

Gláucia Maria Piato Tardelli

HISTÓRIAS DE LEITURA:
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

UNICAMP

1997

Gláucia Maria Piato Tardelli

**HISTÓRIAS DE LEITURA :
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem
em Língua Materna

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1997



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	U. Unicamp
T.º	T.º 728
V.º	Ex.
TOMBO BC	31862
PROC.	28197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	18/10/97
N.º CPD	

CM-00102433-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

T172h

Tardelli, Gláucia Maria Piato

Histórias de leitura: a formação do professor leitor / Gláucia Maria Piato Tardelli. - - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

Orientador: Raquel Salek Fiad

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

1. Leitura 2. História Oral 3. Professores de Ensino de Primeiro Grau - Formação. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar é a redação final da tese defendida por GLAUCIA MARIA

PIATO TARDELLI

aprovada pela Comissão Julgadora em 19/08/97.

Prof. Dra. RAQUEL SALEK FIAD

Banca Examinadora :

Raquel Salek Fiad

Prof. Dra. Raquel Salek Fiad

Lilian Lopes Martin da Silva

Prof. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Ana Maria Faccioli Camargo

Prof. Dra. Ana Maria Faccioli Camargo

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Data da Aprovação: 19 / 08 / 1997

Esta dissertação é dedicada a ...

Meu pai, que me ensinou a sonhar.

Minha mãe, ávida leitora, por despertar em mim a paixão pelos livros.

Magda, que no início da minha carreira, presenteando-me com a sua própria caixinha de giz e apagador, ensinou-me o que é ser professora.

Marcelo, pelo apoio e confiança em todos os momentos de nossas vidas.

Agradeço a ...

Profa. Dra. Lilian pelas conversas, idéias, leituras... e principalmente por me permitir re-conhecer nas histórias dos professores, por ela registradas, a possibilidade de realizar algo capaz de mudar a difícil realidade de nossas salas de aula.

Profa. Dra. Raquel pela amizade, apoio e permanente orientação, elementos fundamentais para a realização deste trabalho.

Profa. Dra. Ana Maria pelo entusiasmo e orientações essenciais para este trabalho.

Meus amigos, Ana Líria, Ivana, José Geraldo e Silvane, pelas longas conversas, discussões e pelo apoio fundamental para a continuidade e encerramento desta “longa” jornada de estudo.

Todas as professoras, cujas histórias encantaram-me e com certeza continuarão a encantar os leitores deste texto.

CNPq, instituição responsável pelo financiamento deste trabalho.

Sumário

Introdução	p. 08
Capítulo I - História de vida: história de leitura	p. 39
<i>Na Encruzilhada dos Saberes</i>	p. 40
<i>Das Entrevistas</i>	p. 47
<i>Das Técnicas: história de vida e Depoimentos</i>	p. 49
<i>Do Processo de Edição das entrevistas</i>	p. 51
<i>Dos Reencontros</i>	p. 54
Capítulo II - Entre-vistas	p. 57
<i>Entrevista I</i>	p. 59
<i>Entrevista II</i>	p. 79
<i>Entrevista III</i>	p. 88
<i>Entrevista IV</i>	p. 102
<i>Entrevista V</i>	p. 114
<i>Entrevista VI</i>	p. 124
<i>Entrevista VII</i>	p. 138
Capítulo III - Histórias de leitura : Leitura da vida	p. 154
<i>Leitura: as primeiras histórias</i>	p. 160
<i>Leitura e escola</i>	p. 166
<i>Leitura e ensino</i>	p. 171
<i>O Projeto de Ensino de Língua Portuguesa</i>	p. 175
<i>Novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa</i>	p. 179
<i>Ser leitor</i>	p. 186
<i>Ser leitor: influência na práxis</i>	p. 188
<i>Considerações finais</i>	p. 189
Anexos	p. 190
Bibliografia	p. 210

Resumo

Estudos empíricos que tomam como objeto de análise *a história de vida de professores* têm assumido, nos meios acadêmicos, um caráter de grande importância, uma vez que demonstram que este tipo de pesquisa além de promover um alargamento nos estudos sobre os processos educativos, pode nos revelar que as inúmeras vozes emudecidas, senão esquecidas entre as paredes escolares, são capazes de realizar um reencontro de gerações a fim de que estudos do passado e do presente reorganizem e transformem o trabalho e a história de vida de outros professores.

Deste modo, tomando como paradigma de pesquisa a abordagem biográfica, *o estudo da história de vida e de leitura* de um determinado grupo de professores que participaram em um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, junto à Rede Estadual e Municipal da cidade de Campinas, entre os anos de 1984-1987, ao buscar re-conhecer na “voz” destes profissionais o processo de formação do professor leitor, permitiu a realização de um verdadeiro resgate da relação que estas pessoas estabeleceram com a leitura no decorrer da sua trajetória de trabalho e de vida, promovendo assim uma transformação daquela imagem estereotipada do professor (desinformado, acomodado...) permitindo-nos *conhecer e ouvir o seu lado da história*.

O resgate dos principais elementos que fizeram do professor um leitor, se realizou primeiramente através de entrevistas realizadas com vários professores pertencentes ao grupo citado acima. Da organização e análise dos dados obtidos destacaram-se, cronologicamente, as primeiras histórias de leitura vividas em casa, o período de formação escolar e o contato com

novas leituras, o difícil início de carreira e o trabalho em sala de aula (insatisfação e desejo de mudança), a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, novas interações e perspectivas para o ensino de leitura e escrita e ser leitor. Enfim, reúnem-se, neste trabalho, várias narrativas que buscam mostrar e discutir o processo de formação do professor não só como profissional mas principalmente como sujeito histórico, cujas recordações de histórias, de textos, interações e **histórias de leitura** merecem e devem ser contadas e re-vividas.

Leitura

História Oral

Formação de Professores

Introdução

I

Nos dias de hoje, apesar do largo crescimento do mercado editorial brasileiro, principalmente no que diz respeito à ampla publicação de livros didáticos e infanto-juvenis, a Leitura, enquanto área de investigação teórica e metodológica, tem sido eleita como objeto fundador para o desenvolvimento de inúmeros estudos e pesquisas que, em sua maioria, buscam entender e discutir a incômoda “ausência” de leitura em nossa sociedade.

Nem mesmo a inauguração de mega livrarias tem sido capaz de mudar as estatísticas na qual se baseiam os fortes discursos veiculados pela mídia sobre a “antiga” e constante “crise de leitura” pela qual vivemos, crise esta responsável também, de certa forma, pelos inúmeros problemas que constituem a nossa crise educacional.

Não bastassem tantas crises, alia-se a estes problemas a crise dos cursos de magistério e licenciaturas, cujos professores recém-formados alargam ainda mais a lista daqueles que se constituem como “não-leitores”.

Porém... será mesmo essa a nossa tão obscura história de leitura ?

Viver numa sociedade que se organiza em torno da escrita, significa inevitavelmente reconhecer na leitura uma prática demasiadamente importante ao indivíduo e à sociedade. Muitas vezes, mesmo não dispondo daquelas formas de leitura consideradas legítimas, é a valorização da leitura que promove uma grande mobilização das famílias para que, senão os pais, ao menos os filhos tenham garantido o acesso à escrita.

Sendo assim, que elementos essencialmente fundamentariam a descrição de uma sociedade carente de leitura ?

De acordo com os estudos realizados por Abreu (1996), nos últimos anos, pesquisadores europeus e norte-americanos têm desenvolvido diversos estudos que, ao buscar descrever o processo de constituição do público leitor, elegem como tema de pesquisa a história do livro e da leitura.

Já os estudos brasileiros nesta área, em geral, parecem não seguir por este mesmo caminho cuja perspectiva de pesquisa focaliza essencialmente o caráter histórico do objeto de estudo. Segundo a autora, no Brasil são poucos os trabalhos desenvolvidos a partir desta linha histórica de pesquisa. Além disso, a grande maioria dos trabalhos brasileiros que elegem a leitura ou a instrução como tema, apontam sempre para a inexistência de leitores e ausência de livros de literatura nas casas brasileiras.

A exemplo da constatação realizada acima, trabalhos que focalizam o nascimento do leitor juntamente com o desenvolvimento da sociedade moderna - momento no qual foi possível criar um espaço social necessário à transformação de um certo número de pessoas associadas a certas práticas sociais em leitores - ao recuperarem a história da leitura brasileira, mostram que apesar da insistente, porém inconclusa, trajetória do Brasil rumo à modernização, não se pode afirmar que a leitura se constitua hoje como uma sólida prática social (Lajolo & Zilberman, 1996). Só muito tardiamente o Brasil conseguiu obter condições de produção cultural e assim constituir um “público leitor”. Foi no século XIX que entre os anônimos leitores de folhetins e os assíduos freqüentadores de teatro passaram a dedicar-se à leitura intelectuais, homens de letras, estudantes, jornalistas, algumas sinhás-moças e até velhotas capazes de leitura (Lajolo & Zilberman, 1991a).

Sendo assim, dados como aqueles rapidamente apresentados acima mostram que nem o Estado, do qual continuamente exige-se uma atuação competente a fim de melhorar a educação e a cultura do país, nem mesmo as inconsistentes instituições culturais e pedagógicas encarregadas pela difusão da leitura estão salvas das críticas que se estendem desde a separação de Portugal. Desde aquela época até os dias de hoje, a leitura, enquanto prática social, caracteriza-se e limita-se a um segmento reduzido e elitizado da sociedade brasileira, fato este capaz de sustentar, portanto, hipóteses teóricas que defendem a existência de um lamentável quadro de crise de leitura em nossa sociedade.

Diante de tais constatações, há como questionar esta tão obscura realidade ? Estaríamos mesmo vivendo numa sociedade que durante séculos permite-se distanciar-se, senão excluir-se das práticas de leitura ?

Respostas para tão lamentáveis constatações podem estar, como foi dito em parágrafos anteriores, em outros trabalhos de pesquisa, trabalhos estes que contrariamente àquele sinteticamente apresentado acima, estudam a existência de outras práticas de leitura no Brasil que não sejam as elitizadas, buscando mostrar desta forma uma outra face da leitura, diferente daquela marcada pela penúria.

Segundo Abreu (1996), é preciso repensar a “ausência” de leitura no Brasil e procurar re-descobrir o público leitor brasileiro. Conforme diz a autora, quando tomamos relatos como os de José de Alencar sobre as suas experiências juvenis, é possível conhecer não somente os títulos lidos mas também o modo como a leitura era realizada, por exemplo, no século XIX.

Vejamos o seguinte trecho:

“Era eu quem lia para a minha boa mãe não somente as cartas e os jornais, como os volumes de uma diminuta livraria romântica formada ao gosto do tempo. (...) Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costura, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os

primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e eu era chamado ao lugar de honra. (...) Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

(...) Nosso repertório romântico era pequeno, compunha-se de uma dúzia de obras entre as quais primavam a Amanda e Oscar, Saint-Clair das Ilhas, Celestina e outras de que já não me recordo.”

(Alencar, 1990)

Relatos como este constituem apenas um dos inúmeros dados representativos sobre a história de leitura da sociedade brasileira. Portanto, apesar de tantos discursos sobre a carência de leitura, o que não podem ser esquecidos são os textos (orais e escritos) como os de José de Alencar que apontam para o seguinte fato: “Lia-se no Brasil !” Eram “intrigas e pacotilhas de jornais”, mas eram textos que marcavam fundamentalmente não só o que era lido na época, mas a constituição de uma prática de leitura coletiva a qual, acompanhada do trabalho manual ou divertimento no serão, permitia que a voz - e daí a figura do “ledor” - suprisse as deficiências de alfabetização.

Deste modo, torna-se necessário repensar sobre a alardeada falta de leitores no Brasil. Estudos que pesquisam a formação do público leitor demonstram uma nova possibilidade de leitura para a história de leitura brasileira. Ao incluir formas literárias não consagradas (cordéis, folhetins, almanaques...) como práticas de leitura, estes estudos de perspectiva história são capazes de mostrar que a “crise de leitura” talvez não seja tão grave como se supunha e se supõe nos dias de hoje.

De crise em crise, uma vez reavaliado o discurso sobre a falta de leitores no Brasil, ainda há que se discutir a crise do ensino brasileiro.

Sabendo que este é mais um dos problemas sociais que vem se estendendo desde o Brasil-colônia, não nos restam dúvidas de que a falta de uma política educacional capaz de dotar o país de uma rede escolar eficiente constitui um elemento complicador que parece se arrastar, rastejar ao longo do tempo sem encontrar perspectiva melhor para a realidade vivida dentro das salas de aula. Porém, não basta elencar um extenso número de elementos responsáveis pelas mazelas da educação, antes disso é preciso entender melhor a crise educacional pela qual vivemos, principalmente no que diz respeito ao acesso à escrita.

Recuperando a história da crise educacional, destaca-se o período que constitui a segunda metade da década de 70, momento este responsável por avanços significativos na área de estudos sobre leitura e escrita. Foi nesta época, período no qual a produção nacional sobre questões educacionais passou a ser intensificada e revitalizada, que a leitura enquanto prática de ensino tornou-se área temática de investigação teórica e metodológica. Juntamente com os altos índices de analfabetismo e o mau desempenho escolar dos alunos, questões de estudo e pesquisa relacionadas às práticas de leitura nas escolas levaram estudiosos da linguagem a realizar uma série de discussões sobre este tema a fim de buscar uma possível transformação desta conflitante realidade.

No entanto, apesar das intensas discussões sobre a necessidade de se promover alterações profundas no sistema educacional brasileiro, a passagem para os anos 80 não revelou mudanças significativas da precária situação de nossas escolas. O processo de perda da qualidade de ensino foi intensificado. Não bastassem as dificuldades geradas pela má

distribuição de verbas e de materiais didáticos, e pela falta de condições para a formação e capacitação de professores, a “permanente” ausência de atitudes políticas que procurassem solucionar o problema educacional brasileiro, apontava para uma urgente reformulação das propostas tradicionais de ensino.

Sendo assim, dentre as discussões sobre a elaboração de novas propostas curriculares, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, pesquisadores, escolas e professores voltaram sua atenção para a necessária mudança do ensino tradicional. Dos aspectos de maior preocupação e interesse, destaca-se o fato de que este tipo de ensino ao privilegiar a gramática em detrimento ao trabalho com a leitura e a escrita, não somente restringe o processo de formação de leitores a uma mera atividade de desenvolvimento da habilidade de decodificação da escrita - perpetuando a idéia de vínculo imediato entre alfabetização e leitura - como também limita ainda mais o âmbito de atuação desta última.

Difundida apenas como mecanismo de alfabetização, a leitura passa a assumir um papel muito menor daquilo que ela pode essencialmente representar para o meio social e cultural. Colocada na base da educação, a leitura deveria assumir de imediato o componente democratizante daquela. Porém, uma vez que se confunde alfabetização com leitura, ler veio a significar igualmente a introdução ao universo de sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio exercido por ele (Zilberman & Silva, 1991).

A partir desta perspectiva de leitura, o ato de ler ficaria resumido ao processo de decodificação, excluindo-se, portanto, a idéia de que a compreensão de textos escritos estaria intimamente vinculada à convivência com uma organização textual e com um registro lingüístico específico. Ora, a maior evidência da estreita associação da leitura à decodificação está na numerosa existência de “analfabetos funcionais”, ou seja, pessoas que conhecem o

código mas são incapazes de ler. E mais, *“a alfabetização, ainda que massiva, não implica uma democratização da leitura e do acesso ao conhecimento. Ao contrário, para a grande massa, o mundo da escrita (e, portanto, do conhecimento formal e da experiência literária) continua interdito. Se em um momento anterior da história esta interdição se dava através de privilégios estatutários, agora se dá pela impossibilidade mesmo de entender - e não decodificar - os textos.”* (Brito & Abreu, 1995: 12)

É ilusório, portanto, o ritual de passagem da alfabetização para a grande maioria dos analfabetos brasileiros. No entanto, é preciso lembrar que este tipo de concepção de leitura, que elege a aquisição do código escrito como a garantia suficiente para o progresso social do país, representa a ideologia comumente veiculada pela mídia e que, muitas vezes, é assumida pelo professor de forma consciente ou não. Decorre deste tipo de visão sobre a leitura uma certa indefinição, ou ainda, um obscurecimento dos objetivos básicos para que seja possível o acesso ao material escrito, fazendo com que, na maioria das vezes, o professor passe a inserir, na sala de aula, práticas equivocadas de leitura.

A exemplo disto temos a associação da falta de escrita à falta de cultura, que acaba por ignorar o contexto social e a tradição cultural do aluno, resultando na visão do “não-letrado” como uma “tábula rasa” que espera “evoluir” a partir da escrita. Este tipo de visão parece ignorar também o fato de que vivemos numa sociedade letrada, na qual o encontro com a escrita é praticamente inevitável. Mesmo sem nunca ter freqüentado a escola, tanto adultos como crianças têm, através das suas experiências de vida, conhecimento dos muitos lugares de leitura e das muitas leituras que existem a sua volta. No entanto, a escola desconsidera este conhecimento anterior e submete o aluno a um ritual de iniciação à escrita que vai do reconhecimento dos sinais gráficos ao treinamento constante das demais habilidades de que

supostamente é feito um leitor. A escola se encarrega, portanto, de destituir o aluno de toda a sua história de leitura, história essa constituída a partir de instituições, representações e hipóteses acerca da leitura, resultado das inúmeras experiências com o universo letrado no qual ele está inserido.

Em decorrência deste tipo de proposta de ensino de leitura, muito do que é discutido em sala de aula está expressamente relacionado a um mundo, a uma realidade que não pertence ao aluno e que, na maioria das vezes, acaba por provocar desmotivação e desinteresse pelo objeto estudado. Tudo isto porque o professor tem um pensamento letrado que não é o daquelas crianças que vão se alfabetizar. Muitas vezes, quando o professor tenta fazer o pensamento letrado corresponder ao oral, ele se esquece de esclarecer à criança justamente aquilo que se vai ensinar: a própria escrita. Deste modo, tanto o professor quanto o aluno acabam partilhando de um visão fragmentada e reducionista da língua. Ocorre uma substituição de um pensamento oral que pertence à criança por um pensamento letrado, como se isso fosse possível, ou seja, substituir pensamentos ou limpar tradições e memória social sem qualquer prejuízo (Silva *et alii*, 1995).

Partindo, ainda, de equívocos como este apresentado acima, uma vez constatada a habilidade de leitura, ou mais especificamente, a de decodificação, a apresentação do texto escrito ao aluno dificilmente é feita de modo espontâneo, como parte de sua experiência cotidiana. A leitura, que poderia e deveria ser compreendida como interlocução entre sujeitos, constituindo, deste modo, um espaço de construção e circulação de sentidos, assume na maioria das atividades escolares um caráter de descontextualização, impossibilitando assim as múltiplas possibilidades de interação que o domínio da escrita poderia promover aos alunos (Geraldi, 1996).

Em geral, o texto torna-se um mero pretexto para o estudo da gramática normativa, atividade que distancia não só o autor do leitor, mas principalmente o leitor do texto. A interlocução autor-leitor desvincula-se do seu caráter interacional fazendo com que o aluno sequer seja capaz de depreender o significado referencial do texto.

Outro fator preocupante está relacionado à prática de “leitura e compreensão de textos” que costuma firmar-se a partir das propostas impostas pelos livros didáticos, cujos textos são apresentados de forma totalmente descontextualizada, descaracterizando-os de seu significado original. No que diz respeito às atividades oferecidas pelos manuais didáticos, estas costumam ficar num nível muito superficial do texto. Em geral, as questões que se propõem levar à compreensão textual pontuam alguns elementos explícitos do texto, fazendo com que o aluno (leitor) tenha, como esforço maior para a resolução desta atividade, a tarefa de copiar linhas e linhas do próprio texto.

Além disso, ao se comparar o material de leitura que a vida nos oferece com o disponível nas escolas e considerados legítimos, percebe-se que o primeiro é muito maior e diversificado que o segundo. No entanto, a escola é incapaz de selecionar algo deste universo irrestrito de leitura. O que ela faz é criar um material constituído a partir de fragmentos e adaptações de caráter especificamente didático. Desde muito cedo, já nas séries iniciais, a escola fragmenta e destrói a experiência construída pelas pessoas no interior da diversidade, instituindo assim uma única e artificial possibilidade de leitura de textos, leitura do mundo.

Infelizmente estas são algumas das práticas de leitura desenvolvidas no espaço escolar, práticas estas responsáveis pelo silenciamento da “voz” do autor e da própria “voz” do aluno, tornando praticamente impossível relacionar o que se lê com a leitura que se faz do mundo. A leitura deixa de ser, desta forma, um encontro de sujeitos. O aluno, que apenas decodifica o

texto, é impedido de mobilizar as informações provenientes do ato de ler: aquelas que se constituíram no decorrer da sua história de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto (Geraldi, 1996). “Cegos e emudecidos”, nem leitor, nem autor conseguem se encontrar durante a leitura.

Enfim, eleger como atividade fundamental para o ensino e prática de leitura o estudo gramatical descontextualizado e a realização de práticas isolacionistas, em que se acredita que o professor ensina e o aluno aprende sozinho sem a necessidade de um processo de interação professor-aluno, texto-leitor, é o mesmo que condenar ao fracasso todo projeto de formação de leitores. O ideal seria que as atividades em sala de aula se aproximassem o máximo possível da realidade vivida pelo aluno, a fim de que ele fosse capaz de desenvolver a habilidade necessária para operar instrumentos, mecanismos capazes de solucionar algumas questões relacionadas à leitura e à escrita vividas em seu dia-a-dia. Deste modo, estaríamos preocupados em formar não somente leitores, mas sim, cidadãos leitores. No entanto, para que isso aconteça é necessário que o professor, liberto do autoritarismo exercido tanto pela ideologia vigente quanto pelo manual didático, construa uma nova concepção sobre a prática e o ensino da leitura e, em consequência, sobre o que é ser leitor.

Sabe-se, porém, que infelizmente é muito comum encontrarmos nas escolas públicas arraigado e difundido este processo de ensino-aprendizagem que objetiva apenas a formação de alunos com a habilidade mecânica de leitura. Monotonia, padronização, controle e objetivos inócuos caracterizam a maioria das aulas de Língua Portuguesa. Os poucos textos em sala de aula, bibliotecas empobrecidas (quando muito inexistentes), a precariedade de materiais que possibilitem uma infra-estrutura mínima para o desenvolvimento da atividade de leitura contribuem para uma situação ainda mais problemática.

Apesar do ranço de muitas das afirmações feitas aqui sobre práticas equivocadas de leitura, mesmo assim torna-se necessário reconhecer o fracasso da escola e, mais especificamente, do ensino de Língua Portuguesa. Não se trata, porém de responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios do ensino. A situação precária da educação brasileira exige muito mais do que cursos de “reciclagem” de professores. É preciso que haja uma mudança capaz de envolver não somente o repertório de técnicas pedagógicas do professor, mas fundamentalmente o questionamento da lógica que sustenta o desenrolar de suas práticas, ou seja, a sua proposta de ensino.

Após três anos de trabalho, ministrando aulas de Língua Portuguesa¹ em escolas da rede pública, pude, ainda como aluna de Licenciatura em Letras, na Unicamp, desenvolver uma atividade de estágio supervisionado na qual passei a conviver com uma postura e um trabalho de ensino diferenciados. Dentro de uma escola da rede particular da cidade de Campinas, constituída por um grupo de professores melhor qualificados e por uma clientela mais elitizada (em relação à que conhecia de minha experiência na rede pública), foi possível acompanhar uma prática de ensino de Língua Portuguesa na qual a leitura era tomada como um mecanismo básico de interação social.

Diferenciando-se das instituições tradicionais, nesta escola, o ensino de Língua Portuguesa estava fundamentado numa concepção de linguagem não só como um código de comunicação, mas também como um lugar de interação humana. Desde os primeiros momentos de vivência na escola, o aluno mantinha um contínuo contato com textos de todo tipo (orais ou escritos), tornando-se possível a negociação de significados e incorporação de novos sentidos a

¹ Nesta época, trabalhava como professor categoria II, pois ainda não tinha o meu diploma de licenciatura.

seus conhecimentos prévios. O aluno constituía-se, portanto, como interlocutor, escolhendo, assim, novas estratégias de interação.

Deste modo, buscava-se, a partir desta proposta de ensino, desenvolver um conjunto de práticas de leitura que objetivava a formação de leitores, capazes de interagir produtivamente com a escrita em seus diferentes suportes, freqüentadores assíduos da literatura e com domínio das habilidades exigidas pela escrita.

A exemplo desta proposta de trabalho, vejamos algumas das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa para as classes de 5^a a 8^a séries:

- a) A prática de leitura e produção de textos curtos que se constituía a partir da leitura individual do aluno, seguida pela releitura com a professora. Iniciada a atividade de identificação temática do texto, esta era realizada de forma empírica, considerando-se sempre as observações (pertinentes) dos alunos, bem como as relações possíveis do texto com filmes, experiências de vida, etc., o que permitia uma aproximação do texto à realidade do aluno, tornando-se ainda mais interessante a leitura de outros textos;
- b) A “hora do conto” consistia na leitura de um texto feita pelo professor em voz alta, tornando a atividade mais informal e interessante, despertando assim o gosto pela leitura;
- c) A prática de leitura de textos longos significava a leitura de um livro feita por toda a classe, possibilitando uma maior interação professor / aluno no processo de compreensão e avaliação do texto;
- d) A prática de produção de textos era sempre norteada por uma leitura anterior e discussões que tinham como objetivo preparar o aluno para a atividade de escrita. A função desta preparação era justamente fazer com que o trabalho de escrita fosse realizado de forma muito menos angustiante para o aluno;

e) A prática de análise lingüística objetivava, a partir da prática de leitura e produção de textos, instrumentalizar o aluno para a produção e conseqüente reestruturação de seus próprios textos.

Estas práticas, desenvolvidas em sala de aulas, não eram realizadas como atividades estanques, descontextualizadas. Ao contrário, era o texto que fazia com que elas ficassem interligadas, fosse no momento em que ele se firmava como objeto de leitura ou quando se apresentava como resultado da atividade de produção textual do aluno. A prática de análise lingüística também se constituía como uma atividade de reflexão respectivamente associada à leitura e à produção escrita, uma vez que o trabalho com texto deixava de ser uma atividade artificial e desvinculada do uso da língua, para constituir um processo de construção de significados vários, leitura múltipla do mundo.

Sendo assim, considerando-se os dados apresentados e discutidos nos parágrafos anteriores, é possível observar que a proposta de ensino descrita acima distancia-se, e muito, daquele ensino tradicional de Língua Portuguesa que busca apenas instrumentalizar o aluno para a decodificação do texto escrito, ou ainda, que investe erroneamente no ensino descritivo da língua acreditando que, ao obter este tipo de conhecimento, a criança será capaz de melhorar seu desempenho no uso da língua.

De modo diverso ao que tradicionalmente existe nas escolas públicas (pelo menos naquelas onde lecionava), o ensino de leitura e escrita, que focaliza o trabalho com o texto, ocupa-se fundamentalmente com o uso da língua. Aprender a ler significa ampliar as possibilidades de interlocução com as pessoas, mesmo aquelas que jamais estarão diante de nós, ainda sim seremos capazes, através da leitura, de compreender, criticar e avaliar suas formas de compreensão o mundo. Aprender a escrever significa ser capaz de assumir a posição

daquele que registra a sua forma de compreender o mundo e que, portanto, ao ser lido pelos outros, pode com eles interagir. Trata-se então “*de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua*” (Geraldi, 1996: 71)

5

Vivenciando realidades tão distantes de ensino de Língua Portuguesa, o que especificamente passou a me intrigar era o fato dos professores da rede pública (meus colegas de trabalho) possuírem obrigatoriamente, através de documentos (livros e apostilas) existentes nas escolas, uma proposta de ensino muito próxima à apresentada acima e, no entanto, a “desconhecerem” quase que completamente, quando não ignorá-la. Trata-se da proposta de trabalho que constitui a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau*, produzida entre os anos de 1985 / 1986 e veiculada nas escolas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo até os dias atuais. Vale ressaltar que esta proposta oficial, ao privilegiar o trabalho com o texto, no qual a leitura é tomada como mecanismo básico de interação social, cruzava-se, ainda, com a proposta de ensino idealizada pelo Professor João Wanderley Geraldi, da Unicamp, e os Projetos por ele realizados em várias escolas públicas, inclusive as da cidade de Campinas.

Sabendo que, durante as discussões realizadas no período de planejamento das escolas públicas (pelo menos naquelas onde trabalhei), os professores tinham a oportunidade de conhecer, senão discutir estas novas diretrizes de trabalho, interessava-me o fato de não reconhecer na prática destes professores uma postura e um trabalho de ensino que se

aproximassem minimamente daquilo que estava sendo então proposto e discutido pela direção, pelos coordenadores, enfim pelos próprios professores.

Embora pudesse claramente constatar que muitas idéias que constituem a *Proposta Curricular*, quando não eram literalmente copiadas, subsidiavam o texto do planejamento para o ensino de Língua Portuguesa de cada ano letivo, queria compreender por que a proposta de trabalho ficava somente no papel sem uma reflexão séria do que poderia representar a sua implementação em sala de aula. Afinal, muitos professores diziam conhecer a “Proposta do Professor Geraldi” através das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelas Delegacias Regionais de Ensino, e pela leitura da *Proposta Curricular*. Todos preenchiam as fichas do plano escolar de sua disciplina de acordo com o que era sugerido pela *Proposta Curricular*, mas isto pouco significava para a realidade da sala de aula.

Sendo assim, aliada às questões provenientes do quadro descrito acima, o interesse em entender mais profundamente tanto o processo de implementação quanto a realização efetiva da proposta de ensino de Língua Portuguesa veiculada através da *Proposta Curricular*, fez com que eu pudesse tomar conhecimento da tese de doutorado de Silva (1994), *Mudar o Ensino de Língua Portuguesa : uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada*. Essencialmente importante para os objetivos que eu queria alcançar, na época como professora e aluna de mestrado, o texto de Silva busca, através do relato sobre o extenso trabalho de membros da universidade aliados a professores da rede pública que lutavam por mudanças no ensino, resgatar e discutir as experiências vividas durante a realização dos Projetos de discussão da proposta apresentada por Geraldi (1981), Projetos estes que se desenvolveram até o ano de 1989 em diferentes momentos e cidades: Aracaju/SE (1982-1984),

Campinas/SP (1984 e 1985-1987), Região Oeste do Paraná (1984-1988) e Campo Grande/MS (1987-1989).

Deste modo, todas aquelas páginas que eram apressadamente devoradas por mim, não somente permitiram-me realizar algumas importantes elucidações sobre a constituição e implementação das propostas de trabalho desenvolvidas por estes Projetos (principalmente os realizados em Campinas), como também direcionou meu olhar para uma nova e interessante perspectiva de estudo na área educacional.

Além dos registros escritos (documentos, relatórios...), ao recuperar as vozes das pessoas envolvidas no processo de realização de tais Projetos, o texto de Silva apontava para a necessidade de se fazer transparecer muito mais aquelas vozes tantas vezes esquecidas do que as idéias e vozes oficiais, autorizadas. Quando conseguem subir à tona, são justamente estas vozes antes emudecidas que nos permitem uma visão mais completa, multifacetada do objeto de estudo. Mais que um resgate de caráter documental, as histórias vividas pelos professores que se envolveram e fizeram os Projetos acontecerem, constituem hoje (e sempre) uma importantíssima reflexão sobre a possibilidade de se focalizar e realizar, de modo diferenciado, práticas de ensino de Língua Portuguesa.

6

Recuperando a história dos Projetos de Ensino de Língua Portuguesa, uma vez que nos parágrafos anteriores foram anunciados, ainda que brevemente, alguns aspectos históricos relativos aos Projetos de Ensino de Língua Portuguesa, cabe agora apresentar informações capazes de elucidar o processo de constituição destes projetos a fim de que possamos melhor compreender tanto a sua importância quanto a natureza do seu caráter

inovador em relação às formas tradicionais de ensino de Português. Detenho-me, porém às informações relacionadas ao Projeto desenvolvido na cidade de Campinas (então objeto do meu interesse).

Conforme os dados documentais que compõem o texto de Silva (1994), no ano de 1984, em virtude de um desmembramento de um grupo de estudos existente no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL - Unicamp) que buscava intervir nas escolas municipais de Campinas através de um projeto financiado pelo Programa de Integração Universidade -Escola de 1º Grau do MEC / SESU², o professor João Wanderley Geraldi, então coordenador da equipe que deveria desenvolver os projetos relativos ao ensino de português de 5ª a 8ª séries, inaugurou um novo projeto intitulado: “*Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Produção de Textos*”, do qual participavam, como membros dessa equipe de trabalho, as professoras Denise Braga, Raquel Salek Fiad e Lilian Lopes Martin da Silva (autora do texto provedor das informações aqui apresentadas). A partir de então, deu-se início a uma nova etapa de trabalho, cujo enfoque passou a ser a implementação de uma Proposta para o Ensino de Língua Portuguesa nas quatro últimas séries do 1º grau junto a professores que atuavam nas escolas municipais e, posteriormente, nas escolas estaduais de Campinas.

Porém, é preciso considerar que este momento, embora se constitua enquanto marco importante para a realização simultânea de outros projetos, não se caracterizou como sendo o ponto inaugural da Proposta de Ensino que passava a ser discutida pelos professores e

² Segundo as informações obtidas a partir do texto de Silva (1994), o “Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau”, coordenado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior com participação da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus e apoio técnico e financeiro da SESU, FNDE e INEP, foi criado em 1982 com a finalidade de “(...) colaborar com a melhoria do ensino de 1º grau e fomentar a formação de professores mais ajustada à realidade brasileira (...) numa abordagem de capacitação de recursos humanos voltada para a concepção mais ampla de treinamento em que os projetos são desenvolvidos pelas Ies e órgãos locais de ensino de 1º grau em todas as suas fases de execução: do diagnóstico até o acompanhamento e avaliação”. (SILVA, 1994 : 22)

implementada nas escolas. Na verdade, todo o ideário originador da nova proposta de trabalho surgiu em momento anterior, momento este que trago agora à tona para melhor esclarecimento do percurso realizado por este conjunto de idéias que, de considerações “pessoais-gerais” sobre o ensino de língua no Brasil, tornou-se Subsídios para a realização de projetos (agentes de transformação) até a sua “institucionalização” enquanto Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa para 1º grau, divulgada pela Secretaria da Educação do Estado.

Foi entre os anos de 1978 a 1981 que o professor João Wanderley Geraldi, em resposta a um permanente e conflitante diálogo entre a realidade discutida nas aulas do curso de Letras (nos meios universitários) e a vivida pelos professores dentro das escolas, fez com que das idéias provenientes desta tensão entre teoria e prática, surgisse um texto capaz de orientar e subsidiar o desenvolvimento de um novo trabalho com ensino de Língua Portuguesa. De acordo com os dados que contam a história de todo esse processo inaugurado por Geraldi e recuperado por Silva, o conjunto de idéias, que passaram a subsidiar o trabalho de inúmeros professores de vários cantos desse país, *é fruto de sujeitos definidos histórica e socialmente, que tornam públicas suas idéias e posições. É o resultado do encontro dessas idéias, do processo de negociação de sentidos em torno delas, do trabalho de construir a “ponte” entre teoria e prática do ensino de Língua Portuguesa. Mas não mais uma ponte entendida e construída como terceira realidade, distinta e independente das outras vias, via de mão única. Uma ponte / palavra / texto em que se unem aquele que diz e aquele que escuta, numa autoria compartilhada e assumida por todos.* (Silva, 1994: 54-55)

Considerando-se que uma proposta de trabalho é sempre uma proposta e, portanto, sujeita a algumas necessárias alterações e imposições da situação concreta de cada professor, da sua história, da história de seus alunos, das possibilidades que podem ser abertas quando, ao

assumir o que se vive, busca-se construir outro viver, podia-se, com isso, haver uma perda de eficiência imediata, uma vez que, aliada à uma política de expansão da leitura, era preciso realizar um longo trabalho de formação de professores, a fim de que estes, partindo de sua própria história, compreendessem, através de novas categorias, a realidade vivida pelos seus próprios alunos. No entanto, embora o trabalho parecesse relativamente lento, os ganhos eram muito bem vindos. E eles vinham em forma de ganhos de autonomia e de abertura de um imenso horizonte de possibilidades numa sociedade que, ainda que sofresse contínuas mudanças, não conseguia (e ainda não consegue) transformar-se de modo efetivo (Geraldi, 1997).

Sendo assim, para que essas mudanças ocorressem de acordo com as expectativas do grupo responsável pelos Projetos, as atividades práticas sugeridas aos professores de Língua Portuguesa pelo professor Geraldi não deveriam ser tomadas como um “roteiro” ou uma “receita metodológica”. *Elas constituíam apenas subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuravam demonstrar, na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem* (Geraldi, 1997:59).

No decorrer das atividades de orientação desenvolvidas nos projetos, a discussão destes subsídios juntos aos professores pretendia promover a construção, senão a conquista de sua autonomia, que deveria ser feita tanto a partir de um aprofundamento teórico realizado conforme o aparecimento de dúvidas e dificuldades relacionadas ao objeto de ensino, como também através das autorizadas e necessárias alterações do roteiro de trabalho. Trabalho este que deveria ser construído pelo próprio professor, no cotidiano escolar, obedecendo às possibilidades e particularidades de cada turma de alunos.

Além da defesa aberta em favor da não homogeneização das aulas em benefício à conquista da autonomia do professor, ao criticar o ensino de Língua Portuguesa tradicionalmente voltado para o estudo metalingüístico (no qual se aprende apenas a falar sobre a língua), os subsídios diferenciavam-se da proposta de trabalho existente até então nas escolas, uma vez que propunham um ensino voltado para o domínio do uso da língua, tanto na sua modalidade oral como na escrita, em suas variedades culta e não culta, e nas suas diversas possibilidades de registro, construídas a partir das situações de interação vividas pelos falantes. Conforme recupera Silva nas histórias dos Projetos, o objetivo era defender *um processo de constituição de leitores e escritores pela intensificação do uso efetivo da palavra em sala de aula de modo que por ela se pudesse, dizer, escrever, ouvir e ler. Entretanto, a defesa do predomínio, no primeiro grau, do ensino da língua em contraposição ao ensino da metalinguagem não implicava em sua exclusão. Antes, o recolocava como algo que viria subsidiar as discussões geradas pelo uso diversificado, inadequado ou equivocado da língua, sobretudo, a língua escrita.* (Silva, 1994: 312-313)

Uma vez apresentada a perspectiva teórica que fundamentava a discussão da nova proposta de ensino de Língua Portuguesa idealizada por Geraldí, vejamos agora como o texto, que subsidiava as discussões e o trabalho dos professores, organizava-se formalmente e como foi realizado o seu adentramento nos Projetos. Conforme os dados fornecidos por Silva (1994), os *Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa*, publicados em 1981 no Caderno nº 18 da FIDENE, acompanhados de um prefácio, dois anexos (relação de livros para biblioteca de classe e conjunto de redações de alunos) e uma bibliografia de sugestões de leituras dirigida aos professores envolvidos, tinham a seguinte organização:

a) uma introdução;

b) um primeiro conjunto de considerações intitulado “Ensino da Língua e Ensino da Metalinguagem”;

c) uma proposta de organização dos conteúdos e práticas para a disciplina de Língua Portuguesa em nível de 5ª a 8ª séries, intitulada “Unidades Básicas do Ensino de Língua Portuguesa”, que propunha como básico do ensino do português no 1º grau as atividades de recepção (ler-ouvir) e produção (escrever-falar), através de três tipos de práticas: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística.³ (Silva, 1994: 56-58)

Estabelecidos os textos que desencadeariam todo um processo de discussão a respeito do ensino de língua, os Projetos, nos quais tais discussões estavam fundamentalmente inseridas, foram concebidos a partir de um rol de críticas que vinham sendo tecidas a respeito das dificuldades e incoerências existentes nas práticas de ensino, bem como do estabelecimento de uma posição referente à formação do professor em serviço e suas implicações na melhoria da qualidade de ensino. A esse respeito, Silva diz que naquela época (início dos anos 80), *compartilhávamos das críticas tecidas à organização do trabalho sob o capital e nos guiávamos pelo desejo da resistência. Resistir ao isolamento, através da formação de Grupos de Estudos. Resistir à fragmentação e à oposição entre concepção e execução de aulas, projetos, trabalho, através do abandono do manual didático e da recuperação do direito de conceber o ato docente em sua totalidade. Resistir à burocratização através da recusa dos papéis e modelos impostos e da transformação do momento do ensino em espaço de interação entre sujeitos reais.* (Silva, 1994: 83-84)

³ *Os Subsídios...* foram republicados em 1984 (e agora em nova edição, 1997) na Coletânea “O Texto Na Sala de Aula” e apesar de terem sofrido algumas alterações em sua redação, estas não modificaram o teor do trabalho. Sendo assim, segue em anexo a primeira versão deste texto.

Sendo assim, conforme os dados fornecidos por Silva (1994), os princípios que guiavam e que iam se constituindo no decorrer da realização dos Projetos de Ensino de Língua Portuguesa, tinham como elementos fundadores e diferenciadores os seguintes preceitos:

Primeiramente, o respeito ao professor que, ao assumir-se como interlocutor, assumia também o seu papel de sujeito histórico, constituído a partir de uma determinada experiência de trabalho, uma experiência cultural e de vida pessoal, no interior das quais foram desenvolvidos os seus pontos de vista, suas convicções, seus instrumentos e formas de trabalho.

No que diz respeito à formação, esta era entendida como um todo. Era necessário considerar não apenas o aspecto profissional, mas também a estrutura pessoal e intelectual do professor. Deste modo, o processo de formação do professor constituía-se como busca e conquista de um modo de compreender a realidade e nela compreender-se.

Quanto ao conhecimento, entendido como algo a ser construído, este deveria envolver necessariamente a compreensão do indivíduo como agente do seu próprio conhecimento, do seu desenvolvimento realizado a partir de atividades tanto pertencentes ao real (meio físico e humano) como às idéias e representações. O conhecimento era visto como algo de complexidade muito maior do que simplesmente entrar em contato com um saber pronto e acabado, assimilando-o. Constituía-se a partir de um processo trabalhoso de apropriação de informações e conteúdos dispostos, dependente da organização tanto daquele que “aprende” quanto daquele que “ensina”.

No que confere à experiência e à prática, estas eram tomadas como elementos de mediação nessa relação delicada. Além disso, o risco, do tempo e do “erro”, constituía-se como elementos catalisadores de novas aprendizagens, o que em outras palavras significa dizer que os

Projetos envolviam um tempo longo, um revezamento entre o tempo de agir e o tempo de pensar a ação.

Defendia-se ainda a interação entre sujeitos (e não entre “papéis” institucionalmente definidos) como base do trabalho de inter-formação.

E tudo isso relacionado ao desejo e necessidade de mudança. Mudança esta que era entendida como algo que extrapola a mudança de conteúdos e métodos de trabalho alcançando o plano das “atitudes”, diante do “pedagógico” e não só.

Resumindo, destaca-se do conjunto de todos estes princípios que deveriam guiar os trabalhos desenvolvidos nos Projetos, o fato da figura do professor constituir-se fundamentalmente como sujeito histórico e agente do ensino, uma imagem marcadamente diferente daquela que se desejava e que necessariamente precisava ser modificada: a do professor acuado, “desrespeitado”, emudecido. Era preciso que o professor re-conquistasse a sua autonomia e fizesse ouvir a sua voz.

Dirigindo-se agora ao trabalho efetivo desenvolvido no decorrer da realização dos Projetos, seguiremos rumo ao ano de 1984, momento “inaugural” do Projeto Campineiro. Juntamente com os professores de Português das escolas municipais e estaduais de Campinas, este Projeto começou seus trabalhos inicialmente com os professores da rede municipal e no ano seguinte estendeu-se aos professores da rede estadual de ensino. Dos 300 professores convidados para a palestra de apresentação do Projeto, no início do ano letivo de 1985, cerca de 72 professores mostraram-se interessados em fazer o curso de 40 horas a partir do qual se iniciaria um compromisso entre a equipe do projeto (professores da Unicamp, monitores e delegacia de ensino) e os professores interessados em implementar a proposta na sala de aula. Vale destacar que deste grupo de 72 professores, 61 eram da rede estadual e 11 da municipal,

sendo que estes últimos já haviam iniciado, no ano anterior, os seus trabalhos com a equipe de professores universitários.

A princípio, os encontros com os professores, nos quais se fazia a discussão tanto das suas experiências, dificuldades e dúvidas a respeito da implementação da Proposta, quanto dos textos que fundamentavam aquele novo tipo de trabalho, eram realizados mensalmente. Com o decorrer do tempo (1985-1987), houve um entrecruzamento do trabalho do Projeto e outros projetos, como por exemplo o Projeto de Monitorias das Delegacias de Ensino, que oferecia encontros e oficinas a cada dois meses, ou ainda, o Programa de Capacitação da CENP, que em convênio com as universidades públicas do Estado, oferecia cursos de atualização para professores nos períodos das férias escolares. Este fato permitiu que as idéias do grupo tivessem um alcance ainda maior, estendendo-se, portanto, àqueles professores que não faziam, inicialmente, parte do grupo do Projeto.

Foi ainda nesta época, em 1985, que o professor Geraldi foi convidado para participar de uma Comissão Nacional, criada pelo MEC, para estabelecer linhas e diretrizes que levassem ao Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Materna. Do trabalho empreendido por esta comissão, surgiu o texto que em 1986 foi distribuído aos professores. Tratava-se do Relatório Conclusivo de “Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa” distribuído à rede escolar de todo o país. Foi também em 1986 que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através da CENP, passou a enviar às escolas novas propostas curriculares.

Institucionalmente, em dezembro de 1987, o grupo do Projeto Campineiro veio a se dissolver. No entanto, não convém registrar o fim do Projeto. Afinal os professores que se envolveram com tal proposta assumiram o papel de multiplicadores, ou ainda, de divulgadores

“informais” do Projeto, disseminando-se assim todas as proposições e ideais discutidos e defendidos, a princípio, pelos coordenadores do projeto e perpetuados nas vozes daqueles que lutavam por uma verdadeira e concreta mudança da realidade vivida nas sala de aula de Língua Portuguesa, e de História, de Geografia, de Ciências...

7

As histórias dos Projetos, registradas e contadas por Silva (1994), possuem muitas particularidades e envolvem muitas outras histórias: histórias de luta pela melhoria do ensino, histórias de sucessos e fracassos, de começos e interrupções, ânimo e desânimo... histórias pessoais... experiências de vida.

Sendo assim, a leitura e estudo do texto de Silva (1994) fizeram com que, de certa forma, as histórias vividas pelos professores descritos pela autora, aproximassem-se e muito das histórias vividas por mim e por alguns colegas de trabalho. O desejo de mudança, o medo e a insegurança de se trabalhar com algo diferente daquilo que há anos estava (e ainda está) arraigado ao trabalho cotidiano de ensino de língua materna; a precariedade do material didático, entre tantos outros fatores que envolviam nossa ação, são alguns elementos que estão muito presentes nas vozes e, por que não, na história de vida daqueles professores que, encorajados por um grupo de trabalho, se propuseram a mudar sua perspectiva de trabalho e sua perspectiva de vida.

Todavia, encorajar um grupo de pessoas a se engajar plenamente num projeto que tem como finalidade promover não somente uma mudança de atitude, mas também despertar naquele profissional, desgastado, com a auto-estima em baixa, o desejo de recuperar sua autonomia através do estudo e da reflexão contínua do seu próprio trabalho, não parece ser

uma tarefa fácil. E não foi. Embora as discussões da proposta de ensino de Língua Portuguesa não estivessem fundamentadas num processo de imposição de normas e novos critérios de ensino, alguns professores viram-nas a partir deste ângulo, enquanto muitos outros esperavam encontrar apenas uma nova “receita metodológica de sucesso” para desenvolverem suas atividades em sala de aula.

Muitas foram as dúvidas que emergiram durante o desenvolvimento dos Projetos. Algumas foram resolvidas de maneira rápida e eficaz. Outras, porém, exigiram reflexão, estudo e questionamento. Afinal, estariam os professores preparados para a conquista da sua autonomia de trabalho através de um esforço coletivo de construção de um conhecimento novo, síntese de novos estudos teóricos e de práticas realizadas e partilhadas ? (Silva, 1994). Estariam prontos para assumir um trabalho diferenciado de ensino, que lhes exigiria uma postura mais consciente, um trabalho de leitura, não somente de textos, mas do mundo, da realidade na qual eles se inseriam? Estariam realmente seguros para abandonar a “ditadura” dos livros didáticos?

Cada história uma resposta...

8

Demartini (1988) em suas pesquisas biográficas e bibliográficas lembra-nos que os estudos realizados nas últimas décadas no tocante à educação e, sobretudo à formação e trabalho de professores, têm se voltado, em grande parte, para o diagnóstico e crítica dos problemas atuais enfrentados nesta área, destacando e analisando, em geral, apenas a situação presente, e a partir daí propondo soluções ou alternativas. Poucos são os trabalhos como o de Silva (1994), que buscam nos relatos, nas histórias de vida, retomar o passado para entender e

questionar o presente. Costuma-se falar muito sobre o professor, estudar a prática de sala de aula e traçar o perfil do profissional da educação, o que em geral resulta na figura estereotipada daquele professor malformado, desinteressado, acomodado... O professor, dada a sua condição de oprimido, é visto, como insistentemente procuram mostrar as informações veiculadas pela mídia, como alguém carente de leitura, quando não mais gravemente, como um não-leitor.

Mas, o que o próprio professor tem a dizer ?

Estudos empíricos mais recentes, que tomam como objeto de análise a memória, a história de vida dos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo, têm assumido nos meios de estudo acadêmico um caráter de grande importância e destaque, uma vez que demonstram que a realização deste tipo de pesquisa oferece a possibilidade de preencher as lacunas deixadas pelos trabalhos voltados apenas para os aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, sem fazer referência aos professores e demais profissionais do ensino.

Trazendo este fato para o contexto da nossa discussão, o estudo do passado, da história de vida dos professores, como por exemplo os descritos por Silva, constituem, a partir desta nova concepção de análise e pesquisa, uma forma de alargar os estudos sobre os processos educativos, ou mais especificamente, sobre o ensino de Língua Portuguesa. Além disso podemos encontrar neste tipo de pesquisa a possibilidade de se transformar aquela imagem estereotipada do professor a fim de que possamos conhecer e ouvir o seu lado da história.

Histórias de vida...

No entrecruzamento: a história, a linguagem, a memória, as inúmeras vozes que se ouvem e se incorporam. Neste contexto convoco Benjamin (1987) que na sua concepção de história *entende que na memória capaz de resgatar o passado reside a possibilidade de se escutar ecos de vozes que foram emudecidas, e a partir desse resgate é que poderá se realizar o encontro secreto que está marcado entre as gerações precedentes e a nossas...*

Seguindo por esta perspectiva, fazendo da história de vida dos professores objeto constituidor de reflexão capaz de revelar as vozes, muitas vezes emudecidas pelos próprios estudiosos da linguagem, da educação; promovendo, assim, um reencontro de gerações a fim de que passado e presente reorganizem e transformem o trabalho, enfim a história de vida de outros professores, é que apresento agora o meu trabalho de estudo e pesquisa.

Em parágrafos anteriores, após discutir as diferentes realidades de ensino vividas durante a minha carreira profissional, demonstrei o meu interesse em conhecer mais a fundo a realização efetiva de uma nova proposta de trabalho de ensino de língua materna, a fim de que várias questões, emergentes durante a minha prática escolar e posteriormente fundamentadas na realização dos meus estudos no mestrado, pudessem ser resolvidas. Deste modo, pensando nos professores, nas suas “vozes” documentadas no decorrer dos projetos de ensino de Língua Portuguesa e reorganizadas no texto de Silva (1994), propus-me a tomar como objeto de pesquisa, a história de leituras de um grupo de professores que participaram do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nas escolas municipais e estaduais de Campinas (SP) durante o período de 1984 a 1987.

A escolha deste grupo específico de professores se deu devido a dois fatores fundamentais para o meu trabalho: um deles está relacionado ao fato dos meus estudos se

realizarem na cidade de Campinas e o fato de vir a ser professora nessa mesma localidade, o que me proporcionou uma maior “facilidade” em reencontrar alguns destes professores. Outro fator se deve à constatação, através dos relatos e discussões presentes no trabalho de Silva (1994), da existência de uma importante documentação a respeito do desenvolvimento deste Projeto (depoimentos, relatórios, anotações de diários, entrevistas, questionários), constituindo-se portanto numa valorosa fonte de estudos sobre um momento passado específico. Interessou-me ainda, o fato das “vozes”, das histórias destes professores terem sido registradas durante o período de implementação da nova proposta de ensino de Língua Portuguesa.

Tendo em vista todos os pressupostos do Projeto que entre vários aspectos supõem que para que se realize um bom trabalho de ensino e prática de leitura, ou ainda, de formação de leitores, o professor deveria ao menos constituir-se como leitor, e considerando-se que os leitores são formados no decorrer das interações que aconteceram (e ainda acontecem) na sua vida, o objetivo fundamental do meu trabalho de pesquisa foi buscar, na história de vida destes professores, as diferentes interações que ocorreram com a leitura e que, desta forma, propiciaram a sua formação como leitor. No emaranhado de interações vividas, destaca-se o momento privilegiado de suas vidas no qual, ao tematizar-se a leitura, estes professores assumiram o papel não só de professores mas eram vistos como pessoa. Este momento não poderia ser outro senão o momento da realização do Projeto.

A partir das pesquisas e reflexões que se desenvolveram no decorrer no meu trabalho de estudo sobre as histórias de leitura de professores de Língua Portuguesa, o texto, resultado deste longo trabalho, foi aos poucos tomando a seguinte organização: no primeiro capítulo apresento e discuto a metodologia de pesquisa adotada por mim e que fundamentalmente delineou e organizou todo o meu estudo e pesquisa. Descrevo ainda neste capítulo o processo de realização das entrevistas com os professores, bem como a organização, descrição, edições e reedições das mesmas. Já o capítulo seguinte traz ao conhecimento do leitor as narrativas dos professores sobre a sua história de leitura. E finalmente, no terceiro e último capítulo, segue a análise dos principais temas emergentes de cada uma das entrevistas, acompanhada pela discussão de cada um destes elementos frente ao tema proposto pela dissertação.

Não pense o leitor que após todas essas numerosas páginas introdutórias sobre lamentáveis crises vividas socialmente (e pessoalmente), o texto passe a seguir por caminhos marcados pelo pessimismo e descontentamento. Pelo contrário as histórias aqui apresentadas são histórias repletas de sonhos de crianças e, depois, adultos que apaixonadamente amam o seu trabalho e permitem misturar suas histórias a nossas a fim de que sejamos capazes de enxergar novos horizontes para o ensino e prática de leitura.

CAPÍTULO I

História de vida : História de leitura

Na Encruzilhada dos Saberes

O narrador retira da experiência aquilo que ele conta, sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.

(Benjamin, 1987: 201)

Ao longo das últimas décadas, o olhar atento para as pesquisas dedicadas à área da educação tem nos revelado um contínuo esforço em desenvolver um trabalho de racionalização do ensino, constituindo-se portanto num dado de extrema relevância. De acordo com os estudos realizados por Nóvoa (1995), a partir de um processo evolutivo, o que se tem privilegiado dentro dos estudos acadêmicos são os temas que buscam identificar, primeiramente, as características intrínsecas do “bom” professor, seguidos pela preocupação em se encontrar o melhor método de ensino, passando finalmente para a análise do ensino no contexto de sala de aula. Exclui-se, portanto, tudo aquilo que não vai além da figura do professor, ou seja, o que menos interessa é o que o próprio professor tem a dizer. Conforme este autor, a redução da profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica, tem gerado o que se chamou de “crise de identidade do professor”. *Esta crise, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional* (Nóvoa, 1995: 15).

Além disso, no que se refere à política educacional desenvolvida em países como o nosso, essa identidade fragmentada e desagregada é própria das conjunturas sociais conservadoras, historicamente mantidas e reproduzidas por meio de instrumentos ideológicos, e nesse sentido temos como representante maior a própria mídia. No Brasil, uma vez que as condições de ensino vêm ficando crescentemente debilitadas, a escola pública e os professores

que ali trabalham tornam-se símbolo de debilidade, quando não de mediocridade, aos olhos da sociedade. Do perfil da(s) identidade(s) que é ditado por aqueles que detêm o poder, em movimento “de cima para baixo”, “de fora para dentro”, e ainda, do controle social e/ou das estereotípias resultam indivíduos que não têm condições de questionar-se e discernir-se por si mesmos. Sendo assim, tanto os traços que caracterizam sua identidade, como as suas situações de vida e de trabalho acabam por se tornar posturas e vazias de significação, dando início ao reinado do conformismo e do sentimento de inutilidade (Silva, 1995a).

Infelizmente, de constatações como essas descritas acima, temos como resultado o seguinte auto-retrato, que nos serve agora como exemplo desta problemática vivida por nós:

“Em todos os quadrantes da sociedade, sou um elemento nulo, perdido e sem crédito. Tentam, sempre, enfraquecer ou dar sumiço na minha identidade, chamando-me de robô, parasita, funcionário público que só coça o saco ou de madame que só existe para segurar o cargo. Na escola, sou aquele quebra-galho: alguém que dança conforme a música ou um brinquedo nas mãos dos superiores. Em termos de conhecimento, sinto-me como um livro didático antigo e amarelado, bichado pela esclerose intelectual. Zero à esquerda, apático, comodista, tendendo, pela força das circunstâncias, a não mais distinguir o certo do errado. Estou perdido e desorientado; talvez um pouco mais: marginalizado e massacrado !” (Silva, 1995: 57a)

Entretanto, procurando transformar este estado de crise, no ano de 1984 com a publicação de “*O Professor é uma pessoa*”, por Ada Abraham, inicia-se todo um processo de renovação da literatura pedagógica. Os estudos sobre **a vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes, o desenvolvimento pessoal dos professores**, etc., constituem temas que apontam para o emergir de uma produção acadêmica qualitativamente heterogênea, que busca *recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação* (Nóvoa, 1995: 15).

Desde então, cresce o número de trabalhos que focalizam a história de vida daqueles que durante muito tempo ficaram praticamente emudecidos. Afinal, a história de vida dos professores tem muito a nos revelar, proporcionando através da coleta e análise deste rico material elementos mais do que suficientes para o preenchimento das lacunas deixadas pelos estudos anteriores. Conforme Silva (1995a), o relato de vida permite-nos ver na identidade do outro o reflexo (espelhamento) da nossa própria identidade e vice-versa.

Nesse sentido, no que diz respeito mais especificamente ao presente trabalho de pesquisa, entre as questões provenientes dos estudos relativos à imprescindível busca pela melhoria do ensino de língua materna e, em particular, da prática e ensino de leitura, as *histórias de leitura* dos professores não se constituem (nem se constituirão) somente como um relato sobre suas experiências vividas durante sua formação e seu cotidiano na sala de aula. Mais do que isso, é preciso lembrar também do caráter histórico-social da leitura, ou seja, de que a leitura é uma prática social construída historicamente e, por isso mesmo, deve ser estudada a partir da análise das condições e interações necessárias à sua efetivação (Silva, 1979).

Sendo assim, o passado e o presente, que nos capítulos seguintes passo a estudar, representam um momento histórico de um sujeito claramente situado enquanto professor e principalmente enquanto leitor. Trata-se da tentativa de se tornar possível a criação de uma nova identidade do professor através da destruição dos simulacros e dos perfis de mal educador e não-leitor, atualmente vigentes. Nesse sentido, é preciso concordar com Silva (1995b) que afirma serem a recuperação da voz do professor e a recuperação da sua dignidade elementos fundamentais para que ele, enquanto profissional, não se constitua mais como uma

presa fácil dos modismos metodológicos, das receitas milagrosas, das imposições burocráticas, dos modelos prontos e acabados, etc.

Vale destacar ainda que a dimensão desta pesquisa não está relacionada somente a um tipo de literatura ligada ao tema de pesquisa. O estudo da história de vida e de leitura do grupo de professores por mim selecionado está fundamentalmente integrado ao procedimento de investigação escolhido: a coleta de histórias de vida e de depoimentos pessoais, baseados na metodologia de pesquisa da **história oral**.

Considerada *um instrumento pós-moderno para se entender a realidade contemporânea* (Camargo,1994: 75), a história oral abarca todos os trabalhos desenvolvidos a partir do estudo de histórias de vida, biografias, autobiografias e depoimentos. Através do uso de entrevistas, tem promovido uma constante aproximação entre pessoas e instituições preocupadas com dois importantes aspectos de nossa época:

- a) o registro, arquivamento e análise da documentação coletada através do recolhimento e trabalho de transcrição e edição de depoimentos e testemunhos feitos com recursos da moderna tecnologia (gravador, filmadora...);
- b) a inclusão de histórias e versões mantidas por grupos sociais que, por diversos motivos, tiveram suas vozes silenciadas, ou que tenham interpretações próprias, porém não oficiais, de acontecimentos que comumente ocorrem na sociedade contemporânea.

Mais do que uma nova forma de se “olhar” para a história e para o objeto de pesquisa, os estudos realizados a partir dos conceitos e técnicas de investigação da história oral têm permitido aos pesquisadores, intelectuais, leigos e leitores o ingresso em um passado que continuamente nos mostra diferentes possibilidades de compreender a nossa própria história.

Em síntese, entender a abrangência deste tipo de concepção teórica significa assumir fundamentalmente o papel de sujeito histórico desempenhado por cada um de nós.

Conforme as considerações realizadas por Meihy :

Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nesta medida, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isto, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem.

(Meihy, 1996: 10)

Motivada pela contracultura e aliada aos avanços tecnológicos da época, a história oral começou a se desenvolver internacionalmente nos anos 60. Entretanto, no Brasil, devido às inúmeras dificuldades vividas durante o período de ditadura militar, a história oral tardou a se desenvolver e somente na metade da década de 70 e com a anistia dos anos 80 é que ela passou a se fortalecer. Dentro do contexto brasileiro, constituem-se como exemplos de utilização deste tipo de metodologia de pesquisa os trabalhos desenvolvidos já há algum tempo pela Antropologia Sócio-Cultural, como os de Ecléa Bosí (1987), Zeila de Brito Fabri Demartini (1988), e atualmente, no campo educacional, as pesquisas dirigidas por Sônia Kramer (1995 e 1997) e os trabalhos de pesquisadores do CEALE / UFMG.

A nova atenção concedida, no campo científico, à história oral, e mais especificamente às abordagens (auto) biográficas, é a expressão de um movimento de transformação cultural que, pouco a pouco, tem promovido o reaparecimento dos sujeitos face às estrutura e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (Nóvoa, 1995). Não obstante, os estudos realizados no campo da Educação não poderiam desconhecer este novo paradigma de pesquisa. O crescente uso dos métodos biográficos (história de vida) tem

restituído, aos professores e demais participantes do processo educativo, o papel de sujeito constituidor da história, dando-lhes, desta forma, a oportunidade de apresentar a sua própria reflexão sobre os fatos quotidianos, enfim sobre o processo educativo. Afinal, como Franco Ferrarotti (1988) pôde afirmar:

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora / retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo o individuo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (Ferraroti, 1988 in Nóvoa, 1995: 18)

Até agora tenho construído uma argumentação a fim de mostrar que os dados relativos à vida dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional. De novo, é claro que, num primeiro momento, os dados pessoais que serão apresentados aqui poderão parecer irrelevantes e redundantes na sua essência. No entanto, é preciso dizer que assumimos aqui com Bakhtin que *toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor* (Bakhtin, 1995: 113).

Sendo assim, a vida dos professores tal como aparece neste trabalho aponta para uma visão de sujeito que é constituído como tal à medida que interage com os outros, esclarecendo-se, ainda, que esta interação não se trata do encontro de sujeitos prontos e determinados, mas

sim de sujeitos que se completam e se constroem nas suas falas e nas falas dos outros (Geraldi, 1996). Deste modo, ouvir a voz do professor ensina-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse para nós professores, leitores, sujeitos, uma vez que a construção deste diálogo com os professores da presente pesquisa permitir-nos-á a nossa própria construção como profissionais e pessoas que somos.

Na verdade, o que acaba por nos surpreender e, por fim se mostrar demasiadamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. Mais uma vez, *as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investigarmos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática* (Goodson, 1995: 71).

Os estudos referentes às vidas dos professores podem desta forma nos ajudar a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, fazendo com que sejamos capazes de entender, a partir da intersecção da história de vida com a história da sociedade, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. A incidência inicial dos nossos interesses sobre as vidas dos professores pode, portanto, promover uma nova conceptualização dos estudos sobre escolaridade e currículo, enfim, sobre todo o complexo da pesquisa educacional.

De fato, os estudos desenvolvidos a partir deste novo paradigma, não somente trazem consigo as perspectivas de mudanças - levando-nos a abandonar métodos quantitativos a fim de nos mostrar que os métodos biográficos (histórias de vida) nos dão a realidade pois não excluem as rupturas que normalmente escapam às estatísticas - como também apresentam uma

grande possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Das Entrevistas

As narrativas dos professores têm representado para os estudos atuais sobre ensino e pesquisa um lugar de produção infindável de diferentes saberes. Segundo a opinião de Connelly & Clandinin (1990):

A razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no fato de o homem ser um potencial contador de histórias que, individual e socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias de outros. (Connelly & Clandinin, 1990 in Nóvoa, 1995: 201)

Deste modo, a partir das considerações realizadas sobre este novo paradigma de pesquisa que é a história oral, constituiu-se como instrumento básico para a coleta e registro das histórias de leitura dos professores de Língua Portuguesa: **o relato gravado**.

Caracterizando-se como o mecanismo mais adequado para esta concepção de pesquisa, a gravação permite colher com fidelidade os monólogos do informante (narrador), bem como o diálogo entre o informante e o pesquisador, guardando-os durante todo o tempo necessário para a realização dos estudos de pesquisa.

A gravação em fita de vídeo poderia constituir-se também num instrumento de registro mais fiel e completo em relação à gravação em fita cassete. No entanto, acredito que, apesar da filmadora possibilitar o registro das reações, gestos e demais elementos característicos da oralidade, a presença de uma terceira pessoa (o filmador), além do informante e pesquisador,

poderia comprometer ainda mais a espontaneidade do narrador, uma vez que este, intimidado pela câmera e preocupado em realizar uma “boa apresentação”, deixaria de lado diversos elementos e detalhes por ele considerados irrelevantes ou mesmo esquecidos devido à sensação de incômodo e nervosismo que a filmagem poderia provocar.

Vale destacar ainda que dentro do quadro da história oral, a **entrevista** constitui-se como um mecanismo presente em quase todas as formas de coleta de dados orais, como por exemplo a história de vida e os depoimentos, pois estes implicam sempre numa conversação entre pesquisador e narrador. É claro que um questionário com perguntas fechadas possibilitaria o acesso a um grande número de participantes da pesquisa, no entanto não permitiria captar de forma imediata o conhecimento desejado nem aprofundar questões que poderiam emergir no próprio momento da investigação. A entrevista permite correções, esclarecimentos e a intervenção do pesquisador no momento necessário, visando à obtenção de aspectos relevantes ao tema pesquisado.

Outro elemento de grande importância para a realização da entrevista reside no seguinte fato: pessoas não estão acostumadas a dar entrevista ou, ainda, narrar fatos da sua própria história de vida. Como o próprio Benjamin constata, uma vez que *a arte de narrar está em vias de extinção, quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza* (Benjamin, 1987: 197-198). Sendo assim, conforme a maioria dos professores por mim entrevistados, as pessoas precisam de uma preparação inicial a fim de que ao serem convidadas a falar, elas vençam a noção de que são “pessoas comuns” e que suas vidas “não têm nenhum valor”. Para isto, é preciso lembrar que ao criar um clima de solidariedade profissional, aberto ao aconchego, à confiança e principalmente ao respeito, a barreira inicial pode ser vencida, o que permite proporcionar o início de uma conversa muito rica tanto para o

pesquisador que tem muito a aprender com a história contada, como também para o próprio narrador que tem a oportunidade de refletir e por que não, aprender com a sua própria história de vida.

Sendo assim, o capítulo seguinte deste texto, onde se encontra a versão final de cada uma das entrevistas realizadas, traz em sua própria nomeação “*Entre-vistas*”, o meu desejo de demonstrar o que significativamente representa uma entrevista. Afinal, como sabiamente Vilanova conseguiu definir,

É nesse olhar-se um ao outro que a fonte oral se justifica, porque constitui um processo de aprendizado. Não estamos estudando fontes; estamos conversando com pessoas que buscam diferentes conhecimentos. (Vilanova, 1994: 47)

Das Técnicas: história de vida e depoimentos

No que diz respeito às técnicas de história de vida e depoimentos, utilizadas nesta pesquisa através do mecanismo da entrevista, a diferença básica entre as duas está na forma específica de agir do pesquisador. Ao colher um depoimento, a conversação é dirigida pelo pesquisador. É ele quem determina o tema de interesse conforme a proposta de estudo e pesquisa desenvolvida em seu trabalho. No caso específico da presente pesquisa, constituiu-se como tema fundador da minha conversa com os professores, a busca, na história de vida narrada por eles, pelas diversas interações que ocorreram com a leitura e que, desta forma, propiciaram a sua formação enquanto leitor. Sendo assim, da “vida” dos meus informantes o que mais me interessaram foram os acontecimentos que vieram se inserir diretamente no meu trabalho, como por exemplo, as interações vividas na escola, as leituras feitas em casa durante a infância, etc., determinando, portanto, que a escolha de cada trecho estudado fosse unicamente efetuada com este critério. Deste modo, quando o narrador se afastava em digressões, a minha

função enquanto pesquisadora era cortá-las para trazê-lo de novo ao assunto em questão. Para tal, era elaborado, simultaneamente à entrevista, um roteiro de sub-questões a fim de que eu pudesse orientar as possíveis interferências que viessem a se tornar necessárias quando tais digressões ocorriam e também quando percebia que determinados aspectos da história de leitura do professor não estavam muito claros.

Quanto à técnica de história de vida, embora o pesquisador dirija furtivamente a conversação, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso. Não que permaneça ausente da conversa, porém suas interferências devem ser reduzidas, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado (Queiroz, 1985). Sendo assim, procurei realizar interferências o minimamente possível, a fim de não influenciar na organização do fatos narrados pelo professor. As interferências eram realizadas somente nos casos descritos no parágrafo anterior, ou seja, nos momentos de digressão e de não compreensão de algum dado relatado.

Tendo em vista estas duas técnicas de pesquisa, decidi trabalhar, então, com o depoimento e a história de vida simultaneamente. Resumindo, foi pedido a cada professor entrevistado que falasse sobre sua vida, sobre sua história de leitura livremente, e, ao mesmo tempo indagava-se e voltava-se às questões e problemas em estudo, sempre que necessário. Este tipo de atitude pareceu mostrar-se como a mais adequada no decorrer do trabalho, principalmente porque não cerceava muito os entrevistados em seus relatos, além das informações mais ricas que possibilitaram. Afinal, segundo as orientações fornecidas pelos estudos de Bastide (1953) “a técnica da liberdade” revela muito mais a realidade, mesmo que sob aparente desordem, do que as entrevistas muito dirigidas ou questionários.

É preciso destacar ainda algumas eventualidades que este tipo de pesquisa pode acarretar. Sem dúvida, o funcionamento da memória constitui uma delas. Huberman (1995) precisamente aponta para este fato, lembrando-nos que desde os célebres estudos de Bartlett, *sabemos que a recordação do passado é menos uma reprodução do que uma criação, o resultado de uma tentativa de pôr em ordem acontecimentos que tinham outra ordem no momento em que foram vividos. Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretção do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo transformacionista, mais “construtivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.* (Bartlett, 1932, in Nóvoa, 1995: 58)

No entanto, o importante mesmo é estar consciente deste tipo de eventualidade e assumir juntamente com Vilanova, que

As histórias de vida na realidade são sempre uma biografia dupla, porque queremos saber quem são e como são, mas sobretudo, falando com eles [neste caso os professores] , queremos saber quem somos nós.

(Vilanova, 1994: 54)

Do Processo de Edição das Entrevistas

O processo de transcrição e conseqüente edição das entrevistas se constituiu em uma das fases mais importantes do trabalho.

Terminada a entrevista, a transcrição da mesma foi feita imediatamente por mim, uma vez que, para o desenvolvimento desta pesquisa, era fundamental que eu assumisse tanto o papel de entrevistadora-pesquisadora, quanto o de transcritora, editora, revisora... Desta forma,

ainda com a lembrança dos relatos em mente, foi possível fazer as anotações necessárias a fim de verificar sobre a necessidade de marcar, ou não, uma nova entrevista com o informante. No caso do presente trabalho, houve um primeiro encontro individual com os professores para a coleta dos dados e, após a transcrição e edição das entrevistas, houve um reencontro a fim de que, já num momento posterior e com as memórias reorganizadas na forma escrita, os professores pudessem acrescentar / excluir dados que gostariam ou não que aparecessem no texto final.

No que diz respeito ao processo de edição, este se realizou a partir da definição que Meihy deu a este trabalho, ou seja, *editar uma entrevista equivale a tirar os andaimes de uma construção quando esta fica pronta* (Meihy, 1996: 58). Deste modo, procurei quebrar com o mito de que somente a transcrição de palavra por palavra corresponderia à realidade da narrativa. Ora, como foi dito anteriormente, a utilização do gravador como recurso de pesquisa, embora fosse capaz de proporcionar uma maior sensação de liberdade e espontaneidade por parte do informante - já que muitas vezes a presença do gravador era praticamente esquecida -, a gravação excluiu vários aspectos que este mecanismo não pôde registrar (gestos, contexto do ambiente). No entanto, esta lacuna pôde ser facilmente suprida através de outros recursos, como por exemplo o diário de campo, que será discutido mais adiante.

Sendo assim, pensar que a transcrição da conversa é capaz de traduzir tudo o que se passou na situação do encontro constitui uma inverdade. Somente quando aliada a outras fontes de informação é que a transcrição permite a composição total do momento da entrevista, fazendo com que o processo de edição, ou seja, a organização dos dados coletados venha a

constituir um texto narrativo. Porém, antes de comentar sobre a edição das entrevistas, gostaria de esclarecer quais foram os outros mecanismos de coleta de dados aqui utilizados.

A ficha informativa e o diário de pesquisa juntamente com a transcrição das entrevistas compõem o conjunto de dados obtidos com cada professor. Na ficha informativa, que acompanha cada depoimento, constam os dados pessoais do entrevistado: idade, sexo, nacionalidade, naturalidade, locais e anos no qual frequentou o primário, o ginásio..., ocupação atual e já exercida, cursos realizados após o término da faculdade (Extensão, Pós-graduação, etc). A importância desta ficha deve-se ao fato de que ela registra a situação atual do informante, que sempre influencia sua memória dos fatos. Quanto ao diário de pesquisa, nele estão as anotações feitas pelo pesquisador, registrando em que condições foi feita a entrevista: onde, quando, quem, o que. Isto porque todo estímulo físico, psicológico e social é capaz de alterar o encaminhamento do depoimento (Queiroz, 1985).

Vale destacar ainda a existência, em alguns casos, de textos escritos pelos próprios professores entrevistados sobre a sua história de leitura, de vida ou formação profissional, e que foram, na ocasião do encontro para a entrevista, fornecidos ao pesquisador. Sendo assim, estes textos, juntamente com os demais recursos de pesquisa, constituíram-se também como um importante documento de análise e estudo.

Concluída cada uma das possibilidades de coleta de dados (ficha informativa, diário de pesquisa, textos escritos e transcrição) deu-se início ao processo de edição das entrevistas. Nesta etapa foram suprimidas as eventuais perguntas presentes na transcrição que, fundidas nas respostas, superaram suas importâncias. Além disso permaneceram anônimos os nomes das cidades natal e das escolas na quais os professores lecionaram a fim que fosse preservada a condição de anonimato dos mesmos.

O texto, enriquecido pelo conjunto de informações obtidas externamente à transcrição, passou a ser de total domínio do narrador, uma vez que este, mesmo na condição de anônimo, constitui-se como o personagem protagonista da narrativa, assumindo desta forma, o exclusivismo da primeira pessoa.

Dos Reencontros

Reencontrar os professores que haviam participado do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa desenvolvido na cidade de Campinas, não foi uma tarefa fácil, afinal já se passaram vários anos desde o encerramento das atividades de acompanhamento do trabalho destes professores. No entanto, com o essencial auxílio de uma figura-chave no desenvolvimento do Projeto, a professora Dra. Lilian Lopes Martin da Silva, foi possível, através de um de seus documentos de estudo e pesquisa, localizar alguns professores que outrora participaram do Projeto.

A partir de uma lista de nomes e respectivos números de telefones (alguns ainda os mesmos, outros não...) houve a possibilidade de entrar em contato direto com vários professores. Tratava-se de um grupo heterogêneo, ao qual pertenciam professores da rede estadual e municipal. Alguns que haviam permanecido no Projeto do começo ao “fim”, entre outros que, com as dificuldades encontradas durante o processo de desenvolvimento da proposta de ensino, haviam desistido no meio do caminho, delimitando, de certa forma, o grupo daqueles professores que permanecem até hoje trabalhando a partir dos ideais do Projeto.

A intenção era trabalhar com este grupo respeitando o seu caráter heterogêneo. Todavia, a dificuldade de horário, o excesso de compromissos assumidos, além do não

interesse em expor a sua história de vida e de leitura constituíram alguns dos elementos que impediram a entrevista com certos professores. Coincidência ou não, com o decorrer das entrevistas, percebi que o grupo participante da minha pesquisa acabara se constituindo de modo diferente do que esperava.

A princípio, estabeleci como padrão para cada contato realizado, a informação do modo como havia obtido o número do telefone, uma rápida apresentação do meu trabalho e do meu objeto de interesse (histórias de leitura) e, em decorrência, o convite para a realização de uma entrevista em dia, local e horário desejados. Entretanto, vale lembrar que a maioria das pessoas contatadas desconheciam o trabalho com história de vida. Algumas queriam saber antecipadamente quais seriam as questões elaboradas por mim, imaginando a realização de um entrevista diretiva. Logo, praticamente todos os professores precisaram ser convencidos de que, ou não se tratava do que estavam esperando (um rol de perguntas fechadas), ou que a sua história de vida não era “comum” e que portanto constituía um elemento de riquíssimo valor para os estudos desenvolvidos na área de ensino.

Muitos, apesar de se “convencerem” da importância de seu relato, demonstravam claramente o receio em serem avaliados, de terem seus conhecimentos testados, etc. Sendo assim, o grupo de professores entrevistados foi delimitando-se, delimitando-se até constituir um grupo não mais marcado pela diferença, mas pela semelhança. Isso porque os professores que se recusaram explicitamente em participar do trabalho de pesquisa eram justamente aqueles que, posteriormente vim a saber, não se destacaram e não permaneceram por muito tempo como participantes do Projeto. Ficaram, portanto, do conjunto todo de professores, somente aqueles que ao trabalharem ativamente dentro dos ideais do Projeto, transformaram-se em multiplicadores da proposta e trabalham ainda hoje dentro desta perspectiva de ensino. No

final, do total daqueles que concordaram e se dispuseram a conversar abertamente comigo, somaram-se sete professores.

Realizados os contatos pelo telefone e estabelecidos o dia, local e horário da entrevista, com exceção de uma professora que decidiu conversar comigo na escola onde trabalhava, a maioria decidiu encontrar-me na sua própria casa. Quando não eram desmarcados (alguns várias vezes), os encontros se realizavam de acordo com o que havia sido combinado no primeiro contato por telefone. Todos receberam-me muito bem e permitiram a gravação da conversa. E como não poderia deixar de ser: histórias e mais histórias de textos, livros e pessoas.

Terminada a entrevista e todo o processo que se finalizou com a edição de um texto em forma de narrativa, retornei à casa dos professores promovendo assim um novo reencontro. Nesta oportunidade, os professores receberam a transcrição total de suas entrevistas e puderam ler, revisar, mudar e finalmente autorizar a publicação das suas narrativas como dados fundamentais desta dissertação de mestrado. Lembro, ainda, que esse procedimento, que corresponde a todo o processo exigido pelo tipo de metodologia de pesquisa adotada, foi rigidamente cumprido estabelecendo assim um elo de confiança e respeito ainda maior, pelos professores.

Encerradas todas as atividades necessárias para a organização final dos dados, resolvi que cada uma das narrativas deveria ser apresentada ao leitor a partir de um outro texto que se aproximasse ao modelo da epígrafe. Através de algumas linhas iniciais, procurei criar o clima do encontro, da conversa com cada um dos professores. Com isso, pretendia (e pretendo) organizar, de algum modo, o critério de percepção do leitor. Sendo assim, os parágrafos iniciais de cada entrevista funcionam como um farol a guiar a recepção do texto escrito e vivido.

CAPÍTULO II
Entre-vistas

*Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. **

* NÓVOA, A. (org.) - *Apresentação da obra*, in Vida de Professores . Porto, Porto Editora, 1995: 10, 2ª edição.

Entrevista I

Risos... Até mesmo gargalhadas... Voltar ao passado e ir desfiando cada nó atado pela memória... A recordação dos cadernos, dos livros... folhas e folhas escritas misturavam-se com a lembrança de lugares, de pessoas, de escolas, alunos e professores... Amigos.

Manhã de sol. Luz dourada, envelhecida pelas imagens e momentos recordados. A infância, as primeiras letras... A escola no meio da fazenda... Os primeiros alunos. O tempo, o tempo, o tempo. Nada parece mudar. A angústia e perplexidade diante de tamanha precariedade. Enfim a mudança ! Novos rumos, novos trabalhos... Livros novos... e velhos... Os contos de fadas, as primeiras letras, memórias de leitura.

.....

*Leitura: as
primeiras
histórias*

Idos de 1948... Aos seis anos, já escrevia algumas palavras.

Na chácara onde nasci, numa cidade próxima de Campinas, costumava sentar-me no grande tijolado diante da porta da cozinha e com um pedaço de giz escrevia o meu nome entre outros nomes que já sabia escrever, embora ainda não freqüentasse a escola.

Lembro-me ainda da figura do meu pai, grande contador de “causos”. Eram histórias e mais histórias que divertiam todos em casa. Até hoje ele é assim. Quando nos encontramos, depois de algum tempo de conversas, geralmente comentários sobre as manchetes do jornal (lido diariamente), ele começa a desfiar o seu antigo novelo de histórias.

Ler e escrever... Sempre gostei muito de ler. Na minha casa havia muitos livros. Além disso, na família de meu pai alguns parentes eram literatos. Um dos meus tios, que era escritor, chegou a publicar livros de literatura infantil e tinha um círculo de amizades composto por vários escritores, entre eles Monteiro Lobato. Deste modo, na sua biblioteca havia muitos livros raros, obras em língua estrangeira, edições de Monteiro Lobato (algumas até traziam dedicatórias na folha de rosto), dicionários de Língua Francesa, etc. Lembro-me ainda de que esta biblioteca, posteriormente, foi doada a minha família aumentando, assim, o acervo existente em casa.

Além dos livros... leitura de jornais. Um outro irmão de meu pai era crítico literário e redator chefe d'*O Estado de São Paulo*, jornal que nunca deixamos de assinar. Lembro-me também do meu avô materno que morava conosco. Tinha o hábito de ler o jornal todos os dias de ponta à ponta e cabia a nós, como obrigação, dar atenção a ele. Sentávamos ao seu lado para conversar e apesar de surdo nos entendíamos através dos movimentos dos lábios. Ele lia todo o jornal e comentava os assuntos mais interessantes para ele, maçantes para nós: política, negócios, agricultura... Líamos revistas também. Havia uma de variedades, a *Reader's Digest*, revista que sempre tínhamos em casa e uma outra americana, a *Saturday Evening Post*, que emprestavamos de uma tia que era nossa vizinha. Leitura em língua estrangeira não me intimidava, afinal durante o ginásio tive um excelente curso de Inglês e Francês. Terminei o curso ginásial conhecendo bem as duas línguas e razoavelmente o Latim. Deste modo lia as revistas estrangeiras "facilmente".

No entanto, algumas leituras eram proibidas em casa. Por exemplo, não havia incentivo para a leitura de revista em quadrinhos. Revistas como *Pato*

Donald, Batman, Tarzan, Mandrake, X 9, e posteriormente, *Capricho e Grande Hotel* minha mãe não deixava comprar e se emprestavamos de alguém, ela rasgava. Romances nunca foram o meu forte. Sempre gostei mais da leitura de textos curtos, dos quais meu autor predileto era Rubem Braga. Nas férias, quando íamos à praia, costumava levar comigo alguns livros de contos e crônicas emprestados de uma tia que adorava este tipo de leitura... Estes livros sempre estavam comigo.

Leitura e escola

Aos sete anos, momento da nossa mudança para a cidade de Campinas, eu iniciei meus estudos escolares ingressando na escola primária, o antigo Grupo Escolar Orosimbo Maia.

Primeiros anos... Alfabetização com a cartilha Sodré. Lembro-me porém de que em todas as séries, além do caderno e daqueles exercícios todos, havia um livro de leitura. Terminei o primário, ano de 1953... Fiquei um ano estudando para prestar o exame de admissão ao ginásio no Instituto Educacional Carlos Gomes, que na época era um dos dois melhores colégios da cidade. Minha professora era a legendária Professora Maria Fracasso. Curiosamente o “peso semântico” do seu sobrenome não interferiu nos resultados do meu exame.

Quando ingressei no curso ginásial, pude estudar durante as quatro séries com uma mesma professora de Português que era excelente. Lembro-me de que tive notas muito altas em Língua Portuguesa porque eu sempre gostei de ler e escrever... Naquela época, estudava-se muita gramática, pois não se costumava ler muito como hoje. Era na gramática do Rocha Lima que estudávamos sintaxe, morfologia, fonética... Porém, além deste livro tínhamos também uma antologia, a chamada *Flor do Lácio*. Líamos então os autores consagrados da época, ou seja,

líamos aqueles textos que eram considerados modelo. Na verdade, este livro era uma coletânea de textos de todos os tipos. Era um estudo de tipologia textual: textos narrativos, descritivos, dissertativos... Havia também o exercício de uma redação por semana e quando terminávamos o estudo da estrutura dos três tipos de texto (narração, descrição, dissertação), a professora dava-nos um tema e nós escrevíamos então três diferentes textos sobre um mesmo assunto. Enfim... havia gramática sim, mas também havia leitura e produção de texto.

Costumava freqüentar a biblioteca da escola que era muito bem organizada. Mas... nesta época, eu gostava mesmo era de ler jornal e revista. Na biblioteca fiz muitas pesquisas em enciclopédias e, com amigos e parentes, li praticamente toda a coleção de romances franceses da M.Delly.

Ainda no ginásio, lembro-me que Machado de Assis foi um choque para mim!... Quando estava na 4ª série do curso ginásial, a professora convidou para uma palestra um professor de literatura da PUCC, José Alexandre Ribeiro, que era especialista em Machado de Assis. Após a palestra houve uma corrida à biblioteca. Consegui retirar *Dom Casmurro*, só que escrito em espanhol. Deste modo, a leitura ficou muito mais complicada, quase impossível... Recordo-me também de que na 3ª série do ginásio houve um concurso promovido pelo *Diário do Povo*, do qual pude participar. Se me recordo bem, era um concurso sobre o centenário da imprensa no Brasil no qual todos os concorrentes deveriam escrever uma redação. Fui premiada e ganhei um livro sobre a história da literatura... Houve também um outro concurso sobre Euclides da Cunha, mas deste eu não participei pois achei seus textos muito difíceis para mim. Esses concursos eram muito bons, além do mais ajudavam a incentivar o aluno a ler e estudar a obra de um determinado autor.

Terminado o ginásio, em 1959 ingressei no Curso de Formação de Professores Primários. Tive várias professoras de Português, mas nenhuma tão marcante quanto a professora do curso ginásial. Neste período, fizemos uma revisão gramatical e estudamos um pouco de teoria da literatura. Nunca lemos literatura infantil. O que liamos mesmo eram inúmeros textos de didática e Biologia. Encerrado o Curso de Formação para Professores, em 1962 fui fazer Letras (Línguas Anglo-Germânicas) na PUCC. Estudávamos além do Português, o Latim, o Alemão e o Inglês. Ao lado dos textos sobre didática, vimos toda a parte gramatical e literária das línguas estudadas. Das leituras que fazíamos da literatura brasileira, inglesa e americana (*Compton Ricket*), costumávamos discutir as características da escola literária e em seguida havia a indicação de um livro representativo dentro daquela corrente literária. Não era uma leitura obrigatória pois não havia uma avaliação a respeito. O objetivo era conhecer os principais textos que ilustravam o período e a escola literária estudada.

Não deixei de fazer a leitura dos jornais e revistas que gostava, no entanto o que mais me marcou nesta época foi a minha participação durante dois anos como presidente de D.A. Neste período, promovemos “Semanas de Letras” e convidamos diversos autores para falarem sobre suas obras, como por exemplo a Lygia Fagundes Telles. Este evento era um incentivo à leitura, afinal, após as palestras, era comum nos dedicarmos à leitura e discussão das obras destes autores com os quais havíamos conversado. Um outro centro de divulgação de literatura em Campinas era o Centro de Ciências, Letras e Artes, do qual muitos alunos da PUCC eram sócios. Sendo assim, participávamos também de todo o movimento cultural de lá. Lembro-me do professor Alexandre Ribeiro que além de ser

professor de literatura na PUCC, era um apaixonado por música e cinema e estava sempre dando palestras no Centro de Ciências, Letras e Artes. Enfim... tínhamos acesso a todo um grupo de escritores, pintores, músicos, que participavam do movimento cultural da época.

O início da carreira...

Em 1966, no ano seguinte ao término da faculdade, comecei a lecionar. Foi o início de uma experiência que chamei de “trágico-cômica”. Longe de casa e da faculdade, iniciei minha carreira com a mesma insegurança vivida pela maioria dos professores novatos. As disciplinas estudadas na Universidade me pareciam inúteis, absolutamente divorciadas dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, segundo o planejamento da escola, já pronto à minha chegada; aliás, já pronto há muitos anos. Aumentava ainda mais a minha insegurança o fato de estar substituindo por quatro meses, período de uma licença gestante, uma professora de muito prestígio de uma pequena cidade próxima de Campinas. Aceitei o desafio, lutando com unhas e dentes, isolada de minha família e de meus amigos. Alugava um apartamento em um pequeno hotel de viajantes, mas literalmente morava na escola, embora ministrasse aulas em um só período. Lecionando para turmas de 1ª a 4ª séries do curso ginásial, havia a necessidade de preparar muito material para as aulas. Desta forma, passava praticamente toda a tarde nesta atividade.

As aulas se concentravam no ensino de gramática e redação. Tentei inovar um pouco, introduzindo atividades como “dinâmica de grupo”, que naquela época estava sendo muito discutida e implementada nos meios educacionais. Porém... permanecia a sensação de que tudo aquilo que se havia estudado e discutido na

faculdade de nada servia. Parecia que o que deveria ser ensinado era exatamente aquilo que eu tinha aprendido na minha época do ginásio. O ensino não mudava. Anos e anos, vinte e trinta anos... Não ia me “arriscar”, afinal, mesmo afastada das salas de aula, a professora, a qual eu substituí, controlava e fiscalizava todas as minhas atividades desenvolvidas em classe. Foi um período muito difícil, repleto de dúvidas e incertezas...

Encerrada esta minha curta e inicial experiência profissional, no ano seguinte, em 1967, fiz uma entrevista, critério de seleção para ingresso nos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, e fui contratada para lecionar Inglês em uma destas instituições, numa cidade próxima à região de Campinas. Somavam-se no Estado de São Paulo um total de cinco escolas deste tipo que na época tinham como proposta curricular um projeto inovador que procurava desenvolver atividades de acordo com os estudos e teorias sobre ensino e aprendizagem mais recentes daquela década. Os conteúdos das várias disciplinas giravam em torno de uma “plataforma”, lançada em assembléia geral na escola, pela área de Estudos Sociais. Sendo assim, alunos, professores e coordenadores tomavam conhecimento do tema a ser desenvolvido interdisciplinarmente durante o bimestre. Embora Inglês, minha disciplina, ficasse a meu ver um tanto marginalizada, uma vez que o projeto desenvolvido tinha como base a realidade brasileira, a vivência dentro deste grupo coeso e a assessoria de especialistas, em atendimentos semanais coletivos e individuais obrigatórios (Orientação Pedagógica e Orientação Educacional), se constituiu em fator decisivo para uma mudança radical em minha visão de educação, e para a aquisição de uma metodologia de trabalho que tinha como objetivo principal a formação de um cidadão crítico, preparado para o desempenho

dos variados papéis exigidos pela sociedade. O fato de estar ministrando aulas de inglês, não me afastou do meu interesse pelo ensino de língua portuguesa que fez com que acompanhasse de perto o trabalho desenvolvido pela professora de Português, pessoa com a qual eu residia naquela cidade. O ensino de Língua Portuguesa era todo baseado na leitura e discussão de textos especialmente selecionados em atendimento ao tema lançado para aquele bimestre, e que deveria ser explorado, analisado, sob múltiplos aspectos. Ressalta-se, portanto, a grande diferença entre esta prática de ensino e a vivenciada anteriormente por mim.

Após um ano letivo, retornei a Campinas e passei a ministrar aulas para turmas dos atuais 1º e 2º graus, numa renomada escola pública da cidade. Era responsável pelas disciplinas de Inglês e Teoria da Literatura, sendo que esta última estava centrada somente no ensino de Literatura Portuguesa. Mais tarde porém, a Literatura Brasileira passou a fazer parte do currículo ensinado, mas como não havia sido publicado ainda nenhum livro didático desta disciplina, eu e uma amiga fizemos um estudo, uma pesquisa a partir dos livros de nível universitário que tínhamos em casa e por fim, tomando como base os livros de Ênio Tavares e Massaud Moisés, compilamos uma apostila sobre teoria da literatura e literatura brasileira. Tratava-se de um texto composto por história da literatura, características dos movimentos literários e fragmentos de textos ou poemas que ilustrassem a escola literária em questão. Se me recordo bem, vários dos alunos que estudaram literatura a partir daquela apostila, atingiram bons resultados na provas de Língua e Literatura do vestibular.

No que diz respeito ao curso de Magistério, lembro que além das aulas de Literatura Infantil, nas quais eu utilizava o livro da Ana Antonieta Cunha e livros de

Monteiro Lobato, tais como *Reinações de Narizinho*, costumava também fazer uma revisão gramatical, pois acreditava que era preciso saber muito bem a gramática normativa para poder lecionar. Enfim... tentava, na medida do possível, proceder como havia aprendido no Ginásio Vocacional, mas a realidade absolutamente diversa, o grande número de turmas e alunos acabou determinando o uso de livros didáticos e apostilas e uma limitação dos trabalhos baseados em pesquisa, exposição oral pelo aluno e debate.

Recordo-me ainda de que, além das disciplinas descritas acima, fui convocada para lecionar Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Com o golpe militar, estas disciplinas passaram a fazer parte do currículo e como eu era a única professora que havia estudado EMC durante o Curso de Formação de Professores Primários, a escola insistiu e eu acabei assumindo esta disciplina também. Era um tempo difícil. Durante a ditadura nós éramos fiscalizados. Em todos os colégios, havia um ou dois militares trabalhando como professores de Física, Matemática, etc., ou como auxiliares de direção da escola. A intenção era mesmo a de fiscalizar os professores. Deste modo, tínhamos que ter muito cuidado, pois nós professores não podíamos discutir qualquer assunto em sala de aula. E o que trabalharia então em disciplinas como EMC e OSPB ? Estudávamos a Constituição Brasileira, a CLT, o Regimento Escolar... Era uma saída.

Efetivada por concurso na rede estadual de ensino, em 1970 tomei posse em uma escola de uma cidade próxima a Campinas e passei a lecionar Português para classes de 5^a a 8^a séries. Nesta época, procurava desenvolver um trabalho diferenciado. No que diz respeito à prática de produção de textos, esta era sempre

baseada em pesquisa em variadas fontes. E em relação à leitura, promovi o lançamento e instituição de uma biblioteca de classe. Não sei ao certo de onde se originou a idéia de se propor uma biblioteca de classe. O que sei é que foi bem antes de entrar para o Projeto do professor Wanderley. O importante mesmo é que os alunos traziam os livros e de um modo ou de outro preocupava-me, já nesta época, com a atividade de leitura. Havia ainda um esforço quanto à interdisciplinaridade, com algumas atividades programadas em torno de eixos comuns, como Música e Artes Plásticas. Porém... o trabalho com a gramática normativa sistematizada desde a 5ª série e o estudo através do livro didático ainda eram desenvolvidos nas salas de aula.

Cinco anos mais tarde fui removida para Campinas e passei a lecionar numa escola muito grande e conhecida na cidade. Meu trabalho restringiu-se, neste período, quase exclusivamente ao cumprimento do Planejamento unificado, já existente na Unidade Escolar, baseado no livro didático, adotado há vários anos pelas professoras efetivas mais antigas da casa, aliás sem qualquer consulta aos colegas, e sem qualquer possibilidade de negociação. Este fato gerava descontentamento no grupo e refletia negativamente no relacionamento dos professores e, em consequência, no trabalho docente. Algum tempo depois, quando o número de professores que dominavam as decisões escolares diminuiu devido a uma série de aposentadorias, pudemos então escolher um livro didático cuja proposta de trabalho nos interessava. O livro era melhor que o anterior, mas não se diferenciava muito do esquema tradicional de ensino: apresentação de um texto para leitura, entendimento superficial de seu significado, estudo da gramática normativa a partir da análise de palavras e frases retiradas do próprio texto e

proposta de redação. Porém, com o passar dos anos, permanecia o desapontamento dos professores quanto ao pouco interesse dos alunos pela etapa de fixação da aprendizagem (tarefa), e até pela verificação do acerto/erro dos exercícios. Além disso, outro fator nos incomodava: nós recebíamos crianças absolutamente despreparadas para a 5ª série, fato que posteriormente nos levou a reunir um grupo de professores que tinha como objetivo discutir e orientar as atividades das professoras do primário no que diz respeito à prática de leitura e produção de texto. Mas... a orientação restringia-se ainda a questões estéticas do texto, como parágrafos, ortografia, etc., e alguns aspectos relacionados a elementos de coerência textual. O interessante é que de um modo ou de outro, este trabalho proporcionou uma grande melhoria dos textos dos alunos que recebíamos na 5ª série, e de certa forma, no aproveitamento das aulas.

Afastada das salas de aula durante o período de 1977 a 1983, o retorno ao colégio não foi nada animador. A escola havia piorado: estava mais desorganizada e suja, as classes mais numerosas, os alunos indisciplinados, alguns até desrespeitosos. Os professores estavam mais cansados e um grande desânimo tomava conta do ambiente. Muita coisa havia mudado, menos o livro didático que lá havia deixado cinco anos antes. O livro era relativamente bom, havia até propostas e sugestões para dramatizações, porém não havia sequer um espaço apropriado para isto e, quando muito, utilizávamos o pátio para as apresentações dos alunos. E a biblioteca?! Na escola havia uma biblioteca para o primário e outra para o ginásio com cerca de 4.000 volumes. O único problema era que não havia bibliotecária, logo o local permanecia continuamente fechado.

Enfim, não podia mais desenvolver o meu trabalho sem ao menos entender o que acontecia realmente com a escola. Comecei a assistir várias palestras para procurar discutir e compreender melhor porque a situação da escola estava tão ruim. Estava à procura de algo que me apontasse para uma mudança efetiva no ensino público.

Os anos passavam e o ensino parecia não mudar... Porém, a grande revolução para mim foi o Projeto.

Se me recordo bem, antes da realização do Projeto, foram abertas as monitorias de Língua Portuguesa. Logo, cada Delegacia de Ensino tinha uma monitora. Este era um trabalho desenvolvido sob a assessoria do pessoal da Unicamp, porque muitos professores da rede pública que estavam fazendo pós-graduação, passaram a trabalhar como monitores. Sendo assim, a monitoria oferecia cursos, encontros, oficinas... foi quando as propostas curriculares começaram a ser publicadas pela CENP.

Em dezembro de 1984, os professores de Português da rede pública estadual foram convidados para uma palestra promovida por estas monitorias. A palestra proferida pelo professor João Wanderley Geraldi, contou com a presença das professoras Lilian e Raquel e embora o que lá tenha sido dito sobre ensino de Língua Portuguesa tenha soado como grego para a maioria dos inúmeros professores que ali estavam, de algum modo aquilo me inquietou. Afinal do jeito que as coisas estavam não dava para continuar!...

Do que pude entender, concluí que o que se propunha era um enfoque novo para o ensino de Língua Portuguesa, e mesmo um conceito novo sobre o

significado deste ensino no 1º grau. Após a palestra veio o convite para um curso intensivo de quarenta horas que seria oferecido aos professores interessados pela proposta apresentada. Rapidamente me inscrevi, pois não via condições de enfrentar nem mais um ano letivo sequer naquela luta de empurrar goela abaixo dos alunos as lições de um livro didático e controlar tempo integral suas reações que iam desde o desinteresse até atos graves de indisciplina.

Durante este curso nós lemos muito. Conhecemos vários autores que nos forneceram novos conceitos de gramática, ou seja, que tipo de gramática seria interessante para o aluno de 1º grau estudar. No que diz respeito à leitura, discutimos sobre a formação de uma biblioteca de classe: como organizar e conseguir recursos para esta biblioteca; como trabalhar leitura com os alunos sem a cobrança de fichas e resumos... E sobre produção de textos, falávamos sobre o que e como trabalhar a escrita, como avaliar, etc.

Terminado o curso em que foi apresentada a base teórica dessa proposta de ensino, e discutidas detalhadamente as mudanças nos objetivos, na metodologia, no conteúdo, na avaliação e no comportamento do professor em relação ao aluno, voltei à escola e, convicta de que seria melhor para os alunos, de que ia dar certo, passei a trabalhar nos novos moldes com minhas turmas de 5ª série. Não me sentia suficientemente segura para aplicar a proposta de ensino, com outra dinâmica em sala de aula, sem livro didático, em todas as séries ao mesmo tempo. No entanto havia sempre o trabalho de assessoria dos professores e monitores que trabalhavam no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa. Durante algum tempo participávamos regularmente de reuniões, nas quais fazíamos discussões sobre textos teóricos e troca de experiências sobre a implementação do Projeto em sala de aula. Era um

dos momentos mais enriquecedores, pois discutíamos as nossas dificuldades, nossas dúvidas e também a nossa satisfação sobre o que havia dado certo.

Depois desta experiência, mudei toda a minha forma de trabalhar.

Trabalhando dentro da proposta de ensino instituída pelo Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, passei a desenvolver outro tipo de atividade em sala de aula. O ensino da gramática não era mais realizado de maneira sistemática, item por item, conforme sugeriam os livros didáticos. Procurava trabalhar a gramática tomando como base as dificuldades que os alunos demonstravam ter, por exemplo, problemas de concordância verbal, entre outros. Seleccionava um texto bem característico, passava na lousa ou mimeografava, e depois discutia, a partir da reestruturação de texto, aquele tipo de problema que os alunos precisavam superar.

Com o desenvolvimento do Projeto, passei também a prestigiar mais nas salas de aula a linguagem oral do aluno. Tomo como exemplo as atividades que desenvolvia nas classes da 7ª série. Costumava propor aos alunos que escolhessem um tema de interesse do grupo no qual estariam reunidos e, após o trabalho de pesquisa e discussão sobre o assunto escolhido, dessem uma palestra à classe. Eles costumavam escolher os mais diversos temas, como por exemplo: AIDS, sexualidade, drogas, lutas marciais, skate, energia nuclear, etc... Os temas variavam de acordo com a época. O que me interessava era o desenvolvimento do texto, da linguagem oral, embora todo o trabalho se caracterizasse como um trabalho científico com pesquisa bibliográfica, exposição oral e escrita do assunto apresentado, e por fim um debate. Algumas vezes, os alunos acrescentavam uma demonstração prática do assunto discutido, como no caso do tema “Lutas

marciais”, o grupo trouxe roupas adequadas e fez uma simulação à classe de um tipo de luta marcial. Vale lembrar que no final da palestra havia também uma ficha de avaliação na qual eu e os demais alunos avaliavam o trabalho e desempenho do grupo através da análise dos seguintes itens: explanação, conteúdo, correção dos conteúdos, respostas dadas durante o debate, etc. A clareza nas decisões sobre os critérios de avaliação sempre foi um fator fundamental para o incentivo à realização dos mais diversos tipos de trabalhos realizados pela classe. Na minha opinião o aluno se sente seguro e se empenha mais na realização de suas atividades quando sabe de que maneira seu trabalho está sendo avaliado.

Enfim, a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula se caracterizavam como um trabalho realmente vivenciado pelo aluno. Assim como as palestras da 7ª série, outras atividades também eram desenvolvidas, nas demais séries, a partir da exploração dos mais diversos aspectos do tema de estudo escolhido.

Trabalhando com as 5ª séries, por exemplo, o Projeto encaminhava as atividades para o estudos das histórias familiares. E onde eu ia buscar os textos ? Além dos relatos orais feitos pelos alunos, na literatura, no jornal, na revista... Buscava textos que fossem capazes de promover uma ampliação da compreensão do aluno sobre os temas das histórias familiares. Daí surgiam assuntos bem interessantes, como: folclore, superstições, valores, mudança de valores, imigração, etc. Quando tematizava o folclore, por exemplo, havia a atividade de pesquisa, leitura, exposição oral, produção de texto, trabalho com sucata e exposição das obras... Cada tema era estudado com calma, conforme as orientações dadas durante

o Projeto. Segundo o professor Wanderley, o importante é trabalhar bem um tema, a leitura, a produção de texto e suas decorrências.

Outro aspecto inovador do meu trabalho foi a instituição de uma sala ambiente para as minhas aulas de Português. Apesar das outras professoras de Português da escola também terem participado de algumas reuniões, eu fui a única professora da escola que permaneceu até o final do Projeto e que, portanto, aplicou sistematicamente a proposta sugerida. Em função disso, passei a ter na escola, este tipo de sala de aula.

A sala ambiente era bem espaçosa e ficava ao lado da biblioteca. Lá eu tinha um armário próprio onde guardava todo o material utilizado nas aulas, inclusive alguns livros da biblioteca de classe - outra atividade que funcionava muito bem. Certa época, embora fosse recomendada a utilização de somente 10 livros a mais do total do número de alunos da sala de aula, cheguei a ter 85 livros circulando em uma única sala. Os alunos traziam os livros que queriam. Fazia apenas algumas restrições para livros como *Cristiane F., drogada e prostituída, Feliz Ano Velho*, entre outros, dos quais os pais não permitiam a leitura. No entanto não desconhecia o fato destes livros circularem paralelamente entre os alunos fora das aulas de leitura. Além do armário com os livros, tinha também um suporte, semelhante a estes que encontramos nas livrarias, onde deixava expostos livros de poesia (Cecília Meireles, Casimiro de Abreu...), contos e crônicas (Coleção *Para Gostar de Ler*) e às vezes algumas edições da revista *Superinteressante*. Todo este material era utilizado por aqueles alunos que terminavam rapidamente a tarefa, encerravam a leitura do seu romance na classe ou para aqueles que esqueciam de trazer o livro para a aula de leitura. Ninguém ficava sem ler.

Apesar de alguns pesares, todo este trabalho diferenciado teve ótima repercussão dentro da escola. Com o tempo os meus colegas, professores de História, de Ciências, etc., começaram a perceber uma diferença no trabalho com os alunos que participavam do Projeto. Devido às atividades de leitura, exposição oral, produção escrita, etc., estes alunos demonstravam maior facilidade na compreensão dos textos do livro didático, tinham ainda maior habilidade com os trabalhos de pesquisa e redação final de trabalhos escritos, além de uma grande espontaneidade na exposição de idéias e elaboração de respostas.

Até mesmo os meus colegas professores de Português que não haviam adotado o Projeto na íntegra, quando viram os resultados obtidos com os meus alunos, passaram a se interessar pelo trabalho que eu desenvolvia. Perguntavam-me sobre o Projeto e alguns assistiram a algumas de minhas aulas e depois passaram a desenvolver o mesmo trabalho com as turmas do colegial. Num dado momento, quase todas as turmas da escola tinham a sua biblioteca de classe e isso foi muito bom.

Deste modo, embora algumas vezes houvesse também algumas agressões gratuitas, todos puderam perceber não somente o que estava dando (e muito!) certo nesse trabalho, mas também o quanto um trabalho diferenciado levado a sério podia atingir excelentes resultados nas mais diversas disciplinas, demonstrando que se os professores quisessem, haveria a possibilidade de se desenvolver a atividade de ensino-aprendizagem interdisciplinarmente.

Na época da aposentadoria, incentivada pelos professores que haviam assessorado o Projeto, resolvi concorrer ao mestrado na Unicamp ao mesmo tempo que desenvolvia diversas outras atividades. Trabalhei como coordenadora de

Língua Portuguesa e ajudei a elaborar a proposta curricular de ensino de Português e Inglês numa escola particular de uma cidade próxima a Campinas. Pude através dos meus serviços colaborar para a capacitação dos professores dos cursos supletivos da prefeitura desta mesma cidade. Além disso, desenvolvi um projeto no CARH que infelizmente não teve a oportunidade de ser implementado, e hoje estou de volta para as salas de aula, ministrando a disciplina LP I e LP II para turmas de Publicidade e Propaganda de uma universidade particular de Campinas. Enfim, eu não consigo parar.

Ser leitor

Quando penso no que é ser leitor, lembro-me que antes mesmo de entrar para o Projeto eu já me considerava leitora. No entanto, a imagem do leitor, para mim, sempre esteve associada à informação. Eu sempre prestigiei este tipo de leitura. Queria adquirir constantemente muita informação sobre o meu trabalho, a minha profissão. Logo eu lia muito sobre didática, metodologia... Ficção para mim era lazer. Deste modo, não dava valor à leitura de romances tipo *best sellers*. Acho que até tinha um certo preconceito de quem gostava deste tipo de livro... Acredito que esta visão de leitura, de leitor se constituiu a partir da influência da minha família que desprestigiava a leitura de histórias em quadrinhos, fotonovelas, tudo aquilo que não estivesse relacionado à informação e à literatura.

Depois do Projeto, além do meu trabalho, mudaram as minhas leituras também. Passei a ler muito mais sobre assuntos como: lingüística, metodologia, avaliação... temas relacionados com a minha nova postura de trabalho. Comecei a valorizar a leitura de ficção. Lia os mais diversos livros de estórias. Afinal a

biblioteca de classe era muito variada, repleta de paradidáticos e até mesmo de *best sellers*... Passei a me divertir com os livros. Houve também um retorno... Retornei às leituras que eu considerava já ultrapassadas. Fazia, agora, novamente a leitura dos contos de fadas!...

*Ser leitor:
influência na
práxis*

Como tudo isso (a prática e o gosto pela leitura) influenciou o meu trabalho com o ensino de Língua Portuguesa eu não sei ao certo. O que sei é que quando entrei para o Projeto, já trabalhava com leitura pois sempre me considerei leitora. Acredito que o trabalho que desenvolvia em sala de aula, antes mesmo do Projeto, se constituiu também a partir da imagem que eu tinha daquela professora de Português, lá no meu curso ginásial. O meu trabalho, a minha formação enquanto leitora têm sua origem nas minhas atividades de leitura e produção de texto (principalmente esta última) realizadas durante a minha infância e meu ginásio.

Enfim, o que posso dizer é que essas são as lembranças que guardo e que compõem a minha história de leitura.

Entrevista II

Manhã de inverso. Apesar do friozinho, nos aquecemos sentadas nos bancos do pátio escolar. A conversa não é muito longa... O olhar tímido, preocupado talvez. A voz espaçada, lenta. Lembranças doces e amargas... O passado de uma rica cultura que eu não conhecia. A escrita japonesa, novos livros, novos personagens... Memórias, histórias... aprendido.

Voltar à escola é sempre uma experiência nostálgica...

.....

*Leitura: as
primeiras
histórias*

A minha história é interessante, pois foge um pouco do padrão.

Sou de origem japonesa e durante a infância, pelo menos até a idade escolar, eu só tinha contato com livros escritos em Língua Japonesa.

A escrita japonesa é composta por um ideograma considerado mais fácil e um outro mais difícil chamado *Kanji*. Sendo assim, para crianças existem muitos livros com histórias em quadrinhos em ideograma mais fácil: é o que nomeamos de *Mangá*. Para se ter uma idéia, certas personagens de histórias em quadrinhos que aparecem em alguns joguinhos de vídeo game, tão conhecidas hoje pelas crianças do Brasil, já eram cultivadas e desenvolvidas no Japão, cerca de trinta anos atrás...

Lembranças da família...

Nasci numa pequena cidade do Paraná, em 1949. Morávamos num sítio e apesar dos meus pais serem pessoas de origem muito simples, eles tinham o hábito da leitura e costumavam manter a assinatura de um livro que nós recebíamos mensalmente. Traçava-se de *Mangá*. Entre os autores conhecidos, posso citar Tezuka Osamu. Este autor escreveu vários livros de historinhas em quadrinhos,

como por exemplo “*Atom*”, a história de um menino super-herói, ou ainda, o “*Cavaleiro da Fita*” ou “*Ribbon no Kishi*”, em japonês, muito conhecido no Brasil através do desenho animado “*A princesa e o Cavaleiro*””. Até me lembro agora de que, certa vez, o Maurício de Sousa, autor da “*Turma da Mônica*”, fez uma homenagem a este autor japonês, dedicando uma página da revista a ele. Na historinha em quadrinhos, as personagens do Maurício de Sousa, a *Mônica e seus amiguinhos*, diziam que estavam muito tristes com o passamento de uma pessoa muito importante, que era justamente este autor japonês. Sendo assim, a partir destes exemplos que acabei de dar, é possível perceber que aquilo que parece novidade aqui no Brasil, eu já lia rotineiramente quando era criança.

Além das revistinhas em quadrinhos, nós tínhamos em casa os livros para adultos que também eram recebidos mensalmente e que pouco a pouco, com a chegada da adolescência tornaram-se alvo de meu interesse. Sempre que podia bisbilhotava os livros dos meus pais, afinal o assunto era outro, com outro nível de malícia.

Porém... a mudança para a cidade de Campinas foi um marco na minha história de leitura. Sentia-me deslocada. Já não tínhamos mais os livros que liamos antes. No Paraná, além dos nossos, havia também toda a coleção de livros que, embora pertencesse aos meus tios e irmãos, costumava permanecer em casa para a nossa leitura. Não sabia também frequentar a biblioteca e, infelizmente, todo esse acontecimento contribuiu para o meu afastamento temporário da leitura. Além disso, com a chegada da televisão tínhamos uma outra fonte de entretenimento, o que me afastou um pouco mais dos livros.

É possível dizer que quando comecei a estudar, a descoberta da leitura não se deu na escola oficial, ou seja, na de Língua Portuguesa. O fato é que juntamente com a escola comum, eu freqüentava o curso de japonês e lá tive a oportunidade de me aprofundar mais na leitura dos mais diversos livros. Contarei como isso tudo se deu...

Neste curso de Japonês, nós tínhamos um professor muito interessante. Apesar da sua aparência de “relaxação”, ele era muito bom professor. Na hora do recreio, quando todos saíam da sala, eu costumava ficar lá pois não queria brincar com as crianças pequenas. Lembro-me de que nesta época eu devia ter cerca de doze anos. Notei , então, que havia uma estante (nossa “biblioteca”) que ficava logo ao lado da classe. Ao descobrir que havia alguns livros legíveis ali (lembrando que estamos falando de Língua Japonesa) descobri também um novo universo. Primeiro comecei a ler durante o recreio. Depois, com o passar do tempo, como a leitura se tornava muito interessante, lia na hora do recreio e depois e depois e depois... também. Não voltava mais para a minha mesa e o professor não me incomodava, pois sabia que estaria me enriquecendo muito mais com a leitura do que com as lições de cópia que as demais crianças estavam fazendo.

Nesta “bibliotequinha” li muita coisa, inclusive vários livros da coleção de clássicos da literatura mundial, como por exemplo “*Os Miseráveis*”. Lia tudo em Japonês, e mesmo não lendo em Português tanto quanto lia em Japonês, o gosto pela leitura foi despertado da mesma forma. Afinal, o importante é ser capaz de enxergar a beleza da língua, o trabalho do escritor, a história... Se você é capaz de captar isso tudo, pouco interessa a língua em que o livro está escrito.

Na escola oficial, o meu contato com a Língua Portuguesa se deu mais sistematicamente quando estava cursando o ginásio. Lembro-me de que estava na 3ª série ginásial quando iniciei a leitura dos livros de José de Alencar. O primeiro foi “*Iracema*”, e apesar de inicialmente ter que consultar o dicionário com bastante frequência, o hábito, o gosto pela leitura que já havia sido despertado na outra língua, fez com que eu superasse essa dificuldade. Depois de “*Iracema*”, “*O tronco de Ipê*” e outros livros do autor. Nessa época, ainda no ginásio, já lia também, com uma certa facilidade, os livros de Machado de Assis. Lia porque gostava. E mesmo sendo obrigada, no início, depois fazia aquilo por prazer.

Vale lembrar, que neste período não havia televisão, novelas, não havia outras opções de entretenimento. Os livros eram os nossos companheiros.

Terminado o curso ginásial, dei continuidade aos meus estudos em Campinas, cidade onde, naquela época, se instalara a minha família. Fiz o curso Normal (conhecido hoje como Magistério) e depois ingressei na faculdade de Letras da PUCC. Durante estes anos, afastei-me da leitura. Lia menos e somente o que era exigido pela escola e posteriormente pelo curso de graduação. Acredito que a televisão tenha sido um fator decisivo para o meu distanciamento dos livros. As novelas e demais programas tornaram-se mais interessantes. O meu tempo livre era preenchido por eles. No entanto, os livros não ficaram completamente abandonados. Lembro-me da leitura de alguns clássicos da literatura brasileira, realizada obrigatoriamente durante a faculdade. Como esquecer a extensa e difícil leitura de Guimarães Rosa?...

Encerrado o curso de Letras, comecei a lecionar. E o que nós professores passamos então a ler ?

Exclusivamente redações de nossos alunos... Era isso o que fazíamos. Passávamos o dia todo dando aulas e nos tempos livres corrigíamos o que os alunos escreviam.

Um pouco de matemática: 40 aulas semanais = 8 horas de trabalhos diários durante 5 dias da semana. Sequer sobrava tempo para ler o jornal.

Desde 1971, no início da carreira, passei a trabalhar em muitas cidades da região. Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Atibaia, Bom Jesus dos Perdões... Lecionava para praticamente todas as séries do primeiro e do segundo grau. Trabalhava exaustivamente. Aliás, nesta época, houve uma lacuna na minha vida. Uma lacuna no sentido político, pois quase não tínhamos tempo para ler o jornal.

Certa vez, quando trabalhava numa escola na periferia de Campinas, recebi o convite para participar de uma oficina com o Wanderley.

Foi um acontecimento muito importante, pois me lembro até de que, para a participação neste curso, o Governo chegou a dispensar os professores. Fato raro... Sem dúvida alguma, isso foi fundamental, pois nós professores recebemos muitos convites para participar de eventos como esse, porém, se não há dispensa da escola, os professores não se interessam. O salário já é baixo, imagine com desconto !

Então... posso dizer que logo de início o Wanderley conseguiu uma grande coisa, que foi a dispensa dos professores sem prejuízo nos vencimentos. Um passo que apontava para um caminho diferente dos já conhecidos.

Aceitei o convite e fiz o curso. Interessada pelo Projeto proposto, passei a desenvolver o novo trabalho a partir daquele ano e depois em mais alguns outros que se seguiram. Trata-se de um trabalho que requer bastante dedicação do professor, bem como horário disponível para preparar melhor as aulas. Sendo assim, muitas vezes, oprimida pelo excesso de trabalho e pela conseqüente escassez de tempo, a gente acaba deixando o “método” de lado...

A proposta do Wanderley deu resultados na escola, quanto a isto não resta dúvida. Mas nós tínhamos o seu incentivo e havia também boa vontade por parte da direção da escola. Depois...

Depois que entrei para o Projeto do Wanderley, o trabalho com a leitura ficou muito mais intenso. Além do mais, atualmente, como nós temos cerca de oito horas que se caracterizam como sendo um horário de trabalho mais livre, o chamado horário atividade e que pode ser desenvolvido tanto em casa como na escola, nós podemos então ler um pouquinho mais. Porém, ainda não é o suficiente para que consigamos nos manter sempre atualizados.

O trabalho proposto pelo Wanderley foi realizado na minha escola durante um ano... Depois disso, sem o incentivo do grupo, o trabalho além de cansativo torna-se solitário e de repente você se vê incapaz de desenvolvê-lo efetivamente todos os anos. É complicado... Todo início de ano é preciso arranjar livros, fazer uma biblioteca de classe, arrumar um lugar para guardar os livros, incentivar os alunos a comprarem ou trazerem o material necessário... Não é nada fácil.

Quando o colégio onde trabalhava tornou-se escola padrão, eu assumi a coordenação da área de Língua Portuguesa. Nessa época eu pude influenciar consideravelmente os professores no sentido de oferecer atividades de leitura aos alunos. Em contato com as professoras do primário percebi que elas estavam levando as classes semanalmente à biblioteca. Havia um revezamento... Este fato era muito importante, afinal os alunos do primário tinham a oportunidade de ir, consultar e manusear livremente os livros, fato que anteriormente inexistia.

Mas os problemas escolares continuam, quando não, se agravam, e isso vai desmotivando os professores a cada dia. Atualmente, pedir um livro a um aluno é uma tarefa muito difícil. Ele está acostumado a pensar que o Governo é quem vai mandar o livro para a escola e quando pedimos ao aluno que compre, que traga um livro para a aula, ele acha um absurdo ! Ora, o aluno é capaz de gastar o mesmo dinheiro que daria para comprar um livro tomando um lanche no Mc Donald's ou fazendo um passeio. Por que então ele não é capaz de gastar com a sua própria formação ?

A saída é encomendar livros para as editoras a preço de custo. E mesmo assim uma minoria adquire o livro. O restante diz que irá emprestar da biblioteca. Mas... a biblioteca está ultrapassada e embora, às vezes, de tempos em tempos, o Governo envie alguns livros para a escola, não é suficiente para suprir as necessidades de uma instituição com 3.000 alunos.

A verdade é que os jovens têm outros interesses. Eles estão cada dia mais afastados dos livros e isso devido à concorrência exercida pela televisão, pelos atrativos do shopping... A leitura acaba ficando de lado.

Ser leitor

Graças à visão nova de leitura e de leitor, adquirida durante o curso com o Wanderley, hoje eu não tenho inibição em recomendar uma determinada leitura ao aluno. Antigamente, achava que a imagem do leitor estava associada à leitura somente de livros clássicos, ou seja, à literatura. Hoje trabalho na sala de aula com outro tipo de textos e não vejo problema em permitir a leitura de autores como Sidney Sheldon ou outros autores mais interessantes de acordo a idade dos alunos. Deixo a “exigência” da leitura dos autores consagrados para o segundo grau.

E por falar em leitor, gostaria ainda de falar do meu filho. Ele está na 4ª série do primário, tem dez anos e faz a leitura de alunos de 7ª série. Não existe exigência de minha parte. Ele lê porque se interessa. Enquanto que os meus alunos da 7ª série vêem um livro e dizem: “Nossa ! Que grosso!”, o meu filho não se assusta com isso. Por quê ? Porque eu sempre ofereci leitura para ele, e a mais variada possível. Hoje ele escolhe os livros sem a minha orientação. É lógico que ele lê os assuntos que lhe interessam mais: assombração, terror, história policial, aventura. Mas o importante é que ele lê por prazer. E o que fazem os alunos ?

*Ser leitor:
influência
na práxis*

Em síntese, o que eu gostaria de colocar é o seguinte: apesar de não estar desenvolvendo o trabalho do Wanderley literalmente devido a inúmeras dificuldades, acredito que a minha visão sobre a leitura, que foi modificada naquela época do Projeto, ainda continua a mesma. Isso influi muito nas minhas aulas. Eu não tenho hoje nenhuma inibição em dar leitura para o aluno. Isso foi uma conquista.

Entrevista III

Sentadas à mesa, o sol daquela tarde de inverno invadia a sala de jantar. Nos livros espalhados as marcas de um presente que efemeramente movia-se em busca de um passado não tão distante... Efeitos outonais da memória... Novas formas... Novas texturas... As capas mudavam de cor. Folhas amareladas. Figuras envelhecidas. Imersas num passado repleto de estórias e histórias que se desenrolavam numa velocidade, ora lenta e saudosa, ora muito rápida, frenética. Não víamos as pessoas que por nós passavam, nem mesmo ouvíamos os sons vindos da rua...

Não posso mesmo é me esquecer das palavras desta professora: "Não sei até que ponto as coisas eram exatamente como são recordadas por mim, hoje. Às vezes, penso que omito aspectos que não me interessavam, que só ficou na lembrança aquilo que de bom houve. De qualquer forma, há momentos que ficaram em minha memória, momentos que mostram como uma menina, ainda, aprendia com as situações que a vida lhe apresentava."

.....

Meu pai cantava. E contava histórias. Nós brincávamos e depois dormíamos. E a música entrou em mim. Recordações de uma infância que, se deixou marcas, foram as melhores.

*Leitura: as
primeiras
histórias*

Nasci numa cidade do interior paulista, em 1941. Da vida no sítio, entre as lembranças e as palavras escritas sobre a minha história de vida e de leitura, permanece em minha memória a figura de três pessoas que muito me influenciaram. A primeira delas é meu pai que era um contador de histórias. Ele gostava muito de

cantar e de contar as histórias vividas por ele e por toda a família. Quando penso neste fato da minha vida, não posso deixar de associá-lo ao gosto pela leitura adquirido por todos em casa, principalmente por mim e pelas minhas irmãs. Ainda hoje, nós sempre comentamos: por que é que nós líamos tanto ? Minhas irmãs acreditam que talvez seja porque nós morávamos num sítio e não havia televisão. Não acredito que seja porque nós não tínhamos o que fazer. Sei que minhas irmãs também viviam aquelas histórias. Como que conhecíamos aqueles lugares nunca antes vistos: o fazendeiro fugidio que chegara para nunca mais voltar; as casas onde morava; os sítios por onde andara. Quanta graça e precisão no contar ! Nós não nos cansávamos. Noite após noite, lá estávamos nós sentados na soleira da porta a debulhar o milho e a ouvir histórias.

Depois do meu pai, a segunda pessoa que me enveredou pelos caminhos do imaginário foi Miguel Olavo, o mineiro, um empregado do sítio que também adorava contar histórias. Foi com ele que conhecemos correntes se arrastando por casarões antigos, homens fortes, destemidos enfrentando sacis e lobisomens, mulas-sem-cabeça levando a tropa por lugares inóspitos, floresta e casas assombradas, fantasmas que assustavam os vivos, todo um mundo desconhecido e que fugia à minha compreensão mas que me encantava. Miguel Olavo sabia histórias de crimes insolúveis, horrores praticados por fazendeiros mineiros, histórias que, para minha cabeça, jamais poderiam ter acontecido. Eu desconfiava que eram histórias de livros. As que meu pai contava eram diferentes, haviam realmente acontecido, mas as de Miguel Olavo não se encaixavam com as coisas que podiam acontecer. Crescendo no sobrenatural a naturalidade do contador.

Além das histórias ouvidas do meu pai e seu empregado, havia a vontade de ir à escola para aprender a ler e escrever. Nesta época, ainda não tinha a companhia dos livros, nem dos jornais ou das revistas. Lembro-me de que meu primeiro contato com o texto escrito foi através dos números. Lembro-me bem. Duas barricas cheias de arroz em casca e, sobre o arroz, ovos enfileirados. Ao lado, sempre, uma “lista”. Dados sobre criação de galinhas e seu produto, os ovos. Eu não conhecia a escrita, eu a adivinhava. E essa “lista” me intrigava. Se eram ovos vendidos, importâncias, galinhas poedeiras, não sei. Para mim, era a escrita e a leitura.

1949 - 15 de fevereiro. Estou na cidade, na casa da minha avó, mãe de minha mãe. Tenho sete anos e minhas aulas têm início no dia seguinte.

*Leitura e
escola*

Embora esse dia, esse sonho tão esperado não tenha se concretizado no dia previsto, devido ao falecimento de uma tia minha, fui à escola não no primeiro, mas no segundo dia de aula. Porém, ainda hoje seguro as lágrimas ao pensar na menininha que eu era com um sonho tão pequeno e que ninguém, nunca, conseguiu entender. Aquela tia não me dizia nada e a escola era tudo o que eu queria. Não chorava pela morta, chorava pela morte de meu sonho.

Estava na escola, primeira série, e poucas lembranças ficaram de uma época em que a cartilha Sodré sobressaía. “A pata nada. Pata pa. A macaca é má. Macaca ma. O dado é da Dadá. Dado da. A vaca é malhada. Vaca va.” E as lições continuavam...

Mudei de escola. E foi na terceira série que surgiu a figura da terceira pessoa que muito influenciou minha história de leitura: a Dona Zezé. No final do mês, os melhores alunos, aqueles que tinham obtido maior número de pontos, eram presenteados com um livrinho de histórias. Foi portanto nessa época que eu li praticamente toda uma coleção de historinhas infantis. Isso porque eu lia os livros que eu ganhava e aqueles que uma amiga também ganhava. Descobri o mundo da fantasia, das histórias de fadas. Perdia-me nele inteiramente a ponto de minha mãe dizer que se a casa caísse não teria sido por minha culpa, pois eu estava perdida num canto, lendo.

Descobri a leitura, a leitura do livro, a leitura que a escola não via. Não me contento mais com o que a escola me passa. Quero mais, quero o impresso.

Comecei a ler jornal muito cedo. Isso se deu porque, nesta época, o divertimento das famílias, aos domingos, era o futebol. Logo, a necessidade de saber mais sobre o que ocorria no futebol levou-me a comprar semanalmente um jornal que falasse de esportes. Foi assim que me interessei pelo jornal.

Quando terminei a quarta série, queria ir para o ginásio. Deste modo, comecei a me preparar para o exame de admissão. Havia na cidade um professor de admissão, mas eu fui estudar com uma professora particular. A sala de aula era a garagem da casa da professora. Toda sexta-feira, ela tinha que limpar a casa e então mandava-nos fazer uma espécie de prova. Eu terminava bastante depressa e ia até a biblioteca, no escritório do pai dela. Lá, eu escolhia um livro e colocava-o no meio do caderno. Leitura proibida, era assim que eu a via. Então, lia como se ainda estivesse fazendo a tarefa. Do que li, penso que nada guardei, mas aguardava com

ansiedade essas sextas-feiras em que podia esquecer um mundo e vivenciar outro. Havia pressa, pois o tempo era curto e eu queria ler tudo.

Já no ginásio, deixei de ler as histórias de fadas que eram curtas e passei a ler romances. Foi nesse período que eu li toda a coleção da M.Delly. Voltei a comprar jornal, no entanto, o que me atraía eram as revistas. Acrescento à compra, primeiramente, uma revista e depois duas. Uma era semanal e a outra, mensal, se é que me recordo bem. “*Ilusão*” e “*Grande Hotel*” me fizeram viver grandes histórias de amor.

Ainda no ginásio, quando falo em leitura, lembro-me do meu professor de Língua Portuguesa. Ele também adorava leitura. Falava-nos dos escritores, contava-nos sobre a vida deles e tudo isso fazia com que a gente lesse bastante, que a gente quisesse ler e ler cada vez mais. Quando tento me recordar daquilo que aprendi nas aulas de Português, vejo a leitura, vejo debates, vejo curiosidades sobre a língua, o texto escrito com comentários, elogios e críticas: Alceu Vamosy, Júlio Ribeiro, Ronald de Carvalho, Machado de Assis, Rui Barbosa, Homero, Emílio de Meneses, José de Alencar e tantos outros que eram vistos no dia-a-dia.

Outro fato: quando estava na quarta série do ginásio, a minha escola mudou-se para um prédio novo onde passamos a ter uma biblioteca. Passei a freqüentá-la incansavelmente. Lia de tudo, sem controle, sem prazo, sem contas a prestar. O que me trazia maior satisfação era a leitura de “*Dom Casmurro*” - *Capitu* -, livro e personagem citados centenas de vezes pelo professor. Este foi o primeiro grande livro que li e a primeira impressão ficou. Ainda hoje é um dos meus preferidos. Outro grande livro, agora em número de páginas, foi “*Deuses, túmulos e sábios*”. Com ele aprendi a gostar de História e desgostar ainda mais da História

escolar. Mas Machado era o que eu queria. Era a sua escrita, era a sua maneira de dizer que eu queria que fosse minha.

No início da década de 60, ao terminar o curso ginásial, fiz o Científico que era o único curso que existia na cidade. Porém, embora o curso prestigiasse as áreas de Exatas e Biológicas, os professores achavam que nós deveríamos estudar igualmente todas as disciplinas, por exemplo, Português, Espanhol, Francês, Inglês, Geografia, etc.

Terminado o curso, fui para São Paulo e cinco anos mais tarde, já em Campinas, estava decidida a fazer uma faculdade e, embora Letras não fosse a minha primeira opção, mesmo assim optei por este curso. Nessa época, fazia as leituras específicas da graduação, porém continuava lendo outras coisas que me interessavam. O jornal e a revista sempre estiveram presentes.

*Leitura e
ensino*

Ainda no terceiro ano da faculdade, em 1968, comecei a dar aulas de Português, em uma escola pública de uma cidade próxima de Campinas. Naquela época era um pouco diferente de hoje. Tratava-se de uma escola pluricurricular, onde pude vivenciar coisas muito importantes para a minha vida profissional. Havia uma reunião semanal na qual trocávamos experiências, discutíamos as lições do manual didático utilizado, que na época era o da Magda Soares, um livro em que não havia respostas prontas. Víamos ainda o que havia dado certo e o que dera errado.... Nós tínhamos uma certa liberdade.

Havia muita leitura. Lembro-me de um livrinho que nós pedimos aos alunos: “*Meu Pé de Laranja Lima*”. Lembro-me ainda de que os pais reclamaram porque havia muitos palavrões. Como os tempos mudam...

Três ou quatro anos mais tarde, vim trabalhar num colégio em Campinas. Foi nesta época que conheci uma professora excelente. Nós conversávamos bastante, também trocávamos experiências... Trabalhávamos com um livro do Proença. Um livro também sem respostas prontas. É possível dizer que havia uma maior liberdade para o professor.

Seis anos depois, fui para outra escola e lá tive que decidir tudo sozinha. Comecei trabalhando com um livro do Samir, que é professor de redação na PUCC. Este livro trazia textos muito bonitos e era ótimo para o trabalho de redação com os alunos. Lembro-me de que escolhi trabalhar com ele por causa da redação, isso porque havia constatado uma falha na escrita dos alunos que necessariamente precisava ser superada. Porém, havia um problema. Os alunos precisavam de muito material e esse livro era só para redação. Os mais carentes não podiam comprar todo o material. Tive que fazer uma opção. O livro ficou de fora.

Foi ainda nesta mesma época que comecei a trabalhar com um livro didático que trazia as respostas prontas. Vivíamos num período de ditadura militar e nós tínhamos muito medo. Quando eu ia falar alguma coisa em sala de aula que não estava no livro, costumava fechar a porta. A gente não sabia o que podia acontecer. Recordo-me que corria um boato de que os militares poderiam estar infiltrados na escola assumindo cargos de professores e assistentes de direção para poder, deste modo, nos fiscalizar. Foi no tempo da implantação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil. Mas... apesar da

censura, depois de um tempo eu fui me soltando mais... Fui vendo que nada acontecia, que não precisava me incomodar com o que estava acontecendo na sala ao lado. Quando deixei esta escola e fui para outra, já não trabalhava mais com o livro didático.

*Mudança de
olhar*

Por volta dos anos 80, eu já não estava muito contente com o meu trabalho. Então resolvi fazer mestrado e mudei tudo !

Fui persuadida por um professor para terminar o curso de pós-graduação que havia iniciado na PUCC e que tinha sido interrompido devido a uma viagem do meu professor orientador. Quando então este professor que me incentivou a terminar o curso finalmente concordou em assumir a minha orientação no mestrado, eu voltei a estudar e então... mudei tudo.

O que lia na época ? Quando eu comprava um livro, sempre olhava na bibliografia algo que também me interessava. Trabalhando com o novo professor orientador, ele passou a orientar minha leitura. Mas depois disso segui sozinha.

O que dizer sobre o Projeto...

*O Projeto de
Ensino de
Língua
Portuguesa*

Não me recordo bem do ano, mas participei do Projeto desde o início. Eu já tinha terminado a pós graduação e não sei muito bem o que me levou a participar desse projeto. Talvez a necessidade de conhecer algo novo. Eu já trabalhava com leitura e redação e o Projeto me apontava algumas coisas que eu queria discutir. Havia um grupo interessado e eu achei que de acordo com o trabalho que vinha desenvolvendo em sala de aula, participar do Projeto poderia ser muito útil.

Quando o grupo foi desfeito, eu continuei fazendo vários cursos e oficinas, principalmente aquelas oferecidas pela CENP.

Quando trabalhava numa escola estadual, passei a trabalhar de outra forma, privilegiando a atividade de leitura e redação, estudando, também, mais a gramática do texto. Nesta época, eu desenvolvia atividades de leitura e os alunos liam. Eles liam, iam à biblioteca... Aliás, nessa escola havia uma biblioteca muito bem equipada, com mesas e cadeiras para estudo.

Costumava arrecadar dinheiro com os alunos e depois comprava os livros que queria. Acabei formando para eles uma biblioteca muito boa. Lembro-me até que uma vez, quando estava numa reunião do Projeto, cheguei a comentar com a Lilian que, na minha opinião, os alunos deveriam ler três tipos de livros: um livro que é o livro chamariz, um outro que o aluno lê normalmente na escola, e um terceiro que é o obrigatório. Ela então me perguntou: “Mas existe livro obrigatório?” Lógico que existe. O livro que considero obrigatório é aquele que o aluno precisa ler se quiser entrar na faculdade. Então, quando montava a biblioteca da escola, achei que havia necessidade dos alunos ao menos terem uma noção do que seriam os livros clássicos. Deste modo, comprei vários desses livros. Normalmente os alunos não gostam de ler este tipo de livro, mas eu sempre dizia a eles: “ Não precisa ler o livro todo. Eu quero que vocês olhem para o livro, leiam alguma coisa, tenham contato com esse tipo de texto para vocês verem ao menos do que se trata.” Depois que comprei esses livros, alguns alunos passaram a lê-los. Alguns liam mais, outros menos, mas liam.

Nesta mesma escola, procurava, sempre que possível, desenvolver um trabalho contínuo com os alunos. Pegava uma turma de 5ª série, por exemplo, e seguia com a mesma classe até a 8ª, e depois até o fim do segundo grau. Vale lembrar que além das aulas de 5ª série ao 3º colegial e 4º ano de magistério, eu trabalhei leitura e redação, durante um tempo, com professoras de 1ª a 4ª séries. Nós conversávamos, tirávamos dúvidas e eu também ia para as salas de aula e lia para as crianças. Depois da leitura pedia para representarem o que a gente havia lido, pedia para contarem a história... Procurava levar um pouquinho do prazer da leitura para as crianças. Porque há uma diferença: quando você pede para uma criança ler um livro é uma coisa; quando você vai para a sala de aula e lê o livro, é outra. Normalmente, o que acontecia? Assim que eu terminava de ler o livrinho, havia pelos menos dez alunos na classe que queriam ler o mesmo livro. Então eu o emprestava, porque era um livro da biblioteca e eles podiam levá-lo. Além da leitura trabalhei com o texto escrito através da atividade de correspondência. Alunos de 1ª e 2ª séries escreviam cartas para mim e eu as respondia. Foi um trabalho muito bom. Tirava dúvidas das professoras e levava um pouquinho da leitura para as crianças.

Mas é preciso lembrar uma coisa... dentro desta perspectiva de trabalho, o que tem que ficar claro é o seguinte: trabalhar com texto de jornal e revista não é nada simples. Quanto mais distante você está do livro didático, mais você precisa ler. A necessidade de leitura é bem maior. Quando eu conversava com as professoras de 1ª a 4ª séries, eu sempre dizia que era preciso conhecer com maior profundidade a própria língua, porque você não tem bengala, não se tem o livro

didático. É preciso ter bastante clareza daquilo que você realmente quer, do que você vai falar, do que vai ensinar.

Enfim, depois de tantos anos de trabalho na rede pública, aposentei-me. Porém não consegui deixar as salas de aula. Achei que estava na “hora de ganhar dinheiro” e aceitei trabalhar numa escola da rede particular. Atualmente, estou dando aulas de redação para turmas de segundo grau. Mas... a escola privada também tem suas dificuldades. Os jovens de hoje estão muito diferentes. Antigamente, quando trabalhava com leitura os alunos liam. Hoje é muito difícil fazê-los ao menos ler o jornal. Na minha opinião existem algumas razões para isto: o aluno de poder aquisitivo mais elevado tem inúmeros outros interesses nos quais a leitura não está incluída. Ele vai a boates, ao clube, ao shopping, a passeios de fim-de-semana, viagens, etc. Sendo assim, a leitura como entretenimento, por prazer, acaba ficando praticamente inexistente. A única maneira de se conseguir que eles liam é através da leitura obrigatória. Acredito ainda que uma outra razão importante que tem influenciado no desprestígio da leitura seja especificamente a falta do hábito da leitura dentro de casa. Embora estes jovens pertençam a uma classe social de elite, as preocupações são outras e os livros vão, a cada dia mais, deixando de fazer parte do cotidiano familiar.

Ser leitor

Ser leitor... Eu acho que eu sempre fui uma leitora, uma boa leitora. E não fui leitora da palavra escrita. Fui leitora da vida.

Já em relação aos meus alunos eu vejo o seguinte: não importa muito a direção que eles tomem na leitura, o que me interessa é que eles liam. Se alguém gosta de ler romance, leia romance. Se outro aluno gosta mais de leitura

informativa, leia leitura informativa. Afinal são pessoas diferentes e vão exercer no futuro funções diferentes.

Existe leitura para todos. As vezes, nós, enquanto professores, classificamos alguns tipos de leitura como “brega”. No entanto, até mesmo essa, na minha opinião, é necessária. A verdade é que nós sempre procuramos mostrar ao aluno um outro lado que não seja este. Ao invés de um Paulo Coelho, procuramos convencer o aluno a ler alguma outra coisa de melhor qualidade. Porém... cada um tem que escolher o seu caminho e é por isso que eu acredito que há uma leitura obrigatória e há uma outra que não importa se o aluno está lendo o que está lendo, o que importa é que alguns livros ele precisa ler.

Na minha opinião, leitor é aquele que lê, entende e é capaz de discutir aquilo que leu. Deste modo na aula de Língua Portuguesa o importante é trabalhar para que o aluno possa ler e entender aquilo que ele está lendo, porque se ele leu e não sabe o que está lendo, para mim não é leitura. É como o fulano que passou pela vida e não viveu. Passou pelo livro mas não leu.

*Ser leitor:
influência na
práxis*

Algumas vezes eu já me questioneei: “Será que a minha história de leitura influenciou a minha prática ?” A impressão que eu tenho é que eu sempre fui tentando mudar até encontrar o meu caminho. Tive sim algumas colegas que começaram a vida profissional de uma forma e terminaram de outra. Mas eu sempre estive em busca da mudança e quando eu fiz o mestrado ela definitivamente ocorreu. Fui atrás de outros livros, por exemplo os livros do Wanderley. Busquei orientação. Na verdade eu acho que não foi a minha história de leitura que

influenciou o meu trabalho. Eu acho que não depende da história de leitura, mas sim daquilo que está dentro de cada pessoa. Você querer sempre alguma coisa diferente ou nunca estar satisfeito com aquilo que faz. Querer sempre melhorar e se questionar a respeito do que é melhor para o aluno.

Entrevista IV

Eram tantas as palavras que emergiam, flutuavam, sumiam em busca de um passado de leituras e de histórias. Cada vez que o relógio soava aquela música anunciando o passar de mais uma hora, regressava ainda mais naquele passado de professores, de leitores.... Nem mesmo o vai e vem da memória fez dispersar aqueles pequenos detalhes da história vivida: a figura do pai, a organização dos livros na estante, a sala do último andar do colégio de freiras... Os sonhos da mocidade e os desejos de mudança trazidos pela realidade.... preocupação. Não tem importância... "Com um livro na mão eu crio um mundo."

.....

*Leitura: as
primeiras
histórias*

Uma ou mais gerações de professores. Assim se constituiu a minha família. Pais e tios me proporcionaram, de certa forma, um modelo de leitura.

Minha mãe era uma dedicada professora primária, naquela época em que ser professor era sinônimo de conhecimento, valorização e respeito. Meu pai, obrigado a afastar-se dos bancos escolares a fim de assumir ainda muito cedo as responsabilidades familiares, mesmo assim lia e estudava muito, tornando-se um autodidata.

Nascida em 1945, numa cidadezinha próxima de Campinas, cresci num ambiente repleto de livros e de discussões sobre leitura.

Ainda era pequenininha quando ganhei os meus primeiros livros: "O Gato de Botas" entre outras fábulas maravilhosas. Coleção antiga: capa dura e poucas ilustrações... Mais tarde, continuava a ler e ler, porém nem tudo era permitido. Meu pai selecionava os livros que podiam ser lidos. Já estava no ginásio, devia ter uns

quatorze anos quando institui-se a censura patriarcal. O que era permitido então ?! José de Alencar, Machado de Assis... Mas a leitura “*d’O Cortiço*”, “*O Doidinho*”, “*O Crime do Padre Amaro*”, “*O Primo Basilio*”, era inadmissível. No espaço da biblioteca que não era reservado para mim, estavam todos estes títulos e mais alguns livros de poesia. Eu respeitava esta proibição, embora, às escondidas, lia uma ou outra coisa que eu ainda não “podia” ler.

O engraçado é que mesmo havendo uma seleção daquilo que era permitido ou não, alguns livros não entravam na lista e eu acabava lendo-os. Como por exemplo alguns livros que meu pai ainda não havia lido, em sua maioria textos de certos autores estrangeiros. Estes não eram proibidos, pois ele censurou somente aqueles que ele conhecia. Não havia revolta. Havia sim um respeito pelas decisões do meu pai, apesar das incertezas que ficavam em minha cabeça: “Por que é que eu não posso ler isso ou aquilo ?”

Um tempo depois, quando já estava no colegial passei a fazer todas as leituras que queria: romances e mais romances, textos para teatro, poesia... Passei a entender (mais tarde...) os critérios de meu pai. Ele queria me proteger de assuntos e realidades que eu não deveria conhecer tão cedo.

Da vida interiorana, sem a presença da televisão, lembro-me ainda do meu grupinho de amigas. Todas gostavam de ler e como na escola não havia biblioteca tínhamos o nosso próprio círculo de leitura. Trocávamos sonhos... e livros também.

Colégio de freiras da pequena cidade.

Era uma escola particular e, embora naquela época as instituições particulares não tivessem o mesmo prestígio de hoje, as freiras me proporcionaram uma educação esmerada, com aulas de ética, moral e bons costumes, além do curso de habilidades manuais (atividade que inaptamente consegui desenvolver). Estudei durante todo o meu primário e ginásio nesta mesma escola. Porém, terminadas estas duas primeiras etapas, as únicas opções oferecidas pelos colégios da cidade eram o curso Normal e o Científico. Foi no entanto o interesse de um grupo de meninas - aquele do qual eu fazia parte - por línguas e literatura que fizeram com que o colégio de freiras abrisse uma sala para o curso Clássico. Durante o primeiro ano estudamos com os melhores professores da cidade, mas no ano seguinte, devido à pouca procura pelo curso, a escola teve que optar pela manutenção somente da nossa segunda série. Nesta época, o Colégio Pio XII abria as suas portas. Deste modo, após um período de negociação com os pais e professores, as freiras conseguiram que nós fôssemos transferidas para Campinas.

Terminei o curso clássico sonhando continuar meus estudos em São Paulo. A minha intenção era fazer o curso de Letras na USP. Estudar no Maria Antonia era o “quente” da época. Mas... Era período de ditadura militar e havia muita confusão em São Paulo. Meu pai não me deixou ir. Não era seguro. Não era uma imposição, mas lembro-me que não protestei. Fiquei em Campinas e fiz todo o curso Letras Anglo-Germânicas na PUC.

Depois do curso de Letras, ainda fiz pós-graduação em Lingüística na USP. Embora estudássemos Chomsky entre outros estudiosos muito lidos na época, o curso de pós-graduação mantinha uma relação estreita com os estudos de linha

francesa. Sendo assim, pleiteei uma bolsa de pesquisa e terminei a minha o curso de *Maîtrise* em Linguística, em Paris.

Ainda em dúvida se terminava um curso de tradução que havia iniciado na França ou se voltava a lecionar, regressei ao Brasil e fui para as salas de aula.

Desde que nasci, queria ser professora. Talvez o gosto pela leitura tenha me encaminhado para que eu me tornasse professora de Português, ou então, talvez tenha sido influenciada pela figura de alguns tios que muito estimava e que eram professores. O certo é que eu nunca sonhei ser outra coisa. Será ? Não é verdade. Recordo-me que levantei a hipótese de ser secretária bilingüe, tradutora e... sonhei até em ser aeromoça.

Antes de ingressar para o curso de pós-graduação, assim que terminei a faculdade, em 1967, retornei para minha cidade natal e dei início a minha carreira no magistério. Lecionava numa outra cidade paulista quando, em 1970, prestei o concurso para professores do Estado de São Paulo. Aprovada, passei a dar aulas numa cidade próxima de Campinas. Após algum tempo fora do país, período no qual fiz um curso de mestrado na França, regressei ao Brasil e recomecei meu trabalho como professora, primeiro em São Paulo, depois aqui em Campinas.

Praticamente durante toda a minha carreira trabalhei com as classes de 5ª série. Não que este fato tivesse ocorrido por pura opção de trabalho, pois na verdade o que acontecia era um acordo entre os professores para que, dentro do processo de escolha das aulas, fosse possível deixar completo o quadro de aulas de cada um. Com pontuação baixa, lá no final da fila, os professores mais velhos - e

conseqüentemente com maior número de pontos - escolhiam as salas primeiro e eu ficava sempre com as 5^{as} séries. Depois de algum tempo ninguém mais me questionava, já sabia que eu ficaria com estas classes tornando-me quase uma especialista em 5^{as} séries. Porém, houve uma época em que lecionei numa escola de ensino superior. Dava aulas para os cursos de Letras, Direito, Administração e Economia. Lembro-me de que havia salas com 50, 60 alunos. Era preciso dar aula com microfone. Era uma loucura ! Como é que se podia trabalhar um texto com uma classe tão numerosa ? Sem contar que eram classes totalmente heterogêneas, com interesses completamente diferentes. Deste modo, procurava adequar o ensino de Português àquilo que poderia ser mais prioritário para a carreira do aluno. Com exceção do curso de Letras, eu me preocupava em ensinar nos demais cursos uma gramática que pudesse ter mais utilidade prática para eles. Estudávamos então, ortografia, acentuação, crase... uma gramática voltada para o texto escrito. No curso de Letras era diferente, era a gramática mesmo. Eu pensava: “Vão ser professores. Têm que saber gramática.”

Embora acreditasse que gramática era um conhecimento de grande importância, principalmente para aqueles que queriam ser professores, eu sempre procurei priorizar o trabalho com leitura. Isto talvez se deva ao fato de eu ser leitora e de qualificar a leitura uma atividade de grande importância. Na verdade, é possível dizer que a minha relação com o estudo gramatical foi se alterando durante a minha vida profissional. Primeiro o ensino da gramática era “gramática pela gramática”. Com o tempo fui aprendendo a trazer a gramática para o texto até ser possível trabalhar de modo que houvesse uma interação entre leitura, gramática e produção de textos.

Durante muito tempo trabalhei em um mesmo colégio na cidade de Campinas. Aliás foi nesta época que participei do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nas escolas públicas de Campinas.

O meu interesse em participar deste projeto estava relacionado, inicialmente, à possibilidade de reciclagem. Eu sempre achei importante estar em contato com outros professores, estar se atualizando, procurando levar para a sala de aula uma qualidade melhor de ensino. Deste modo, achei que se eu participasse deste Projeto, teria condição de ouvir outros professores e de conhecer uma proposta de ensino que me parecia muito boa, concreta.

Na minha opinião eles foram uns heróis ! O Wanderley, a Raquel e a Lilian, estes três foram uns heróis. Em certa época, eles nem ao menos ganhavam alguma remuneração pelo trabalho que desenvolviam junto aos professores. Mas eles acreditavam no que estavam fazendo. Eles foram os únicos que vieram com uma “receita” para os professores. Na verdade, nesta história de que o professor está sempre em busca de uma “receita” que dê certo na sala de aula, acredito que a equipe do Wanderley foi a única que veio até os professores com uma proposta concreta, com uma “receita” mesmo, no sentido de que não adianta ficar só na teoria, pois teoria já havia muito (palestras, conferências...). Além das discussões teóricas o que a equipe do Projeto deu aos professores foi uma direção de como resolver, de como aplicar e implementar a sua proposta de trabalho. Foi por isso e por todos os encontros que realizamos durante vários meses, que eu permaneci no Projeto e assumi o compromisso de implementar nas minhas salas de aula a proposta de ensino que me era apresentada.

Da minha escola, somente eu assumi o trabalho de implementação do Projeto. Fiquei dezoito anos no mesmo colégio e de certa forma virei “dona da escola”. Criei um vínculo muito grande com os alunos e a comunidade e isso foi importante para a realização de vários trabalhos, por exemplo a renovação dos livros e a reinstauração da biblioteca escolar. Através dos anos consegui arrebanhar um bom número de livros para a biblioteca. Fazíamos festas, rifas, inventávamos várias maneiras de se arrecadar dinheiro para a compra dos livros. O interessante é que os alunos se envolviam muito nesta tarefa, não só na arrecadação de fundos mas também na escolha e na compra dos próprios livros.

A falta de uma bibliotecária fez com que a diretora da escola designasse uma professora - que estava afastada das salas de aula por motivos de saúde - para assumir o cargo na biblioteca. Isso me causou alguns problemas porque embora nós tivéssemos uma pessoa para organizar o trabalho com os livros, essa professora tinha um gênio muito difícil e através das normas que ela ia implantando para a utilização da biblioteca, com o tempo os alunos iam deixando, a cada dia mais, de freqüentá-la. Além disso algum tempo depois foi preciso que uma parte deste espaço fosse utilizado para a construção de um laboratório de ciências, tornando ainda mais inviável a leitura na biblioteca. Porém... independentemente destes problemas, do mesmo modo que renovava os títulos da prateleiras da biblioteca, instituí a minha própria biblioteca de classe.

Durante uma reunião num outro colégio, vi jogado dentro de um dos banheiros um armário que na minha sala de aula seria extremamente útil. Após algumas negociações, levei o armário para a minha classe. Como o armário era dividido em duas partes (parte de cima e de baixo, com portas e trancas separadas),

resolvi, inicialmente, separar os livros tomando como critério a divisão por séries: em cima os livros para 5ª série e na parte de baixo os da 8ª série. Acreditava que esta seria a forma mais adequada para selecionar a leitura dos alunos.

Eis que algo de interessante fez com que eu mudasse totalmente esta visão... Certa vez, durante a aula de biblioteca da 8ª série, as portas das prateleiras onde estavam os livros da 5ª ficaram abertas e isto fez com que os alunos rapidamente pegassem aqueles livros para a leitura. Eram livros bem infantis, alguns para aqueles que estavam iniciando o letramento, afinal, uma vez que as professoras do primário não trabalhavam leitura com os alunos, era preciso ter este tipo de livro ainda na 5ª-série. No começo eu achei que era um pouco de empolgação daqueles alunos da 8ª série que se atiravam sobre os livros de “girafinhas” e coisas assim. Pensava: “Eles estão matando tempo !” Na verdade, a forma como eles liam sem parar, um livrinho atrás do outro fez com que eu avaliasse este acontecimento como a recuperação de uma etapa perdida. Perdida lá na infância, nos bancos das séries primárias... Depois disto, reformulei toda a organização da biblioteca de classe. Mesmo assim, quando ia realizar alguma compra de livro ainda usava como critério de seleção aqueles temas relacionados à idade dos alunos, tomando como parâmetro a imagem que eu tinha do que seria um leitor de 5ª e um de 8ª série. Nem sempre este critério funcionava, mas algumas vezes ele se confirmava.

Infelizmente eu era a única professora da escola que trabalhava leitura, que tinha sua própria biblioteca de classe. Não havia nenhum impedimento por parte da direção da escola, muito pelo contrário, a diretora sempre me apoiava e após cada festa escolar ela separava um dinheiro para a compra de livros. Comprei muitos livros não só para alunos mas para professores também. Queria dar oportunidade

aos professores para a leitura e reflexão sobre o seu trabalho. Mas... acabei deixando de lado esta minha preocupação, afinal mesmo com algumas indicações as professoras não se dedicavam à leitura destes assuntos. Não quero dizer com isso que eram professoras ruins. Na verdade, eram professoras muito competentes e mesmo trabalhando naquela linha tradicional de ensino, os seus alunos aprendiam leitura, gramática... só que de outra forma. Quem “parava” a aula para dar leitura era somente eu. No começo, o que mais se comentava era que eu estava “enrolando”, “parando” a aula para dar leitura. Depois, com o passar do tempo, começaram a aparecer os frutos deste meu trabalho e os professores de Português e demais disciplinas resolveram priorizar também o trabalho com o texto escrito.

Na verdade, o que eu acho que falta nas nossas escolas não é a instrumentalização do professor, mas sim a falta de criatividade, de autonomia para decidir o que é importante num momento, o que se vai trabalhar em outro. O professor de Português precisa conhecer muito bem a sua língua. Ele precisa saber gramática sim. Esta moda de dizer que gramática é secundário não é verdadeira. Se você como professor não conhece a sua língua, como vai ensiná-la aos alunos ? É necessário ter uma base teórica muito boa para saber, a partir das necessidades dos alunos, o que priorizar na sua sala de aula. O que falta ao professor é o domínio sobre sua língua e saber o que fazer com este conhecimento que ele tem. O professor quer as “receitas”, mas fica preso à autoridade do livro didático. Isto cerceia imensamente o trabalho do professor, elimina a pessoa dele e prioriza uma fala de fora, um sujeito fora do momento da interação. Infelizmente os professores parecem não estar preparados. Se por um lado não são leitores, por outro, não são escritores. Professor, quando muito, o que escreve ? Ele escreve um planejamento

no começo do ano, quando ele não copia as instruções do livro. Escreve alguns relatórios para deixar firme uma posição, registrar a situação escolar do aluno - caso surja algum processo - e para confirmar o absurdo preconceito de que “o aluno não quer saber de estudar, que o aluno não presta, que o aluno é um entrave para a escola !” Ora, então a escola é uma incoerência, afinal ela existe para o aluno, porém este último é um entrave para a escola !

Resumindo: querem ensinar a escrever, mas não escrevem... Querem ensinar a ler, mas não são leitores.

Ser leitor

Sempre me considerei leitora, embora com o tempo eu fosse me aperfeiçoando. Afinal, para mim, ler também é uma técnica. Com o tempo você vai selecionando melhor suas leituras, vai adquirindo experiência com outras informações sobre leitura, e assim vai tornando-se leitor. Também pode ser decorrência da vida: eu comecei lendo muitas narrações e hoje leio de tudo, apesar de estar ultimamente priorizando os textos informativos, dissertativos.

No começo não havia muito critério, o que caía na mão eu estava lendo. Hoje em dia, como o meu tempo tem que ser dividido com outras coisas, eu tenho que organizar minha leitura e procurar adequar os momentos com o tipo de leitura que desejo fazer. Se é leitura de jornal, leio à noite, as vezes vendo tv, comparando as notícias que leio aqui e ouço ali. À tarde me dedico às leituras que exigem maior concentração. Romances, antes de dormir... e assim vai. Até hoje os meus filhos brincam e me dizem que não gostam de ler porque eu leio muito. Eu sou o tipo de pessoa que se isola e fica feliz com um livro na mão...

Não acho que o fato de ter participado do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa tenha influenciado o meu comportamento enquanto leitora. O que pode ter acontecido foi um amadurecimento. A participação no Projeto me ajudou a me aprofundar na leitura, afinal toda vez que você têm informações e aproveita estas informações, você se enriquece. Acho que incorporei, mesmo inconscientemente, muita coisa naquela época.

*Ser leitor:
influência na
práxis*

Durante o Projeto, a Lilian, a Raquel, o Wanderley, eles indicavam muitas leituras, muitos textos e é claro que com o passar do tempo você vai incorporando aquilo tudo e melhorando o seu trabalho. Agora dizer que me tornei leitora, que de repente virei professora de leitura por causa do Projeto, isso eu não acredito.

Na minha visão, eu acho que melhorei o meu trabalho de sala de aula e isto se deu devido às experiências que pude realizar e que depois vieram em meu benefício. Acho que tudo é discutível, afinal você pode acreditar que está fazendo a coisa mais certa e outra pessoa achar tudo uma bobagem. A questão é colocar o porquê daquilo que se faz. Enquanto outras pessoas achavam um absurdo o Projeto do Wanderley, eu deixava a minha família, meus filhos pequenos em casa e ia participar das reuniões. Eu acreditava naquele trabalho e por isso acho que aproveitei e cresci muito com todos eles (Raquel, Lilian, Wanderley). Foi uma contribuição muito boa, que me fez refletir sobre o meu trabalho. Hoje acho que foi uma pena o trabalho com o Projeto ser encerrado. Os professores precisam de ajuda, precisam deste tipo de trabalho de formação e conscientização.

Entrevista V

Foi um lindo e terno entardecer. A fala mansa e pausada... Lentamente, a cada pausa, o regresso para o passado... Tudo ali era representação do passado: os móveis escuros, tecidos empalidecidos, os chapeleiro, os retratos da parede, o piano no canto perto da porta, partituras caídas, livros.. Retratos da memória.

Estar ali ao seu lado... mais do que o conhecimento do passado, a sua história... a espera do trenzinho que trazia as revistas e os sonhos... A pequenina cidade e a escola... A vida da professora dedicada, amorosa, sensível... A imagem que sempre tivemos da professora... e que um dia eu infinitamente desejei ser.

.....

*Leitura: as
primeiras
histórias*

Já ouvi muitas histórias... Mas a minha história de leitura é um pouco diferente. Há um dado que perturba e que é justamente a minha aversão pela leitura até uma certa idade.

1944.. cidade natal no interior paulista. A infância...

Eu tive uma infância bem curtida, carregada mesmo de histórias. Histórias de bruxas, contos de fada, joguinhos, adivinhas... Histórias contadas por uma geração de mulheres: minha mãe, minhas tias, minha avó.

Os livros...

Na minha casa havia muitos livros. Coleção completa das obras de Eça de Queiroz, Machado de Assis, História do Brasil, livros muito bem escolhidos pelo meu pai e colocados em nossas quase sagradas estantes. Nelas não se podia tocar, a menos que se fizesse exatamente aquilo para o qual ela servia: reduto da leitura, da cultura. Não tinha vontade de chegar ali perto. Aquele era um mundo que não era o

meu. Não tinha curiosidade alguma em pegar um livro entre muitos que lá existiam. Não queria ao menos saber o que havia dentro de cada um. Demorei muito para descobrir o porquê.

Meu pai não era um intelectual, mas era uma pessoa que gostava de ler. Leitor ávido, sentava-se em uma cadeira com um livro na mão e ninguém mais tinha acesso a ele. Minha irmã mais velha era exatamente a mesma coisa. Devoravam os livros. E o livros roubavam-nos de mim.

E as revistinhas ?... Eu lia revistinha sim e com muito prazer. Em casa, nós tínhamos a assinatura de algumas revistas para a família, como por exemplo, a “*Alterosa*” e uma outra revista muito curiosa que se chamava “*Eu sei tudo*”.

Na cidade, a banca de jornal pertencia ao revisteiro. Era ele que servia como intermediário para as assinaturas das revistas. E eu, muitas vezes, era encarregada de buscá-las assim que chegavam. No dia e na hora marcada, avistava o trezinho que vinha lá longe. Corria ansiosamente para a banca de jornal, pois sabia que dentro do malote, junto com as outras revistas, estavam as nossas. Eu as levava para casa com muita satisfação. No entanto, aquela revista que se chamava “*Eu sei tudo*”, esta eu morria de vergonha de carregá-la. Era por causa do título. Eu ia pelo caminho pensando: “Como é que uma criança podia carregar uma revista que se chamava ‘*Eu sei tudo*’? Era um absurdo. Era uma grande pretensão eu carregar uma coisa com aquele nome. Era como se eu dissesse: ‘Eu sei tudo !’” Então eu levava a revista bem escondida.

Nós crianças também tínhamos a nossa assinatura. A minha irmã mais velha tinha a assinatura da “*Tico-tico*”, que depois foi lançada em forma de almanaque.

Para mim havia a assinatura da “*Tiquinho*” que era a edição infantil da “*Tico-tico*”, edição infanto-juvenil.

Então eu lia a minha revista e curtia. Mas os livros... eles não me atraíam, pelo contrário, eles me assustavam. Não porque eram endeusados, mas porque eles me roubavam as pessoas com quem eu queria estar.

Bem mais tarde, quando estava já no colegial é que eu passei a ter um contato definitivo com os livros. De fato, não tive vontade de chegar antes até eles e por causa disso, até hoje, não fui capaz de repor toda a leitura que deixei de fazer. Por exemplo os livros de Monteiro Lobato, eu não consegui ler todos ainda. Toda essa leitura que eu deixei de fazer, hoje me faz muita falta, inclusive profissionalmente. Porém... após a descoberta da leitura, eu passei a me apaixonar pelos livros, inclusive aqueles que não tinham narrativa. Qualquer livro me interessava. Eu via a capa, a grossura, o título instigante, qualquer livro para mim era um verdadeiro chamariz. Passei a me interessar por várias outras leituras: astronomia, entre os mais variados assuntos. Hoje tenho preferência por livros que trazem algum tipo de narrativa. No entanto, isso não significa que eu faça somente este tipo de leitura. Outros livros também me atraem e de modo geral, acho que ainda estou suprindo uma lacuna que está por preencher.

*Leitura e
escola*

Fiz todo o meu primário e ginásio no interior paulista.

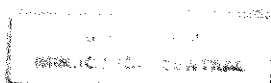
Fui alfabetizada e fiz o curso primário cumprindo direitinho as minhas tarefas e fazendo, inclusive, as leituras obrigatórias. Por esta época, na escola, eu gostava muito dos textos que me caíam nas mãos. Mas eu fazia aquilo assim... cumpria com a minha obrigação e ponto final. Então eu lia o livrinho que tinha que

ler para a primeira série, segunda série... O que me era oferecido na escola, eu lia e gostava. Cumpria com o que a escola me mandava, mas a leitura não era prioritária para mim.

Em 1960, estava numa outra cidade do interior paulista quando fiz o meu primeiro colegial. E foi aí, neste momento que eu descobri o livro por minha conta. Nesta época, eu tinha um professor de Português muito rígido, extremamente áspero. Ele nos obrigava a ler os clássicos da literatura brasileira, e ao cumprir esta atividade passei a descobrir que eles existiam. Então este foi o momento da descoberta. Antes, quando estava no ginásio, não havia a obrigatoriedade de leitura de livros. O que nós tínhamos eram as antologias. Líamos, então, os textos que lá estavam selecionados e só. A entrada para o colégio, para o curso clássico fez com que eu fosse obrigada a realizar a leitura das obras literárias, e mesmo sendo obrigada eu passei a gostar e muito !

Terminei o segundo grau em São Paulo, no colégio de aplicação da USP. Foi um curso muito bom. Os professores tinham uma visão muito aberta, principalmente os de Literatura e História. Os professores de História me ajudaram muito a trabalhar com o texto de uma forma diferente. Aprendia a considerar o texto de uma nova forma. Passei a entender outros tipos de textos, fato que para mim era muito complicado, pois a concepção que eu tinha de texto era a narrativa. Percebi então que outros textos também têm os seus encantos. Demorei bastante para perceber isto...

Depois do colegial, a faculdade, onde tive minhas grandes decepções. Era o ano de 1963 quando ingressei no curso de Letras na USP. Na verdade, sempre quis



fazer o curso de Inglês. Estudei Português porque era necessário. Assim... fiz o curso de Letras, mas queria lecionar Inglês.

Todo mundo tem as decepções com os cursos que escolhe. Eu tive as minhas, mas também tive algumas descobertas. Tive muitos professores de quem eu esperava muita coisa e não me deram nada. Outros, porém, que eu pouco conhecia, me conduziram para o deleite no trabalho com os alunos e principalmente com o trabalho com os textos. Acredito que a minha preferência pelo trabalho com produção de textos seja resultado da influência de um professor da faculdade que tinha por este tipo de atividade um cuidado muito especial. Para ele, a produção de texto era algo que deveria ser trabalhado artesanalmente. Durante todo um ano, através do sistema de monitorias, recebíamos toda a orientação necessária para a produção de texto, e no final o aluno seria promovido ou não, a partir de uma avaliação comparativa dos primeiros e dos últimos textos escritos.

Enfim, o curso de graduação, de modo geral, foi muito bom no que diz respeito à Literatura (Portuguesa, Brasileira, Inglesa). Mas em relação à língua, ele deixou muito a desejar. Somente no último ano, quando tive uma professora excelente de Prática de Ensino, é que eu pude obter importantes conhecimentos relativos ao ensino de língua. Ela me passou preciosidades. Quando saí da faculdade, eu sabia o que deveria fazer e não fazer numa sala de aula. É claro que não sabia tudo, mas eu sabia como fazer e o que fazer com os meus alunos.

Terminada a faculdade, voltei ao colégio de aplicação para lecionar. Ministrando aulas para turmas de 5ª séries, tive todo um acompanhamento daquela mesma professora de Prática de Ensino. Foi um período muito rico para a minha formação de professora. Agora, quanto ao trabalho que desenvolvia com os alunos, lembro-me que não era um trabalho solitário. Trabalhava com uma equipe e já naquela época desenvolvíamos uma atividade que abrangia várias frentes. Havia interdisciplinariedade. Lembro-me ainda de um projeto desenvolvido com jornal. As classes eram divididas em duas turmas: enquanto eu trabalhava com metade da classe, cerca de 15 alunos, outro professor trabalhava com o restante da classe. Era um trabalho que tomava como base a leitura e atingia todas as outras frentes: linguagem, produção de texto... Infelizmente, fiquei nesta escola somente seis meses. Depois disso, casei-me, voltei para o interior e fiquei três anos sem poder lecionar pois não conseguia aulas na escola estadual. Não havia concurso e além do mais, o meu diploma não tinha registro. A faculdade tinha tido problemas. Na época da revolução, ela havia sido depredada e os meus documentos não estavam em ordem. Logo, eu tinha diploma mas não tinha registro.

Algum tempo depois, consegui algumas aulas de Inglês. E, finalmente, depois de muitos anos, foi aberto o concurso para ingresso de professores. No entanto, o concurso foi organizado de uma forma em que todas as disciplinas deveriam ter a prova no mesmo dia e horário. Sendo assim, apesar de ter feito a minha inscrição em Português e Inglês, tive que optar por uma. Optei pela primeira disciplina. Fui dar aulas e gostei. Quer dizer... era para ser este o meu caminho.

Tudo isso se passou numa cidadezinha do interior, na divisa com o Paraná. Lecionava para adultos no curso noturno e para crianças e juvenzinhos na 5ª série

do curso diurno. E como era uma cidade muito pequena, a escola tornava-se o centro cultural de lá. Deste modo, o professor de Português trabalhava como professor de Teatro, de Educação Artística, de Língua Portuguesa e de Literatura. Foram dez anos de muito trabalho e de crescimento bastante intenso tanto para os alunos quanto para nós professores.

Depois desta cidade, fui para outra bem próxima de Campinas onde passei a lecionar num colégio estadual da cidade. Lá fiquei durante dezoito anos.

Trabalhando no colégio de uma cidade vizinha a Campinas, juntamente com outras três professoras de Português, passamos a aplicar o projeto do Professor Wanderley, em que estavam envolvidas também a Raquel e a Lilian.

Das quatro professoras da minha escola, eu fui a única que ficou mais tempo no Projeto. Os motivos que me levaram a participar efetivamente deste Projeto foram dois: um deles era o trabalho solitário que a gente tinha. O segundo era a fragilidade que a gente sentia ao adotar um livro didático. Fragilidade em todos os sentidos: da gente, do livro, do aluno, do resultado. Acredito que ao adotar o Projeto na sala de aula, nós conseguimos força para o nosso trabalho, apesar de ter ficado muito, muito, muito perdida nos primeiros meses... Havia muitas dúvidas e a vontade de desistir de tudo. Mas nós, professoras de Português de uma mesma escola conseguimos nos unir e falar a mesma linguagem.

Quando estava participando do projeto, eu dava aulas para 5^a e 6^a séries e também para o colegial. Trabalhava nos dois níveis. No primeiro grau foi mais “fácil” pois a proposta oferecida pelo Projeto nos apontava para um caminho a seguir. No entanto, no colegial, turmas do noturno, eu tive que realizar uma adaptação e assim como as turmas do primeiro grau, as do segundo desenvolveram um trabalho riquíssimo. Foram alunos que saíram da escola lendo muito, escrevendo muito e bem, embora eu não tivesse tido tempo suficiente para trabalhar com eles o que infelizmente os vestibulares da época ainda exigiam: conhecimentos de gramática normativa. Mas o importante é que o que foi realmente priorizado: os conhecimentos de literatura, de leitura das obras e de produção escrita.

O colégio onde trabalhava, na época do Projeto, tinha um curso de Português muito bom. O curso tinha uma linha a ser seguida e nós professores perseguíamos um único objetivo. Já no primeiro, no segundo mês de trabalho, os alunos mostravam-se outros, na resposta, no empenho, na vivacidade, em tudo. Os resultados apareciam assim de imediato. Não há dúvida que sem o Projeto eu não teria condição de saber o que fazer com aquilo que eu sentia que eu tinha que fazer. Eu não teria forças, o que é mais importante, principalmente se tratando da rede pública de ensino. Não teria forças para lutar pela implantação das minhas idéias, pois eu estaria sozinha, não teria argumentos, nem mesmo um ombro onde chorar.

Foi uma época muito boa. Infelizmente as pessoas seguem outros rumos e acaba-se perdendo o que havia sido alcançado. No entanto, hoje, trabalhando numa escola da rede particular, eu sei que o que a gente desenvolve nesta escola tem suas raízes nesse Projeto, que foi fundamental para o ensino de Língua Portuguesa.

Ser leitor

Não acredito que o fato de ter participado do Projeto tenha mudado a minha concepção de leitor. Eu acho que ele me fez tomar consciência de uma coisa que eu já sabia, mas não sabia muito bem o que era. A minha visão de leitor não mudou, porque a partir do momento que eu entrei de cabeça no Projeto, eu entrei porque eu já tinha essa concepção de leitor. É até um pouco de visão de mundo, mas que me deu força e me fez enxergar melhor, me fez ter clareza.

Entrevista VI

Na varanda, olhares que seguiam e se perdiam entre prédios e janelas próximas e distantes. Lembranças... recordações de professores, escolas, crianças...

O meu olhar perseguiu um único caminho, aquele que me fez chegar a uma sala de aula marcada pela sensibilidade daquelas grandes pequenas crianças.

A professora e o contínuo desejo de ensinar... Letras e livros... Versos e poemas... As crianças... As árvores e um mundo gigantesco... Fantasia que ameniza as dificuldades vividas... Ensinar, aprender, ensinar, aprender... O tempo segue impassível o seu destino. Porém... ficam as palavras, as lembranças do menino poeta:

"Lá bem distante

Sozinho num quarto

O menino está"

Vai menino ! As palavras são muito maiores que a dor... Por um instante, toda a miséria pode ser esquecida

*Leitura: as
primeiras
histórias*

À beira do rio, perto da estação, ficava a casa onde nasci, na região de Jundiá. Poucas são as lembranças da criança de seis anos que lá vivia nessa época e que logo deixou essa cidade para mudar com a família para uma outra não muito distante.

Embora eu tivesse aprendido a ler e escrever na escola, costumava entreter-me, em casa, vendo as figurinhas que ilustravam os almanaques da época. Lembro-

me que minhas irmãs mais velhas liam muitas estorinhas para mim... Eram histórias muito bonitinhas, traduzidas não sei se do Francês ou do Inglês. Eram textos escritos nos moldes europeus. Contos de fadas !

Já alfabetizada, eu gostava de ler os almanaques que eram distribuídos pelas farmácias. Eram livros bem fininhos que traziam muitas anedotas e curiosidades. Recordo-me também das revistas: a *Fonfon* era uma delas. Revistas das minhas irmãs. Elas já eram moças, pois há uma diferença de oito anos entre nós. Para mim, só era possível olhar e, algumas vezes, quando queria saber o que lá estava escrito, minhas irmãs liam alguma coisinha para matar a minha curiosidade de menina semi-alfabetizada.

Depois desse período, a leitura ficou muito mais associada às atividades escolares. Era um tempo difícil. Líamos menos, eram poucas as idas ao cinema... Tudo era um tanto censurado, proibido.

Leitura e escola

Aos seis anos, mesmo não estando matriculada, freqüentava uma escolinha primária só para ir começando a minha longa trajetória pelo mundo da escrita.

Tão logo mudamos de cidade, ingressei no grupo escolar onde estudei quatro anos. Lá aprendi a ler e escrever. Lembro-me de que líamos muitas fábulas e que certa vez, houve um bazar de livros. Eram livros velhos, ameaçados pelo cupim, e que foram vendidos a preços muito baixos. Recordo-me também da leitura de poemas que eram decorados e declamados imponentemente nas festas cívicas.

Terminado o curso primário, e locomovendo-me entre a cidade e a fazenda, fiquei dois anos preparando-me para o exame de admissão. Aprovada, passei a

estudar num colégio interno numa cidade próxima àquela em que eu morava. Lá fiquei durante sete anos até me formar como professora primária, carreira que nunca segui.

No internato das irmãs (freiras) nós não tínhamos muito acesso à literatura brasileira e portuguesa. Este tipo de leitura era restrita. No entanto, havia uma revista que, se me recordo bem, chamava-se *Eco*. Era uma revista interessantíssima que era colecionada e, algumas vezes, encadernada para que ela pudesse ser conservada por mais tempo. Esta revista trazia histórias dos peles-vermelhas, histórias que eram traduzidas dos textos originais americanos. Ah... que belas histórias... Nos feriados e domingos, enquanto ficávamos na classe fazendo tricô, ouvíamos a leitura que era feita em voz alta por uma de nós, geralmente as que liam melhor. Ficávamos apaixonadas pelas histórias... Imaginando, imaginando...

Sendo assim, é possível dizer que, embora as irmãs não permitissem o acesso às leituras que nós queríamos fazer, elas procuravam de certa forma compensar essa lacuna com estes textos da revista.

Havia também, no colégio, uma biblioteca composta por livros de ensino religioso, histórias de santos, algumas bem interessantes. No entanto, até mesmo a leitura da Bíblia não era muito livre. A consulta só poderia ser feita após uma explicação prévia feita pelas irmãs.

Nas aulas de Português, o que líamos era apenas o livro de Português que aliás era um só. Este livro era composto por uma parte gramatical e uma antologia. Essa antologia era constituída por textos belíssimos de autores portugueses como por exemplo, Alexandre Herculano, Eça de Queirós e outros autores portugueses do século XIX. Dos brasileiros, nós líamos muitos textos dos parnasianos Olavo

Bilac, Raimundo Correia, Vicente de Carvalho, e dos românticos, líamos principalmente as obras de José de Alencar.

Fora do colégio e longe da censura da freiras, durante as férias, quando estávamos em casa, costumava ler os livros da biblioteca municipal e alguns que me eram emprestados. O que lia então ? *Diva, A Pata da Gazela*, traduções de M. Delly que eram muito lidas na época.

Terminado o colégio, a escolha pela faculdade de Letras foi feita devido à influência de uma professora de que nós gostávamos bastante na escola. Essa irmã era muito inteligente e lecionava Português e Latim, nossas aulas preferidas. O colégio tinha uma chácara e, sempre que era possível, nós íamos lá no bambual para estudar Latim. Decorávamos e representávamos em Latim. Não era um estudo muito aprofundado da língua, mas tínhamos uma boa noção a respeito da estrutura e uso da mesma.

A paixão pela Língua Portuguesa também foi influência dessa mesma professora. E como eu a admirava muito, e queria ser como ela, quis fazer o mesmo curso que esta professora havia feito na faculdade: Letras Neolatinas.

Fiz a faculdade de Letras na PUCC, que acabara de ser fundada. Naquela época, quando ingressei na faculdade, não havia ainda o curso de Direito, Odontologia, Economia... Estes cursos vieram depois, juntamente com outros que fizeram da PUCC uma universidade.

Leituras na faculdade... Líamos muitos livros de Filosofia e Religião. Lembro-me de que na época o cardeal Dom Agnelo Rossi - então ainda cônego - era professor de Filosofia e orientador da juventude. Então, líamos muitos, muitos textos, sendo a grande maioria relacionada aos assuntos filosóficos e religiosos.

Porém, vale dizer que as alunas que não tinham vindo de colégios internos, conheciam muito mais literatura, pois tinham lido bem mais. Mas isso não dificultou o meu caminho. Fui fazendo o curso e estudando Literatura Brasileira e Portuguesa... As aulas de Literatura eram ministradas por um professor chamado Teixeira. Lembro-me de que ele falava, falava, falava e a gente anotava, anotava, anotava... Falava espetacularmente sobre as obras de Eça de Queirós e, na aulas de Literatura Brasileira, quando estávamos estudando Castro Alves, assustava-me a sua espantosa capacidade de memorizar todos os versos, todos os poemas, que eram declamados durante as aulas.

As outras línguas estudadas, como por exemplo o Francês, o Italiano e o Espanhol, todas eram lecionadas por professores nativos e embora o curso pecasse pelo pouco desenvolvimento da conversação, a escrita em língua estrangeira era muito bem trabalhada.

*Leitura e
ensino*

Depois de formada, já como professora, não abandonei a leitura. Li ainda muitos livros de Machado de Assis e José de Alencar. Com o tempo, fui me aproximando e gostando das obras de Graciliano Ramos até introduzir-me nas obras de Guimarães Rosa. Como leitora e principalmente como professora, que sempre fui, costumava ficar muito penalizada ao saber que os alunos não estavam com os contos de Guimarães Rosa, essas maravilhas todas nas mãos. Afinal, a leitura desse autor nos dá acesso a um mundo novo, a um universo muito, muito grande, que não pode ficar desconhecido. Ainda hoje faço uma nova leitura de

Grande Sertão Veredas pelo menos a cada dois ou três anos. E há sempre uma nova descoberta.

A carreira... Comecei lecionando bem longe de casa. Havia muita política na época. Para conseguir uma vaga era preciso ser nomeado e essa nomeação dependia de política. Lembro-me de que me ofereceram aulas de Ciências numa cidade próxima daqui de Campinas, mas eu não aceitei. Disseram-me: “Nós damos o livro e você vai...” Mesmo assim não aceitei. Meu pai, homem não muito instruído mas muito inteligente, a princípio ficou penalizado. Porém, depois, ele me deu razão: “Vá, vá pra longe, mas vá fazer o que você estudou !”, disse ele.

Fui para Paraguaçu Paulista. Era longe, longe... e naquela época era bem pior, pois não havia estrada de rodagem boa. Era tudo estrada de terra, com muita curva e muito perigo. Então eu ia de trem e levava vinte e quatro horas para chegar! Com o tempo, prestei concurso e assumi o cargo naquela mesma cidade. Depois mudei-me para uma cidade da região de Campinas. Casei-me, tive filhos e fiquei longe das escolas durante seis anos.

Após esse tempo todo, fui para São Paulo e recomecei minha carreira. Mudamos de volta para a região de Campinas. Fiz novo concurso, pois havia sido exonerada do cargo anterior. Ingressei e voltei às salas de aula onde permaneci até o ano de 1989.

As aulas de Português seguiam o modelo tradicional de ensino: livro didático, aulas de gramática... Até que chegou o tempo de mudança.

Não me lembro bem do que me levou participar das primeiras reuniões do Projeto. Talvez tenha sido um convite feito aos professores de Português da escola. Houve um encontro, algumas oficinas com o pessoal da Unicamp e talvez daí tenha surgido a idéia do curso com o Wanderley, a Raquel e a Lilian. Éramos dispensadas das aulas para podermos participar, disso eu me recordo. Mas o melhor: tudo aquilo que lá estudamos ajudou-me muito, muito mesmo.

Lembro-me de que, enquanto trabalhava numa escola pública da favela, nós professores e o pessoal do Projeto encontrávamo-nos regularmente todo mês. Esse encontro era muito bom, pois lá recebi todo o apoio que precisava para mudar o meu modo de ensinar. Trocávamos experiências, falávamos e ouvíamos falar... Depois veio o livro "*O Texto na Sala de Aula*", texto fundamental para a minha prática ainda nos dias de hoje.

Acredito que todo o movimento provocado pelo curso, pelo Projeto tenha provocado também a necessidade de uma leitura não só de grandes autores, mas também de textos relacionados à Sociologia, à Psicologia, entre outras áreas.

Acredito ainda que o trabalho desenvolvido pelo pessoal do Projeto tenha sido praticamente um trabalho missionário no magistério pois abriu a cabeça de muita, muita gente. E mais, é possível dizer que a "abertura" maior ocorreu naqueles que já tinham uma formação anterior e que, portanto, puderam comparar o que era feito antes e o que estava sendo proposto e trabalhado a partir de então. Quem iniciou carreira na época do Projeto talvez não tenha dado o mesmo valor que eu e todo o grupo de professores já experientes demos ao novo trabalho, afinal nós já tínhamos passado por muitas coisas que eles ainda não haviam vivido.

Quando entrei para o grupo do Projeto, eu trabalhava numa escola pública que ficava dentro de uma favela aqui de Campinas. Tudo o que era discutido no curso eu procurava aplicar com a criançada e posso dizer que deu muito resultado. As crianças liam mesmo.

Não adotava mais o livro didático. No lugar desse livro eu pedia que os alunos comprassem um romance, um livrinho recreativo, literatura. Eles sempre me perguntavam o preço do livro, mas no final das contas a mãe sempre dava um jeitinho e comprava. Era um dinheiro difícil, sacrificado, mas eles compravam os livros. Junto aos livros dos alunos, acrescentava os meus e assim nós íamos trocando. Lembro-me de que certa vez houve um aluno que leu vinte e cinco livros num ano. É claro que sempre havia aqueles que não levavam o trabalho de leitura a sério, liam um ou dois livros apenas, mas no geral todos liam bastante.

Na sala de aula não havia espaço para fazer uma biblioteca de classe e também não existia um lugar apropriado e seguro para guardar os livros que sobravam. Sendo assim eu os guardava comigo. No dia da aula de leitura, carregava tudo numa sacola e trazia para a classe. Os alunos me ajudavam a levar a sacola de um lado para outro.

Nem sempre as aulas de leitura eram feitas na sala. A escola, apesar da escassez de recursos, ficava num terreno imenso onde havia muitas árvores. Então nós íamos ler sob a sombra das árvores. Alguns até subiam escondidinho nos galhos e lá ficavam lendo. Era aquele silêncio... Na época a favela não era muito movimentada. Hoje já é cidade.

Quando trabalhava com as 5^{as} séries, eu sempre “empurrava” um livro do Machado de Assis, enfim ia pondo um pouquinho de literatura nas aulas. Recordo-

me de um aluno muito inteligente e muito pobre. Ele levou o livro *Iaiá Garcia* para casa e ficou com ele durante quinze dias. Na semana seguinte, no dia da troca dos livros, ele se aproximou e disse: “Quem é esse cara que escreveu esse livro ?” Ele sentiu o autor como sendo atual ! Eu respondi: “É o Machado de Assis, carioca...” Não lhe disse se era um escritor atual ou antigo. E ele me perguntou: “Tem mais ?” Respondi: “Tem *Helena*, quer levar ?” Ele levou *Helena* e leu tudo...

Um dia esse menino sumiu. Fui sentindo a sua falta, fui sentindo a sua falta... Os colegas disseram-me então que ele tinha muitos irmãos e como a mãe precisara trabalhar fora de casa, ele era obrigado a ficar cuidando dos pequenos. Que pena !... Infelizmente este não foi nem o primeiro nem o último caso. Iguais a este houve muitos outros.

Além do trabalho de leitura de textos longos, havia a leitura de textos curtos, fato que me obrigou a ler muito mais jornal. Eu lia, recortava o texto, xerocava e levava para a criançada. Ninguém podia pagar esse material, logo eu mesma assumia as despesas. Empréstava os textos para os alunos, depois recolhia e usava-os novamente com outra turma. Depois das leituras havia as discussões, os debates, que deixavam a classe movimentada. E então saíam as redações... Dava uma sensação de indisciplina, mas a gente percebia que não era. Eles realmente estavam trabalhando !

Do trabalho de produção de texto, lembro-me de que, após ter sido orientada pelo grupo do Wanderley, resolvi desenvolver um trabalho no qual os alunos escreveriam poemas, estilo *Hai kai*, e depois confeccionaríamos um livrinho para cada turma. É claro que as crianças fizeram poemas lindos. Mas o que permanece na minha memória é um poema desse mesmo menino que acabei de

falar. Ele fez um poeminha assim: “Lá bem distante / Sozinho num quarto / O menino está.”

Ainda hoje conservo guardados todos os livrinhos. A secretária da escola datilografou os textos e nós fizemos o resto. Mimeografamos, fizemos uma capinha, pusemos nela uns versinhos dos poetas Vinícius de Moraes e Mário Quintana e dentro havia para cada página dois a três poemas dos alunos. Foram três classes de 5ª séries. Para cada classe um livro de uma cor: verde, amarelo e azul. Foi um trabalho muito bonito e inesquecível. Crianças sofridas... capazes de fazer coisas lindas.

Foram cinco anos de trabalho que me trouxeram grande satisfação. O começo foi meio tenso e difícil pois eu tinha os conceitos mas não sabia como isso se daria na prática. Depois dos encontros com a equipe do Projeto eu pude relaxar. Conforme ia desenvolvendo o meu trabalho percebia que tudo aquilo que era proposto realmente funcionava e que portanto eu podia me acalmar. Enfim, nesses anos que fiquei nessa mesma escola, percebi que o progresso fora grande e que eu conseguira melhorar um pouquinho a situação daquelas crianças.

Nos dois últimos anos de trabalho nessa mesma escola, na favela, eu ingressei novamente na faculdade. Fiz o curso de Pedagogia na Faculdade de Itu. Lá pude fazer novas leituras relacionadas à Didática, Psicologia e Sociologia. Fazíamos a leitura de diversos textos e apostilas indicadas pelos professores. E além da leitura procurei desenvolver a minha escrita, pois o curso exigia a apresentação de trabalhos escritos e isso nos obrigava a redigir bastante.

Estava com 62 anos quando fiz o concurso para diretores. Nessa época, enquanto estudava para o concurso de ingresso, lembro-me do quanto desenvolvi a

minha leitura na área de Sociologia. Já tinha um certo conhecimento da época em que estudava no colégio das freiras, porém a visão moderna da área só pude conhecer durante esse período. Ingressei no concurso e assumi a direção de uma escola pública aqui de Campinas. Pouco tempo depois eu já me aposentava como diretora.

Paralelamente ao tempo em que lecionei, fiz também o curso de mestrado na Unicamp na área de Lingüística, porém não cheguei a concluí-lo. Foi um período muito bom para mim, pois o contato com as novas teorias lingüísticas fez com que eu ampliasse os meus horizontes enquanto professora.

Mesmo depois de aposentada não consegui deixar as salas de aula. Atualmente, trabalho num Centro de Línguas. Sou coordenadora de um curso de expansão universitária em Espanhol. Ainda hoje procuro discutir e desenvolver junto aos professores uma proposta que se aproxime da prática de ensino proposta pelo grupo do Wanderley. Os professores ainda adotam em suas aulas o livro didático, mas estou analisando e tomando certas medidas a fim de mudar profundamente algumas coisas. Na verdade, quero levar a estes professores tudo aquilo que aprendi nos encontros do Projeto. Quero que os professores trabalhem diferentemente com a linguagem, que eles valorizem muito mais o contato com a linguagem a fim de que o ensino do Espanhol se modifique e consiga realmente atingir os seus objetivos enquanto ensino de segunda língua.

Ser leitor

Hoje, quando penso sobre a minha formação enquanto professora e enquanto leitora, sinto que a falta de liberdade de expressão, de liberdade de poder ler o que queria, o que me interessava, isso tudo influenciou e comprometeu a minha formação. É como se tivesse sido criada uma lacuna em mim. O fato de eu não ter acesso, na adolescência, a todos os romances juvenis para depois passar para textos mais complexos, causou-me, de certa forma, algumas dificuldades que depois, com algum esforço, puderam ser superadas.

No entanto, o que mais interessa é que eu sempre gostei de ler. Porém... depois que fiz parte do Projeto do Wanderley percebi que a minha forma de ser enquanto leitora mudou. Descobri novos espaços e atravessei novas fronteiras.

*Ser leitor :
influência
na práxis*

Antes do Projeto eu costumava trabalhar leitura com os meus alunos. Na escola onde trabalhava, numa cidade próxima de Campinas, havia uma biblioteca grande e de certa forma muito boa. Porém o trabalho se restringia à ida à biblioteca e retirada dos livros. Os livros eram levados para casa sem controle ou intervenção alguma do professor. Não estou dizendo que é preciso controlar e verificar a leitura dos alunos através de provas, resumos, etc. O importante a se destacar é que meus alunos sempre tiveram chance de ler, porém essa proposta do Projeto além de ser muito prática, realmente promove a leitura. Você percebe que os alunos realmente se interessam e lêem bastante. A mostra de todo esse progresso você vê nas redações, na escrita do aluno.

Eu tinha medo, no final da minha carreira, de ficar com uma classe grande. Já estava cansada e no entanto o trabalho com o pessoal do Projeto, os encontros

suavizaram o meu trabalho. Não era preciso me matar, ficar doente. Era possível trabalhar de modo que o aluno trabalhasse muito melhor sem você precisar se desgastar tanto, afinal o trabalho progredia de verdade.

Por isso eu sempre digo: “Eu tive a vantagem de conhecer o novo e comparar com o meu trabalho antigo. A gente tem a desvantagem do envelhecimento, da idade... Mas eu tive a vantagem de poder comparar e fazer o possível para aproveitar tudo isso na escola. E deu certo. Houve falhas, mas deu certo !”

Entrevista VII

Na manhã nublada, chuva fria e fina, contador e ouvinte reunidos pela mágica de velhas e novas histórias. Histórias de pessoas e livros... professores e alunos... Professores-alunos... alunos-professores... Leitores.

O acinzentado do dia não escondia as cores vivas que floresciam na infância divertida, brincadeira de palavras e livros. Enquanto desfiávamos lentamente os inúmeros fios que tecem encantadoras recordações guardadas pela memória, emergiam lembranças e marcas do presente... Refletir e buscar ensinar a paixão pelos livros... Alunos leitores e futuros professores leitores.

*Leitura: as
primeiras
histórias*

Cidade próxima de Campinas. Local do nascimento da sexta filha de uma família recheada de meninas. Embora não fosse a caçula, já é possível imaginar os problemas causados por uma menina cujas irmãs já estavam todas na escola e eu... em casa.

Era uma menina muito “elétrica”. Estava sempre procurando saber tudo o que acontecia dentro de casa, principalmente no quarto das meninas. Minha irmã, dois anos mais velha que eu, adorava ensinar. Então nós brincávamos de escolinha e eu era sempre a sua aluna mais aplicada. Por isso, já com cinco anos, ou mesmo até antes, eu havia decorado toda a cartilha e, portanto, já sabia ler e escrever.

Quando cheguei na escola, já estava alfabetizada e dominando a leitura de vários livrinhos de histórias. Desde pequenininha, eu sempre gostei de ler ! Em casa havia muitos livros, todos da biblioteca do meu pai, uma biblioteca muito boa. No

entanto a escolha pelo tipo de leitura não era nada livre. Havia uma espécie de censura feita pela minha mãe que dosava e limitava as nossas leituras, determinando os livros que poderiam e não poderiam ser lidos. Acredito, hoje, que isso tenha sido, de certa forma, um pouco prejudicial pois ela limitava muito. Mas...

Como os livros eram designados de acordo com a idade, lembro-me que, durante a infância, fiz a leitura de várias obras de Monteiro Lobato. Algumas, antes mesmo de ingressar na escola. Depois vieram os livros de literatura brasileira e estrangeira. A leitura dos clássicos internacionais misturava-se com a leitura dos autores brasileiros: José de Alencar, Machado de Assis e principalmente Érico Veríssimo, além do português Camilo Castelo Branco. Das leituras proibidas, que acabei fazendo escondido, lembro-me do livro “O Crime do Padre Amaro”, leitura feita quando estava na 1ª série do curso ginásial e que tinha sido censurada pela minha mãe.

O gosto pela leitura contagiava-nos e era vivido por todos em casa. A leitura dos clássicos da literatura era feita de modo natural e espontâneo. Todos adoravam e teciam comentários a respeito das obras lidas. Bem, não é à toa que praticamente todas as mulheres da casa acabaram sendo professoras. Lecionando Língua Portuguesa, somente eu, pois minhas outras irmãs fizeram o curso de Pedagogia e sempre trabalharam na área de administração escolar, seja na Supervisão ou na Delegacia de Ensino. Além disso, impossível não falar da figura representativa do meu pai, que era professor. Antes de vir ao Brasil e passar a trabalhar como comerciante, meu pai era professor na França. Essa imagem do homem professor exerceu grande influência em nós, de modo que decidimos, de certo modo, seguir pelo mesmo caminho.

Além dos livros, havia os jornais e revistas.

Até hoje costumo fazer a leitura destes dois tipos. O Jornal que atualmente leio é *O Estado de São Paulo*. Enquanto folheio, leio as notícias mais importantes, as crônicas, coisas de que eu gosto mais. A leitura do jornal é feita sempre com o objetivo de me manter atualizada.

Quanto às revistas, lembro-me que na infância nós recebíamos revistas francesas e também edições americanas. Revistas que traziam informações gerais, informações caracteristicamente mais comerciais do que literárias. Tínhamos, portanto, acesso a uma imprensa diferente. Não sei bem como funcionava, porém o que é possível notar é que na época tínhamos muito mais acesso à imprensa estrangeira do que em nossos dias atuais. Sendo assim, posso dizer que tudo que entrava em casa era considerado altamente produtivo, afinal todos queriam ler, informar-se, e mesmo aqueles que não tinham conhecimento da língua ficavam sabendo, pelo menos, das notícias e acontecimentos de outros países.

Atualmente, em matéria de revistas, costumo ler a *Veja*, porém não me detenho muito neste tipo de leitura (de jornal e revista) pois o que eu gosto mesmo é a leitura de livros. Sempre estou lendo dois ou três ao mesmo tempo. Leio obras novas e releio algumas outras que me interessam bastante. O importante é que sempre estou acompanhada de algum livro em algum canto da casa.

*Leitura e
escola*

Quando entrei para o primário, senti-me muito deslocada, afinal eu já sabia ler e escrever. Além disso, conhecia a cartilha e as lições todas, pois a minha professora era a mesma professora que ensinara as minhas irmãs.

No começo do ano, esta professora costumava ficar muito brava comigo pois toda vez que virávamos a página do livro, eu já sabia toda a lição de cor e salteado. Sendo assim, posso dizer que a decisão que ela tomou para resolver esse problema, sem dúvida pode ser considerada uma atitude acertada, pois enquanto ensinava a turma, permitia que eu fizesse a leitura de alguns livrinhos de histórias que ela mesma separava para mim

Eu achava aquilo ótimo porque eu queria ler mesmo. Então, ficava no fundo da classe lendo os livrinhos enquanto ela ensinava ao resto da classe tudo o que eu já havia decorado durante as brincadeiras de escolinha, nas quais minhas irmãs eram minhas professorinhas.

Depois, quando ingressei no ginásio passei a estudar num colégio de freiras. Era um colégio muito bom, principalmente no que diz respeito à leitura, que era muito valorizada. Lembro-me de um professor de Português que lecionou para a minha turma do início ao fim do ginásio. Depois, quando já cursava o Normal, na escola pública, este mesmo professor deu aulas para mim do 1º até o 3º ano. Ele era um professor muito bom. Ainda mais se considerarmos o fato dele procurar sempre incentivar muito a leitura e o trabalho com a escrita, principalmente a escrita de discursos que eu costumava fazer, representando a escola.

Embora a minha intenção não fosse a de ser professora, mesmo assim terminei o curso Normal. Depois disso, casei-me e me mudei para uma cidadezinha na região de Botucatu. Vieram os filhos e a necessidade desesperada de fazer faculdade, pois eu não queria parar de estudar. Sendo assim, tão logo a faculdade da cidade abriu novos cursos, eu já decidira pelo curso de Letras. A opção por este

curso foi feito segundo à proximidade existente entre os assuntos presentes na proposta curricular do curso e o meu gosto pela leitura.

Comecei a faculdade na minha cidade e terminei em Botucatu, onde era possível obter Licenciatura Plena. O curso não era muito exigente, no entanto os professores - que vinham de outras faculdades - eram muito bons. A nossa formação era Português / Inglês. Sendo assim, estudávamos Literatura Portuguesa, Brasileira, Inglesa e Norte-americana.

Do curso todo destaco a minha crescente afinidade com o professor de Literatura. Como eu gostava de ler e cerca de 90% da leitura exigida pelo curso eu já havia realizado, o meu interesse em suas aulas era aprofundar-me na análise dos textos estudados. Sendo assim, costumávamos fazer uma espécie de intercâmbio. Líamos os livros, fazíamos um trabalho sobre eles e discutíamos as análises realizadas. Foi um trabalho muito importante e gratificante para ambos, principalmente se levarmos em conta o fato de que, na época, este professor estava fazendo a sua tese de doutorado em Literatura e isto motivava ainda mais as nossas discussões sobre os textos. Além disso esse professor incentivou-me a tornar-me professora de Literatura. Aliás ele sempre me cobrava isso. Costumava dizer: “Você vai ser professora de Literatura, não tem como não ser ! Aliás, você já deveria estar dando aulas pra você conseguir trabalhar como professora de segundo grau.” Mas lá não havia condições de trabalho. Comecei mesmo foi em Campinas.

Encerrado o curso superior, ao mudar com a família para a cidade de Campinas, pude dar continuidade aos meus estudos e acabei fazendo um curso de Especialização em Literatura Brasileira na PUCC, com o Professor Villaça, da USP. Depois deste curso seguiram os de reciclagem, as oficinas que me ofereciam a

oportunidade de tomar conhecimento de assuntos relacionados à área de Lingüística, campo de estudo que ficou um tanto defasado devido às poucas discussões realizadas no curso de Letras.

O início da carreira. História um tanto longa...

Na época da minha formatura no curso Normal, o Estado atribuía a chamada “Cadeira Prêmio” a alguns cursos com tempo integral e a alguns alunos que se destacavam por mérito. Deste modo, assim que me formei já havia garantido uma vaga de professora na escola pública, pois eu tinha sido premiada com a tal “cadeira prêmio”. Assumi as aulas já como professora efetiva, sem submeter-me ao concurso. Comecei, portanto, dando aulas para o curso primário, sem ter feito uma opção consciente, fui induzida pelo prêmio.

Ao mudar-me para Campinas, assim que surgiu a primeira oportunidade, eu prestei o concurso público para Professor III. Tão logo fui aprovada, já comecei a trabalhar como professora de segundo grau, deixando então as aulas do primário. Comecei trabalhando numa escola pública e depois mudei-me para outra, na qual permaneci cerca de onze anos.

Quando decidi pelo trabalho em sala de aula, decidi-me também pelo trabalho com a língua. O meu interesse sempre foi o estudo da língua, embora eu considere a parte pedagógica extremamente importante. Sendo assim eu nunca me descuido. Tudo que sai de novo e que diz respeito à área pedagógica eu procuro me informar, mas nunca almejei ser diretora, coordenadora ou ocupar outro cargo administrativo qualquer.

No que diz respeito ao trabalho com língua, eu sempre privilegiei, em minhas aulas, as atividades de leitura e produção de texto. Nunca gostei de dar aulas de gramática. Naquela época, quando estava começando a dar aulas, eu não conseguia ver a ligação existente entre o aluno ler e escrever bem e o aluno saber o que é, por exemplo, uma oração subordinada substantiva completiva nominal. Achava que a gramática era importante porque fazia parte do currículo obrigatório de Língua Portuguesa. Porém, embora eu desse aulas de gramática não conseguia entender a importância dada ao ensino da mesma e a existência de uma relação direta com o domínio da leitura e da escrita.

Entretanto, algum tempo depois, parecia ter encontrado uma saída para este conflito, pois a minha participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa viria esclarecer certas dúvidas e incertezas vividas dentro das salas de aula.

Terminado o curso de Especialização em Literatura, não pretendia encerrar os meus estudos. No entanto, ingressar para um curso de pós-graduação mostrava-se na época como uma possibilidade muito distante, afinal eu já era professora efetiva, com jornada de trabalho integral, ou seja, quarenta aulas semanais. Além disso, tinha três filhos pequenos que requeriam ainda grandes cuidados e acompanhamento escolar.

Foi assim que fiz então o meu contato com o Wanderley, a Raquel e a Lilian. De repente, o curso veio bem ao encontro da minha proposta de trabalho. Lembro-me de que, na época, eu estava buscando desesperadamente alguma coisa que sáísse daquela gramática que todos trabalhavam em sala de aula e que no ano

seguinte ninguém sabia mais nada e então repetia-se tudo outra vez, e no ano seguinte de novo e de novo... E eu sempre me perguntava: “É impossível que a leitura e a redação, não tenham um espaço grande dentro da escola. E se isso acontece, o que é que estamos ensinando então para os nossos alunos ?” Esta angústia perseguia-me o tempo todo. Eu sentia uma insatisfação em relação ao meu trabalho porque eu sabia que deveria existir uma outra linha, um outro caminho que levasse a uma prática de ensino diferente daquela existente nas escolas. Porém onde poderia encontrá-la ?

Num encontro oferecido pela Delegacia de Ensino, diante dos professores de Língua Portuguesa, lá estava o Wanderley propondo um novo trabalho, que eu fui conferir numa das reuniões promovidas. Era exatamente o que eu procurava ! Era o que eu estava precisando... Precisava de alguém que valorizasse mais a leitura, a produção de textos do que a gramática. No lugar do ensino sistemático da gramática, a análise lingüística, prática apresentada pela Raquel e discutida pelo grupo de professores. Agora sim, podia entender a função da gramática na sala de aula, pois ela deveria estar sempre ligada a alguma coisa e não completamente desvinculada do estudo, do trabalho com a língua.

Sem dúvida, eu posso dizer que todos os encontros realizados com essa equipe de professores, a Raquel, a Lilian e o Wanderley, ajudaram muito o meu trabalho. O projeto veio ao encontro daquilo que eu buscava. Surgiu numa época muito importante para mim. Momento crucial, pois na época andava muito angustiada com os resultados obtidos em sala de aula e já pensava em abandonar o magistério, tal era a insatisfação.

Na época do Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, eu estava trabalhando numa escola pública, onde permaneci durante onze anos. Depois que me aposentei, fui convidada a trabalhar numa escola de formação de professores primários, lugar onde permaneço até hoje.

Lembro-me que durante os encontros realizados com a equipe do Projeto, além da implementação de um novo trabalho desenvolvido em sala de aula, havia também a proposta de passar para os colegas de trabalho, as informações, conhecimentos e conquistas obtidos no Projeto, a fim de formar, dentro da escola, uma equipe que trabalhasse mais ou menos naquela linha, com algumas alterações, de acordo com a realidade da comunidade escolar.

Acho que todo aquele trabalho valeu a pena ! E se não conseguimos atingir um estágio satisfatório, pelo menos foi dado um primeiro passo rumo à melhoria do ensino de língua. E isso, sem dúvida foi muito importante, pois ainda hoje recebo alguns telefonemas de escolas particulares pedindo-me a indicação de professores que trabalham na minha linha de ensino. Então, eu sempre digo que não é “a minha linha de trabalho”. É uma forma de trabalhar a língua que diferia do ensino tradicional e que veio se modificando, com muita interferência e ajuda até encontrar esse caminho. O meu trabalho, hoje, se constitui a partir de algumas adaptações que eu fui fazendo ao longo do tempo e que acredito que ainda irá mudar. Isto porque este trabalho é um processo em que você não pára nunca. E se eu continuar trabalhando, vai continuar havendo modificações e adaptações.

Nestes trinta anos de magistério, posso dizer que hoje sinto-me muito satisfeita com o meu trabalho, pois os meus alunos escrevem e lêem muito melhor do que antigamente, período em que vivia angustiada porque eles não gostavam de

ler e não tinham espaço para a leitura dentro da sala de aula. Quando o Wanderley disse que era fundamental e necessário a conquista desse espaço na sala de aula, fiquei intrigada, afinal como iria fazer isso com toda a parte administrativa e burocrática que impediam mudanças como essas ? Porém, com o tempo, o Projeto nos deu forças para irmos impondo a nova linha de trabalho. Sendo assim, os diretores foram aceitando, acatando as novas mudanças e de repente nós tínhamos espaço para a aula de leitura de textos longos dentro da sala de aula.

Além das aulas de leitura realizamos outras conquistas como por exemplo a utilização efetiva da biblioteca escolar. Quando cheguei à escola, a biblioteca era pequena e tinha cerca de 800 livros e vivia fechada. Quando sai de lá, havia mais de 5.000 volumes. Como conseguimos essa façanha ? Ora... no começo do ano, todos os alunos deveriam trazer um livro para o acervo de classe, acervo este muito bem utilizado pois cada aluno chegava a ler de dez a quinze livros em um ano. Bem, no encerramento do ano letivo, pedíamos aos alunos que doassem seus livros para a escola a fim de que pudéssemos aumentar o acervo da biblioteca escolar. Foi assim então que nossa biblioteca cresceu. Mas além disso nós tínhamos um projeto de biblioteca e todos os anos mandávamos esse projeto para fundações de livros que acabavam nos enviando uma série nova.

Trabalhei muito naquela biblioteca, pois os meus alunos liam muito. Aliás acho que nunca tive alunos que lessem tanto como naquela época. Hoje os meus alunos também lêem bastante, porém como eles estudam em período integral, o tempo disponível para a leitura é menor. A leitura que fazemos também é diferente, pois no segundo grau, buscamos nos aprofundar mais no estudo do texto. Já no

primeiro grau investimos na quantidade mesmo, que é o que desperta e faz crescer o gosto pela leitura.

Uma coisa que eu procuro sempre destacar é o fato de que não basta apenas ter acervo de classe e promover aulas de leitura, é preciso que o professor tenha realmente lido todos os livros. Digo isso porque é comum vermos hoje alguns professores que chegam às salas de aula, montam um acervo de 150 livros, mas não leram nem vinte dos livros que irão trabalhar com os alunos ! Isso é muito ruim, pois o professor tem que estar comprometido com o seu trabalho. De repente aparece um aluno e pergunta: “Olha, a Moreninha, naquela hora...”, e se você não conhece o texto como irá resolver o problema do aluno ? Os alunos têm dúvida e portanto é preciso que você ao menos tenha lido todos os livros do acervo da classe. É importante que o aluno sinta-se seguro e essa segurança ele obtém quando percebe que você leu o livro e que, portanto, pode resolver as suas dificuldades com a leitura. É só lembrar, puxar uma fichinha na sua cabeça que vem o livro à tona e você lembra. E como damos preferência aos clássicos, fica mais fácil ainda.

No que diz respeito aos textos curtos, eu procuro usar um material bem diversificado. Vamos supor, por exemplo, que neste semestre eu esteja trabalhando com o texto “Morte e Vida Severina”, que é um texto para teatro, todo em poesia também. Forneço então aos alunos o embasamento teórico necessário para que eles façam as suas interpretações e as relacionem com outros assuntos ligados ao tema em discussão. Sendo assim, entram para a sala de aula textos sobre reforma agrária, seca no nordeste, desigualdade social, etc. E onde busco esses textos ? Em jornais, revistas e livros didáticos que trazem a publicação completa do texto e não fragmentos. Deste modo você é capaz de formar um acervo de textos, muito rico.

E este acervo você vai renovando todo ano, incorporando textos novos e acrescentando material trazido pelos próprios alunos, afinal além das aulas de leitura, o trabalho de produção de texto também exige o estudo de vários tipos de textos e o acervo também é utilizado neste tipo de trabalho.

Outra coisa importante que precisa ser dita é o aprendizado que realizamos todos os dias com os nossos alunos, afinal é através do questionamento feito por eles que você vai buscar novas informações, novos conhecimentos. Isto acontece principalmente quando se trata de alunos que estão fazendo o curso de magistério. No começo, eles chegam bem “verdinhos”. Depois, recebem uma quantidade enorme de texto de todas as disciplinas, pois nesta escola onde trabalho todos os professores seguem mais ou menos a mesma linha de ensino. Quando esses alunos chegam no segundo ou terceiro ano, você não os reconhece mais. Eles estão mais maduros e exigem muito mais de você. Isto é muito bom pois você se sente obrigado a estar sempre bem informado e atualizado. Sendo assim, o aluno questionador ajuda o professor a crescer sempre mais e isso ocorre no trabalho diário de sala de aula. O professor pode ler bastante, pesquisar, mas o seu crescimento profissional se dá dentro da sala de aula, enquanto trabalha. É o contato com o aluno que permite o nosso crescimento.

No entanto, tudo isso só é possível se você cria um espaço e dá oportunidade para o aluno questionar. Como você desperta o aluno ? Ora... quando você inicia o seu trabalho, você tem que ter o compromisso de despertar a classe. Você precisa fazer com que os alunos se interessem pela disciplina e percebam que aquilo que eles estão fazendo é bom para eles. E quantas vezes for preciso, vale interromper a aula e voltar ao ponto inicial, lembrando quais os objetivos do

curso, sem que isso se transforme, de forma alguma, num mecanismo de repressão. É importante avaliar sempre o trabalho e se os alunos não concordam com algumas coisas, então vale mudar ! É justamente nesses momentos que os alunos percebem o que é importante para a sua formação, o seu crescimento pessoal e profissional.

Ainda sobre esta proposta de trabalho que privilegia o texto oral e escrito, uma coisa muito interessante é a cobrança que os alunos e até mesmo os pais, a escola e outros professores fazem sobre o conteúdo, a matéria do bimestre, do semestre, etc. Para muitos alunos habituados com a gramática de todo dia, o enfoque no trabalho de leitura e produção de textos parece não “fazer sentido”, e por isso eles sempre perguntam: “E o conteúdo ?”. Ora, o conteúdo para eles é a gramática sistematizada. Como então resolver essa questão? Bem, eu sempre procuro esclarecer que não se trata de conteúdo, mas sim de conceitos que irão formular e que lhes permitirão o domínio da língua. Afinal, não pretendo fazê-los decorar uma série de regrinhas. O meu objetivo é que eles desenvolvam os conceitos trabalhados em aula, pois quando estes conceitos ficam bem claros e são realmente apreendidos, estudar o conteúdo de qualquer disciplina torna-se uma tarefa bem mais simples. Então, apesar da pressão inicial, com o tempo, eles acabam compreendendo esse novo enfoque, no estudo da linguagem.

Ser leitor

Não posso deixar de dizer que a minha formação, enquanto leitora, se deve à minha família. Foi em casa que tive o gosto pela leitura despertado. Foi neste ambiente que me encontrei com os livros e que aprendi a falar deles. Para mim, ler é viver. Pois a leitura é tão inerente a minha vida, que se você me encontra inquieta, com certeza é porque eu não estou com um livro na mão.

Agora, quanto aos alunos... quanto à formação do aluno leitor, é possível dizer que a minha visão sobre leitor mudou depois que comecei a trabalhar de acordo com a proposta do Projeto.

No início, eu achava que a leitura sem comentário não funcionava. Depois passei a acreditar que se eu não comentasse todos os livros com os alunos, não haveria problema algum, desde que aquilo revertisse em algum benefício para eles. Antes do Projeto, eu não entendia como eu poderia saber se o aluno realmente tinha lido os livros sem que houvesse alguma espécie de cobrança. Mas... de repente essa dúvida foi desaparecendo. Fui percebendo que eles liam sim e quando não liam, tinham o direito de trocar de livro. Percebi que podia despertar o gosto pela leitura através de um trabalho que busca o prazer a partir de uma grande oferta de livros. O que valia era a quantidade e não o compromisso, a cobrança.

Tudo isso não estava muito claro no começo, mas depois pude ver que aquele tipo de trabalho era muito bom e que eu realmente tinha, à minha frente, alunos leitores.

Sempre gostei de ler e procurei passar para os meus alunos essa paixão pelos livros. Acredito que sempre fui capaz de passar para eles esse entusiasmo pela leitura e se não atinjo 100% da classe, ao menos 70% ficam contagiados.

Sinto que o gosto pela leitura, a influência da família, aproximaram-me do trabalho, do estudo da linguagem e permitiram-me deixar sempre transparecer, nas minhas aulas, esse prazer pelos livros através da minha preferência pelos textos e não pelo ensino sistemático da gramática.

*Ser leitor:
influência
na práxis*

Ainda hoje, todo bimestre trabalho uma auto-avaliação com a classe. Os alunos se auto avaliam, expõem o seu crescimento em leitura, produção de texto e análise lingüística. No item leitura, todos são unânimes em dizer que aprenderam a gostar de ler ou melhoraram seu desempenho em leitura, dentro desta linha de trabalho.

CAPÍTULO III

Histórias de leitura : Leitura da vida

*“ O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.”
(Nóvoa, 1995: 9)*

Uma vez que a análise das histórias de vida e de leitura dos professores recupera “todo” o processo de formação do professor enquanto leitor, o conceito de formação é tomado aqui não somente como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio (Pineau, 1983). Desta forma, a escolha pelos relatos, pelas histórias dos professores aqui apresentadas e agora analisadas, representa não somente o processo de construção do profissional, ou mais pontualmente do leitor, mas também a construção da própria identidade. Compreender o processo de formação significa re-conhecer o percurso da vida deste professor e todas as suas singularidades e pluralidades. *Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos* (Moita, 1995: 114-115).

Sendo assim, a opção pela abordagem biográfica (expressão genérica ligada a outra mais comum, “história de vida”) se traduz como a mais adequada já que permite alcançar as diferentes interações ocorridas durante o processo de formação do professor.

Numa história de vida é possível identificar as continuidades e rupturas, as mudanças de preocupações e de interesses, as principais referências presentes nos mais diversos espaços quotidianos. Entretanto, estudar o ciclo de vida, neste caso a história de leitura do professor, poderia mostrar-se uma tarefa muito difícil, particularmente arriscada, se procurássemos

integrar num mesmo grupo, pessoas que partilhassem unicamente do traço que as une: ser professor. Embora pudesse haver zonas de intersecção entre esses indivíduos, a zona de diferença estaria muito alargada e não seria possível responder a todas às questões formuladas no início deste trabalho. Deste modo, ficou estabelecida a necessidade de uma “relação-chave”, a fim de que, na busca de pontos comuns entre os indivíduos estudados, fosse possível restringir um tanto o alcance das situações analisadas.

Sendo assim, assumi como “relação-chave”, a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa citado no Capítulo I. Desta forma, pude seleccionar um grupo restrito de professores de Português, que lecionava nas escolas públicas de uma determinada região, durante um mesmo período de tempo (entre 1984 a 1987, anos de realização do Projeto campineiro) e que, além disso, estava envolvido numa proposta de trabalho de ensino de Língua Portuguesa diferenciada daquela que tradicionalmente encontramos nas salas de aula brasileiras.

Estabelecido o grupo de professores, ponto referencial para o início dos meus trabalhos de coleta e análise de dados, elegi como atitude primeira da minha pesquisa o “re-conhecer” na “voz”, nas narrativas das histórias de vida e de leitura destes professores, todo o processo de formação do professor enquanto leitor. Mais do que se fazer ouvir a voz dessas pessoas, procurei, inicialmente, resgatar aquela experiência humana que nos é mais cara e que, segundo Benjamin (1987), o homem moderno tem progressivamente colocado em vias de extinção: a arte de narrar e de incorporar à nossa própria experiência aquela que é narrada.

Conforme o autor, os tempos modernos transformaram os homens em bonecos autômatos, peças de linha de montagem, sem individualidade ou identidade. Do desaparecimento do significado da vida dos indivíduos, temos o desaparecimento da arte de

narrar, e mais especificamente, da realização de práticas orais comuns, tais como a prática de “aconselhamento”:

(...) se “dar conselhos” parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho a medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. (Benjamin, 1987: 200-201)

Na tentativa de fazer emergir e, portanto, tornar “comunicáveis” as experiências de vida dos professores entrevistados, procurei resgatar em cada uma das narrativas, além dos principais elementos e circunstâncias que fizeram do professor um leitor, toda a sabedoria implícita/explicita de cada uma das histórias apresentadas em capítulo anterior. Procurei, ainda, recuperar, através dessas histórias de vida e de leitura, a identidade dessa classe profissional, uma vez que esta, conforme discutimos anteriormente, padece de um contínuo processo de apagamento, senão, mais gravemente, de um quase definitivo desaparecimento.

Com as narrativas “em mãos” (cabeça e coração), deu-se início ao processo de análise das mesmas. Sendo assim, do estudo dessas narrativas, foi possível perceber que, das diversas interações ocorridas com a leitura durante toda a trajetória de vida destes professores, determinadas práticas de leitura mostraram-se fundamentais para a compreensão das diferentes formas de interagir com pessoas e textos. Mais do que “classificar” as leituras e, através delas, “determinar” a classe sócio-cultural a qual pertence este grupo de leitores, o objetivo era identificar o modo como nessas práticas - *capazes de exhibir a maneira própria de estar no mundo* - se cruzavam e se imbricavam diferentes formas culturais (Chartier, 1990: 56).

Deste modo, uma vez que as narrativas caracterizam-se essencialmente a partir da realização de diferentes interações e práticas de leitura, busquei identificar para cada época, as *modalidades partilhadas do ler* (Chartier, 1990). Já de início, foi possível resgatar de cada uma das histórias as **primeiras interações que ocorreram com a leitura no próprio ambiente familiar: a figura do pai, da mãe; histórias que eram contadas e lidas**. Depois vieram as **experiências e formação escolar: a professora, os livros, aulas de Língua Portuguesa**. Seguem as histórias que contam o difícil início da carreira até **o trabalho efetivo como professor de Língua: sonhos e decepções**. Então, um momento comum na história de todos estes professores: **a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa de Campinas**. Momento este que, embora não se constituindo essencialmente como um marco divisor de águas de todas estas histórias de vida, determinou para a maioria dos professores a consolidação de um trabalho de reflexão sobre a sua própria prática de ensino de Língua Portuguesa.

Desta forma, nesse emaranhado de práticas e interações com a leitura, direcionei também o meu olhar para outros aspectos do processo de formação do professor leitor. Meu interesse passou a incidir também sobre **a visão, ou ainda, a representação de leitor construída por estes professores**. O objetivo era buscar no relato sobre a participação no Projeto, sobre **as novas perspectivas de trabalho em sala de aula**, elementos que pudessem me fornecer “pistas” (às vezes respostas claras) de possíveis mudanças relacionadas não somente à prática de ensino, mas também à concepção de leitura e de leitor.

Diante da numerosa quantidade de informação, a fim de organizar e tornar possível a análise dos dados fornecidos pelas narrativas, foi necessário atribuir um estatuto sugestivo a todos os “temas” (“Primeiras leituras”, “leitura e escola”...) perceptíveis na progressão da vida

de leitor de cada indivíduo. No entanto, analisando de perto cada uma das narrativas, foi possível perceber que havia, no relato de um professor, determinados momentos que eram relevantes para a questão em discussão, porém, não constavam nas demais narrativas. Sendo assim, ficou decidido que a análise se organizaria a partir da divisão de temas recorrentes para todos os entrevistados e que quando surgisse algum traço ou aspecto que não se encaixasse nesses temas, seria inaugurado um novo, dentro da organização da narrativa daquele determinado professor.

Uma vez referida a não possibilidade de se deixar de ter em conta a singularidade dos processos de formação de cada pessoa, destaca-se ainda o fato de que a análise de cada narrativa sublinhou essas singularidades. Nas conclusões gerais, apresentadas a partir de agora, não são feitas generalizações, o que estava fora de causa. No entanto, já que a pesquisa foi realizada com indivíduos de uma mesma profissão, de uma mesma geração, participantes de um evento em comum (o Projeto de Língua Portuguesa), alguns aspectos que lhes são recorrentes manifestaram-se naturalmente e que, por motivos de organização da análise de dados, constituíram aquilo que denominei de “temas”.

Segue a análise temática.

Leitura: as primeiras histórias

Ficaram aqui reunidas todas as interações ocorridas durante a infância e a juventude de cada entrevistado. Aqui estão representadas as figuras dos pais, irmãos, amigos e demais familiares que de um modo ou de outro iniciaram, senão influenciaram no processo de construção da leitura. A tarefa de debruçar-se sobre um passado distante em busca de imagens e de fatos que pudessem alinhar os fios dispersos da memória, fez com que, neste momento, as lembranças mais doces fossem conciliadas, despertando risos e saudades dos velhos livros e revistas amarelados pela ação do tempo.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente elementos-chave da pessoa que somos. Deste modo, da vida interiorana da década de 40 e 50, sem a presença da televisão - fato citado pela maioria destes professores - destacam-se as narrativas orais, as discussões sobre os mais diversos assuntos, enfim o espaço para o texto oral que, na casa do sítio, da chácara, ou da pequenina cidade, acabava por reunir toda a família. Os temas variavam: iam desde narrativas sobre a história da vida de pais, avós e outros familiares “desconhecidos”, até lendas, contos de fadas, joguinhos, adivinhas e estórias fantásticas de fantasmas e crimes nunca solucionados.

Temos, portanto, já de início, o resgate de uma prática que, embora acatássemos a possibilidade do seu quase, senão total desaparecimento, inesperadamente mostra-se viva (e muito viva) na história destes professores: a arte de narrar.

Das narrativas sobre as trajetórias familiares, temos preservado um elemento essencial para os estudos históricos atuais, a memória coletiva. Conforme Le Goff, são esses “arquivos orais” que fazem da memória *um elemento essencial de que se costuma chamar de identidade*,

individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. (Le Goff, 1996: 476)

É, ainda, através das narrativas orais que tematizam as histórias da família, que se constrói uma relação com aquilo que, segundo Le Goff (1996), Pierre Bourdieu e sua equipe de pesquisadores significativamente puseram em evidência: a importância do “Álbum de Família”. Numa relação de equivalência, as histórias da família contadas às crianças, ora pelo pai, ora pela mãe, corresponderiam à “Galeria de Retratos”, constituindo-se, assim, *em ritos de integração a que a família sujeita os seus novos membros. Imagens do passado. As narrativas evocam e transmitem a recordação dos acontecimentos que merecem ser conservados porque o grupo vê um fator de unificação nos momentos da sua unidade passada ou, o que é equivalente, porque retém do seu passado as confirmações da sua unidade presente.* (Bourdieu, 1965, in Le Goff, 1996: 466)

Sendo assim, vale acrescentar ainda que, das histórias contadas aqui pelos professores, em geral, a figura do pai corresponderia ao “fotógrafo” da família. No entanto, em alguns momentos, o gosto do pai pela arte de contar história, faz com que ele “esqueça” um pouco a história da família para deliciar-se na figura do “contador de causos”. À mãe, cabe, além das histórias da família, as narrativas caracteristicamente lúdicas. A mulher se encarrega de levar as crianças ao mundo da magia e da brincadeira. Ora ela pretende divertir. Ora ela pretende ensinar, e aí se encaixam bem as lições morais provenientes das fábulas.

Das práticas orais, temos, ainda, a constatação de uma modalidade de leitura, caracterizada fundamentalmente por uma prática que se apossa de maneira diversa da forma escrita. Trata-se da leitura em voz alta, prática na qual surge a figura do “ledor”, ou seja,

aquele que num grupo de pessoas, reunidas na execução de alguma atividade doméstica, se responsabiliza pela leitura vocalizada do texto.

Como vimos na parte introdutória deste trabalho, esta modalidade de leitura, não só desmitifica a imagem de não-leitores, como, contrariamente, confirma a existência de um grande público leitor que embora não apreciasse as leituras legitimadas (literatura), vivenciava, através da figura do “ledor”, práticas diferenciadas de leitura.

Enquanto tricotavam, uma das alunas do colégio interno fazia a leitura em voz alta das histórias americanas dos índios peles-vermelhas. Esta é a própria constatação deste tipo de modalidade de leitura, que confirma a discussão de Chartier (1994) sobre *as redes de práticas que organizam, histórica e socialmente, os modos diferenciados de acesso aos textos*.

Conforme o autor:

A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência. Ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. Por exemplo, a leitura em voz alta, em sua dupla função: comunicar o texto aos que não sabem decifrar, mas também cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade - a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada. (Chartier, 1994: 16-17)

Da leitura do jornal, da revista e dos livros infantis, temos, ainda, a constatação de novas modalidades de leitura:

A escolha dos livros que deveriam ir para a estante, bem como a sua organização definindo o que as crianças poderiam ler e o que somente cabia à leitura dos adultos, era também um assunto de discussão em casa. Embora os mais jovens sempre acatassem respeitosamente as decisões dos mais velhos, ficavam perdidas no ar ou escondidas na

cabeçinha de cada um, as curiosidades sobre a separação entre aquilo que era permitido e o que era proibido.

Primeiro vieram as fábulas que marcaram a infância, senão a própria, a dos irmãos. Depois, com a juventude, os romances, as histórias de amor das revistas que eram colecionadas ou furtivamente emprestadas e devoradas, página por página. Estas constatações confirmam o que Lajolo & Zilberman apresentam como “Leituras clandestinas”. Segundo as autoras, *as obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando eles escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou as conhecidas por meio da transmissão oral, como as ouvidas de contadoras. O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas provocam consumo contínuo.* (Lajolo & Zilberman, 1996: 227)

Sem dúvida, a leitura de revistas, embora não legitimada culturalmente, constitui uma prática constante no ambiente doméstico. Toda família tinha a assinatura de alguma revista e aguardava ansiosamente a sua chegada mensalmente ou bimestralmente. De trem, carro ou carroça elas chegavam em casa e dividiam-se entre os familiares: revistas para crianças (quadrinhos, novelinhas ou almanaques), revistas de curiosidades, revistas para adultos, revistas estrangeiras. A presença destas últimas marca a importância de um conhecimento efetivado nas escolas da época: o estudo de línguas estrangeiras, Inglês e Francês, permitindo aos juvenzinhos o acesso aos textos escritos nestes idiomas. Marcam ainda o cultivo à origem de sua descendência, no caso da família de origem oriental, que dedicava-se basicamente à leitura de textos escritos em Japonês.

O jornal representa também uma nova modalidade de leitura. Nele temos a representação do reduto da informação e da discussão de assuntos sérios, conversa de adultos (política, negócios, agricultura...). Mas o futebol também era notícia de interesse para “todos” da casa. Solicitado muito mais durante o final da adolescência e início da fase adulta, este tipo de texto vem, com alguma freqüência, completar a leitura dos livros durante o colegial e a faculdade.

Do conjunto de características comuns do ambiente sociocultural presentes nas narrativas destes professores, o aparecimento de uma pessoa que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem é um elemento muito significativo para a análise que aqui vem sendo construída. No início deste capítulo e também em páginas anteriores, falamos da busca pelo re-conhecimento das interações vividas pelos professores no decorrer da sua formação como leitor. Quem, portanto, assume o papel do “outro” nesse processo interativo ?

Numa época em que as mães se dedicavam mais especificamente aos afazeres domésticos e ao controle das estrepolias da criançada, a figura do pai é sempre a mais marcante no que diz respeito à formação do jovem leitor.

Segundo Lajolo & Zilberman (1996), a imagem da mulher como leitora caracterizou-se, durante muito tempo pela fragilidade e superficialidade. Se considerarmos, por exemplo, que as mães, relatadas aqui nas histórias de leitura dos professores, viveram, em sua maioria, sua infância e juventude entre a década de 20 e 30, fica mais fácil identificar as dificuldades e diferenças que ocorriam com a comunidade feminina, principalmente no que diz respeito ao seu grau de instrução. Conforme os estudos de Lajolo & Zilberman, *o panorama decorrente dos depoimentos*, recuperados através das pesquisas realizadas pelas autoras, *sugere que o universo de leitura da mulher brasileira é dos mais restritos (...) Ilustrada na maioria dos casos, a*

mulher brasileira faz parte de um mundo para o qual o livro, a leitura e a alta cultura não parece ter maior significado. (Lajolo & Zilberman, 1996: 246)

Sendo assim, cabe à figura feminina o domínio do oral. A mãe é responsável, como já havíamos visto, pela atividade lúdica. Ela brinca, canta e conta histórias. E na falta da mãe, as irmãs mais velhas assumem esse papel, lendo e contando histórias à irmã mais nova.

Quanto à figura masculina, o pai chega a ser, na maioria dos casos, a própria representação do letrado, do que é ser leitor. É ele quem faz a seleção dos livros, das revistas e dos jornais. É o pai quem organiza as estantes, delimita o acesso aos livros e promove uma outra modalidade de leitura: a leitura silenciosa. Leitura isolada, que por vezes chegava a incomodar a criança que queria aproximar-se do pai, mas era afastada pelos livros, seus concorrentes ferrenhos.

Uma vez que o universo de professores aqui estudados se constitui caracteristicamente como um universo feminino, a censura realizada pelo pai torna-se uma prática recorrente. A “educação das moças” precisava ser muito bem cuidada. Sendo assim, dos livros de literatura permitia-se somente a leitura de textos mais “ingênuos” e, portanto, menos “sensuais e picantes”. É por isso que “O Cortiço”, “O Primo Basílio”, entre outros do gênero classificavam-se como leituras proibidas. Além das leituras culturalmente legitimadas, a leitura das revistas também eram controladas. Daí o empréstimo e a leitura furtiva de revistas como “Capricho” ou “Grande Hotel”.

Além do controle do acesso aos livros, é também o pai quem inicia as discussões orais, principalmente sobre a leitura das notícias jornalísticas ou sobre temas literários. A representação do leitor, nesta fase, alia-se portanto à figura do pai e com ela surgem as relações

de seriedade, legitimidade, de importância do conhecimento trazido pela leitura. O pai é a imagem da pessoa instruída, culta, e mesmo que afastada da escola, do autodidata.

Em conclusão, pais, tios e depois alguns professores que exerceram um papel representativo no processo de interação leitor/leitor, texto/leitor, acabaram por introduzir os jovens leitores ao universo escrito, a partir de práticas diferenciadas de leitura e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável e possivelmente na escolha do próprio curso: Letras.

Leitura e escola

O processo de formação escolar de cada professor, desde o primário até a graduação no curso de Letras, é tematizado neste momento da análise. Estão reunidas aqui as lembranças das primeiras séries, dos professores, das leituras, da alfabetização com a cartilha *Sodré*. Feito o exame de admissão, inicia-se o curso ginásial. Dando continuidade à formação escolar, vêm as decisões pelas áreas de estudos. O curso Clássico, o Científico, o Normal... Junto com a escolha pelo curso desejado (ou não) seguem as mudanças de escola e até mesmo de cidade devido à escassez na oferta deste tipo de estudo. Em seguida o ingresso na faculdade de Letras que, na maioria das vezes, decorre do gosto pela leitura, desenvolvido em casa e também nos bancos escolares.

Das diversas modalidades partilhadas de leitura existentes no ambiente familiar, apenas uma delas se destaca e, ao mesmo tempo se consolida na escola: a leitura silenciosa de livros de literatura. Na verdade se essa prática de leitura não é realizada em casa pela criança, ela passa a ser constituída na escola. Ocorre, portanto, uma mudança do modo de leitura. A modalidade

oral não encontra espaço dentro das salas escolares, perdendo o seu lugar para a prática isolada, silenciosa, apenas “gestos dos olhos”.

No entanto, vale lembrar, juntamente com Magda Soares, que

(...) A idéia da leitura como um ato solitário, ou de que é uma relação do leitor com o texto, ou do leitor com o autor - isolado do contexto social - é falsa historicamente. A leitura como ato solitário, um ato individual, é uma visão contemporânea. Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social em que as pessoas lêem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados. O leitor de um lado - com o seu universo, com o seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros - e, de outro lado, o autor - seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. (Soares, 1983, in Abreu, 1995: 87)

Leitura “silenciosa”, interação leitor/texto/autor, esta é nova maneira do leitor interagir com a matéria escrita. Deste modo, com o passar do tempo, as leituras em voz alta vão perdendo forças e vão desaparecendo. Elas não têm, na escola, o mesmo significado obtido em casa; afinal, nas salas de aula, ficam, muitas vezes, resumidas apenas ao treino oral de leitura, prática muito comum nas primeiras séries escolares.

Nas séries seguintes, o espaço para a prática oral continua limitado, restringindo-se à realização de debates e comentários de livros ou histórias da vida dos literatos. A leitura silenciosa ocupa o lugar privilegiado dentro da sala de aula. E essa tendência passa a se estender, com o tempo, para o ambiente familiar.

Neste novo contexto interacional, em meio às aulas de gramática e à leitura obrigatória de textos clássicos, surge a figura do professor de Português que acaba por assumir, juntamente com as figuras familiares, o papel do “outro” no processo de interação leitor/ leitor, texto/leitor.

Se não é o professor de Português, é o professor de Japonês que incentiva a descoberta dos livros na biblioteca ao lado da sala de aula. Ora é a professora do primário que presenteia os melhores alunos com livros de leitura, ora é a professora do ginásio que gosta de redação e incentiva a leitura e a produção de textos. Ou ainda, o professor da faculdade que trabalha artesanalmente o texto, ou outro que estuda apaixonadamente as obras literárias. Às vezes são as próprias obras e seus próprios autores que se encarregam de cativar mais um leitor.

Embora a gramática fosse eleita a matéria de maior prestígio na sala de aula, mesmo assim, de acordo com os depoimentos dos professores, havia um espaço para a leitura. Vale lembrar que o modelo de leitura mais comum e legitimado pela escola, neste período, incluía desde os textos de literatura brasileira e estrangeira (em alguns casos) reunidos nas famosas antologias clássicas, como *A Flor do Lácio*, até a leitura obrigatória das obras literárias de autores consagrados como: José de Alencar e Machado de Assis. Destaca-se, porém, que a escolha das obras de literatura não era feita de modo livre e espontâneo. A censura, que já existia em casa, persiste na escola. Assim como os pais, são os professores que determinam o que pode e não pode ser lido. Há inclusive o relato sobre todo o cuidado que existia, num dos colégios de freiras, com a escolha da leitura dos textos religiosos. Os textos bíblicos primeiro passavam por uma discussão e explanação, e somente depois, com a leitura já “dirigida” é que as alunas podiam lê-los.

Caracterizando ainda as leituras escolares, destacamos, também, a importante figura do livro didático que, dentre as diversas práticas de leitura, se apresenta em relação às outras formas de escrita como sendo a que mais ostensivamente acaba por formar o leitor. Trata-se da prática de escolarização do leitor estudada por Silva (1986). Trata-se da mais antiga interação leitor/texto realizada dentro das escolas. Conforme afirmam Lajolo & Zilberman, o livro

didático *pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.* (Lajolo & Zilberman, 1996: 121)

Deste modo, temos constatada, já naquela época, a presença da prática de leitura mais comum em nossas salas de aula: a leitura do livro didático. A ressalva que se faz, porém, é que estamos nos referindo a um grupo de estudantes que freqüentaram a escola na década de 50, momento muito diferente do “manipulador” período da ditadura militar brasileira.

Ressalta-se ainda, a existência de práticas diversas de leitura, apesar de todo o “imperialismo” do livro didático. O fato da leitura das antologias e obras clássicas serem privilegiadas pela escola e até mesmo pelos próprios entrevistados, não significa que esta era a única prática de leitura realizada. A maioria das histórias aqui contadas demonstram que, muito freqüentemente, as leituras legitimadas culturalmente pela sociedade tinham seu espaço dividido com as revistas e jornais que, de certa forma, nessa época, passaram a integrar, de modo mais efetivo, a vida cotidiana dos jovens estudantes. De acordo com os estudos realizados por Lajolo & Zilberman, nesta época,

Dinamiza-se a produção de revistas semanais de informação e reportagem. “O Cruzeiro” vive seu momento de apogeu e é lançada a revista “Manchete”, inspirada nas similares “Paris Match” e “Life”, publicações que se enraizam na vida brasileira. Implantam-se igualmente as revistas em quadrinhos americanas, lideradas por “Pato Donald”, que a Editora Abril publica a partir de 1950. Desde o final da segunda guerra, elas acompanham a invasão de produtos industriais que os Estados Unidos enviam para o sul, convertendo-se no cotidiano das crianças urbanas e na encarnação do demônio para os pais e professores habituados a leituras mais tradicionais.
(Lajolo & Zilberman, 1991b: 93)

Já a atitude de frequentar a biblioteca escolar ou municipal é outro elemento de importância desta fase. A descoberta deste novo espaço, além daquele conhecido em casa, oferece ao jovem leitor novas oportunidades para o desenvolvimento da prática silenciosa e isolada de leitura, bem como a interação com outros tipos de textos, por exemplo, os de caráter enciclopédico. A biblioteca constituía, também, um mecanismo para driblar a censura familiar e escolar. Afinal, os romances, proibidos pelos pais e professores, muitas vezes podiam ser lidos na própria biblioteca ou emprestados para leitura escondida em casa.

Do período que compreende a realização do curso preparatório e de formação de professores (o nosso conhecido Magistério) - para aqueles professores que o fizeram - até o final da faculdade, integram-se ao rol de leituras obrigatórias os textos voltados à educação (pedagogia, prática, etc) e clássicos da literatura nacional e estrangeira. A discussão sobre literatura infantil é muito rara. Os jovens professores têm como modelo de prática de leitura aquelas realizadas durante o período escolar, ou ainda, a leitura escolarizada dos livros didáticos que passarão, em alguns casos, a ser utilizados na suas futuras salas de aula.

Ainda sobre o período de formação dos entrevistados, há que se fazer neste momento uma importante ressalva. De acordo com as entrevistas, foi possível constatar que a maioria dos professores cursaram a faculdade na década de 60 ou começo de 70, ou seja, durante os conturbados anos do golpe militar. Há portanto, aqui, um dado referencialmente importante, afinal existe uma grande diferença entre o ensino superior antes dos anos 70 e o ensino superior pós-golpe militar. São professores que provavelmente viram alguns colegas desaparecerem e com eles também alguns de seus professores que não aceitavam as imposições do governo. São pessoas que abriam o jornal e reconheciam nas “receitas de bolo” uma manifestação de protesto

da falta de liberdade da imprensa. Enfim, são professores que passarão a trabalhar dentro de um novo contexto histórico, político e social.

Leitura e ensino

Ficam reunidas aqui todas as lembranças e impressões sobre a prática de ensino antes da participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa. É o momento de se recordar o início da carreira, nas mais distantes cidades do interior paulista; as dúvidas e incertezas; a influência dos colegas da área; a censura e o medo da ditadura militar; *a insatisfação*.

Embora as experiências fossem as mais diversas possíveis, o que se torna elemento comum e marcante na história de vida destes professores é o desejo de ser professor em escola pública. Muito diferente dos nossos dias de hoje, o professor que, em geral, iniciava sua carreira na metade da década de 60 e início de 70, desejava trabalhar na rede pública, pois nesta época, o professor que lecionava nas escolas do governo era símbolo de *status*. Valorizado, ele recebia um salário condigno e tinha um reconhecimento muito maior por parte das comunidades. (Silva, 1995a)

No entanto, o ingresso para a rede pública não era tarefa fácil. Conforme o discurso dos professores entrevistados, eram muitas as dificuldades enfrentadas no início da carreira. Esperava-se muito pelos concursos públicos que proporcionariam vagas para os novos professores. A política em torno da distribuição de vagas para docentes era, naquela época, caracteristicamente organizada de acordo com as “leis” de apadrinhamento. Portanto, se não havia concursos, não havia vagas. Logo, a única saída eram as aulas particulares, substituições, etc.

Quando, porém, finalmente se conseguia uma vaga efetiva na escola pública, iniciava-se a jornada escolar transformando o professor num quase eterno viajante. De cidade em cidade, estabelecia-se um ano, mudava de cidade e escola, ficava mais três, mais quatro, mudava de novo, e assim ia, até obter a vaga desejada, próxima à família, e quem sabe, próxima da sua própria casa.

Além destas dificuldades, havia outras que pareciam complicar ainda mais o embate com a profissão. De acordo com a maioria das histórias aqui contadas, sair da faculdade não significava o ingresso tranqüilo para as salas de aula. Porém é neste momento da história da vida dos professores que costuma surgir a figura de um professor, colega de trabalho ou mesmo um professor do curso de graduação, que passa a interagir com o professor novato, exercendo assim uma importante “influência” no seu processo de formação profissional e pessoal.

Trabalhando em diferentes escolas onde foi possível vivenciar uma realidade que variava desde um ambiente aberto à reflexão e troca de experiências, até um espaço completamente hostil, estes novos professores, aliados também ao conhecimento e representação que tinham sobre a prática de ensino, foram traçando o seu próprio perfil de professor. Novamente vale lembrar que o processo de formação deste profissional não está limitado ao conhecimento adquirido no curso normal ou na faculdade. A interação com outros professores, a sua própria história escolar e familiar, a vivência dos mais diversos tipos de ambiente de trabalho, com diferentes propostas e / ou imposições é que constituem todo o processo de formação deste indivíduo.

Sendo assim, é bem verdade que uma das maiores dificuldades dos professores, em início de carreira, não se constituía apenas no distanciamento entre aquilo que se aprendia na

escola e na faculdade e aquilo que deveria ser trabalhado em sala de aula. O elemento complicador configurava-se a partir do seguinte fato: quando estes professores entravam para a sala de aula, o problema não era “não saber o que fazer ou por onde começar”. Quando chegavam às escolas, tudo estava mais ou menos organizado e pronto, e ele deveria, portanto, “moldar-se” a fim de que pudesse trabalhar de acordo com o que vinha sendo feito há anos. Daí a dificuldade em integrar-se com certa facilidade ao grupo e ao trabalho, justificando, portanto, a presença do professor “tutor” que ensina, auxilia e troca suas experiências com o novato.

Além disso, quanto ao trabalho efetivo em sala de aula, havia ainda uma outra dificuldade: este professor, enquanto leitor construído previamente a partir de diferentes práticas de leitura, não conseguia encontrar o seu espaço, o seu lugar. Pelos relatos, é possível perceber, neste período, que embora os professores procurassem fazer da leitura parte fundamental do cotidiano escolar, o ensino tradicional da gramática era o que deveria ser privilegiado. Em muitas histórias, os professores procuram mostrar que o gosto pela leitura fazia com que eles procurassem inovar o ensino tradicional através de diferentes práticas de leitura e até mesmo da instituição de uma biblioteca de classe. Mas, esse desejo de mudar, de inovar esbarrava sempre com o *peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática - como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante* (Geraldí, 1997: 19).

E o livro didático, outra vez, estava lá. Exercendo todo o seu poder autoritário, ele tinha o seu espaço garantido assim como a gramática mantinha o seu prestígio.

Sendo assim, novamente devemos relembrar da importância que o livro didático assume nos diversos períodos da nossa história nacional. Conforme Lajolo & Zilberman:

O livro didático é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governos escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país. (Lajolo & Zilberman, 1996: 121)

Não podemos esquecer que estamos em plena ditadura militar. Os livros eram censurados, controlados pelo governo. Os professores de História e Português eram aqueles que deveriam ser tratados com maior “cuidado”. Não havia liberdade para se discutir qualquer assunto, muito menos para a escolha de “qualquer” livro para a leitura. O medo e a interferência dos militares nas salas de aula, obrigando a inserção de novas disciplinas, transformaram o ambiente escolar, para os professores, num espaço de permanente vigilância, onde as paredes tudo ouviam. O medo e a desconfiança passaram a cercear o professor limitando ainda mais a sua atividade de ensino. E pior, a escola, com todo aparato militar, promoveu ainda mais o apagamento deste leitor que já, angustiadamente, via seu espaço se restringir cada vez mais.

Os anos passavam e as dificuldades crescentes da escola pública aumentavam a insatisfação destes professores. O número excessivo de horas/aula. O trabalho solitário daqueles que desejavam de algum modo transformar aquela realidade quase insustentável; alunos rebeldes, desinteressados e até desrespeitosos; a falta de apoio e solidariedade por parte da direção e colegas de trabalho, todos esses elementos contribuíram para que o professor se sentisse ainda mais emparedado, sem saída.

Todo trabalho parecia não dar resultado. O desânimo tomava conta das salas dos professores. Porém... já na década de 80, início da anistia e “abertura” política, os cursos,

oficinas, palestras oferecidos pelas Delegacias de Ensino, pareciam atenuar toda essa situação de crise. E em busca de mudança encontra-se um novo caminho: o Projeto de Ensino de Língua Portuguesa.

O Projeto de Ensino De Língua Portuguesa

Para muitos dos professores aqui entrevistados, o desejo de mudança de toda a situação crítica no qual o seu trabalho e a sua vida se encontravam, começa a se concretizar com a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa. Nesta parte das suas histórias de vida e leitura, é possível reconstruir e reviver o clima de dúvidas, incertezas, angústia, vontade de desistir. A sensação de vazio que fazia parecer que tudo aquilo que se achava que era certo de “nada” mais servia, apontava para a existência de um processo de perda de identidade do professor.

Não podemos nos esquecer do momento político no qual estes professores estavam inseridos. Já havíamos discutido anteriormente, sobre os diversos problemas causados pela intervenção militar dos anos 70. Sem dúvida, toda a opressão e medo, aos quais os professores eram submetidos, impediam-nos de “desabrochar”, de acreditar em seu trabalho, de acreditar na própria possibilidade de mudança. Embora a oportunidade estivesse ali, diante de seus olhos, braços e pernas, ela parecia, de início, confusa e duvidosa. Afinal mais do que aceitar participar de um processo novo de reestruturação do ensino de Língua, que era o Projeto de Língua Portuguesa, era preciso mergulhar de corpo inteiro nesta nova proposta, atravessando a duras braçadas toda a tormenta e dificuldades que poderiam aparecer no caminho, e finalmente continuar, continuar, continuar, até que se chegasse ao encontro de águas mais calmas: a consolidação, a descoberta de caminhos mais seguros.

Porém, já em “águas mansas”, sugiro que antes de entrarmos mais especificamente na discussão sobre o Projeto, é importante lembrar que o desenvolvimento de uma carreira e conseqüente formação profissional não se constitui a partir de uma série limitada de acontecimentos, mas sim através de um processo. Embora este processo aparentemente se mostre linear (a faculdade, o estágio, primeiro trabalho, experiência, conhecimento, mais experiência, mais conhecimento...), o fato de encontrarmos “temas”, momentos de vida em comum, não impede que muitas pessoas descubram uma saída diversa a fim de alcançar o caminho desejado, ou ainda, que deixem de praticar a exploração, ou que nunca se estabilizem. Durante o processo de formação individual e profissional podem existir patamares diversos, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, de descontinuidade...

Portanto, atenção ávidos leitores, a organização da análise deste texto em “ temas ”, momentos vividos, não significa que a formação destes professores tenha se constituído e se encaminhado assim tão regularmente. Na terceira entrevista podemos perceber, por exemplo, que existe na história do respectivo professor, um elemento discordante dos demais: “ *a mudança de olhar* ”. Esta foi a designação que dei a um momento na vida deste professor que particularmente não “coincidiu” com a história dos demais. Apesar de anteriormente já ter mencionado o fato de que a participação do Projeto não se constituiu como um marco divisor de águas na vida profissional destes professores, ele se caracterizou como um momento de consolidação de um trabalho contínuo de reflexão sobre sua prática profissional.

No entanto, especificamente na história de vida relatada na “ *Entrevista III* ”, a descoberta de uma nova possibilidade de trabalho com ensino de língua materna se constituiu quando este professor passou a desenvolver, durante o seu curso de mestrado, um trabalho intensivo de análise e reflexão da sua atividade de sala de aula. Para este

professor, em particular, a mudança de olhar ocorreu neste momento e foi ela quem o levou a fazer parte do grupo de professores que participavam do Projeto.

Enfim, como é possível perceber, até agora, neste trabalho, tratamos de selecionar e discutir certos momentos da vida dos professores a partir de múltiplas facetas. Isto porque se tivéssemos a intenção de fazer corresponder um único significado para a vida de todos estes professores, estaríamos tentando concluir uma tarefa muito difícil, senão ilegítima. Para alguns, foi a monotonia do quotidiano da sala de aula, que anos após anos acabou levando-os ao questionamento da sua prática de ensino. Todavia, para outros, foi o desencanto e subseqüentes fracassos das experiências ou reformas estruturais nas quais os professores participaram que desencadeou toda a “crise”.

No entanto, como pano de fundo para todas as histórias de vida aqui narradas, verificou-se um certo mal-estar profissional, mais ou menos generalizado. Independentemente do tipo de formação profissional de cada um destes professores, a “certeza” de que o ensino tradicional não promovia os resultados desejados, é o que os alia e os reúne num mesmo grupo, apesar das suas diferenças.

Sendo assim, participar do Projeto, embora pudesse provocar medo, dúvidas, insegurança, era uma possibilidade “efetiva” de mudança. Para a maioria do grupo, a forma como as pessoas responsáveis pelo Projeto se organizaram e interagiram com estes professores, foi fundamental para o engajamento total destes profissionais. O serviço de orientação e assessoria que lhes eram oferecidos regularmente, o acompanhamento e discussão das experiências realizadas, o apoio governamental (pelo menos no início), a predisposição da diretoria escolar, tudo isso contribuiu positivamente para que o professor pouco a pouco adquirisse confiança e autonomia de seu trabalho em sala de aula. Afinal, com o Projeto, ele

passou a ter um novo interlocutor, além do peso da autoridade da Universidade que legitimava todas as “novas” práticas de ensino inseridas em sala de aula.

Os estudos, as leituras e discussões realizadas durante as reuniões também foram fundamentais. Embora a proposta de ensino de Língua Portuguesa, da forma como foi apresentada aos professores, causasse inicialmente um certo desencontro de línguas, já que algumas vezes parecia aos professores que os palestrantes “falavam grego”, com o tempo e através das discussões freqüentes, mostrou-se um caminho seguro a ser seguido. Esta segurança, originava-se caracteristicamente do fato dessa proposta de ensino - apresentada na forma de *Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa* - organizar-se de acordo com as classes (5^a, 6^a...) do primeiro grau, podendo, com muito sucesso, ser adaptada às séries do segundo grau.

Segundo Silva, *ao menos para o autor, o editor e o prefaciador dos Subsídios a proposta de ensino ali delineada deveria ser reconstruída pelos seus possíveis leitores - os professores (e seus alunos) - segundo suas possibilidades de compreensão. Não se desejava igualdade de trabalhos entre esses leitores mas a busca individual e em parceria de experiências singulares capazes de assimilar suas histórias de vida e de assimilar seu cotidiano de trabalho* (Silva, 1994: 66). No entanto, embora ficasse explícito - através de várias intervenções do autor dirigidas ao leitor, alertando-o das pretensões dos *Subsídios* -, conforme o relato dos professores, a organização do texto da proposta funcionou, de certa forma como uma “receita metodológica”, promovendo inicialmente a realização de um trabalho “homogêneo”, no sentido de se saber exatamente o porquê de cada atividade desenvolvida, que tipo de concepção de linguagem fundamentava o estudo do texto, etc., aspectos fundamentais

para o desenvolvimento de um trabalho de ensino-aprendizagem caracteristicamente consciente.

De novo, o ingresso para o grupo do Projeto representou para estes professores o momento de consolidação dos seus conhecimentos. Refletir sobre a sua prática foi o que lhes garantiu maior autonomia dando-lhes mais fôlego para desbravarem um mar inteiro de novos saberes. Não estavam mais desamparados... pois sabiam da existência do farol que iluminava os seus caminhos.

Novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa

Reúnem-se ao redor deste tema os relatos sobre as experiências e atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula durante e após a participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa. Neste momento, é possível perceber que os professores, ao se tornarem mais problematizadores nas suas discussões de ensino e prática de leitura, tornaram-se, igualmente, mais abertos e receptivos, nas suas aulas, às perspectivas dos alunos.

Focalizando, essencialmente, aqueles dados que nos revelam as interações ocorridas com a leitura, percebemos que nesta etapa da vida, o professor, enquanto leitor, passou a ver e sentir seu espaço alargando-se cada vez mais. Além disso, ele também viu, nas diversas modalidades de leitura inseridas em sala de aula, a possibilidade de reviver e proporcionar a seus alunos as mais diversas interações com o texto escrito.

Mas... todas essas informações que nós agora obtemos, não eram, na época, do conhecimento dos professores responsáveis pelo Projeto (Wanderley, Raquel e Lilian). Sendo assim, o que eles sabiam a respeito dos professores com os quais trabalhavam ?

A fim de traçar um perfil dos professores participantes do Projeto, foi realizada, no início de suas atividades, uma pesquisa cujo instrumento básico de coleta de informações foi a aplicação de um questionário composto por seis perguntas. No entanto, uma vez centrado o nosso interesse na constituição do perfil do professor enquanto leitor, discutiremos somente os dados obtidos a partir da análise das duas últimas questões. Porém, antes de iniciarmos tal discussão, é preciso esclarecer que a obtenção das informações que se referem especificamente a esta pesquisa realizada pelos coordenadores do Projeto, só foi possível devido à realização de um trabalho de iniciação científica desenvolvido por Annie Gisele Fernandes (1993) e que tem como título: *“Um Perfil do Professor de Português de 5ª a 8ª séries do Primeiro Grau”*.

De acordo com o relatório final da pesquisa de Fernandes (1993), as questões que nos interessam são as seguintes:

- 5) Cite os últimos cinco livros que você leu.
- 6) Cite os cinco melhores livros que você leu.

Das respostas obtidas à questão nº 5, a autora da pesquisa constatou que, do conjunto de obras mais lidas, a maioria dos professores havia feito referência àqueles livros que estão ligados à atividade que o professor desenvolvia em sala de aula. Isto significa que, do grupo todo de professores, a maioria costumava ler os mesmos, senão somente os livros que eles indicavam aos alunos. Reforçam, ainda, este argumento, o fato de vários professores atribuírem a pouca leitura à total falta de tempo. Sendo assim, eles só poderiam ler aquilo que era pedido aos alunos, do contrário como poderiam preparar as avaliações de leitura ?

Sobre os títulos dos livros selecionados pelos professores da pesquisa, os mais citados faziam referência às obras da Literatura Brasileira ou Portuguesa. Em seguida vinham os livros infanto-juvenis e por último as obras consideradas “best-seller”

Quanto às respostas para a pergunta nº 6, os professores elegeram como suas melhores leituras os clássicos de Literatura, as obras infanto-juvenis, diminuindo um pouco a referência aos “best-seller”.

Exemplificando estes livros mais votados: “O Cortiço”(Aluísio Azevedo), “Iracema”(José de Alencar), “Dom Casmurro”(Machado de Assis), “Vidas Secas”(Graciliano Ramos), “Amor de Perdição”(Camilo Castelo Branco)... (exemplos de obras literárias); “A Ilha Perdida”(Maria José Dupré), “O Mistério do Cinco Estrelas”(Marcos Rey), “Zezinho, o Dono da Porquinha Preta”(Jari Vitória), “Um Cadáver Ouve Rádio”(Marcos Rey)... (leitura infanto-juvenil); “Feliz Ano Velho”(Marcelo Rubens Paiva), o “Outro Lado da Meia Noite”(Sidney Sheldon)... (*best-seller*).

Os resultados parcialmente apresentados acima somados ao rol de leituras identificado nas história de leitura dos sete professores aqui entrevistados, mostrando-nos que as obras de literatura ainda são consideradas leituras culturalmente “legítimas”. No entanto, a presença de infanto-juvenis e alguns *best-seller* apontam para uma certa dessacralização da literatura, o que, de um outro modo, constituía a aposta dos coordenadores do Projeto. Acreditavam que a partir do momento em que fossem introduzidos, na sala de aula, outros textos, outros autores e outras modalidades de leitura (contos, crônicas, jornais, revistas, etc), a literatura perderia o seu posto de honra e teria que dividir seu espaço com diferentes tipos de textos.

E por falar em práticas e modalidades de leitura, o que propunha o Projeto neste sentido?

Para a prática da leitura de narrativas longas, a proposta apresentada pelo Projeto era que, ao menos uma vez por semana, os professores reservassem uma aula para a realização

deste tipo de atividade. De acordo com *Os Subsídios*, a escolha por esta modalidade de leitura baseava-se nos seguintes argumentos:

Embora alguns teóricos da literatura considerem o enredo como algo não fundamental na obra literária, para essa atividade me parece importante precisamente o enredo: é o enredo que enreda o leitor. Daí a seleção de romances e novelas para esta atividade e não obras de “narrativas curtas”. (Geraldí, 1997: 60)

Para desenvolver esta atividade era preciso selecionar, de acordo com o número de alunos, uma biblioteca de classe que seria composta somente por romances. Durante a aula de leitura os alunos deveriam escolher livremente o livro a ser lido. Porém, vale ressaltar que já no início do ano letivo, antes mesmo de iniciar tal atividade de leitura, o professor deveria explicar como a atividade iria se desenvolver e como seria avaliada. Conforme as sugestões presentes nos *Subsídios*,

Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita, dado que o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo (o aspecto qualitativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá, logicamente, da seleção de obras feita pelo professor). O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno - que ao final terá que preencher fichas, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário. (Geraldí, 1997: 61)

As histórias aqui apresentadas demonstram que, em geral, os professores assumiram, como primeiro elemento de referência essencial para a prática de leitura, a instauração da biblioteca de classe. Embora, em alguns casos ela já estivesse de alguma forma integrada ao trabalho de sala de aula, no período “pós-Projeto”, a biblioteca de classe era a atividade fundadora da leitura e do exercício de formação de leitores. A arrecadação do dinheiro para a compra dos livros, a seleção dos temas e inclusão de textos que não eram clássicos da literatura, a organização das prateleiras, a instauração de uma sala ambiente, tudo isso é

detalhadamente relatado pelos professores. O gosto, o prazer de formar uma biblioteca, de estar próximo aos livros, construído lá naquelas *primeiras histórias*, durante a infância e juventude, alia-se ao prazer, ao gosto de formar novos leitores. A descoberta realizada num passado, não tão distante, é trazida para a sala de aula e partilhada com os alunos.

Curiosamente, aquela professora da *Entrevista IV*, cujo pai fazia a censura dos livros em casa, leva esse modelo para escola. No princípio dos trabalhos sugeridos pela proposta, dividia avidamente os textos que deveriam ser lidos para tal série e não por outra. Depois, descobriu que certos livros da 5ª série poderiam ser lidos por alunos da 8ª e vice-versa. Isto porque os alunos traziam, das suas histórias de leitura, experiências e práticas que não eram comuns a todos da classe. Mas isso não era mais problema, assim como o professor tinha autonomia para desenvolver as atividades em sala de aula, ele tinha também autonomia para “errar”, refletir e, o melhor, mudar !

Quanto à leitura de textos curtos, a proposta previa a interação *com outros interlocutores, outros conjuntos de informações e opiniões acerca dos assuntos que formavam a pauta de discussões, os interesses e de preferências dos alunos. Imaginava-se uma dinâmica entre os textos orais e escritos dos alunos e os textos publicados em jornais, revistas, coletâneas, etc., que levasse a uma superação da fragmentação absoluta entre as atividades de produção e leitura/interpretação de textos e viesse a transformar os conjuntos de “atividades” de leitura e de escrita em um trabalho, onde houvesse um processo de inter-relação e interdependência* (Silva, 1994: 286).

Conforme contam as histórias dos nossos professores, o trabalho de seleção do material utilizado na sala de aula no início realizou-se fundamentalmente a partir da orientação dos coordenadores do Projeto. Com o passar do tempo os professores tornaram-se mais

independentes, tinham clareza sobre o que queriam desenvolver na sala de aula, porque e para que estavam realizando determinada atividade junto aos alunos. As experiências cotidianas se transformavam em conhecimentos de bases firmes, concretas.

Sendo assim, além da instauração da biblioteca, havia o trabalho de leitura de outros textos, a discussão oral, a produção de textos e a análise lingüística. Os professores passaram a ter maior clareza sobre o seu sistema avaliativo. Estavam mais abertos, discutiam, esclareciam, fundamentavam suas atividades para os alunos e, enquanto os avaliavam, tinham consciência de que também estavam sendo avaliados. Como Silva (1995) mesmo diz:

Em essência, ser professor é assumir um compromisso com o conhecimento, com a busca incessante do conhecimento. E é fazer com que o aluno participe desse compromisso, dessa busca. Ambos, em processo de interação e envolvimento recíproco, sensibilizam as suas retinas no intuito de melhor compreenderem os fenômenos da realidade (Silva, 1995: 88b)

O trabalho, neste momento da vidas dos professores, mesmo que solitário - afinal nas escolas um ou outro professor tinha aderido à implementação efetiva do Projeto - não provocava mais tanta insegurança. Os bons resultados obtidos junto aos seus alunos, não só despertavam “inveja” (promovendo, às vezes, agressões gratuitas de alguns colegas) como principalmente demonstravam a realização de um trabalho de sucesso, despertando assim a curiosidade dos demais professores, não só os de Língua Portuguesa, mas os de História, Ciências...

Tanto a postura destes professores quanto a de seus alunos tornaram-se diferentes e isso chamava a atenção. Muitos colegas começaram a procurar ajuda e orientação dos “professores do Projeto”. Deste modo, é possível perceber que, curiosamente, a maioria dos professores aqui entrevistados, ao adquirirem segurança e autonomia sobre o seu trabalho, puderam desenvolver, com muita satisfação, as mais diversas atividades de orientação a outros

professores. Conversavam com os colegas do curso primário, estagiários, professores da mesma e de outras disciplinas. Tornaram-se multiplicadores das idéias do Projeto:

Os depoimentos dos professores acerca do modo pelo qual vinham tomando conhecimento da proposta e se engajando nos grupos constituíram-se num importante indicador do papel desempenhado por estes professores no convencimento de seus pares quanto à validade de idéias, propostas e mudanças. Trata-se de uma espécie de processo de legitimação entre iguais. (Silva, 1994: 101)

Sem dúvida, a figura do professor multiplicador representou a continuidade do processo de reflexão sobre a prática e ensino de Língua Portuguesa e especificamente de leitura. Havia uma grande preocupação em demonstrar aos colegas a necessidade de formar nas suas turmas alunos que realmente fossem leitores, e os resultados obtidos com as suas próprias classes, através das aulas de leitura, eram prova mais do que suficiente do que ainda era possível fazer, mesmo dentro de uma escola da rede pública.

E o mais curioso, desta etapa da vida dos professores, em seus depoimentos sobre o seu trabalho na sala de aula, eles passam a assumir o mesmo tom, o mesmo discurso característico da proposta de ensino estabelecida pelo Projeto. Ao ouvi-los falar sobre o seu trabalho junto aos alunos e colegas de escola, parecia ouvir todas as outras vozes que uniam-se e distinguiam-se nos textos do Projeto, e atualmente nos textos das *Propostas Curriculares para Ensino de Língua Portuguesa - Primeiro Grau*.

Há portanto, em Bakhtin, uma explicação para este “fenômeno” discursivo, afinal:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira

absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade (Bakhtin: 1992: 414)

De tudo que foi dito até aqui, não posso, no entanto, deixar de registrar o fato de que a mesma satisfação que fazia brilhar os olhos destes professores, transformou-se, quase no final da entrevista, num tom meio melancólico, e contrariamente ao que ocorrera no início desta fase, numa certa insatisfação. Diversamente do depoimento do professor apresentado na *Entrevista II* que foi continuamente permeado pelo sentimento de insatisfação e de certa forma de impotência frente às dificuldades da escola pública, os demais professores iniciaram as suas falas com grande satisfação e encerraram seus relatos bastante queixosos. Os últimos anos na escola, antes da aposentadoria, o re-encontro com os professores mais novos, a verificação de que apesar dos anos terem passado, a realidade, a crise vivida anteriormente ao Projeto continua a “assombrar” as salas de aula, é o que dá o tom de desânimo à fala destes professores. Perceber que tudo o que se construiu, que se lutou para desenvolver, rapidamente dissolve-se e se perde é definitivamente desanimador.

Ser leitor

Procurei recuperar, nesta etapa, os momentos em que os professores definiram ou demonstraram a representação que cada um construiu sobre ser leitor.

Se assumirmos que para formar leitores é preciso ser leitor, foi possível perceber que as histórias de vida e de leitura destes professores revelam que todos são leitores. Mesmo aquele professor que se diz “afastado” da leitura, devido ao desgaste diário provocado pelo trabalho escolar, de um modo ou de outro,^z através de outras modalidades de leitura que não seja

exclusivamente a de obras literárias, ainda assim ele se constitui um leitor e têm na figura do próprio filho o que é ser leitor.

O que se percebe, é uma mudança na concepção, ou ainda, na representação de leitor e de leitura. Todas as idéias novas sobre as diferentes práticas de leitura, fizeram com que, durante e após a participação no Projeto, os professores entendessem que o aluno não começa sendo um leitor de Machado de Assis. Ao permitirem a entrada na sala de aula de outros textos, além dos clássicos da literatura, os professores romperam com a antiga tradição de que somente a leitura de textos literários é legítima para a formação do leitor. A prática de leitura de diferentes textos, tais como, jornal, revista e até mesmo *best-seller*, permitiram o aparecimento de um leitor que antes não tinha espaço, não podia trazer para as salas de aulas sua própria história de leitura.

Na verdade, todas as histórias de leitura mostram que, quando se tematiza o estudo sobre a formação do leitor, costuma-se associar a prática de leitura a uma atividade essencialmente intelectual, e isto é falso. Quando os professores falam sobre a sua formação como leitor, eles elegem como tema tudo aquilo que está “ao redor” da leitura. As interações com pessoas e textos, as narrativas orais e as diferentes modalidades partilhadas de leitura vividas pelos professores comprovam isso.

Fica assim desmitificada aquela imagem comum de leitor. E mais, todas as histórias aqui contadas, contrariamente ao que talvez muitos esperavam, não confirmam a imagem estereotipada de professores não-leitores. Elas apontam sim para uma prática de leitura social e coletiva. Elas testemunham a existência de um professor-leitor.

Ser leitor: influência na práxis

Embora alguns professores admitissem claramente que não acreditavam que a sua história de leitura tivesse influenciado a sua prática de sala de aula, enfim a sua concepção de ensino de Língua Portuguesa, é possível perceber que foi o gosto pela leitura, desenvolvido a partir das mais diversas práticas, que levou a maioria destes professores às portas dos cursos de Letras.

Além disso, foram também as experiências e interações com a pessoas e textos, enfim com a leitura em suas diferentes modalidades que fizeram com que estes professores introduzissem nas salas de aula, antes mesmo de participarem do Projeto, atividades que buscassem desenvolver a leitura de modo diferente daquele proposto pelo livro didático.

A insatisfação e a percepção da crise, do fracasso vivido na sala de aula também fizeram com que este mesmo professor procurasse o Projeto e desenvolvesse um trabalho engajado na formação de leitores.

A mudança de concepção do que é ser leitor, do que é leitura, adquirida, senão melhor clarificada durante as reuniões do Projeto, também influenciou a prática destes professores. A escolha por livros que não eram somente clássicos da literatura, a instituição de uma leitura “obrigatória” e de uma leitura por puro prazer, o jornal, a revista na sala de aula, tudo isso aponta para uma mudança efetiva na prática e ensino de leitura, e fundamentalmente na formação de leitores.

Considerações finais

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia (Benjamin, 1987: 213).

De narrativa em narrativa partilhamos lembranças de interações com textos e pessoas, histórias de leitura. Partilhamos sonhos, aventuras e desventuras, experiências... Enquanto falavam das ações e acontecimentos vividos, os professores construíram suas histórias e porque não dizer que também construímos a nossa ?

A vida comum, fatos e acontecimentos cotidianos... O contador de histórias, livros na estante, folhas de jornal amareladas, revistas escondidas... O apito longínquo do trem denunciava a chegada de novas aventuras literárias... O apito do trem, aproximando-se da estação, aproxima-nos das histórias cotidianas de leitores comuns... Bem alto e estridente chama-nos a atenção: os professores são leitores.

Anexos

SUBSÍDIOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (5ª a 8ª série)

João Wanderley Geraldi - Unicamp

PREFÁCIO

A publicação em caderno deste texto de João Wanderley Geraldi chega, eu não diria "atrasada", dado que vem contribuir com o debate em uma área de grande carência, mas chega tarde pelo muito que se esperou por ela. As propostas aí contidas há muito circulam oralmente ou em preciosas anotações de aula (muitas vezes xerocadas e discutidas) e relatórios de estágio de alunos do curso de letras da FIDENE.

Geraldi tenta nesse trabalho dar algumas respostas às inúmeras solicitações sempre imediatistas que perseguem o professor universitário, tanto no seu trabalho em cursos superiores quanto em cursos de atualização de professores: "Que fazer hoje, na situação concreta de nossas escolas e com o grau de preparação acadêmica de nossos professores, para pôr um pouco de ordem no caos que vem sendo o ensino de língua portuguesa?"

Mais do que subsídios metodológicos, este texto traz um apelo e uma manifestação de confiança nos professores de 1º grau. Que, a partir de diretrizes gerais propostas, cada um se guie por sua disposição de renovar, por sua sensibilidade e intuição para os fatos da língua. Dada a necessidade premente de uma ação nesse sentido, sejam estes os primeiros apoios do professor no esforço para fugir ao imobilismo das receitas prontas oferecidas por muitos manuais didáticos. A curto prazo, o professor apelará para sua sensibilidade e observação para detectar nas diversas situações de uso da língua que o rodeiam as "regras do jogo lingüístico" jogado; para sua intuição de falante, de usuário da língua para chegar a

uma análise lingüística realmente útil aos alunos.

Fique claro porém que esse espontaneísmo é proposto como uma resposta às solicitações imediatas. Que a médio prazo se deve buscar uma língua portuguesa e também uma dedicação maior dos lingüistas a questões que interessem diretamente ao ensino da língua portuguesa.

Iara Bemquerer Costa
julho, 1981

INTRODUÇÃO

"... nas circunstâncias atuais - que parecem ser de um deliberado esvaziamento de todo esforço educacional autêntico - deve-se ter em mente que não estamos diante de uma discussão teórica, mas sim de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas.

Pode-se tratar a queda de uma telha como um problema dinâmico, formulando hipóteses teóricas alternativas e debatendo a adequação destas últimas. É uma abordagem legítima, mas não é a melhor do ponto de vista de quem está embaixo."(Rodolfo Ilari)

Sem pretensão alguma de apresentar fórmulas miraculosas - em matéria de milagres, todos nós amargamos uma experiência recente demais para ser esquecida - neste texto procurarei trazer à reflexão dos professores algumas questões envolvidas no processo de ensino de língua portuguesa. Apresentarei algumas sugestões concretas de atividades em sala de aula e um roteiro para o planejamento de aulas. Este e aquelas constituirão os

subsídios a serem discutidos e a partir dos quais cada professor poderá (re) dimensionar sua prática na escola.

Se este texto possibilitar não só uma reflexão sobre o trabalho de sala de aula, mas também provocar um (re) dimensionamento das atividades desenvolvidas, mesmo que por apenas alguns professores de língua portuguesa, terá, então, cumprido com sua finalidade.

Acredito que é hora de repensar o ensino da língua portuguesa, especialmente no primeiro grau. Mas de nada adiantará este repensar se a prática, na escola, permanecer a mesma. Na perspectiva que subjaz a este texto, é preferível errar tentando acertar alguma coisa a permanecer no marasmo da "sempre mesma coisa" pelo medo dos erros que uma mudança de atitude, no ensino possa provocar.

Exemplifico. Uma queixa comum entre nós, professores de língua portuguesa, é o baixo nível de leitura de nossos alunos, constatando em qualquer grau de ensino - fundamental, secundário e superior. Ao falarmos sobre isto, no entanto, a primeira questão que nos colocamos, especialmente quando atuamos no primeiro grau (5^a a 8^a série), é a questão da seleção de obras "adequadas à faixa etária de nossos alunos" com medo de indicar um romance "inadequado" e com isso afastar "para sempre" o nosso aluno da literatura. Resultado: com medo de errar, nada ou muito pouco fazemos para elevar o índice de leitura dos nossos alunos. O aluno passará pela escola tendo um contato mínimo com a produção literária. Poderemos, porém, nos "desculpar": ao menos ele não leu o que era "inadequado" à sua faixa etária, já que não leu nada mesmo... parece-me preferível que a indicação de um livro "inadequado" afaste da literatura um leitor em potencial se é que isto ocorre - a que ele permaneça sempre como "um leitor em potencial" sem nunca ter lido qualquer romance.

Isto tudo não quer dizer que o problema da seleção não exista, ou que não seja legítimo se preocupar com tais aspectos. Minha experiência como professor de primeiro grau e meu contato com professores de primeiro grau têm me mostrado, no entanto, que tal legitimidade tem funcionado um pouco como desculpa e outro tanto - como inibidora de possíveis atitudes, vislumbradas como alternativas de atividades em sala de aula.

Gostaria que as idéias aqui desenvolvidas fossem tomadas no interior de tal perspectiva. Elas nasceram há muito tempo. Não consigo, hoje precisar de onde vieram. Sei como foram se corporificando. Depois de uma experiência pessoal de dois anos de afastamento das atividades docentes para realizar curso de pós-graduação, retornei ao meu trabalho no curso de Letras da FIDENE (Ijuí-RS) cheio de idéias. No entanto, o que eu pensava então, as minhas preocupações com a descrição e explicação dos fenômenos da língua portuguesa, nem a sempre correspondiam aos interesses mais imediatos dos alunos de escolas do interior. Como tais, eles buscavam, na faculdade, informações que lhes fossem úteis na sala de aula, pressionados pelos inúmeros problemas vividos do dia a dia do ensino da língua.

Sem abandonar a preocupação em compreender os fenômenos sintáticos co-semânticos do português em especial - e da linguagem em geral - vi-me forçado a uma reciclagem: articular pontos de vista defendidos na análise da linguagem com a prática do ensino de língua portuguesa no 1^o e 2^o graus, em função das perguntas que, sem qualquer função retórica, me eram dirigidas pelos alunos.

Ao contrário, pois, do que dá a entender o emprego da primeira pessoa, devo confessar que muitas das sugestões aqui colocadas resultam de discussões desenvolvidas em aulas ministradas na

FIDENE e em cursos de extensão em pontos tão distantes como Vacaria-RS e Aracaju-SE. Até onde tais sugestões ainda são pessoais? Impossível estabelecer limites. O roteiro básico já cresceu muito e problemas constatados nas aplicações de alguns de seus aspectos determina algumas modificações. Alguns dos ex-alunos se identificarão, aqui, em algumas passagens. Outros notarão alterações em aspectos talvez cruciais graças a colocações que fizeram em aulas. A uns e a outros atribuo desde já a autoria. A nenhum, a responsabilidade parcial ou global.

Propositadamente este texto fugirá ao excesso de justificativas das opiniões que nele se encontram. De um lado porque, não raro, são meras intuições a propósito do ensino da língua materna; de outro lado, porque não gostaria de transformar estes subsídios em mais um trabalho acadêmico, onde nada se pode dizer sem uma análise mais ou menos exaustiva - quando não precedida de uma vasta resenha bibliográfica. Devo acrescentar, ainda, que as fontes bibliográficas são, às vezes, bastante remotas e não posso assegurar que tais fontes endossariam a leitura feita, já que em sua maioria são análises sem preocupações especificamente pedagógicas. Sempre que possível, remeterei casos específicos a análises específicas. Neste sentido, a bibliografia pretende assegurar ao leitor desses subsídios, ao menos em parte, a possibilidade de um percurso de estudos mais aprofundados.

Resta ainda um esclarecimento: o roteiro e sugestões de atividades não devem ser encarados dogmaticamente, embora às vezes o tom possa sugerir o contrário. Gostaria que estes subsídios fossem tomados como tais: algo para ser testado, modificado, complementado, a partir da prática efetiva de ensino no interior da sala de aula.

1. ENSINO DA LÍNGUA OU ENSINO DA METALINGUAGEM ?

1.1 Uma questão prévia

Antes de qualquer consideração sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados na sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos. tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia - para que ensinamos o que ensinamos? - é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "para que?" é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao "para quê?" envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura quanto à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso: são questões prévias. Espero que a postura quanto à educação transpareça no decorrer de todo este texto. Uma palavra, entretanto, se faz necessária a respeito da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

a) a linguagem . é a expressão do pensamento: esta ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a

afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar lingüisticamente não pensam;

b) a linguagem a em é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (um conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

c) a linguagem n é uma f forma de ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala.

Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionismo; c) a lingüística da enunciação. Os subsídios metodológicos aqui propostos para discussão procurarão se situar no interior da terceira concepção de linguagem: a língua é o lugar de constituição de relações sociais.

Como tal, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Tomo um exemplo. Dado que alguém (Pedro) dirija a outrem (José) uma pergunta como: - Você foi ao cinema ontem ? tal fala de Pedro modifica suas relações, com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que

não ouviu ou respondendo "O que você tem a ver com isso?"). No primeiro caso, diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.

Creio que fica claro, especialmente para professores de português, que dentro de uma tal concepção já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas, a que estamos habituados seguindo manuais didáticos ou gramáticos. Também é inadequado definir a pergunta como transmissão da informação de que o falante está em dúvida. No ensino da língua, muito mais importante do que uma classificação, necessário estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam.

Uma tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, quanto às variações lingüísticas. Refiro-me, aqui, ao problema enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades lingüísticas, quer sociais, quer regionais. Afinal, dadas as diferenças lingüísticas e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que de uma forma ou outra estão envolvidos com o sistema escola, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo pode ser buscada no fato de que a escola de hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais elevadas da população. A democratização

da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela, e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a "eleição" de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas num mesmo saco e qualificadas como "errôneas" "deselegantes", etc. Mas

"Uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente em termos 'internos', quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos 'externos', pelo prestígio das línguas no plano internacional."(GNERRE, 1978:45)

A transformação de uma variedade lingüística em variedade "cultura" ou "padrão" está associada a vários fatores, entre os quais Gnerre aponta:

- a) a associação desta variedade à modalidade escrita;
- b) a associação desta variedade à tradição gramatical;
- c) a dicionarização dos signos desta variedade;
- d) a consideração desta variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade lingüística considerada

"padrão" é evidente. Sabendo-se que esta resulta de uma imposição social, desclassificando os demais dialetos, a postura do professor em relação às formas de fala de seus alunos poderá aprofundar ainda mais o sentimento "de que falamos errado".

Por outro lado, a simples valorização das formas dialetais consideradas não-cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino é desconhecer que *"a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder"* (GNERRE, 1978:59).

Como saída prática, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos a passagem de uma forma de falar para outra (dialetos "não-cultos" para o dialeto padrão), sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Ora, sabemos que isto não é tarefa simples e que o domínio ativo do dialeto padrão não é fácil de ser alcançado por quem não o fala. É preciso, porém, que a escola oportunize isto, a fim de que seus alunos tenham ao menos a possibilidade de acesso, ainda que em termos de domínio passivo (compreensão), de tal forma de expressão.

É preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear - e disto ninguém duvida - também serve para romper o bloqueio. Não estou com isto querendo dizer que através das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão só e unicamente, querendo dizer que o princípio de "quem não se comunica se trumbica" não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se

comunicam em seus dialeto, mas têm se "trumbicado" que não é fácil...

1.2. Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Aos problemas apontados como questões prévias para uma metodologia de ensino de língua portuguesa, é preciso acrescentar a dicotomia ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação) a partir da perspectiva de que na escola se deve oportunizar a passagem de um dialeto que o aluno domina para o domínio de mais outra forma de expressão, evidentemente, influenciará no "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que ensinamos".

Entretanto, o mais caótico da situação de ensino de língua portuguesa em escolas do primeiro grau, consiste precisamente no ensino, para os alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear caderno de anotações de aluno de 5ª série do fundamental onde o "pobre menino" anotara que para Saussure a língua é o um conjunto estruturado de signos lingüísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui) estudar uma língua era estabelecer as "regras profundas" da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais freqüentes, são páginas e páginas de conjugações verbais em todos os modos e

tempos, sem que o aluno sequer suspeite do que significa indicativo, subjuntivo ou mais que-perfeito.

Creio que a maior parte do tempo e esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer "exercícios esporádicos", de língua propriamente ditos.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidade de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre estes dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um ou outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição lingüística; nos manuais didáticos mais modernos, substitui-se tal descrição pela teoria da comunicação e os alunos de hoje sabem o que é emissor, receptor, mensagem, etc. só que não tem ou não sabem o que dizer e como dizer. Isto é substitui-se uma metalinguagem por outra !

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente deverão apelar para a metalinguagem de análise da língua, sem a preocupação de descrever a língua.

Neste sentido, poderemos estabelecer como atividades básicas do ensino de língua portuguesa no primeiro grau o seguinte quadro:

MODALIDADES	RECEPÇÃO /
ATIVIDADES	PRODUÇÃO

MODALIDADE ESCRITA ler escrever

MODALIDADE ORAL ouvir falar

É a partir das perspectivas aqui expostas que considero como unidades básicas do ensino de língua portuguesa, no primeiro grau, três tipos de práticas:

1. A prática de leitura de textos
2. A prática da produção de textos
3. A prática da análise lingüística

2. UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. A prática da leitura de textos

Esta prática envolveria dois tipos de textos e dois níveis de profundidade:

- a) a leitura de textos "curtos" : contos, crônicas, reportagens, lendas, etc.
- b) a leitura de narrativas longas : romances e novelas .

Como o primeiro tipo se correlaciona estreitamente com a prática de produção de textos, desenvolverei inicialmente o segundo. Para tanto, vou considerar que o número de aulas semanais é de cinco períodos, distribuídos idealmente em 2, 1 e 2, supostamente segunda, quarta e sexta-feira. Considero este o 'horário ideal para a aplicação do roteiro de ensino proposto, o que não quer dizer que não possa ser aplicado em horário distinto.

Para a prática i ca da leitura de narrativas longas, destinar-se-á um período de aula por semana (quarta-feira, no horário proposto). Embora alguns teóricos da literatura considerem o enredo como algo não fundamental na obra literária, para esta atividade me parece importante precisamente o enredo: é o enredo que enreda o leitor. Daí a seleção de romances e novelas para esta atividade, e não obras de "narrativas curtas".

Como desenvolver tal atividade ? Dependendo do número de alunos nos da turma, selecionaria igual número de obras literárias mais uma. Ou seja: havendo 34 alunos matriculados lados na turma, arrolaria 35 títulos em meu plano de trabalho, no início do ano letivo. Preferencialmente, 35 títulos diferentes. Como indicação em ANEXO a estes subsídios, há uma listagem de romances e novelas organizada por alunos do curso de letras da FIDENE (turmas de 1978-1981) Tal listagem não é completa e muito menos exaustiva. Serve apenas como sugestão inicial a ser modificada e complementada pelo professor à medida que vai desenvolvendo sua experiência.

Selecionados os romances para a atividade de leitura, na primeira aula em que as obras estiverem disponíveis, os alunos escolherão um dos livros para sua leitura individual, que se iniciará na própria sala de aula, podendo continuar fora da classe se os livros puderem ser levados para casa pelo aluno (isto dependerá da forma como o acervo será constituído, assunto que trataremos logo a seguir).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que no primeiro período destinado à leitura, ocorre um pouco de confusão: os alunos ora se decidem por um livro, ora por outro, havendo muita troca durante os primeiros momentos da aula. Cada professor deverá medir o tempo necessário para isto. A partir de certo momento, a atividade deverá ser de leitura, efetivamente.

Antes da escolha dos alunos, o professor poderá explicar como será desenvolvida a atividade, e como ela será avaliada. Em princípio, nenhuma cobrança deveria ser feita. dado que o que se busca é desenvolver o hábito de leitura e não a capacidade de análise literária. A avaliação, portanto, deverá se ater apenas ao aspecto quantitativo (o aspecto qualitativo das leituras realizadas pelos alunos dependerá,

logicamente, da seleção de obras feita pelo professor). O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler num martírio para o aluno que ao final da leitura terá que preencher fichas leitura, roteiros ou coisas parecidas. Nada disso me parece necessário.

A avaliação, incidindo sobre o aspecto quantitativo, poderá ser feita em simples caderno de anotações do professor que, a cada página, anotará o nome do aluno e a obra que estiver lendo. A cada troca com colega, o professor simplesmente observará qual o novo livro que o aluno está lendo, sem exigir qualquer trabalho escrito (e até mesmo oral) aos alunos. Neste sentido, é preferível que o aluno diga ao professor que terminou de ler um romance, embora não o tenha lido, do que o professor "cobrar" tal leitura. Nas séries iniciais (5ª e 6ª série) a experiência tem mostrado que independente de qualquer pergunta do professor, os alunos acabam falando sobre o livro que leram (e isto é o que importa).

A experiência de aplicação desta proposta tem demonstrado que é possível estabelecer os seguintes critérios quantitativos para avaliação:

AO FINAL QUANTIDADE

1º bimestre	3
2º bimestre	5
3º bimestre	8
4º bimestre	10

de tal sorte que, no final do ano letivo, o aluno terá lido, no mínimo, dez romances ou novelas. Como o professor estará anotando em seu caderno cada troca de livro feita pelo aluno, terá automaticamente fazer a avaliação desta parte das atividades de aula, independente de qualquer outro teste, prova ou trabalho. Considerando a aplicação da proposta nos quatro anos do fundamental, ao final cada aluno terá lido,

no mínimo, 40 (quarenta) romances, o que lhe permite efetivamente realizar estudos de literatura durante o segundo grau, além de ter criado, espera-se, o hábito da leitura.

Agora, uma questão de ordem prática: como conseguir os 35 livros de que estamos falando? Além da possibilidade que cada professor poderá vislumbrar, apontaria as seguintes:

1. aquisição: como no início do ano letivo, os pais estão habituados ao gasto com material didático, é possível usar esta fórmula, dependendo, é lógico, da situação econômico-financeira da escola em que estamos trabalhando. A forma ideal desta aquisição é o professor encomendar os livros (através de reembolso postal ou através de livrarias) em seu nome, dividindo o preço total pelo número de alunos. A aquisição dos livros pelos alunos, individualmente e diretamente na livraria, poderá criar problemas, dado que o preço dos livros não é uniforme criando, portanto, diferenças e problemas desnecessários. Além disso, o professor poderá facilmente obter descontos nas livrarias. O valor de tal desconto poderá ser destinado pelo professor para compra de matrizes e papel a serem utilizados em outras atividades (como veremos mais adiante);

2. utilização da biblioteca escolar: caso exista biblioteca na escola, o professor poderá utilizar os livros existentes para esta atividade, combinando com o responsável que as obras selecionadas serão utilizadas por tais classes e tais alunos. É importante que a biblioteca possibilite ao aluno a retirada do livro, pois ele iniciará a leitura em aula, mas o enredo o leva a querer saber o fim da história. e por isso ele lerá fora da aula, independente de solicitação do professor:

3. utilização da biblioteca pública: nos municípios em que há biblioteca pública, é possível usar

seu acervo. Em geral, tais bibliotecas são pouco utilizadas, quer por escolas, quer

pela população (e prefeito nenhum é bobo em aplicar recursos - que são poucos - em lugar tão pouco visitado ...). Novamente o entendimento entre professor e responsável pela biblioteca se faz necessário, a fim de que de fato as obras estejam à disposição dos alunos;

4. o pedido de auxílio a clubes de serviço: em escolas mais carentes, onde não há bibliotecas e os pais não dispõem de recursos para comprar os livros, uma solução é começar a constituir a biblioteca escolar através de auxílios de clubes de serviços (Rotary, Lyons, etc). Experiência feita pelo prof. Alberi Maffi demonstrou que é viável, tendo obtido recursos acima do esperado;

5. pedido a editoras: as empresas editoriais sempre dispõem de parte da edição de livros para propaganda. Tais livros, em geral, são distribuídos entre professores, críticos, biblioteca, etc. Nem sempre é possível conseguir, gratuitamente, aqueles livros que se deseja. Assim mesmo vale a pena tentar;

6. pedido aos "institutos estaduais do livro": nos Estados em que há Instituto Estadual do Livro (em geral vinculados à Secretaria da Educação ou à Secretaria da Cultura), basta escrever em nome da escola para ser incluído no rol dos destinatários dos livros publicados pelo Instituto;

7. entrega do problema aos próprios alunos: os alunos poderão trazer romances que têm em casa. ou organizar promoções para obter recursos necessários à compra.

Estas sete possibilidades dadas são apenas algumas. Dada sua situação concreta, cada professor poderá imaginar outras: Círculo de Pais e Mestres, Campanhas de doações, etc.

Sobre este tipo de atividade restam ainda algumas considerações. Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que obras destinadas a alunos de 5ª série de turno noturno não podem ser idênticas àquelas destinadas a crianças. Em segundo lugar,

cada professor notará quando um aluno não está lendo; nestes casos, talvez se torne necessário um bate-papo com o aluno. Uma coisa a experiência tem demonstrado: alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler assim que notaram que seus colegas estavam lendo. Os comentários feitos informalmente pelas crianças entre si também são provocadores (muito mais do que uma longa exposição do professor, em sala de aula, sobre a importância da leitura...)

Uma questão: e se o aluno não tiver lido, ao final do bimestre, os romances fixados? Na avaliação isto deverá ser levado em conta? Na minha opinião, sim. Para o bimestre seguinte, o aluno estará "devendo" a leitura de maior número de obras do que o previsto. Uma coisa, no entanto, deve ficar claro tanto para o professor quanto para o aluno: a situação de fato que fez com que o aluno não tenha cumprido o mínimo desejado, e isto pode ser verificado em bate-papo informal e não através de fichas de leitura ou assemelhados. Importa que o aluno adquira o hábito de ler pelo prazer de ler, e não em função de cobranças escolares. Repito aqui o que já disse: é preferível que um ou outro alunos nos "logre", dizendo que leu um livro que não leu, do que estabelecer critérios rígidos de avaliação da leitura. É preciso também confiar no aluno, e isto representa uma postura quanto à educação.

Quanto à leitura de textos curtos, esta será atividade a ser desenvolvida em grande grupo, por professores e alunos. No horário proposto aqui, tal atividade se desenvolveria segunda-feira, quando teríamos dois períodos geminados. Esta leitura será feita em maior nível de profundidade e corresponderá ao que comumente tem sido chamado de interpretação de textos, com uma pequena diferença: o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de novos textos pelos alunos. Assim, um texto será o

primeiro passo para o exercício de produção dos alunos: ele será lido, interpretado e discutido pelos alunos e professor e sua temática servirá para discussões e produção de um texto pelos alunos. Quanto aos assuntos de tais textos, eles estarão ligados aos temas propostos como básicos. Para cada série, na prática de produção de textos.

2.2 A prática de produção de textos

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos tem se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isto e, se quiser, poderá guardar redações feitas na 5ª série para novamente entregá-las ao professor de 6ª série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível "Minhas férias"; em maio, "O dia das mães"; em junho, "São João"; em setembro "Minha Pátria", e assim por diante. Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de 6ª série passa a pensar que só se escreve sobre estas "coisas".

Para o professor, por outro lado, a decepção em ver textos mal redigidos e aos quais tratou com muito carinho: corrigiu, fez sugestões, etc., mas o aluno não relê o texto anotado, quando não o joga fora na cesta de lixo assim que o recebe...

A proposta que aqui desenvolvermos procurará fugir de tais temas, e, ao mesmo tempo, permitirá que se dê aos textos produzidos pelos alunos outro destino que não a cesta de lixo.

Antes de mais nada é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando os textos). A situação de emprego da língua é, pois, fictícia. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será

lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto!).

Assim, para fugir a tal aspecto, proponho aos textos produzidos em aula um outro destino. E este destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo

a) para os textos produzidos na 5ª série: a publicação, mimeografada, de uma antologia das histórias produzidas, onde constará tanto o nome do aluno que contou a história como o nome do autor do texto. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nessa série.

b) para os textos produzidos na 6ª série: organização, como na série anterior, de uma antologia de textos no final do ano ou coisa mais simples: a organização de um jornal mural da turma, onde serão afixados os textos produzidos para que todos os colegas possam lê-los.

c) para os textos produzidos na 7ª série: organização de jornal mimeografado, da escola ou da série, com circulação mensal, onde os melhores textos serão publicados. Os jornais poderão ser vendidos no interior da própria escola ou fora dela, e assim se tornarem financeiramente, viáveis.

d) para os textos produzidos na 8ª série: organização de antologia no final do ano e/ou remessa dos melhores textos para publicação no jornal da localidade (quando houver e desde que o professor consiga espaço para uma coluna de sua responsabilidade). Sabe-se que os jornais do interior publicam mais "releases" de órgãos governamentais do que matéria produzida em sua própria cidade. É fácil conseguir com tais jornais espaço para a publicação de textos produzidos na escola: aumenta sua venda, pois tanto os pais quanto os colegas vão procurar ler aquilo que o amigo escreveu!

Bem, até é aqui pensamos num destino para os textos produzidos, a fim de fugirmos da situação fictícia que é a produção de textos na escola, e ainda não pensamos como produzi-los e em que medida. Vamos a isto, lembrando que a prática de produção de textos será desenvolvida no dia em que dispusermos de duas aulas geminadas (no horário proposto anteriormente, às segundas-feiras).

5ª série

Nesta série, a atividade de produção incidirá sobre o texto narrativo, ou seja, os alunos escreverão histórias (ou estórias, se assim preferirem meus leitores!) Como: um aluno, a quem previamente o professor solicitou que pedisse a seus pais, tios, avós, etc, para contar uma história em casa, contará tal história para toda a classe. Nesta aula, este aluno “funcionará” como uma espécie de “monitor”; além de contar a história que lhe fora contada em casa (atividade oral da criança), ficará também à disposição dos colegas para perguntas. Ouvida a história, toda a classe passa a escrevê-la em seu “Caderno de Redações”. Assim, não se coloca a criança perante o dilema: é preciso fazer uma redação (para o chato do professor de português...) e não sei o que dizer. Em vez de colocarmos o aluno perante duas dificuldades (criar e escrever), apenas uma: escrever.

A cada semana, um novo aluno, uma nova história. Ao final do ano letivo o professor disporá não só de uma antologia de histórias... saberá também quais são as histórias que os pais, os avós, os tios, etc. contam a seus alunos, e saberá, portanto, um pouco mais da realidade do local onde está situada a sua escola.

Antes de reproduzir alguns relatos de aplicação desta metodologia, gostaria de apontar para duas facetas da proposta:

a) ao tomar como temas de redações dos alunos histórias “familiares”, foge-se ao

autoritarismo pedagógico do professor. Afinal, ele também entrará na sala de aula para ouvir uma história que desconhece... Aprenderá com os alunos;

b) quando sobra tempo (terminado o exercício de produção de textos), o professor poderá aproveitar o tempo para discussões sobre a história (leitura em profundidade), tomando alguns de seus aspectos para debates com os alunos. Em geral, tais histórias estão cheias de superstições (casos de “fantasmas”, preconceitos contra mulher, contra o negro, etc.) ou revelam um tipo de vida que está desaparecendo (fatos simples da vida dos avós, dos pais, pescarias, divertimentos que já não existem, etc.). A discussão em aula de tais temáticas interessa não só no sentido de uma educação formativa, mas também no próprio preparo do aluno para as séries mais avançadas, onde o texto básico será a dissertação, e não se disserta a não ser que se tenha idéias.

Entremeados a tal tipo de atividade de produção de textos, pode-se pensar em produzir textos não narrativos (os dissertativos serão produzidos no debate oral a que me referi na letra “b” acima): escrever textos normativos e textos de correspondência. Como?

a) textos normativos: algumas das aulas de produção de textos, nesta série, poderão ser destinadas para os alunos escreverem as regras de uma brincadeira”. Prepara-se na aula de português o lazer da hora de recreio, quando as crianças jogam, e sabem o jogo que jogam. Na aula, então, poderão em grupos escrever as regras de tais jogos. Duas razões para tal tipo de exercício: a primeira para que os alunos aprendam a produzir textos normativos e a segunda para que eles mesmos possam criticar tais textos. Escritas as regras durante a aula, notarão no recreio que o jogo não funciona como eles “estabeleceram”... Em termos formativos, a preparação do aluno para a percepção de

que em sociedade obedecemos regras, e se tais regras não servem para nós, elas devem ser mudadas, como as regras do jogo escritas na aula tiveram que ser mudadas na hora da brincadeira do recreio.

b) correspondência: em aula, poderão os alunos escrever cartas familiares, aprendendo, inclusive a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais reclamavam comigo que não sabia escrever uma carta para família distante, e, no entanto, estava no colégio. Tais cartas poderão ser escritas em sala de aula, mas o professor não deve corrigi-las (afinal, há um preceito constitucional que chamaria a isto de violação de correspondência). Uma das possibilidades para este tipo de atividades foi experimentada por duas ex-alunas do curso de Letras da FIDENE (prof^ª Maria Eugênia Fiorin, de Catuibe-RS, e prof^ª Shirley Reginatto, de Planalto-RS), a partir de proposta apresentada em aula: trocaram entre si endereços particulares de seus alunos, e cada aluno passou a se corresponder com colega de outra cidade. O fato de uma criança de 5ª série receber, por correio, correspondência a ela endereçada, entusiasma-a a continuar escrevendo. Desta forma, as colegas Maria Eugênia e Shirley conseguiram que seus alunos passassem a escrever independente de ser uma atividade escolar.

A estas alturas da exposição, tenho absoluta certeza de que uma das questões que o leitor está se fazendo (e me fazendo portanto) é sobre a avaliação de tal trabalho. Exceto quando a atividade foi de produção de cartas, que deverão ir direto para o correio, os demais textos serão feitos em um caderno de Redações (sugiro que sejam cadernos simples, do tipo daqueles vendidos pela FENAME). Ao final da atividade, os alunos entregarão para o professor o caderno. A leitura de tais textos será a própria preparação das aulas de "prática de análise lingüística", de que tratarei no item 2.3.

Para a avaliação dos textos produzidos em aula, especialmente os textos narrativo, o professor poderá utilizar-se da bem conhecida fórmula do "lead" jornalístico: quem fez o que, com quem, quando, onde, como e por que. Ora, uma história sempre conterá personagens (quem?), um acontecimento (o quê ?) ocorrido em determinada época (quando?), em determinado lugar (onde?) realizado de tal forma (como?) por algum motivo ou finalidade (por que?). Ao final de uma 5ª série do fundamental, uma história escrita por um aluno deverá conter resposta para estas questões. Evidentemente o professor não poderá exigir que os alunos apresentem na narrativa escrita, resposta a uma questão para a qual não houve resposta na narrativa oral. Aliás, um, dentro dos exercícios que poderão ser planejados na "prática de análise lingüística", é o de precisamente tentar criar uma resposta para tal. Assim, como as atividades de produção de textos serão semanais, ao final de um bimestre, comparando o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, pode-se notar claramente se houve ou não algum progresso do aluno, independente de se organizar um teste ou prova. Aliás eu não saberia como elaborar uma prova em que se pudesse avaliar objetivamente a produção do aluno na modalidade escrita, sem considerar o processo de aprendizagem realizado durante o bimestre.

Neste sentido, a avaliação não seria do produto, mas do processo. E um texto escrito por um aluno no final de 5ª série que não consiga expressar o fato que narra, sua seqüência, as personagens envolvidas, não terá conseguido fazer um texto narrativo, e tem-se aí um critério de avaliação que foge a questões de ordem ideológica (a chamada correção conteudística) e foge também a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância, etc. e somente isso).

Prometi alguns relatos. Além da experiência realizada pelas professoras Maria Eugênia e Shirley, propósito da correspondência entre alunos, a experiência realizada pela professora Neusa Bischoff, em Arroio do Tigre, em seu estágio no final da Licenciatura Curta em Letras (1980), com alunos da 5ª série do fundamental baseou-se na produção, em sala de aula, de histórias contadas por alunos e escritas por toda a classe, merece ser citada. Ao final do estágio (um bimestre), a série publicou "NOSSAS ESTÓRIAS", um conjunto nos quais se encontram não só narrativas de fatos pitorescos, mas também a história da própria família, o tratamento de problemas como o êxodo rural, histórias de pequenos furtos, etc. Todas estas estórias possibilitaram não só o exercício de produção de textos escritos, mas também de discussões de tais temas, e a recuperação da história familiar (a história da imigração da família da Itália para o Brasil). O interessante a notar é que este trabalho se desenvolveu em apenas um bimestre, e que o livrinho não estava pronto no final do período de estágio, tendo os alunos trabalhado fora de classe para finalizá-lo.

Outro resultado que me pareceu interessante foi o obtido pela professora, Lídia Allebrant, da Escola Francisco de Assis, de Ijuí. Após a primeira experiência em que um aluno contou oralmente em sala de aula a história que lhe fora contada em casa, na aula seguinte muitos alunos apareceram com outras histórias já escritas, para a professora ler... Ora, sabendo-se o quanto os alunos protestam quando lhes é solicitado que façam uma redação em casa (também, sobre cada tema!) o fato de espontaneamente estarem produzindo textos me parece muito importante.

No anexo destes subsídios transcrevo algumas redações de alunos que passaram pela experiência aqui proposta, especialmente em relação às narrativas.

6ª série

Nesta série, além da produção de textos na linha metodológica proposta para a série anterior, embora em menor quantidade, a introdução para o exercício de redação se dará através da leitura, interpretação e discussão de textos "curtos" cuja temática central nesta série seria a história do Brasil e o noticiário da imprensa. Ou seja, de um lado integrar-se-iam as atividades de língua portuguesa com os conteúdos estudados em história, e de outro lado se tomariam fatos contemporâneos para torná-los temas de aulas. As questões do onde e quando começam a se tornar mais importantes.

Dado o tipo de temática, os textos a serem selecionados para a atividade de leitura serão buscados em jornais inclusive televisivos e nos próprios manuais didáticos de Estudos Sociais, recorrendo-se aos professores da área, a fim de poder haver interação (e mesmo para fugir de textos criticáveis em função da ideologia que lhes subjaz). Tomemos apenas um exemplo no que tange à história do Brasil: a República de Palmares, em geral tratada em duas linhas nos livros didáticos, mas que durou quase um século.

Metodologicamente, a aula partirá agora do texto escrito para a discussão oral, finalizando, novamente com texto escrito, desta feita de produção dos próprios alunos. Os debates orais, tal como aconteceram na série anterior, incidirão, agora, mais sobre o porquê dos fatos, procurando-se levar os alunos a expressá-los também em seus textos escritos.

Creio que cabe neste momento chamar a atenção dos colegas professores para o fato de que a preparação de suas aulas ocorrerá simultaneamente à sua leitura de jornais, revistas etc. Uma das maiores dificuldades enfrentadas por professores é precisamente sua falta de tempo para a preparação de aulas (afinal,

com os salários que recebemos, somos forçados a assumir excessiva carga horária). No entanto, esta preparação não deve ocorrer como paralelo a nossa própria leitura.

Atividades que poderão ser já desenvolvidas em aulas de produção de textos: além da organização de um jornal mural da turma, pode-se preparar durante a própria aula "jornais falados", em que cada aluno escreverá uma notícia em seu caderno e lerá para a classe; organizar palestras de professores da área de Estudos Sociais (afinal, uma das atividades básicas do ensino de língua portuguesa é ouvir); organizar entrevistas com professores sobre temas da história ou noticiário local ou nacional; organizar palestras de pessoas mais velhas da própria comunidade, para contarem a história do próprio local, etc.

Além de textos "narrativos" (ou históricos), ainda poderão ser desenvolvidos exercícios de textos normativos e de correspondência. Quanto a esta, manteria nesta série a correspondência familiar de que já tratei anteriormente. Quanto aos textos normativos, incluiria agora também o estabelecimento de regras de trabalho em grupo, isto porque nesta série os grupos naturais já estarão constituídos, e poder-se-á pensar em organizar os "regimentos" próprios de tal trabalho: quem coordena? por quanto tempo? quem se responsabiliza pelo material? quem controla para que todos falem? etc.

7ª série

Metodologicamente, permanecerá a linha apontada na série anterior: do texto escrito utilizado como pretexto, para a discussão e, posteriormente, para a produção de novo texto sobre a mesma temática. Centraria, no entanto, os temas não mais na história do Brasil e no noticiário de jornais, mas em comentários

editoriais, reportagens (inicialmente curtas) de um lado, e de outro textos de ficção: lendas e contos.

Um critério de avaliação dos textos de sétima série: apresentaram no mínimo um conjunto de razões (o porquê) coerentes para o que acontece, embora não seja necessário exigir que o aluno tome uma posição. A partir desta série, não bastará apenas narrar o acontecido: é preciso que se pergunte pelo "por quê?" do acontecimento. Assim, de uma reportagem sobre seca, por exemplo, poder-se-á desenvolver com os alunos discussões em se torno da ecologia e economia.

Já aponte para possíveis destinos a serem dados aos textos produzidos nesta série. Assim, as de atividades girarão em torno da produção do jornal, onde tem lugar não só o noticiário, mas também a produção literária, daí porque inclusão de textos como contos e lendas para trabalhos nesta série.

Quanto aos outros gêneros (normativo e correspondência), creio que cabe nesta série um estudo de estatutos de grêmios estudantis (se não existir na escola, é um bom momento para fundá-lo). Na correspondência, iniciar trabalhos com ofícios (especialmente o ofício-convite e o ofício-agradecimento), já que nesta série os alunos em geral são os que lideram as associações estudantis existentes na escola.

É claro que as atividades propostas para as séries anteriores também têm lugar nesta série: palestras de professores, entrevistas, etc.

8ª série

Temática: economia, política e sociedade. É hora também da página policial e, principalmente, do porquê da página policial. Temas como partidos políticos: o que são, por que existem, quais as diferenças. Na literatura: além dos gêneros já trabalhados, também a poesia e suas temáticas.

Nesta série, o problema essencial a ser desenvolvido é no interior do porque, ou seja, argumentação, coerente e adequada, será a base de todo o trabalho de leitura, discussão e produção de textos. Ao final da 8ª série, o aluno deverá expressar, num texto, também a sua posição quanto ao problema (e esta posição poderá ser contrária a do professor). Metodologicamente, o debate, a discussão centralizarão os trabalhos de sala de aula. Os textos serão usados como pretextos para tais discussões. Aqui, fatos servirão de introduções a textos mais dissertativos. A posição do aluno é a conclusão de seu trabalho.

Quanto à correspondência, introdução de cartas de pedido de emprego. Estudo de textos normativos: o regimento da escola, afinal, a maioria dos alunos encerrará nesta série sua passagem pela escola, e irá participar de clubes, cooperativas, etc. Daí, porque estudar o regimento da escola, : sua experiência no interior da própria escola lhe e permitirá uma leitura crítica.

Como o leitor deve ter notado, a proposta parte da narrativa (histórias familiares) para a dissertação, e em todos os momentos a temática provém de fatos mais ou menos conhecidos dos da classe. Apenas na oitava série o processo da construção do texto dissertativo se completa.

A avaliação do trabalho se baseará, quanto a este tipo de atividade, no processo: a comparação entre os primeiros textos e os últimos é que dará o parâmetro para atribuição de uma nota ao aluno.

Gostaria, ainda, de lembrar que aliada à atividade de produção de textos vem ocorrendo a prática de leitura "extensiva": narrativas longas e todos nós professores sabemos o quanto a leitura é importante para a produção de textos. Embora aparentemente tal atividade esteja um tanto distante da atividade de produção

(já que realizada em outro dia da semana), quando o aluno estiver na oitava terá lido, no mínimo, 30 (trinta) romances ou novelas em sua experiência anterior.

Uma das questões que normalmente professores de Língua Portuguesa têm feito é em termos de saber como aplicar uma proposta desse tipo diretamente, por exemplo, na oitava série, já que os alunos não vivenciaram as experiências propostas para as séries anteriores. Parece-me que a saída é desenvolver o que se propôs para a quinta série, sexta e sétima. sem pretender em um ano letivo chegar aos mesmos resultados que poderá alcançar uma turma que tenha desenvolvido todo o projeto.

Questões de ordem prática, tais como: o programa a ser desenvolvido, o fato de os alunos no ano seguinte terem um ensino tradicional, com outro professor, etc. eu creio que só podem ser respondidos levando-se em conta a situação concreta de cada escola. Entretanto, uma coisa me parece fundamental: o compromisso do professor não é com seu colega da série seguinte, e sim com seus 35 alunos. De outro lado, toda a sugestão de programa "oficial", não passa de sugestão. O conhecimento de metalinguagem de análise de uma língua não conhecida não diz que um aluno saiba português. Aliás, estuda-se "sujeito" da oração na terceira série do fundamental e no quarto ano do curso de Letras... Aqui, novamente a resposta do "para quê?" ensinamos, a que fiz referência na primeira parte destes subsídios, é que dará a direção de nossa atividade enquanto professores.

No quanto abaixo, resumo a de proposta de prática de produção de textos:

TEXTOS	SÉRIE
	5ª
NARRATIVOS	Histórias familiares
DESCRITIVOS	
DISSERTATIVOS	Debates orais "porque"
NORMATIVOS	Regras de jogo
CORRESPOND.	Familiar

	6 ^a
NARRATIVOS	História do Brasil
	Noticiário
DESCRITIVOS	Onde/Quando
DISSERTATIVOS	Por que foi assim ?
NORMATIVOS	Regras de trabalho
	em grupo
CORRESPOND.	Familiar
	7 ^a
NARRATIVOS	Fatos: comentários
	Lendas e contos
DESCRITIVOS	
DISSERTATIVOS	Porque os fatos
	aparecendo nos
textos	
NORMATIVOS	Estatuto de grêmio
	estudantil
CORRESPOND.	Ofício
	8 ^a
NARRATIVOS	Economia e política
DESCRITIVOS	
DISSERTATIVOS	Argumentação
CORRESPOND.	Carta-emprego

Embora possa parecer repetitivo, gostaria de reafirmar que o que se propõe como temática e como atividade numa série não quer dizer que temáticas e atividades propostas nas séries anteriores não possam ser retomadas. Apenas se quer mostrar, no quadro, que a temática apontada seria aquela que nuclearia as atividades e temas da série.

Gostaria também de ressaltar que estamos, até aqui, com um roteiro e algumas sugestões de trabalho em classe, ocupando 3 (três) horas-aulas da semana e até o presente momento não precisamos utilizar o livro didático. O material básico necessário: o romance e o caderno de Redações, folhas mimeografadas com textos, recortes de jornais (que podem ser obtidos com o jornaleiro, uma vez que os

não vendidos são devolvidos) apenas o recorte do título, e o resto (que é o que interessa) vai para papel de embrulho. É claro que estou supondo uma escola em que haja no mínimo um mimeógrafo a álcool, recurso fundamental para atividades em língua portuguesa, já que sem texto não é possível estudar textos. E sem estudar textos, ninguém aprende a produzir textos... Para as escolas que não oferecem sequer esse material: eis um bom motivo para reivindicações !

2.3 A prática de análise lingüística

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividade:

a) a análise lingüística que se pretende partirá não do texto bem "escritinho", do bom autor selecionado pelos "fazedores de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno na passagem a que nos referimos ao tratamos da questão da variação lingüística; sugerimos que a função do ensino de português seria oportunizar aos alunos no domínio de uma variedade lingüística: o seu dialeto e o dialeto padrão. Assim, a prática de análise lingüística será realizada com base nos textos produzidos pelos alunos da turma;

b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria das redações produzidas pelos alunos nas aulas produção de textos;

c) para aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema: de nada adianta querer enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno:

d) fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;

e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redação dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;

f) em geral as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;

g) fundamenta esta prática o princípio: "partir do erro para a auto-correção."

Dadas estas colocações iniciais, válidas para a prática de análise lingüística em qualquer das quatro séries a que estamos nos referindo nestes subsídios, exporei um conjunto de trabalho possíveis em cada uma das séries, num "crescendo" de dificuldades, mas tendo presente que fato de ter sido realizado um exercício sobre um dos temas não significa que o mesmo tema não possa ser retomado em outra oportunidade ou em outra série, inclusive.

5ª série

Recordemos que os textos produzidos serão basicamente, narrativas. A prática de análise deverá incidir sobre problemas que tais tipos de textos podem apresentar:

1. Problemas de estrutura textual

- a narração contém respostas às questões: quem?, o quê?, quando?, onde?, como?, e por quê?

- a sequenciação do acontecimento corresponde à história narrada?

- o que está faltando é importante?, torna o texto (história) viável?

Ccomo desenvolver uma possível enfrentando problemas de ordem textual: na leitura das redações, o professor poderá escolher uma redação para exercício em grande grupo. Esta redação será transcrita (sem erros ortográficos ou de concordância, já que esse não é o tema da aula) e a partir de perguntas ao grande grupo reconstruir a história que todos conhecem, confirmando o texto transcrito ou verificando as partes que estão faltando:

sua fidelidade ou infidelidade, sua sequenciação, etc.

Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quando? onde?). Reúnem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada, e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser feito pela dupla, escrevendo mais um parágrafo, ou rescrevendo toda a redação.

Outra atividade: em grande grupo, o professor apresenta um parágrafo que esteja mal estruturado e o reconstrói com os alunos. Depois, distribui os cadernos para cada aluno, onde marcou o parágrafo que deve ser reescrito. A atividade individual de re-escrita e, posteriormente, em grande grupo retomar alguns exemplos, transcrevendo tanto o parágrafo inicial quanto o reescrito.

2. Problemas de ordem sintática

- problemas de concordância a verbal
- problemas de concordância a nominal
- problemas de regência.

Exemplo de uma aula de concordância verbal, o professor, ao ler as redações, vai marcando na margem, com um X, os problemas de concordância verbal que for encontrando. Na aula de prática de análise, toma uma frase e a transcreve com erros de concordância. Pede aos alunos que corrijam frase (ou várias frases). Depois, distribui os cadernos previamente assinalados e organiza os alunos em grupo. A cada X na margem de uma o redação há um "erro" semelhante ao apontado na explicação. O grupo tentará localizar este "erro" e corrigi-lo. Quando o grupo não o localiza, o professor poderá auxiliar. Uma das - formas de levar os alunos a identificarem o verbo consiste na

substituição do sujeito (pela primeira pessoa do singular ou do plural - o verbo modificará a desinência). Daí, para a correta concordância verbal.

3. Problemas de ordem morfológica

- léxico: adequação vocabular
- conjugação verbal
- formas de plural e feminino

Por "léxico: adequação vocabular" queremos dizer tanto problemas relativos ao emprego inadequado de uma palavra que não significa o que o autor está querendo dizer, como também problemas relativos à variação lingüística, exercício que poderá ser feito tentando mostrar a existência de expressões sinônimas na língua padrão, ou outras formas vocabulares em outros dialetos.

Preparemos uma aula sobre "conjugação verbal". Ao ler as redações, o professor irá marcando na margem de cada linha em que houver problema de conjugação verbal (nós sabemos que se trata da conjugação do verbo segundo outra gramática). Na primeira aula em que trabalhar com este assunto, coloca na pedra alguns exemplos com "erros" de conjugação verbal. Em grande grupo, corrija-os. Suponhamos que uma redação de alunos contenha os seguintes problemas:
- "Os ladrão ponhavam as coisas na Kombi e os polícia interviram. Aí chegou o jipe da delegacia, mas não cabeu todos os ladrão". (texto fictício)

Distribuimos os cadernos de Redação, marcados na margem, a classe poderá ser organizada em grupos (de no máximo cinco alunos). O primeiro passo será os alunos identificarem os verbos problemáticos em cada uma das redações dos membros do grupo. Caso não consigam, o professor poderá auxiliar. Uma boa "dica" para isto, novamente é substituir o sujeito da oração e pedir que os alunos continuem o texto. No nosso exemplo fictício os problema seriam:

ponhavam

interviram
cabeu

Feita a identificação (exercício de identificação de classe gramatical, sem contudo ser necessário o uso de uma meta linguagem exuberante"), o passo seguinte será definir o tempo. Para tanto, basta os alunos retornarem ao texto se perguntando se o fato já aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer. No exemplo, temos sempre tempo "passado". O terceiro momento da atividade do grupo é ter o "nome do verbo", ou seja, o infinitivo. Para tanto, uma boa "dica" é a conjugação do verbo no futuro, na forma "ir mais infinitivo". No caso, obteríamos: vai pôr (ou ponhar, segundo o dialeto); vai intervir e vai caber. Dados os infinitivos dos verbos, o passo seguinte é o manuseio do dicionário (ou gramática) para localizar o verbo em questão verificar como ele se conjuga no tempo marcado no segundo passo deste exercício.

É claro que se o grupo como um todo der como infinitivo "ponhar", " não vai encontrar tal verbo no dicionário, e, automaticamente perguntará ao professor, que dará a resposta adequada. Algumas questões surgirão aqui: o aluno notará que no dicionário se fala em "pretérito", em "futuro do pretérito", em "subjuntivo", etc. E, evidentemente, fará perguntas. Só aqui é que cabe introduzir metalinguagem e explicações, já que solicitadas pelos alunos.

Em resumo, esta aula teria o seguinte e quadro:

- 1º passo: identificação
- 2º passo: identificação de tempo verbal
- 3º passo: infinitivo do verbo
- 4º passo: consulta ao dicionário
- 5º passo: correção do texto.

4. Problemas de ordem "fonológica"

- ortografia
- acentuação
- divisão silábica

Antes de mais nada, estou consciente de estar classificando sob a rubrica de "fonólogo" problemas que a lingüística talvez não tomasse como tais, eu os trataria de forma totalmente diversa daquela aqui proposta. Estou mais preocupado, de fato e neste texto, não com a questão teórica, mas com a prática do ensino na escola de primeiro grau.

Consideremos uma aula sobre ortografia: novamente, a leitura das redações será o preparo das aulas, e novamente o professor marcará na margem de cada linha quando há algum problema de ortografia. Distribuídos os cadernos, os alunos poderão se organizar em grupos e com o auxílio de um dicionário tentarão corrigir os erros apontados pelo professor.

O ensino de ortografia a partir de regras do tipo "a palavra se grafá com j" e não com g porque é de origem tupi-guarani" não diz absolutamente nada para o aluno (e também para mim, que desconheço origem ..).

Muitas das sugestões de aulas aqui feitas já foram testadas; ou resultam de relatos de curso por mim ministrados. Basicamente, a prática de análise lingüística, embora sob a outra forma que me parece mais útil, acaba desenvolvendo todo o programa "oficial" sugerido para as séries finais do fundamental. A aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer sistematicamente.

Nas demais séries, a prática de análise lingüística seguirá o mesmo tom proposto para a 5ª série, apenas aumentando o grau de dificuldades, embora mantendo a mesma metodologia padrão. Além dos problemas já apontados, poderiam se transformar em tópicos de exercícios nas séries posteriores.

6ª série

1. Problemas de ordem textual

- além dos apontados para a 5ª série:

- ponto de vista do narrador (narrar na primeira pessoa, na terceira pessoa)
- passagem de discurso indireto para direto e vice-versa.

2. Problemas de ordem estilística

- transformações simples de orações
- re-escrita de parágrafos

Apenas um exemplo de "estilização" de um texto:

"Era um dia muito frio e todos estavam sentados num fogão e na hora um velhinho bateu na porta e foram atender e ele pediu pouso e eles concordaram e deixaram, ofereceram leite comida não aceitou e ele olhou para o lado e viu uma dispensa e disse vou dormir ali nesta cadeira." (de uma redação de aluno)

Trabalho realizado: em grande grupo, com o auxílio da professora, os alunos foram re-escrevendo o texto com o objetivo de excluir o excesso de "es" presentes, chegando ao seguinte resultado:

"Todos estavam sentados ao redor de um fogão porque era um dia muito frio. Uma hora um velhinho bateu na porta e foram atender. Ele pediu pouco e todos concordaram "

3. Problemas de ordem sintática

Os mesmos apontados para a 5ª série, incluindo, dependendo do nível da classe, problemas relativos ao emprego de modos verbais.

4. Problemas de ordem morfológica

Além dos indicados para a 5ª série, inclusão de problemas de emprego de pronome pessoais no caso reto e no caso oblíquo.

5. Problemas de ordem "fonológica"

Os mesmos indicados para a 5ª série.

7ª e 8ª série

1. Problemas de ordem textual

Considerando o tipo de textos a serem produzidos nesta série, será importante considerar questões de clareza, objetividade e fidelidade aos fatos.

Quando aos demais itens, os exercícios poderão ser sobre o mesmo tipo de problemas, se eles persistirem evidentemente.

As sugestões aqui registradas são apenas indicações de problemas. É claro que os professores, dada a sua situação real de ensino, poderão estabelecer outro tipo de atividade e outras questões. A única coisa que me parece essencial na prática de análise lingüística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos. Esta é a intenção da proposta. Neste sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno lingüístico. Daí porque o estudo de lingüística pelos professores de Língua Portuguesa é essencial para sua prática pedagógica.

Espero que a leitura e principalmente a discussão deste texto inicial sobre o ensino de Língua e Portuguesa possa servir como base para outros trabalhos desenvolvidos por colegas. Para cada um dos itens apontados na prática de análise lingüística é possível escrever um texto maior do que estes subsídios, fundamentando lingüisticamente os exercícios que forem propostos. Não foi esta a intenção destes subsídios: eles deverão apenas servir para discussões tanto de professores da área, quanto para colegas em cursos ministrados. A intenção do texto, já o disse na introdução, é provocar a reflexão de professores de português.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada - **Léneignant est une personne**. Paris: ESF, 1984.
- ABREU, Márcia (org.) - **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE**.
Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1995.
- _____ “Leitura de Ficção no Brasil Colônia”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,
vol. 124, Jan-Mar, 1996.
- ALENCAR, José de - **Como e por que sou romancista**. Campinas: Pontes Editora, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail - **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARTLETT, F. - **Remembering**. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- BASTIDE, Roger - **Introdução a Dois Estudos sobre a Técnica das Histórias de Vida**. São
Paulo: Sociologia, vol. XV, nº 1, 1953.
- BENJAMIN, Walter - **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história
da cultura**. (trad. Sérgio P. Rouanet) São Paulo: Brasiliense, Obras Escolhidas, vol.1, 1987.
- BEN-PERETZ, Míriam - “Episódios do Passado Evocados por Professores Aposentados”, in
NÓVOA, António (org.) - **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- BOSI, Ecléa - **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz
Editores / EDUSP, 1987.
- BOURDIEU, Pierre - **Un art moyen. Essay sur les usages sociaux de la photographie**.
Paris: Miniut, 1965.
- BRITO, Luís Percival Leme & ABREU, Márcia - “Prefácio” in ABREU, Márcia (org.) -
Leituras no Brasil : Antologia Comemorativa pelo 10º COLE. Campinas: ALB /
Mercado de Letras, 1995

- CAMARGO, Aspásia - "História Oral e Política", in MORAES, M.(org.), *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.
- CHARTIER, Roger - **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____ **A Ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CONNELY, F.M. & CLANDININ, D.J. - "Stories of experience and narrative inquiry". *Educational Researcher*, 19 (5), 1990.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri - "Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais", in VON SIMSON, Olga de Moraes (org.), **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988.
- FARACO, Carlos Alberto *et alii*. - **Uma Introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hucitec, 1988.
- FERNANDES, Annie Gisele - **Um Perfil do Professor de Português de 5ª a 8ª Séries do Primeiro Grau**. Campinas: Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica, 1993.
- FERRAROTTI, Franco - "Sobre a autonomia do método biográfico", in NÓVOA, António & FINGER, Matthias - **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos Humanos, 1988.
- GERALDI, João Wanderley - **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1996.
- _____ (org.) - **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GOODSON, Ivor F. - "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional", in NÓVOA, António (org.) - **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HEATH, Shirley Brait - **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

- _____ "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school".
Language in Society, 11,1982.
- HUBERMAN, Michaël - "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores", in NÓVOA,
António (org) - **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- KLEIMAN, Angela B - **Leitura: Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 1989.
- _____ **Oficina de Leitura: Teoria & Prática**. São Paulo: Editora da
Unicamp & Pontes Editores, 1993.
- _____ (org.) - **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado de
Letras, 1995.
- KRAMER, Sônia - "Pesquisa, ensino e políticas públicas de leitura e escrita" in **Alfabetização
Leitura e Escrita: Formação de Professores em Curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias
da Escola de Professores, 1995.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina - **Leitura Rarefeita**. São Paulo: Pontes, 1991 (a).
- _____ **Literatura Infantil Brasileira: História &
Histórias**. São Paulo: Ática, 1991 (b).
- _____ **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo:
Ática, 1996.
- LE GOFF, Jacques - **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom - **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola,
1996.
- MOITA, Maria da Conceição - "Percurso de Formação e de Trans-formação", in NÓVOA,
António (org.) - **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo - **As Leituras da Aluna de Magistério: Obrigação, Vontade, Possibilidade de Escolha.** (dissertação de mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1994.

“História de Vida: a trajetória pessoal / profissional de uma professora de leitura. Campinas: Leitura: Teoria e Prática, nº 28, 1996.

MORAES, Marieta (org.) - **História oral.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

NÓVOA, António - “Os Professores e as Histórias da sua Vida”, in NÓVOA, António (org.) - **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995

(org.) - **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PINEAU, Gaston - **Temps et Contretemps.** Montreal: Éditions Saint-Martin, 1983.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de - **História de Vida e Depoimentos Pessoais.** São Paulo: Sociologia, vol. XV, nº 1, 1953.

Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro de Informação

Viva. São Paulo: Textos, vol. 04, 1985.

SÃO PAULO, SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau.** São Paulo, S.E. / CENP, 1991.

SILVA, Ezequiel Teodoro da - ‘Leitura ou “Lei-Dura”?’(1979), in ABREU, Márcia (org.) - **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE.** Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1995.

Professor de 1º Grau: identidade em Jogo. Campinas: Papyrus, 1995. (a)

A Produção da Leitura na Escola: Pesquisas x Propostas. São Paulo: Ática, 1995. (b)

SILVA, Lilian Lopes Martin da - **A escolarização do leitor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

Mudar o Ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada (tese de doutorado). Campinas: Unicamp, 1994.

et alii - **O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau.** São Paulo: Atual, 1995.

SOARES, Magda Becker - "Comunicação e Expressão: O Ensino da Leitura"(1983), in ABREU, Márcia (org.) - **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE.** Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno - **A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados.** Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1995.

VILANOVA, Mercedes - "Pensar a Subjetividade - Estatísticas e Fontes Oraís", in MORAES, Marieta (org.) - **História oral.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

ZILBERMAN, Regina - **A Leitura e o Ensino da Literatura.** São Paulo: Editora Contexto, 1988.

(org.) - **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

& SILVA, Ezequiel Teodoro da (org.) - **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

ZUNTHOR, Paul - **A Letra e a Voz.** São Paulo: Mercado de Letras, 1993.

Resumo

Estudos empíricos que tomam como objeto de análise *a história de vida de professores* têm assumido, nos meios acadêmicos, um caráter de grande importância, uma vez que demonstram que este tipo de pesquisa além de promover um alargamento nos estudos sobre os processos educativos, pode nos revelar que as inúmeras vozes emudecidas, senão esquecidas entre as paredes escolares, são capazes de realizar um reencontro de gerações a fim de que estudos do passado e do presente reorganizem e transformem o trabalho e a história de vida de outros professores.

Deste modo, tomando como paradigma de pesquisa a abordagem biográfica, *o estudo da história de vida e de leitura* de um determinado grupo de professores que participaram em um Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, junto à Rede Estadual e Municipal da cidade de Campinas, entre os anos de 1984-1987, ao buscar re-conhecer na “voz” destes profissionais o processo de formação do professor leitor, permitiu a realização de um verdadeiro resgate da relação que estas pessoas estabeleceram com a leitura no decorrer da sua trajetória de trabalho e de vida, promovendo assim uma transformação daquela imagem estereotipada do professor (desinformado, acomodado...) permitindo-nos *conhecer e ouvir o seu lado da história*.

O resgate dos principais elementos que fizeram do professor um leitor, se realizou primeiramente através de entrevistas realizadas com vários professores pertencentes ao grupo citado acima. Da organização e análise dos dados obtidos destacaram-se, cronologicamente, as primeiras histórias de leitura vividas em casa, o período de formação escolar e o contato com novas leituras, o difícil início de carreira e o trabalho em sala de aula (insatisfação e desejo de mudança), a

participação no Projeto de Ensino de Língua Portuguesa, novas interações e perspectivas para o ensino de leitura e escrita e ser leitor. Enfim, reúnem-se, neste trabalho, várias narrativas que buscam mostrar e discutir o processo de formação do professor não só como profissional mas principalmente como sujeito histórico, cujas recordações de histórias, de textos, interações e **histórias de leitura** merecem e devem ser contadas e re-vividas.

Leitura

História Oral

Formação de Professores