes textos, propondo a criação do *Clube de Leitura*. Com esse projeto queríamos que os alunos percebessem que a leitura pode ser uma fonte inesgotável de lazer e de novos conhecimentos, quando lhes é possível escolher os títulos que querem ler, tecendo livremente comentários sobre os mesmos. Evitamos, assim, as tradicionais cobranças que tornam a leitura na escola fastidiosa e artificial.

Os textos prescritivos ou instrucionais, presentes no cotidiano de todas as pessoas em situações e ocasiões diversas, foram enfocados inicialmente nos projetos *Medicamentos* e *ervas medicinais*. Nosso objetivo era que os alunos, ao entrar em contato com as bulas e receitas, não só se familiarizassem com sua configuração mas também desmistificassem a crença de que são difíceis, mostrando-lhes que ambos seguem uma organização padronizada a qual, uma vez compreendida, pode ser aplicada a outros do mesmo tipo: todas as bulas apresentam em geral os mesmos itens; todas as receitas se constroem da mesma maneira etc. Pelas mesmas

razões, optamos pelo trabalho com o texto legal, mais especificamente com a legislação trabalhista (*O mundo do trabalho*), cuja leitura e compreensão é tida como inacessível para leigos, embora esse conhecimento seja importante para os jovens alunos já inseridos no mercado de trabalho ou que nele estão ingressando.

Saber extrair informações de um texto de caráter didático e/ou científico é muito importante, na medida em que neles está registrada grande parte do saber acumulado pela humanidade. Nos projetos *Medicamentos*, *ervas Medicinais* e *O mundo do trabalho* tais textos foram abordados em função das informações que traziam, as quais contribuíam para o desenvolvimento desses projetos. Entretanto, em *O mundo do trabalho*, eles também deram margem a que se pudesse orientar o aluno na coleta e organização das informações presentes num texto, apontando para a questão da pesquisa bibliográfica. Já no projeto *Jornal: leitura e debate* fomos além, pois nosso objetivo era que o aluno, ao aprender a manusear esse portador, pudesse dele extrair informações e tornar-se um usuário assíduo e crítico desse veículo de comunicação; assim, procuramos explorar todos os tipos de texto que costuma trazer — notícia, crônica, reportagem, editorial, *charge*, anúncio etc. —, desvelando os recursos utilizados por seus autores para torná-los mais eficazes (e sedutores) aos olhos do leitor. Como decorrência, o projeto *Jornal mural* possibilitou que os alunos pusessem em prática os conhecimentos e habilidades adquiridos no manuseio do jornal, produzindo eles próprios o seu.

Os textos poéticos, tão atraentes para o aluno quanto os textos narrativos por sua natureza intersubjetiva, foram enfocados no projeto *Poesia*. Nele, não nos ativemos ao estudo formal dos poemas.

Apontamos, em cada um, os recursos que lhes davam singularidade e, através das várias atividades propostas, possibilitamos ao aluno uma aproximação com a linguagem poética, incentivando-o a ensaiar seus primeiros passos em poesia.

No projeto *Clube de correspondência*, tratamos não só das cartas familiares, que normalmente aparecem nos livros didáticos, mas também das comerciais, contas, bilhetes, telegramas, ofícios, requerimentos, formulários etc., com o objetivo de que os alunos os analisassem, tanto no que se refere à organização específica de cada um quanto aos recursos lingüísticos necessários para garantir sua eficácia. Além disso, eles puderam vivenciar a troca de correspondência com colegas de outra cidade, conhecendo hábitos e experiências diversos dos seus.

Os textos argumentativos ou persuasivos foram tratados nos projetos *Medicamentos*, *Jornal: leitura e debate* e *Jornal mural*, servindo como base para a análise e produção de propagandas, anúncios, artigos e editoriais. Trabalhamos com a função apelativa, procurando, sobretudo, desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação.

## Seleção dos textos e das atividades

Para os projetos, procuramos selecionar textos literários de boa qualidade, de autores modernos e conceituados, cuja temática e linguagem estivessem mais próximas da vivência dos alunos, preferencialmente, que os atraíssem pelo humor e pela emoção. Os demais textos — prescritivos, informativos, práticos, argumentativos — tiveram como critério de escolha, além da qualidade, a importância de seus usos sociais. É o caso, por exemplo, das notícias e reportagens, extraídas de jornais

representativos, de grande circulação, que abordavam um tema de interesse geral e de grande repercussão na época: as enchentes.

Entretanto, é preciso dizer que, mesmo levando em conta os critérios arrolados acima, toda escolha envolve perda; por isso, ao privilegiarmos alguns textos em detrimento de outros, tínhamos o tempo todo consciência de que esses outros também seriam importantes que os alunos conhecessem. Assim, é claro, nessa seleção muito interferiram nosso gosto pessoal — na medida em que acreditávamos estar em sintonia com o gosto e com os interesses dos alunos — e, infelizmente, as limitações de espaço do material: não pudemos, por exemplo, incluir textos mais longos.

O mesmo ocorreu em relação às atividades propostas dentro dos projetos: todas foram elaboradas em função do objetivo específico do projeto; ainda assim, porém, mal terminávamos de escrever, já estávamos pensando por que não havíamos proposto esta ou aquela outra atividade, abordando este ou aquele outro aspecto. Por outro lado, tínhamos consciência de que o material era apenas um subsídio ao trabalho do professor e que este, conhecendo as habilidades e necessidades de seus alunos, teria condições não só de complementar, mas de alterar nossas propostas para adequá-las a sua classe.

Em suma, ao elaborar esse material, nem por um momento deixamos de nos preocupar com as características específicas do aluno a quem ele se destinava, alguém que tinha fracassado na escola, por diferentes motivos por dificuldade em lidar com os conhecimentos que a escola ensinava e sobretudo com a forma como ela os ensinava; por não se acreditar capaz de aprender; por não perceber a relação entre o que aprendia na escola e as

necessidades básicas de sua vida; por problemas familiares ou sociais; enfim, alguém que precisava ser conquistado rapidamente — a fim de superar a defasagem idade-série — para a possibilidade, a necessidade e o prazer de aprender.

## Trabalho com análise lingüística

Como já dissemos no *Impulso inicial*, neste material "todas as atividades propostas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral como na escrita, possibilitam reflexões sobre a língua. São atividades que desafiam os alunos a produzir linguagem, o que lhes permite compreender como ela funciona" — na verdade, uma dupla reflexão sobre a língua, através de atividades epilingüísticas (de uso) e atividades metalingüísticas (descrição do fato lingüístico).

Nosso objetivo foi trabalhar os aspectos mais relevantes para a clareza, organização e legibilidade dos textos produzidos e, também, para que os alunos se apropriassem de novos recursos de organização, quer do texto, quer do parágrafo. Para isso, propusemos que a reescrita dos textos fosse uma constante em todos os projetos. E, já que os procedimentos básicos de análise lingüística são comuns a todo e qualquer tipo de texto, nós os explicitamos no *Impulso inicial*, de forma que pudessem nortear o trabalho do professor. Assim, consideramos valioso retomá-los agora, ao pensar a continuidade do trabalho com a 8ª série (ver quadro ao lado).

O *Impulso inicial* traz também orientações para o trabalho com ortografia, de forma que os alunos adquiram autonomia na correção ortográfica de seus textos.

Não incluímos no material atividades específicas de gramática e ortografia, pois acreditamos que esses conteúdos

## Síntese dos procedimentos básicos de reescrita de textos

Texto produzido pelo aluno → leitura → reescrita – procedimentos:

| Quanto à organização textual                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Quanto à forma gramatical                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Seleção do texto a ser trabalhado coletivamente</li><li>• Correção ortográfica e gramatical pelo professor</li><li>• Visualização do texto (lousa, cartaz)</li><li>• Levantamento e registro das hipóteses de solução ou aprimoramento</li><li>• Análise e seleção das hipóteses</li><li>• Reescrita coletiva do texto</li><li>• Comparação do texto reescrito com o inicial</li><li>• Cópia do texto reescrito</li><li>• Reescrita individual dos textos com problemas semelhantes</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Seleção de um problema gramatical ou aspecto a ser transformado / aprimorado</li><li>• Escolha dos trechos a serem trabalhados</li><li>• Visualização dos trechos (lousa, cartaz)</li><li>• Levantamento e registro das hipóteses de solução ou aprimoramento</li><li>• Pesquisa e orientação para solução do problema</li><li>• Reescrita coletiva dos trechos</li><li>• Sistematização da questão gramatical</li><li>• Registro da sistematização</li><li>• Reescrita individual dos trechos com problemas semelhantes</li></ul> |
| → leitura e divulgação dos textos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

ganham sentido quando trabalhados a partir da revisão e reescrita de textos. Cabe ao professor enfatizar certos aspectos, sistematizar outros, em função da necessidade de seus alunos.

É imprescindível que os alunos aprendam a recorrer ao dicionário e à gramática na busca de solução para suas dúvidas. Para que ganhem autonomia no manuseio desses instrumentos, a orientação do professor é fundamental; assim, como pequena amostra do trabalho a ser feito, propusemos, no volume 2 de *Ensinar e aprender*, fichas que orientam sobre a organização e uso dos mesmos.

### Organização da classe e estratégias

O Projeto Correção de Fluxo prevê a formação de classes com alunos oriundos de diferentes séries e diferentes níveis de aprendizagem. À primeira vista, essa

heterogeneidade pode parecer desfavorável ao desenvolvimento de um bom trabalho. Entretanto, como acreditamos que é no confronto e na troca de diferentes experiências, dentro de um clima de cooperação mútua, que se constrói o conhecimento, procuramos estabelecer dinâmicas que facilitassem essa interação.

Alternamos sugestões de momentos de trabalho coletivo, em pequenos e grandes grupos, para que os alunos pudessem aprender uns com os outros, e momentos de trabalho individual, para que pusessem em jogo as habilidades e conhecimentos que fossem conquistando, de forma que todos se enriquecessem, tanto no aspecto formativo quanto no informativo.

Acreditamos que cabe ao professor, enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem, atuar numa dimensão plena. É ele que, portador de

conhecimento mais amplo, tem condições de intervir, facilitando a aprendizagem, avaliando quais atividades os alunos podem fazer com autonomia, quais as que necessitam de sua assistência mais direta, quais as que se beneficiam de trabalho em grupos, fazendo as adaptações ou substituições necessárias para respeitar as especificidades de sua classe.

## Avaliação

De acordo com as concepções já apontadas, entendemos a avaliação como um processo. Desde o *Impulso inicial*, e ao longo dos demais volumes, fomos apontando os marcos de aprendizagem, alertando sobre que aspectos observar e orientando os professores a registrarem suas observações a respeito dos avanços e dificuldades de seus alunos. Essas anotações são fundamentais para replanejar ações e decidir encaminhamentos de casos específicos.

## E agora, professor?

Agora que vocês, professores, iniciam o trabalho com as 8<sup>as</sup> séries, certamente verificarão, por meio da avaliação diagnóstica inicial, quais dificuldades ainda persistem, que aspectos do trabalho é possível aprimorar e que parâmetros vocês deverão ter na elaboração de novos projetos, que dêem continuidade à proposta de 1997.

Apesar de termos feito uma seleção criteriosa, tanto dos projetos como dos textos, como já mencionado, toda escolha implica priorizar algumas coisas em detrimento de outras. Portanto, ainda há muitos outros projetos de leitura e escrita a serem propostos, que dêem ensejo a novas abordagens dos usos sociais da língua, assim como há muitas atividades de análise lingüística que podem ser

desenvolvidas, no sentido de sanar as dificuldades de seus alunos e aprimorar seu desempenho lingüístico.

Por isso, a primeira coisa a fazer é uma avaliação diagnóstica, para saber o que é mais relevante ensinar, tendo em vista a concepção da área, o trabalho realizado em 1997, bem como as conquistas, as dificuldades e os interesses dos alunos. Além disso, é importante discutir essas decisões com o coletivo dos professores, para que haja, sempre que possível, uma integração entre as diferentes áreas.

Entretanto, a título de sugestão, podemos dizer que seria interessante aprofundar e explorar mais: os textos informativos, sobretudo os jornalísticos; os argumentativos, com ênfase nos editoriais e artigos de opinião; e os instrucionais, como por exemplo manuais de uso e instalação de aparelhos diversos. A retomada de textos literários (narrativos e poéticos) é sempre válida, na medida em que possam ser revistos e aprofundados aspectos já trabalhados.

## Anexo 5

P T: Muito bem, as vírgulas estão ótimas. Pessoal, nós vamos fazer um pequeno comentário sobre a figura aqui, mas eu gostaria que vocês procurassem falar ordenadamente. Quem quer falar levanta a mão. Aí ele comenta todo o discurso, depois um outro fala, senão vira tumulto, não se entende nada, né?. Vamos discutir um pouquinho sobre a figura que nós temos na página cento e quatorze. Vamos olhar lá (incompreensível) para leitura. (inc.) criado pelo ilustrador Cris Connor, sei lá. Não é, como diz, muito conhecido esse pintor.

A: Esquisito.

P T: Isso, já fez um comentário, né? Que que nós temos ali, então? Vamos fazer uma descrição oral aqui, né? Cada um comenta o que está vendo ali.

A: Um homem segurando a cabeça...

P T: Um homem segurando a cabeça.

A: Cheia de chifre.

A: Uma mulher tentando segurar...

P T: Acho que é a mulher, né? Tem vestido!

A: Aqui de onde eles estão deve ser bem um ponto alto porque eles vêm todo...

A: Um monstro atrás da mulher!

A: Um monte de urso.

P T: Dá pra ver dentro e fora.

A: E eles tão num lugar bem alto.

P T: Bem alto, parece uma caverna cheia de pontos assim... parece subterrâneo, é mesmo...

A: Atrás dele tem uma mesa com alguma coisa lá. Lá dentro da...

P T: Uma mesa, uma...

A: Ô, professora...

P T: Cheio de (inc.) com asas. Que mais?

A: Tem veado, macaco... não, macaco, não!

P T: Um chapéu esquisito, né? Parece um chifre. Parece a cabeça do quê? De quem? Do Rei? Parece a cabeça de um, de um... (vozes sobrepostas)

A: Aqui onde ele tá ali, oh!

A: Ah, é!

A: Tipo uma porta...

A: Uma caveira.

A: Tipo uma porta, uns olhos...

A: Uma boca, dois olhos...

P T: Ah! É verdade... tem uma corujinha ali.

A: Ô, professora, lá atrás parece que tem uma montanha saindo fumaça em algum... (vozes sobrepostas)

P T: Pessoal, olhe que interessante, ali ó... parece um monte de sorvete, mas olhando bem é... parece que tem uma fileira de pessoas olhando também, dá uma impressão que o mar... que aquela passagem do mar se abre, não parece? Que as pessoas passam, né? Uma carroça na porta ali...

A: E os camelos nela.

A: Tem tipo um vigia que é anãozinho ali, ó...

A: É, professora! Um anãozinho tocando sei lá o quê.

P T: É uma corneta, né? Parece...

A: Tem uma montanha bem alto ali assim...

P T: Pássaro, o quê?

A: Pássaro no canto direito.

A: Ali perto do anãozinho.

A: Tem uma coruja.

P T: Bom, parece que já começou a perder a graça, porque começaram brincadeiras um pouco desagradáveis, então vamos pra frente, ta? "Você acabou de ver um cenário fantástico, agora vamos ouvir a descrição de um animal também fora do comum feita por um autor com muita imaginação". Animal imaginado por C. S. Lewis, ta? Então vamos fazer essa leitura da seguinte forma: Número seis! Quem é?

A: Eu.

P T: Pode iniciar pra nós, por favor.

A: "O (inc.) era forte, agora é um matagal muito triste, de modo que quase todo dia (inc.) dirigiu-se rapidamente naquela direção, mas não viu nada. Tinha quase decidido abandonar a busca quando (inc.) Novamente dirigiu-se para ele (inc.)."

P T: Ok, obrigada. Dezesseis, quem é?

A: Começa no dois?

P T: Continue.

[Vários alunos dão continuidade à leitura, mas como estavam distante do gravador, não foi possível captar suas vozes.]

P T: Ok. Número treze, por favor, continue.

A: (inc.) "seguiu seu caminho alguns segundos mais (inc.) atrás dele mais forte, mais belo que nunca como canto de alegria por sua recobrada liberdade. Os animais dessa espécie não têm leis e quando parem suas crias são amamentadas por uma fêmea de outra espécie, esta é grande, bela e muda. O animal que canta vive de seus filhotes e depende dela até ser desmamada, mas quando cresce, transforma-se num animal mais delicado e glorioso de todos os animais e se afasta dela e ela se maravilha com o seu canto.

P T: Obrigada. Levis Pereandra, 1949. Ok. Número vinte e três.

A: Não veio.

P T: Não? Trinta e três. Começa novamente, inicia o texto. Pode iniciar, por favor, precisamos ver como está sua leitura.

A: Ta mal.

P T: Então precisamos treinar.

A: (incompreensível)

P T: Ok, quinze.

[A professora fala uma série de números e os alunos respondem que os alunos a quem correspondem aqueles números não estão na aula.]

P T: Vinte e quatro. Estamos no segundo parágrafo... segunda linha, né? Floridos... Não! Espiado...

A: Estava sentado, ereto, com um cão e era negro, liso e brilhante. Seus ombros chegavam à altura da cabeça de (inc.), as patas tinham teias sobre as quais estava apoiado nela com a cabeça...

P T: Árvores...

A: ... Árvores novas. E o espaço que destacavam do chão eram largos como os (inc.) redondo. Era branco e por cima de seus ombros se elevava muito..., se elevava muito alto, com um pescoço, como de um, de cavalo.

P T: Ok. Vinte e sete, quem é? Continue, por favor.

A: (incompreensível)

P T: ... seu contato...

A: (incompreensível)

P T: Ok. Seu número? Número? Vinte e sete. Número um.

A: (inc.) e apoio a cabeça (inc.) que nada conseguiria dele. E quando por fim se afastou perdendo-se de vista não o seguiu (inc.) parecia uma injúria à sua timidez (inc.)

P T: Ponto.

A: (incompreensível)

P T: Obrigada. Dois, continue.

A: seguiu seu caminho. Alguns segundos mais tarde o som recomeçou atrás dele, mais forte e mais belo que nunca, como um canto de alegria por sua recobrada liberdade. Os animais dessa espécie não têm leis e não... e quando parem cria...

P T: Suas crias.

A: ...suas crias são amamentadas por uma fêmea de outra espécie.

P T: Ok. Número quarto, continue.

[Bate o sinal de término da aula]

## Anexo 6

Professora A: Que que é fábula?

A: (vozes sobrepostas)

P A: Então abra o livro na página cento e noventa e quatro. Nas primeiras..., antes de nós lermos o texto da fábula vamos analisar em conjunto estas, estas (inc.) que tem na página cento e noventa e quatro. A gente vai fazer a pré-leitura com expressão oral, é interessante pra depois a gente trabalhar o texto. Muito bem, vocês não precisam escrever nada, só a gente fazer oralmente, ta? Então sentem, peguem o livro na página cento e noventa e quatro. Muito bem, tem lá um pequeno...

A: Aonde professora?

P A: Cento e noventa e quatro, achou? Por falar nisso, Rodrigo, leia o que ta escrito ali.

A: Aqui?

P A: É

A: "A rosa não tem (inc.) porque floresce. Não se preocupa consigo, não pergunta se é amada."

P A: Muito bem. Tem um roteiro de perguntas sobre este quadro. Antes de vocês lerem, o que vocês estão vendo aí?

A: (vozes sobrepostas)

P A: Vamos fazer assim... reunião de animais... levante a mão quem quer falar.

A: É o conselho dos bichos.

P A: Conselho dos bichos? Por que você acha que é um conselho dos bichos?

A: Porque tem bicho demais, professora...

P A: E o que que você entende por conselho dos bichos?

A: Sei lá...

P A: Alguém entende o que que é um conselho?

A: Uma reunião.

A: uma reunião de bichos...

P A: Muito bem. Alguém tem outra opinião?

(Termina a aula)

A próxima aula transcrita apresenta a releitura do texto, "Fábula Eleitoral para Crianças", base da unidade a qual refere-se a atividade pré-textual transcrita acima.

Professora A: Pessoal, nós vamos retomar hoje aquele texto, "Fábula Eleitoral para Crianças". Na aula anterior nós estávamos conversando, formamos equipes. Hoje n's vamos reler o texto rapidamente, tá? Vamos reler o texto e depois nós vamos fazer então um debate geral, cada um colocando as suas opiniões, ta bem? Por favor, página cento e noventa e seis. "Fábula Eleitoral para Crianças", cento e noventa e seis. Eu tenho um livro aqui. Nós já lemos o texto, já sentamos em grupo, já discutiram, mas como isso já faz quase uma semana nós vamos reler o texto agora em voz alta, ta? E depois, então, nós vamos fazer uma discussãozinha. Cada um vai ler um pedacinho, ta certo?

Alunos: (vozes sobrepostas)

P A: é por isso que nós estamos fazendo hoje. Começando então pelo Paulo. Paulo, pode começar a ler. Pode começar...

A: (inc.) "quiseram eleger um rei do universo. Animais, vegetais e minerais começaram a viver uma vida agitada de surtos"...

P A: "Eloqüentes".

A: É

P A: "Eloqüentes".

A: "... manobras, recados furtivos, arduos, intrigas, palpites, conversinhas ao pé do ouvido. Iam eleger rei dos três reinos."

P A: Pode continuar.

A: "Entre os bichos era um tumulto formidável, bandos de periquitos saíam em cara..."

P A: "Caravana".

A: "... caravana eleitoral, matilhas de cães discursavam dentro da noite. Cafi..."

P A: "Cáfilas"

A: "...cáfilas de camelos percorriam o deserto. Formigas realizavam comícios fer..."

P A: "Fervilhantes".

A: "...fervilhantes. A rainha das abelhas zumbia com se sé..."

P A: "Séquito".

A: "...séquito. Sem falar no baile dos peixes, nos lobos..."

P A: "Lobos".

A: "... lobos em festival pelo monte. Na barafunda de búfalos pela savana. Na revoadas instantânea dos pombos-correio."

P A: Vã, continua...

A: "Todas as qualidades eram postas à prova, a astúcia do corvo, a presteza dos felinos, o engenho dos cupins, o ciso da coruja, a doçura da pomba, a teimosia do burro, o cosmopolismo dos (inc.), o leão, o tigre, pantera estavam prontos a derramamr sangue. Os pássaros coloridos faziam frente única para indicar um pássaro colorido. Já os pássaros que cantavam decidiam apostar num candidato de boa garganta como o rouxinol, a cotovia, a (inc.)"

P A: Continua, Renato.

A: "As cegonhas irreso..."

P A: "Irresolutas".

A: "...passavam tardes pensando, pensando. Os patos selvagens abriam cartazes no céu, as tímidas andorinhas buscavam refúgio na igreja..."

P A: Só um minuto... (interrupção na gravação)

A: "Os patos selvagens refugiam na igreja e a águia fascista de nascença pretendia organizar lá no alto uma conferência de que só participassem as aves de rapina como o falcão e o condor..."

P A: "Condor".

A: "...condor e o gavião de penacho".

P A: Muito bem, continua Daniela...

A: "Os papagaios (inc.). A raposa correria de vai e vem articulando candidatura e ninguém sabia qual. O macaco era vaiado quando ele alegava semelhança com o homem. O cavalo se meteu a candidato dado a sua condição de antigo senador do Império Romano. O pavão escondendo os pés exibía a calda. No brejo os sapatos repetiam..."

A: sapatos...

A: Desculpe, professora, agora eu me perdi. "No brejo os sapos repetiam slogans"..., é isso?

P A: "Slogans".

A: "moto..."

P A: "monótonos. Jacaré e tartaruga ressonavam na beira dos rios, que passavam levando os sussurros quase imperceptíveis, a conversar as pedras e as ervas das margens." Muito bem, continua você.

A: "O rato do campo ia de vez em quando se aconselhar com a, o rato da cidade, mas não seguia os conselhos. Os gansos citavam velhos costumes clássicos. Certos bichos, como o boi e a vaca, invocavam direitos divinos que não eram mais levados a sério. A hiena e os..."

P A: "Chacais".

A: "chacais opinavam por um conselho de noti..."

P A: "Notáveis".

A: "... notáveis a ser constituído pelos animais ferozes, que lhe deixavam os restos. Até a boba da ameba, coitada, queria ser candidata dizendo-se origem da vida."

P A: Pode continuar.

A: "A mosca azul voava e revoava por todos os cantos, quem será o rei do universo? De dia as borboletas andavam como doidas pelo campo.

## Anexo 7

Professora A: Na aula anterior, põe aí o exemplo que vocês devem ter, aquilo que eu sempre converso com vocês, que a gente nunca sabe tudo, a gente nunca vai parar de aprender, a gente nunca pára de estudar, tá? Nós estudamos, na aula anterior, nós trabalhamos aquela expressão oral. Falava do quê, mesmo?

A: Música.

A: Som, professora.

P A: Do que que fala o texto? [A professora adverte sobre algo que não pode ser feito em sala: “vamos guardar os pirulitos por favor, vocês sabem que não é permitido em sala de aula.”] Do que que fala o texto?

Vários alunos: Um menino que vivia embaixo da árvore.

P A: Ah, que que ele fazia?

Vários alunos: Imaginava que tava tocando violão.

P A: Ah?

Vários alunos: Tava imaginado que tocava violão.

P A: Ele tinha um violão pra tocar?

Vários alunos: Não.

P A: Ele imagina que tava tocando e ele não tocava nada?

Vários alunos: Tocava.

P A: Como é que ele fazia?

Vários alunos: Ele imaginava.

P A: Tem lá no segundo parágrafo, no meio lá fala do vento... Vocês já experimentaram deixar uma janela entreaberta com o vento forte?

A: Eu já.

P A: Tá! E que relação que existe com isso? Tá! O estalar dos dedos, que mais? Não é som?

Vários alunos: É.

P A: tem um... Não entendi...

A: O assobio.

P A: O assobio, que mais?

A: Bater palmas.

P A: Bater palmas... com os pés... Que mais?

A: (vozes sobrepostas)

P A: Lá atrás, que que vocês têm pra dizer sobre o texto?

A: O assofro, professora.

P: Sopro. Que mais gente?

A: A brisa.

P A: A brisa. Qual era a primeira impressão que as pessoas olhavam, ele sempre lá sentadinho daquele jeito? Tem uma parte que diz assim, que “todos aprenderam a”...

A: ...“aceitar sem perguntas o hábito.”.

P A: O hábito, tá. E as pessoas entendiam o que ele fazia lá?

Vários alunos: Não.

P A: Não?! Por que não? Por que que entendiam? Por que você acha que entendiam? O que que mostra no texto que eles entendiam? O que que mostra no texto que eles entendiam? Lá no finalzinho, que que acontece?

A: Ganhou um violão.

P A: Ganhou um violão de presente, né? Ganhou um violão de presente. Muito bem. Diz aí o texto que ele era um menino solitário. Ele era solitário realmente?

A: Não. Tinha um cão. (vozes sobrepostas)

P A: Será que... Por que será que esse título do texto é o Rei... “O Pequeno Rei Vira Lata?

A: Por causa do cachorro dele.

P A: Que relação que faz com o texto? [Não foi possível ouvir a resposta do aluno.] É uma interpretação... Quem tem outra?

A: (vozes sobrepostas)

P A: Que que é Fernando? Você que gosta de falar...

A: Ele um menino muito pequeno que vivia debaixo da árvore.

P A: É pequeno, tem relação com o fato dele ser um...

Vários alunos: Menino.

P A: ...menino, né? Com o fato de ele ser um menino. Deixa eu só localizar aqui. “O cão sentado sobre as patas de trás do seu lado e ficava até a chegada. O som paralisava as orelhas e o garoto... Olha! O cão paralisava as orelhas...

A: Pra ficar ouvindo.

P A: O que que tem a ver o som com o cachorro?

A: Que o cachorro paralisava as orelhas pra ouvir.

P A: Tá! O cachorro ouve bem?

Vários alunos: Ouve!

P A: Igualzinho a nós?

A: Não, melhor que nós.

P A: Então mesmo, será que ele ouvia os mesmos sons que os humanos que passavam ouvindo?

Vários alunos: Não.

P A: Tá, então... “E o garoto com a (inc.) os cabelos sem cor. Dava liberdade aos seus dedos para que se movessem no ar. Os dedos estavam livres e vivos, vibrando à altura de seu peito.” Quer dizer: aquele jeitinho todo pacato, todo quietinho lá no seu canto, mas a alma dele... Depois: “O barulho do vento dos vales do eucalipto.” Tem alguma coisa a ver o vento dos vales do eucalipto?

Vários alunos: Faz barulho.

P A: Barulho não deixa de ser uma melodia, né? E a chuva no telhado?

(vozes sobrepostas)

P A: Não tem um ritmo aquilo?

A: Professora, o som do rio também.

P A: O som do rio.

A: Cascata.

P A: Cascata. Que mais que nos causa...

A: Cachoeira.

P A: Muito bem...

A: Os passarinhos.

A: O avião.

A: O barulho das árvores.

P A: Eu tenho uma boca de um sabiá, que tem lá perto e casa, que cinco horas da manhã ele começa: pipipi. Eu já sei que tá na hora, já tá tarde, quase seis horas.

A: A árvore balançando.

P A: O vento. Que mais?

A: O mar.

P A: O mar.

(vozes sobrepostas)

P A: Nós poderíamos dizer que nós estamos constantemente cercados por música, melodias? Às vezes tem, assim, uns sons, assim, que irritam, né? Toda a música faz bem aos nossos ouvidos?

Vários alunos: Não.

P A: Muito bem. Depois disso tudo, depois disso tudo, então... Que relação há desse texto com aquela expressão oral anterior que nós fizemos?

A: O som.

P A: O som. Aquela parte anterior, lembra gente?

A: Quê, professora? Qual que é a pergunta?

P A: A música faz, as vozes tá... [não é possível identificar o que os alunos estão falando. É possível inferir as respostas dos alunos pelas retomadas que a professora faz.] É, nós conversamos que...ah mas..., nós conversamos que... ãh? mas a música não tem cor... Aí nós fizemos o exercício de quê? De associar uma música a uma cor.

(vozes sobrepostas)

P A: Não, esse é o texto!

A: de música.

P A: De música. Mexe com o quê? Com a nossa audição e até nossa alma. Eu diria até que alma não tem (inc.). Por que então quando os artistas, cantores bolam um clip de uma coisa lá, não sei o que, eles não dão vida? Não escolhem cores adequadas?

A: O Planet Hemp parece que só tem uma palavra que eles falam, só sobre uma coisa.

A: É, o que será, né?

P A: Então tá, então vamos lá. Esse menino aqui ele é compositor já, é verdade sim. (muito barulho) Eles vão fazer uma (inc.). Muito bem, agora nós vamos ler o texto, o rei, 'O Pequeno Rei Vira Lata'. (muito barulho) Deixa eu só fazer uma pergunta antes de mais nada, por acaso já acabaram aquela história em quadrinhos que nós lemos?

A: Não. (muito barulho)

P A: Aquela da solidariedade... que tinha que abordar o tema da solidariedade... Deixa eu dar uma olhadinha. Então vamos pegar o texto e vamos ler. 'O Pequeno Rei Vira Lata', alguém gostaria de ler?

A: Eu. (alguns alunos respondem em uníssono.)

A: 'O Pequeno Rei Vira Lata'. "Todas as tardes lá estava ele, longe dos (inc.) com as costas sobre o troco de uma árvore e a cabeça inclinada. O dedo de sua mão direita alcançava debaixo de seu queixo. Dançavam como se ele estivesse (inc.) e ao mesmo tempo sua mão esquerda suspensa no ar se abria e fechava em pulsações rápidas. Os outros tinham aceitado sem perguntas o hábito."

A: "O cão se sentava sobre as patas de trás ao seu lado e aí ficavam até a chegada da noite. O cão paralisava as orelhas e o garoto com a testa franzida, atrás da cortina de cabelos sem cor, dava liberdade a seus dedos para que se envolvesse no ar. Os dedos estavam livres e vivos vibrando na altura de seu peito e das pontas dos dedos nasciam (inc.) eucaliptos e o repicar de chuvas nos telhados (inc.) ao meio dia com os bicos abertos para (inc.) As vezes eles (inc.) os cavalos (inc.) o ruído dos cascos sobre as colinas e os dedos (inc.) o ar cheirava o miosótis e a ervilha de cheiro. Um dia...

P A: Ok.

A: "Um dia (inc.) deram de presente um violão. O garoto acariciou a madeira debaixo (inc.) diapasão ele pensou, que sorte, agora eu tenho dois."

P A: Muito bem. Quem fala do texto?

A: Um menininho que ficava todas as tardes sentado perto de uma árvore e ficava como se estivesse tocando violão.

P A: Alguém tem outra visão? Mike?

A: E não sei professora.

A: Ele fingia que tocava violão.

P A: Só porque ele fingiu ele tava ouvindo música? O que que mostra aqui no texto (inc.) Fala de sons, quais são as palavras que levam os sons, quais são os atos? As vozes das ladeiras.

A: (Vozes sobrepostas - inc.)

P A: Vamos organizar, um de cada vez.

A: Quem quiser acompanhar aquela música (inc.)

P A: Quem que o quê?

A: Aquele negócio pra por a música lá.

P A: Nós já conversamos sobre isso, estamos falando do texto agora. Quem mais? Quem estava falando aqui?

A: (incompreensível)

P A: Como é que faz o som do (inc.) Como é que é o (inc.) E os passarinhos têm música, fazem música? O menino aí fazia (inc).

A: (Vozes sobrepostas)

P A: Quem acha que fazia falta o violão pra ele?

A: Eu.

P A: Por quê?

A: Ele ficava assim no ar...

A: Ele não entendeu o texto professora.

P A: Tem um cara barbudo... eu não me lembro o nome... não me lembro o nome dele. Ele tira o som das costas de alguém...

A: É aquele de barbinha bem branquinha?

P A: Da barbinha branca, ele faz shows. Eu não me lembro o nome dele. Ele tira som até de..., sei lá do quê. Então, tem uma expressão curiosa do cachorro, vamos ver se vocês percebem. Como é que o cachorro estava?

A: (Vozes sobrepostas.)

P A: Como se tivesse ouvindo, será que ele não ouvia?

A: (Muito barulho, incompreensível.)

P A: Como é que é a audição do cachorro?

A: (Vozes sobrepostas)

P A: Deixa a Daiane falar ...

A: (inc.)

P A: Quem tem outra interpretação? Como é que a corrente do canino lá, que eles se comunicam à distância? Que que tem a ver isso? Que a audição do cachorro é muito melhor!...

A: (vozes sobrepostas)

P A: Um de cada vez.. Quem quer falar levante a mão, todos podem falar. Fale.

A: (incompreensível)

P A: Veja bem, o menino fazia alguns movimentos que ele estava imitando sons, alguns (inc.) e quem passava ouvia? Não, mas a sensibilidade do cachorro é muito superior à nossa, então ele ficava sentadinho nas patas de trás, com as orelhinhas...

A: (Vozes sobrepostas)

[ Entre pedidos de silêncio e a conversa dos alunos, a professora dá continuidade à aula questionando o espaço da narrativa, se o menino estava no campo ou na cidade.]

P A: Parece que não diz, diz se é no campo ou na cidade ? (interrupção da gravação )

## Anexo 8

P R: Oitava série C, *trabalhando hoje com o caderno Fã da Gazeta do Povo, onde vão achar três assuntos interessantes do jornal, justificar o porquê que foi escolhido o assunto e de um deles vai relatar, resumir e vai colocar o que que esses pensamentos, a notícia provocou neles, na equipe.* A gente vai usar como apresentação da equipe do último caderno para os, da página noventa e dois, vamos lá. Eu gostaria que agora, o máximo de silêncio.

A: Nós estamos com o caderno dos dois monges, o caderno dois, esses três assunto tá o golpe de paz, que comenta o benefício da capoeira e como o esporte hoje, que ele tá ligado a inclusão social. Outro, o segundo é...

R: Você quer explicar melhor o que é isso, inclusão social, por que a capoeira faz com que o jovem, o que faz a capoeira se insere na sociedade?

A: Bom, a aqui diz, as pessoas relatam como que ela começou na capoeira e como que através da música, da dança talvez, da luta que elas começaram a se envolver com a capoeira e através dela as pessoas do meio, da capoeira elas se entregam, digamos assim de corpo e alma pro esporte e elas, e elas dentro mesmo do grupo, elas conseguem conviver melhor, respeitam a próxima pessoa e assim... e eles não só ficam ali no meio como, principalmente os mestres, eles pedem que, eles..., como que eu posso dizer, ampliem esse conhecimento que a adquiriram na capoeira. Bom, o segundo deles é, o título é Com Licença Eu Vou a Luta. Ele diz né, que ele é sobre, sobre a fama da população brasileira negra e como essas pessoas elas tão lutando, elas tão digamos que, sem muito espaço, como tão lutando contra o racismo pra atingir um objetivo, pra, pra chegar em algum ponto que eles a cham que é coisa de um século passado, que eles deveriam não só como o século passou e também evoluir e junto com o século. O que nos chamou mais atenção foi o título chamado Natureza em Questão. Ele fala da, ela (incompreensível) e árvores de ( ? ) foi derrubado porto de Paranaguá, que eles tão encalhado lá. ( ? ) Tá falando também que isso pode ser uma das questões em geografia, biologia ou redação nas provas do vestibular, do ENEM. Isso aqui tá a entrevista de dois professores do Dom Bosco ( ? ) Bom, aqui eles mostram né algumas, digamos assim alguma questões que eles pode, que pode cair né, por isso que tem tá tão, tanto ligado não só ao acidente, mas também como procurar se aprofundar mais no assunto. Em geografia pode cair assim, como os acidentes ambientais podem alterar o clima local, os impactos econômicos e sociais do desastre, o processo de erosão causado pelas indústrias próximas dos rios. E em biologia pode cair os seus efeitos para o meio ambiente, como que fazer para ( ? ), doenças que podem ser causadas pela água contaminada ou também a cadeia alimentar. E redação é o que é o desenvolvimento sustentável e os efeitos da tecnologia. Bom...

R: Seria dissertativo.

A: Isso, seria dissertativo. E também é um prato cheio né pra vestibular. Esses também como outros assuntos também que tá muita polêmica, então eles cobram bastante pra, digamos que pra analisar o seu envolvimento e a preocupação das pessoas em estarem ligadas ao meio de comunicação. Bom, a gente pegou, a gente assim, assim, pelo menos, o nosso grupo conseguiu levar em consideração esse título por assim, o acidente em si dá pra gente ler como, por quê, por quê causa, por que não tem..., por que tantos acidentes da Petrobrás e por quê sempre nos rios né e com certeza também sobre as causas que acontecer, sobre, sobre as pessoas né, sobre as catástrofes do acidente. (barulho de palmas)

R: Do dia vinte e seis do dez (incompreensível) (muito barulho) (interrupção da gravação)

A: Bom, um assunto que a gente escolheu, escolheu um texto de uma questão de um vestibular, primeiramente no Caderno do dia vinte e seis de outubro. É um texto que confunde bastante a cabeça da gente por que é assim, começa assim, são duas pessoas conversando daí, *me disseram, disseram...*, aí isso daí confundi a sua cabeça porque ele fica *me, disseram-me, confundi-me, responda-me*, fica tudo... e confunde a cabeça. Acho assim que é importante a gente saber né disso daqui pro nosso futuro, pro vestibular, interessante. Daí o segundo assunto é um de humor, de Adivinhe se Puder. Eu não consegui entender como que tava assim esse texto porque quanto mais pergunta ele faz, mais confunde a cabeça da gente, mais pergunta que...

R: ( inc. )

A: Quanto mais..., a pergunta que ele faz confunde mais a gente, mais a nossa cabeça porque a gente coloca mais pergunta na própria pergunta. É bem difícil de entender.

R: Quer ler um pouco do texto do Maurício, quem sabe a gente... O título dessa, desse artigo do Maurício.

A: Adivinhe se Puder.

R: Adivinhe se Puder, então o questionamento é, estamos em época de vestibular, faz diversas perguntas pra gente, mas tem umas muito óbvias que a gente não consegue responder. Então desistiu. Eu achei interessante por quê que a (inc.)faça algumas dessas...

A: Por que as tampinhas metálicas, plastificadas do copos plásticos de iogurte rasgam sempre melando tudo ?

R: Não, aquele comecinho do texto, como é que ele começa...

A: "O mais que genialismo Valêncio Xavier resolveu testar os professores para ver como é que anda o cérebro deles, para ver se eles pelo menos chegam perto da grandiosa inteligência valenciana. Aí vão as perguntas, responda se puder e vê se acerta pelo menos uma: Por que a gente nunca consegue ter quem empreste dinheiro com pagamento a perder de vista? Por que a gente nunca consegue aumentar o aumento do ordenado? Por que os motoristas curitibanos nunca dão sinal antes de fazer a curva? Qual é a (inc.) aliás isso é nome de gent ? Por que os políticos nunca cumprem o que prometem? Por que será que sempre que começa a chover a gente está sem guarda-chuv ?

R: Tá, então repararam, ele escreve no caderno Fã e agora é período de vestibular e o jovem vai ser bombardeado de perguntas e conhecimentos e ele coloca uma porção de perguntas lá que ninguém responde, mas que sempre a gente pergunta, certo? Então esse foi o segundo artigo de vocês. Terceiro...

A: E o que mais chamou atenção...

R: Se você se movimentar mais uma vez você vai (inc.) e perdeu nota! O assunto que mais chamou atenção...

A: Porque ele fala do Antrax.

R: Do Antrax.

A: Então é a arma do momento. Então tá falando que nas últimas semanas, o que tá tomando conta dos noticiário é a bactéria do Antrax e tem um certo, uma certa pessoa anônima que tá mandando cartas misteriosas...

A: Várias pessoas.

A: ...com um certo pó dentro da carta pra dizer que é a bactéria do Antrax. E isso tá prejudicando as pessoas porque pessoas que estão desinformadas da bactéria tão procurando os cientistas pra saber se é a bactéria ou se é uma alguma coisa que não...

A: Daí eles formaram um, fizeram um site explicando melhor sobre o Antrax, um deles assim ele..., ele traz assim onde o Antrax tá mais concentrado nos Estados. Aí você clica lá, tem um aparte em vermelho assim, que é onde o Antrax tá situado.

R: Onde o estudo mostra maior incidência.

A: Isso. Outro também que ele mostra o estrago que o Antrax faz, as pessoas infectadas, contando relatos...

R: E o que que provocou em vocês, na equipe depois ler isso ? Esse pensamentos foram passados, levou você a pensar em que? Ir ao site, saber mais sobre o que é Antrax...

A: Saber mais sobre o Antrax e..., perdi a palavra agora. E pra num, pra pessoas pararem né de ficar mandando alarme falso porque afeta os biólogos, daí eles que vão ter que ficar trabalhando assim pra descobrir se é o Antrax.

R: A semana passada chegou uma carta dos Estados Unidos, que a minha filha tem uma colega dos Estados Unidos e a carta chegou assim com essa parte, essa parte descolada, então aqui e aqui. E eu fui ver no envelope se tinha ou não, se alguém tinha colocado, tá. E não sei se vocês acompanharam, houve um caso aqui no Brasil e não era o pó do Antrax, mas sim cocaína, então é bom ficar atentos. Jornal aqui pra mim. A equipe do Carlos lá... Atenção.

A: Vou ( inc. ) que ele é tão procurado pelo...

R: Um, dois, três, acabou.

A: O primeiro assunto que chamou atenção foi o (inc.)

A: É, eu vou explicar porque que a gente ficou tão interessado nele, por causa que ele é muito importante pra gente, principalmente pra quem tá prestando vestibular, por causa que ele ajuda no ministério...

R: Mas, ô Carlos, vocês não tão prestando vestibular, achou interessante por quê?

A: Ah, porque na hora que a gente tava conversando, por causa disso, ele ajuda a gente a tá preparado para os testes.

A: (incompreensível)

R: Vocês também (inc.) esse assuntos são também, eu acho que podem (inc.) pra vocês, tá. (incompreensível) Segundo...

A: Vou falar de sexo, que é assunto muito interessante pros adolescentes...

R: Polêmico, né?

A: Polêmico. Tem muitos adolescentes que não sabem, eles ficam fazendo muitas perguntas.

A: É legal essa coluna porque assim todo mundo pode mandar suas perguntas e não precisa revelar seu nome, nada, só a pergunta.

R: E eu acho que essas perguntas, tem essas cartas também com assuntos interessantes. Muito bom mesmo. E é uma coisa, não eu jovem que..., mas vocês..., são dúvidas que podem aparecer e que pode você achar o seu problema aí, então ler é realmente a cultura. E o terceiro artigo?

A: O terceiro melhor, que chamou mais atenção é esse aqui que fala, *Ai que saudades...*, que ele é, todo mundo tem saudades daqueles programas que a gente assistia antigamente, desenhos que passou, tudo, desde Chaves até o..., querer (inc.) desenhos velhos, como atari, jogos infantis, tudo...

R: das décadas passadas.

A: É, veio do começo, do começo da década de noventa, daquela época. E é só.

R: Que que provocou esse artigo, saudades ?

A: É, saudades, lembranças, raiva...

R: Esse ar de saudades..., adolescente ééé, tem o melhor e os piores momentos (inc.) então jovens década de oitenta (incompreensível) (muito barulho) Outros, próxima equipe, a equipe do dia doze de outubro pode ler... (muito barulho dos alunos) Rápido... Um, dois, três, acabou...

A: O primeiro assunto abordado pelo grupo foi as questões elaboradas pela equipe de professores do colégio Objetivo. Essas perguntas fala bastante de..., essas perguntas são da matéria de geografia vou falar duas das perguntas. "Apesar do Japão..., apesar de o Japão não apresentar o maior PIB, apresenta o maior PIB per capita. E outra pergunta é, "A China tem apresentado um crescimento econômico elevado, porém apresenta um dos menores PIB per capita, é...

R: Essa diferença do PIB que é pra a tentar. Vocês sabem que que é PIB ? Produto interno bruto.

A: Vou falar sobre o segundo assunto que é o Estado gasta e não ensina. O Estado caro ( ? ) o Estado custa caro até numa universidade pública. E isso daqui é bom, tipo assim pra nós saber porque no o Estado gasta mais, tipo, aqui eles tão gastando mais no ensino, o curso e também...

A: Aqui nós vamos falar sobre a reedição dos Titãs e sobre os anos ( ? )

R: O que que provocou em você Cristiano, o que levou a escolherem esse assunto ?

C: (incompreensível) passar por cima assim (incompreensível) pra reanimar eles pra causa que eles perderam um elemento do grupo deles, então pra eles se animarem eles foram pros Estados Unidos gravar...

R: Se animar ?

A: É.

R: É ? Se animar...

A: É e gravar o CD...

R: Eles tinham uma ( ? ) é a fonte de renda, eles vão se animar nos Estado Unidos ?

Não, eles vão editar um CD , foram gravar um CD com qualidade pra poder vender.

Que que eles resolveram nos Estados Unidos ?

A: Aí eles gravaram o CADA lá né e daí tem um detalhe assim que pra eles lavar roupa lá é muito caro então eles compram roupa nova e...

R: E jogam fora a roupa.

A: ... jogam fora as outras.

R: Só um pouquinho, esse assunto desse artigo aqui, a ( ? ) dos Titãs não ficou bem... ( ? )

Desde que o Marcelo Frommer morreu eles tiveram que tocar pra frente, diminuiu um elemento, tiveram que fazer um outro, reinventar o produto deles pra poder vender como estava vendo, pra dar o sustento. E de interessante foi que lá nos Estados Unidos não vale a pena lavar a roupa, eles usam a camiseta, a roupa e jogam fora, é muito caro lavar. Alguma coisa que provocou em vocês ? É a mesma coisa que acontece aqui ? Não, então tá bom, entregando pra mim.

A: ( ? ) casa de apoio concorre todo ano.

R: E que mais.

A: A pastoral da criança é a única organização brasileira, que dá apoio a criança, que está concorrendo ao Nobel da Paz. ( ? ) Emprego para jovem está muito difícil, não tem experiência anterior. Os adolescentes representam cerca de quatorze por cento do desemprego no Paraná. Foi levantado uma pesquisa em 1999 que diz que oitocentos e noventa e seis mil jovens, entre dezoito e vinte e quatro anos, disponíveis para emprego

nos Estados. Seiscentos e setenta e um mil conseguiram, cento e cinte e cinco mil não conseguiram. Eu vou falar agora sobre experiência. “Estudantes estrangeiros não sobrevivem no Brasil. ( ? ) e comparam o ensino aqui e no exterior, a escola e a universidade. O ensino é bem diferente no exterior, o estudante tem opção e não precisa necessariamente fazer um vestibular para ter um bom emprego, existem bons cursos para formação de profissionais e o melhor, não tem vestibular, o aluno é avaliado por suas notas. Já em países como Moçambique e angola o ensino enfrenta a mesma dificuldade brasileira, as escolas são muitas vezes ruins e quem pode pagar pode recorrer a particular.

R: Você ( ? ) cadê a, a..., o que que esse pensamento provocou pra você ? O que te levou a concluir, o que que melhorou pra você ?

A: Ah professora, sei lá.

R: Ah, sei lá é? Esse três assuntos você leu, você não explicou... O que os pensamentos colocados em cada reportagem provocou em você ?

A: É que pros jovens é difícil de arrumar emprego e que o ensino fora do Brasil é melhor que aqui.

R: Melhor em que sentido? Afirmar que o ensino lá fora é melhor do que aqui, como?

A: Lá não precisa ter vestibular, faculdade...

R: Não precisa de faculdade?

A: Não precisa?

A: Pra arrumar emprego não.

A: Nós vamos falar sobre três assuntos: Autorização dos pais para tatuagem; os dois lados da universidades estaduais; a ( ? ) pode prejudicar o vestibular.

R: Não tô entendendo nada, desculpe, tatuagem eu escutei e o outro ?

A: Os dois lados da universidade estadual.

R: E o outro assunto ?

A: Paralisação pode prejudicar o vestibular.

R: Tá.

(A aula termina)

A aula, com duração de 90 minutos, acaba e a professora vai para outra classe de 8ª. série onde desenvolve a mesma atividade baseada em leitura de jornal. Optamos por não apresentar a transcrição do início da aula porque neste momento a professora repreende os alunos que chegam atrasados.

R: [A professora chama a atenção dos alunos. Após a turma estar em silêncio, a professora pede que as equipes apresentem os textos escolhidos.]

A: O texto que nós escolhemos é a moratória. A moratória é uma peça de teatro, escrita por (inc.)

R: Então antes de você falar da peça em si, me fala os três assuntos e por quê foi escolhido.

A: A moratória, ( ? ), a chance para brilhar.

R: Tá, então me explique os três assuntos, por que que foi a Chance para brilhar...

A: Os três assuntos explicar ?

R: É, justifique cada um, que que trata..., vamos supor ó. Nós escolhemos, é o assunto a Chance pra Brilhar porque aqui fala o que ?

A: Sobre os meninos de rua.

R: Joice você está escutando o que o Rafael tá falando? Então fala mais alto Rafael. Eles escolheram Uma Chance para Brilhar, que trata de que? Meninos de rua. Justifique primeiro, o que tem a ver com o título. Mas como é que ontem a turma que vieram aqui foram bem? Vai, por favor justifique o título aqui.

A: É, Uma Chance para brilhar ele fala de jovens de rua assim que ( ? ) só que eles não tem quem patrocina, pra levar na televisão, gravar CD.

R: Tá, o outro assunto era? O Preço da Liberdade, pegaram esse assunto por causa dessa moto desenhada aqui ou..., qual foi o critério pra..., pelo título pegaram, por que que escolheram isso ? Foi escolhido pela moto ? Gente, trabalho em equipe é sentar a quatro, fazer a quatro, ouvir a quatro, ler a quatro. Ou acha que na ( ? ) quando vocês estiveram ( ? ) vai só um trabalho e outro não ?

A: A pessoa que compra uma moto assim né, ela vai ter liberdade pra andar.

R: E vai querer ( ? ) gente, qualquer assunto de jornal tem a manchete e tem o resumo do assunto, ter uma motoneta é legal, mas prepare-se para gastar com equipamento de segurança. Então você vai ter liberdade, mas vai ter que andar de capacete, cotoveleira, joelheira e mais... Bom, muito bem, Moratória, terceiro grande assunto.

A: Moratória significa ( ? ) para pagamento de uma dívida (incompreensível) apresenta um drama das famílias que tiveram de abandonar suas terras e voltar para a cidade ( ? ). A peça de Jorge ( ? ) e ela é dirigida em seis atos, o primeiro (incompreensível) da queda da bolsa de Nova Iorque de 1929 e as conseqüências da recessão econômica mundial que levaram os produtores do café a falência.

R: Vocês ouviram falar na República Café com leite, em história ? Era nesse período. Sabem que esse livro faz parte dos livros, das obras lidas para o vestibular desse ano ? Não sabem, mas aluna minha de quinta série leu esse livro ( ? ) e me contou isso. Oitava série ó a miséria de leitura.

A: (incompreensível)

R: Lendo essa peça, o que que provocou em você ? O que vocês concluíram, provocou que tipo de pensamento ao fazer essa leitura ?

A: Fazer essa leitura incentiva a gente a ir ao teatro.

R: Deu vontade de ver a peça ? É pedido esse livro pra universidade federal, diz aqui ó, peça de teatro, resumo, tá aqui ó. Os resumos são o que tá saindo, é resumo de livro, ou seja... Então tá bom, sente meu jovem. Karina, Gisele, Regina, Keith e Tatiana. Dá um tempinho aí moçada.

A: Pode vir que é de graça e ( ? ) O nosso...

R: Primeiro mostra desencon..., desencontros estudantis foi um dos temas escolhidos. Por que que vocês escolheram ? O que que trata ?

A: A, porque a maioria dos jovens tavam fumando maconha e bebendo e ( incompreensível)

R: Gisele eu li esse artigo, um dos que me chamou a atenção e não é por aí, tá chegando perto. Não é possível gente que vocês leiam. Não vai tentar explicar então eu vou explicar. Vai explique. Atenção ó, comece,

A: (incompreensível) dois mil e trezentos estudantes que tiveram no encontro, trezentos participaram ( ? ) encontros estudantis realmente são (incompreensível)

R: E o que ficou disso aí então ? leram, as quatro leram isso ? Gente, mas trabalho em equipe é que leiam junto ( ? ) dava o tempo de um aula gente. Será que eu vou ter que fazer outras equipes ? Esses encontros estudantis é, muita discussão que vem com esse debate e os jornais ficaram atentos, é muito movimento estudantil, muito ônibus indo, só que a maioria dos jovens não ficava lá no encontro, ele ia pra usar droga, pra passear

e o encontro em si..., tinha lá, se viajassem mil estudantes, ficava até vinte alunos lá dentro, debatendo. Então o interesse seria que ficava mais barato viajar, ficava longe dos pais monitorando eles e eles podiam usar droga, esse é o objetivo dos encontros estudantis, poucos preocupados com o que realmente precisa. Segundo assunto.

A: (incompreensível) muitos dos pais que usam a internet é um serviço gratuito, porque na internet tem vários sites que indicam lá que tem várias coisas de graça (incompreensível) e a pessoas estão ficando muito nesses negócios porque daí não desembolsam nada né ( ? ). Daí tem um guia grátis (incompreensível) tá todo mundo clicando nesses negócios porque tem muita gente desempregada, então eles vão e clicam pra, pra procurar emprego, trabalho.

R: O outro não ( ? ) colocar nada aí pra eles ? Mais alguma coisa ? O que interessa pra eles?

A: ( ? ) a Graziela Mathias depois que ela viu na reportagem que eles passavam fome, tal, ela se comoveu e resolveu ajudar, ela achou que se ela fizesse alguma coisa ela ia ajudar muitas pessoas que precisavam. No começo foi uma barra pra ela, porque ela não tinha apoio de ninguém, muito menos no colégio, depois ela conseguiu, ela conseguiu apoio do colégio, antes ela trabalhava sozinha e agora ela tem assumindo amigos perto dela...

R: E agora o que que elas fazem ?

A: Elas arrecadam alimento, tal e mandam pras crianças.

R: Fica em que município, aonde ?

A: (incompreensível) E a gente escolheu esse tema professora porque ( ? ) todo mundo, ninguém conforta as pessoas, muitas vezes na vida da gente... e elas não, elas decidiram ajudar pessoas que precisam mais que elas né. A gente escolheu o texto que todo mundo achou legal e achou que se cada um fizesse sua parte não teria tanta gente passando fome.

R: *Repararam a argumentação da Keith, repararam como é que ela colocou ? É interessante o texto. Que mudança provoca em você, o que muda através dessa leitura ? Não é ler simplesmente por ler e cada, isso é problema lá dos nordestinos, isso é problema lá do Afeganistão. ( ? ) mora aqui. O problema do mar, do navio, é problema lá do Paranaguá, não é meu, não tenho nada a ver com Paranaguá, eu moro aqui em Curitiba. Muito bem Keith. (barulho de palmas) Simone, Silvana, Guilherme... Chega! Vamos lá, Gente! (muito barulho) Gente, vamos lá. Um, dois, três, começou... No jornal as notas tem um mês, dos meses lá, coloquei uns assuntos de dois meses atrás.*

A: Esse assunto que a gente escolheu foi adolescentes que com parceiros fixos deixam de lado o preservativo. Hoje a maioria dos jovens e adolescentes, de doze a vinte e quatro anos eles usam o preservativo, a camisinha só nas primeiras relações e depois eles já não usam mais. E também tem outros jovens que não usam a camisinha nem nas primeiras relações, porque acham que não tem nada a ver, que a menina não tem nenhum tipo de doença, ou que o menino também não tem e daí acaba pegando, tipo, sérias doenças ou também aquela que é bem conhecida como a AIDS. E ali no jornal diz eu o preservativo é um dos objetos pessoais dos adolescentes e dos jovens, hoje os jovens precisam usar a camisinha nas primeiras relações e em todas, não só nas primeiras.

A: A TV nas Escolas: Hoje a TV e a escola são uma parceria combatendo, fazendo campanhas contra a prevenção, quer dizer, pra prevenção da AIDS ou de outras doenças. Na TV são muitos programas já feitos pro combate da AIDS (incompreensível). E o que mais chamou atenção na gente é o A Juventude e as Críticas.

Bom, o texto ele é bem ( ? ) passa uma mensagem. Chamou atenção porque de não enquadrar só a gente da equipe, ele chamou atenção por que, sei lá poderia ser com nós, acho que tem gente ( ? ) não tem ?

R: Por que só interessa ao Leandro e não ao restante da classe ?

A: Não, também, mas principalmente a ele por que ela ( ? ) Então essa matéria, a socióloga Sandra Matar, ela professora da PUC do Paraná. Ela desenvolveu a seguinte tese, que, o reflexo da ditadura influenciaram na criação desses jovens, que foram nascidos em oitenta e seis. Seus pais quando estudavam, quando tinham mais ou menos a idade dessa juventude de hoje em dia, dezesseis anos, eles eram reprimidos, eles não tinham liberdade, não podiam fazer críticas. Geralmente eram criticados e eles não poderiam fazer críticas. Que nem, eu conversei com a minha mãe e ela também ( ? ) “é porque se a gente falasse alguma coisa, se respondesse pros pais, apanhava de chicote.”

R: Escuta.

A: Ela disse pais..., então, por casa da ditadura esses pais eram reprimidos e eles criaram seus filhos da mesma forma, apesar de não..., tipo, afirmarem que criaram, todos os pais diz, “não, não vou criar meu filho da mesma maneira que eu fui criado”, mas é uma coisa inconsciente, ele acaba criando os filhos. E esse filhos de hoje em dia ela diz que, ela não diz que foi uma revolta, se não foi, mas parece que fez efeito contrário porque os jovens, hoje em dia de dezesseis anos, pelo menos a maioria, estão protestando, ( ? ) então por isso volta e meia tem passeata de jovens reclamando seus direitos e acho que tem que fazer. Isso foi um reflexo da ditadura, consequência. E a maioria ( ? ) muitos foram criados da mesma maneira, mas a maioria é aquela, tipo, pai liberal, pai livre, mas os de dezesseis anos foram bem ( ? ) pelo menos é isso que diz no que ela fala. E esse foi o que a gente mais gostou. Apesar de não envolver o nosso dia a dia é uma coisa interessante, muitos apesar de não terem dezesseis anos também sofreram os reflexos. E acho que com a história brasileira a gente tem que se interessar um pouquinho. (barulho de palmas)

R: Essa equipe ( ? ) pronto Welington. A intenção minha... (muito barulho) Quando eu coloquei, o que que esses pensamentos provocam eu não imaginei que fosse tão a funda Liana, equipe da Liana né. Reparem, foram conversar com os pais, olha como o pensamento, a linha de pensamento do autor dessa notícia foi pra casa e em casa foi comentado. Então, realmente provocou o pensamento de vocês e houve uma reação. Franciele leia a sua. Pronto Franciele.

F: Meu jornal é de, dia trinta e um de agosto e ele, eu escolhi a primeira notícia, essa daqui ó, que os adolescentes começavam a trabalhar mais cedo, pra ajudar a família, pra pagar os estudos, em vários sentidos E eles assim, as vezes não conseguem tempo vago pra ( ? )

R: ( ? ) e é muito difícil alguém a creditar no primeiro emprego. Isso que ela acabou de levantar, a dificuldade do primeiro emprego, não que você não saiba... Continuando Franci

F: Eles tem falta de oportunidade de ter o primeiro emprego, é muito difícil porque eles são assim incapazes de pegar um emprego fácil. E aí o segundo assunto que eu peguei foi o da Capital Inicial. Esse aqui ó, esse CD já saiu...

R: Capital Inicial.

F: Bom, o Capital Inicial, eles fizeram um CD e essa reportagem tá dizendo que eles usaram um estilo Beatles, ( ? ) que eles tem dezesseis anos de carreira e é uma banda ( ? ) que na maioria os jovens de quinze, dezesseis anos gostam deles. Eles tavam fazendo,

tentando fazer uma continuação da ( incomprensível). E eu achei legal porque (incomprensível)

R: Atraiu a própria leitura.

A: É, eu achei que o que mais tocou mesmo foi o os jovens trabalharem sem oportunidade. (palmas) (interrupção da gravação)