

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

ANTÔNIO CÍCERO DE ARAÚJO

**A RESPONSABILIDADE ATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS LEITURAS, SUAS PRODUÇÕES E SUA
PRÁTICA**

Maceió
2011

ANTÔNIO CÍCERO DE ARAÚJO

**A RESPONSABILIDADE ATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS LEITURAS, SUAS PRODUÇÕES E SUA
PRÁTICA**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito à obtenção do grau de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz
Zozzoli

Maceió
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

A663r Araújo. Antônio Cícero de.
 A responsividade ativa de uma professora de língua portuguesa do ensino
fundamental : suas leituras, suas produções e sua prática / Antônio Cícero de Araújo.
– 2011.
 301 f.

 Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.
 Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió,
2011.

 Bibliografia: f. 230-239.
 Anexos: f. 240-301.

 1. Linguística aplicada. 2. Leitura. 3. Produção textual. 4. Professor – Prática.
5. Atitudes responsivas ativas. I. Título.

CDU: 801

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO
ANTÔNIO CÍCERO DE ARAÚJO

Título do trabalho: "A RESPONSABILIDADE ATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS LEITURAS, SUAS PRODUÇÕES E SUA PRÁTICA"

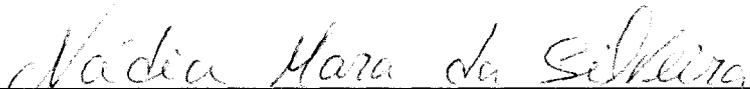
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



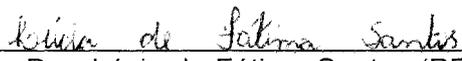
Profa. Dra. Nádia Mara da Silveira (UFAL)



Profa. Dra. Maria Emília Barreto Barros (UFS)



Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)



Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGLL/UFAL)

Maceió, 18 de abril de 2011.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, exclusivamente, à memória de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao meu sobrinho João pela presença na minha vida e pela paciência de entender que “o tio continua estudando”.

Ao meu sobrinho Lucas pelo carinho e pelo amor que me dedica.

A meus irmãos – Fátima e Alonso por partilharem comigo nessa árdua caminhada.

As minhas sobrinhas – Aline e Carol por fazerem parte de minha vida.

A minha amiga e irmã Jane pelo carinho e pela amizade.

A minha orientadora Prof^a Rita Maria Diniz Zozzoli pela orientação, pelas cuidadosas leituras, pela confiança, pela dedicação e, principalmente, pela competência com que sempre demonstrou na elaboração deste trabalho.

A minha amiga Maria do Carmo (Baua) pela solidariedade, pela ajuda, por todos os momentos compartilhados juntos e, principalmente, por existir na minha vida.

Ao Damião, presente em todos os momentos da minha vida, como amigo e como irmão.

A minha amiga Lúcia de Fátima pela ajuda, pela sua leitura sempre responsiva e, principalmente, por existir, também, na minha vida.

À professora que participou deste trabalho pela confiança de abrir as portas de sua sala de aula para que eu pudesse desenvolver este trabalho de pesquisa.

Ao IFAL – Instituição na qual exerço minha atividade profissional, principalmente, às Prof^{as}. Jeane Melo, Prof^a. Ângela Baraldi e ao Prof. Valmir Pimentel pela ajuda e pela colaboração para a execução deste trabalho.

Aos professores e coordenadores da área de Linguagens e Códigos do IFAL por compartilhar comigo nesta árdua jornada.

Aos meus vizinhos e amigos Rosa e Jorge por estarem sempre disponíveis a me socorrer quando o “computador travava”, “a tese sumiu” e pela força e incentivo.

RESUMO

Esta tese tem como finalidade discutir e refletir sobre a questão do ensino da leitura e da escrita na sala de aula de Língua Portuguesa com o intuito de verificar a presença de indícios de uma responsividade ativa da professora como leitora e produtora de textos, e também, como formadora de leitores e produtores de textos. Para isto, recorremos à noção de compreensão responsiva ativa de Bakhtin (2010, 2003, 1992, 1988, 1981), além da posição de Certeau (1994) sobre a questão da ideologia do consumo-receptáculo e da concepção de autonomia relativa de Zozoli (2010, 2006, 2002a, 2002b). Esclarecemos que essa investigação se situa dentro da perspectiva de um estudo de caso com intervenção, uma vez que nossa finalidade é estudar o citado problema no contexto de sala de aula, especificamente, a partir das aulas ministradas por uma professora de Língua Portuguesa, em uma turma de quinta série de uma escola da rede pública do município de Maceió/AL. Para tanto, realizamos observação, gravação, transcrição de aulas e fizemos, ainda, entrevistas semi-estruturadas com a professora. Salientamos que este trabalho de pesquisa tentou, dentro de suas possibilidades, produzir momentos de reflexão e de questionamento com a professora com o intuito, se possível, de ela rever suas teorias e sua prática. Por fim, analisados os textos produzidos pelos alunos e, principalmente, os discursos da professora, concluímos que o aprendizado deste trabalho é perceber que há uma possibilidade para a professora constituir-se em um sujeito responsivo ativo, dotado de uma autonomia que permite responder e agir, relativamente. Sabemos, no entanto, que essa proposta não é a ideal e nem pensamos que seja, pois não é, e nunca foi nossa intenção, buscarmos respostas prontas e soluções definitivas para os problemas apresentados.

Palavras-chave: 1. Linguística aplicada. 2. Leitura. 3. Produção textual. 4. Professor – Prática. 5. Atitudes responsivas ativas.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss and reflect about the issue of teaching reading and writing in the Portuguese Language classes, in order to verify the presence of signs of active responsive comprehension of the teacher as a reader and as a producer of texts and also, as an educator of readers and producers of texts. For that, It was used the notion of active responsive comprehension by Bakhtin (2010, 2003, 1992, 1988, 1981), and also De Certeau's position about the ideology of consumption-receptacle and the concept of relative autonomy by Zozzoli (2010, 2006, 2002a, 2002b). We explain that this research is located within the perspective of a case study of intervention, since our purpose is to study the problem in the context of the classroom, specifically, from classes taught by one teacher of Portuguese language in a class of fifth grade in a public school in Maceió/AL. Therefore we made observation, recording, transcription of lessons and we also semi-structured interviews with the teacher. We emphasized that this research has tried to produce moments of reflection and questioning with the teacher in order, if possible, that she revises her theories and practice. Finally, we analyzed the produced texts by students, and especially the discourse of the teacher, we concluded that the learning of this work is to realize that there is a possibility to the teacher constitutes as herself as an active responsive subject gifted with an autonomy that allows her to respond and act on relatively. However, we know that this proposal is not ideal and we do not think it is, because it has never been our intention to seek easy answers and definitive solutions to the problems presented.

Key-words: 1. Applied linguistics. 2. Reading. 3. Textual production. 4. Teacher - Practice.
5. Active responsive attitudes.

Normas de transcrição a partir de Zozzoli (1999), adaptado de Marchuschi (1986).

... → qualquer tipo de pausa por hesitação ou ênfase, que interrompa o curso da enunciação. Pausas não sintáticas são marcadas por sinais de pontuação.

(...) → indicação de transcrição parcial.

XXX → incompreensão de palavras ou segmentos.

(()) → comentários de transcrição.

Maiúscula → insistência, ênfase em fonema, palavra ou segmento.

P → professor

PP – professor pesquisador

A → qualquer aluno não identificado.

AA → alunos não identificados

Para alunos que puderem ser identificados, emprega-se a inicial do nome dos alunos ou as iniciais, quando necessário, para evitar dúvidas.

[] → falas simultâneas

“ - usada quando o pesquisador ou a professora reproduz a fala de alguém.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAS.....	11
CAPÍTULO – 1.....	15
1 AS ANCORAGENS DA LEITURA E PRODUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
1.1 “Ler para compor”	18
1.2 “Ler para criar”.....	21
1.3 “Ler para produzir”	25
1.4 Ler para responder e agir.....	32
1.4.1 Ler - uma atitude de caça	40
1.4.1.2 As reservas e as pradarias do professor leitor-caçador responsivo ativo	46
1.5 Entre o já-dito e o previsível: o lugar da autonomia relativa.....	52
CAPÍTULO – 2.....	59
2. A PESQUISA QUALITATIVA COMO RECURSO INVESTIGATIVO DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO	59
2.1 O contexto da pesquisa.....	64
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	67
2.3 Os instrumentos de coleta de material e dados.....	73
2.4 A caminho do CEAGB: uma peregrinação metodológica.....	77
CAPÍTULO – 3	84
3. INDÍCIOS DE UMA RESPONSABILIDADE ATIVA DA PROFESSORA COMO LEITORA E PRODUTORA DE TEXTOS.....	84
3.1 As reservas dos livros canônicos	85
3.2 As reservas do livro didático.....	93
3.3 As reservas dos textos oficiais.....	97
3.4 As reservas dos textos acadêmicos.....	99
CAPÍTULO 4	116
4. INDÍCIOS DE UMA RESPONSABILIDADE ATIVA DA PROFESSORA COMO FORMADORA DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS.....	116
4.1 As propostas de atividade.	117
4.1.1 Proposta 1- Aplicação de uma dinâmica de grupo.	118
4.1.2 Proposta 2- Aplicação da atividade “Adivinhe o que é?”.	121
4.1.3 Proposta 3 – Atividades de reescrita de textos.	129

4.2 As orientações da professora	139
4.2.1 As orientações para a Proposta 1- aplicação de uma dinâmica de grupo	139
4.2.2 As orientações para a Proposta 2 – aplicação da atividade “adivinha o que é?”	141
4.2.3 - As orientações para a Proposta 3 – atividades de reescrita de textos.	143
4.2.3.1 Algumas considerações sobre “o passar a limpo”.	153
4.3 As respostas dos alunos a partir das propostas da professora	157
4.3.1 As respostas dos alunos à proposta 1 – Aplicação de uma dinâmica de grupo.	158
4.3.2 As respostas dos alunos à proposta 2 – Aplicação da atividade: “Adivinha o que é?”	168
4.3.3 As respostas dos alunos à proposta 3 – Atividades de reescrita de textos	178
4.4 A relação entre teoria e prática da professora de Língua Portuguesa	191
4.4.1 O percurso entre a teoria e prática.	191
4.4.2 A relação teoria e prática da professora em aulas de leitura e produção com gêneros discursivos.	196
4.4.3 O cumprimento de uma tarefa específica: a responsividade da professora.....	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	231
ANEXOS	241
Anexo 1 Carta de aceite.....	242
Anexo 2 Proposta de atividade 2, o texto usado na proposta 4 e os textos publicados na coletânea do IFAL.	244
Anexo 3 Texto: O menino.....	251
Anexo 4 As conversas com a professora.....	254
Anexo 5 Os visionamentos.....	278
Anexo 6 As produções dos alunos.....	290

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese tem como objetivo principal analisar a responsividade ativa de uma professora através de duas perspectivas: a primeira, como leitora e produtora; a segunda, como formadora de leitores e produtores de textos. As questões que me conduziram a essa reflexão estão centradas na preocupação em investigar, no contexto de sala de aula de língua materna, a presença de indícios que apontem para *uma compreensão responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003, 1999, 1992) da professora perante as suas leituras, sejam elas de cunho acadêmico, oficial e literário. Verificaremos, ainda, se as atividades propostas de leitura e produção de textos oferecidas pela professora apontam para a constituição de alunos responsivos ativos, e se essa responsividade colabora com o afastamento dos alunos da *ideologia do consumo-receptáculo* (CERTEAU, 1994) e, ainda, se contribui para a constituição de sua *autonomia relativa* (ZOZZOLI, 2006, 2002a, 200b).

Além dessa preocupação, sentimos a necessidade de contribuir com pesquisas nesse campo de atuação por conta de percebermos que essa área ainda apresenta problemas relacionados à baixa qualidade de leitura e produção apresentada pelos alunos durante seu período de formação. Nesse sentido, é possível afirmar que é comum vermos estampadas, nas páginas de jornais e revistas, (matérias, reportagens e editoriais), críticas à qualidade do ensino que é ofertado aos nossos alunos. Além disso, inúmeras publicações acadêmicas mostram resultados negativos de pesquisas que examinam o nível de leituras dos alunos, como é o caso do PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), que constatou estarem os nossos alunos no nível 1, que, segundo o próprio instrumento de avaliação¹, é “o mais baixo da escala e corresponde às tarefas consideradas mais simples associadas à compreensão escrita” (ZOZZOLI, 2006).

Vale salientar que toda essa problemática em torno do ensino da leitura e produção geralmente recai sobre o professor que, quase sempre, é responsabilizado pelo fracasso dos alunos, na medida em que não consegue formar leitores e produtores de textos relativamente autônomos. Outros pesquisadores, ainda, associam essa possível dificuldade do professor a sua capacidade como leitor e produtor de textos, ou seja, há certa insinuação sobre o fato de ele não ter uma prática efetiva de leitura e produção, não podendo, por isso, ser considerado como leitor e produtor de textos. Tudo isso pode ser justificado pela realidade imposta ao professor; que parece apresentar-se bem diferente daquela que almejamos e daquela para qual ele foi formado, visto que os problemas apresentados no âmbito da sala de aula ultrapassam a

¹ Para maiores informações, ver Zozzoli (2006) ou o próprio site da OCDE.

capacidade de resolução por parte do docente. Há turmas numerosas, alunos que continuam apresentando problemas de leitura e escrita (mesmo estando em séries avançadas) e outras questões de ordem pedagógica e institucional prejudiciais ao desenvolvimento de atividades que venham a minimizar os problemas abordados.

O que se observa na realidade educacional, na maioria das vezes, são professores relegados ao papel de transmissores de conhecimento, cuja função principal, geralmente, é repassar conteúdos determinados pela escola e pelos livros didáticos e ensinar a gramática pela gramática, sem uma preocupação com um ensino voltado para a criticidade e para a discussão. Apesar disso, sabemos que eles não podem ser vistos como únicos culpados pela situação, pois compreendemos que suas decisões e seu poder são limitados e, por isso, eles não podem efetuar mudanças significativas no seu contexto de trabalho.

Por outro lado, entendemos que todo professor possui a obrigatoriedade de formar leitores e produtores de textos, oriundos basicamente de sua formação pedagógica. Nesse sentido, faz-se necessário questionar a qualidade da formação dos professores que chegam aos cursos de Letras e deles saem. A esse respeito, vale citar os trabalhos desenvolvidos por Zozzoli (2006, 2002a, 2002b, 2010), Santos (2002, 2007, 2008), Soares (2000), Oliveira (2006), entre outros que buscam enfrentar essa questão através de pesquisas que discutem sobre essa temática, visto persistir ainda a ideia de os alunos oriundos desse curso não terem um domínio efetivo e seguro para ler e produzir textos e ainda não se sentirem preparados para assumir a função de professores de Português (SANTOS, 2008, 2007), pois, na maioria dos casos, “eles têm poucas oportunidades de produzir, a não ser em tarefas administrativas (cadernetas, formulários, ofícios e similares) ou quando estão em posição privilegiada executando atividades de pesquisa e pós-graduação” (ZOZZOLI, 2002a, p.19).

Vale mencionar que essa pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (LA) - especificamente, no campo do ensino e aprendizagem de línguas. Salientamos que essa área de estudo favorece a discussão, o diálogo, a interação e o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, pois entendemos que o fenômeno aqui estudado não pode, necessariamente, ser explicado, entendido e interpretado, com base numa única teoria. Nesse ponto concordamos com Moita Lopes (2006, p. 99) quando afirma que

está ocorrendo na produção do conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode ser dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para outros.

No campo metodológico, esta pesquisa está centrada numa visão qualitativa, pois nossa preocupação é tentar descrever e interpretar como se dá o processo de ensino da leitura e produção de textos numa turma de quinta série de uma escola da rede pública do município de Maceió/Alagoas. Com base nessa preocupação, o citado estudo se inscreve num *Estudo de Caso com Intervenção*, nos moldes definidos por Chizzotti (2001,p.102), que define a ideia de que “o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto para propor uma intervenção”. Nesse sentido, a ideia principal é ater-se a uma realidade específica e pontual, como, por exemplo, uma área, um bairro, no nosso caso, a uma sala de aula.

Além disso, entendemos que o estudo de caso favorece desvendar as bases comuns envolvidas nessa investigação para que, a partir daí, sejam construídas concepções e significados diferentes para o objeto de estudo em questão (ANDRÉ, 1986, TRIVIÑOS, 2006). Por isso, compreendemos que essa pesquisa não tem como meta primordial interferir e promover, de forma ampla, mudança substancial na realidade ora investigada, mas isso não impede de vislumbrarmos alguma modificação, mesmo que seja num plano mais localizado. Além disso, compreendemos que outros estudos podem beneficiar-se desta experiência e das reflexões apresentadas neste trabalho.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados, fizemos uso da observação de campo, gravação das aulas em áudio e vídeo, transcrições das aulas gravadas, entrevistas semiestruturadas que, no decorrer da pesquisa, denominamos de *conversas*. Optamos, ainda, por trabalhar com a técnica do “visionamento” (CUNHA, 2007a, 2007b), que permite aos envolvidos no processo refletirem a respeito de suas ações, posturas e atitudes no que se refere ao ensino da leitura e escrita.

Após essas breves considerações, passamos a descrever sucintamente a composição desta tese que está dividida em quatro capítulos.

No primeiro, apresentaremos as diversas ancoragens que a leitura assumiu na sala de aula; discutiremos, ainda, a noção de leitura e produção como um processo de ‘composição’, ‘criação’ e “produção”; apresentaremos e defenderemos a leitura como um processo que envolve uma resposta e uma ação de um leitor, que, no nosso entendimento, é um sujeito caçador e responsivo ativo (BAKHTIN, 2003, 1999, 1988), dotado de uma autonomia relativa (ZAZOLLI, 2002a, 2002b). Além desses pontos, distinguiremos o que sejam as reservas e as pradarias do sujeito leitor caçador e também apresentaremos as reservas nas quais esse sujeito sai para “caçar” suas leituras, que são as seguintes: as reservas dos textos canônicos, dos livros didáticos, dos textos oficiais e dos textos acadêmicos.

No segundo capítulo, apresentaremos as bases metodológicas que orientam essa discussão, quais sejam: a importância do Estudo de Caso com intervenção para o âmbito da sala de aula e a necessidade de se fazer pesquisa de intervenção em sala de aula. Além disso, discutiremos a respeito do papel do professor como um professor-pesquisador e descreveremos todos os procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

No que se refere ao terceiro capítulo, focaremos nosso olhar nas leituras efetuadas pela professora nos lugares de caça e o que ela faz com essas leituras, tendo como parâmetro de análise as reservas dos textos canônicos, dos livros didáticos, dos textos oficiais e acadêmicos.

Já no quarto capítulo, nossa discussão ficará centrada na tentativa de verificar indícios de uma responsividade ativa da professora como formadora de leitores e produtores de textos. Para isso, analisaremos as propostas de leitura e produção sugeridas aos alunos, as instruções dadas por ela no decorrer das atividades e, finalmente, as produções dos alunos. Além disso, discutiremos a respeito da relação entre teoria e prática no universo da sala de aula de Língua Portuguesa. Serão feitas, portanto, reflexões entre o dizer e o fazer da professora em aulas nas quais são utilizados diferentes gêneros discursivos, e discutiremos, ainda, a respeito da visão do que sejam aulas inovadoras na perspectiva adotada pela professora, em contraposição a que sejam aulas para cumprimento de tarefas.

Finalizamos a presente tese com as considerações finais a respeito do que foi refletido e discutido a respeito dessa temática.

CAPÍTULO 1

1. AS ANCORAGENS IDEOLÓGICAS DA LEITURA E PRODUÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, descreveremos nossas concepções teóricas acerca da leitura e produção. Para isso, organizamos nossa reflexão da seguinte forma: primeiro, discutiremos a respeito das diversas “âncoras ideológicas” que a leitura assumiu e assume no contexto de sala de aula, entre as quais podemos citar: “Ler para criar”, “Ler para compor” e “Ler para produzir”, em seguida, apresentaremos nossa concepção de leitura, apoiada na perspectiva bakhtiniana do processo de ler e escrever como um diálogo e uma resposta, (BAKHTIN, 2003, 1992), e refletiremos sobre o papel do leitor/produzidor de textos como leitor-caçador e responsivo ativo, dotado de uma autonomia relativa (ZOZZOLI, 2002 a 2000b, 2006).

No nosso entendimento, o termo *âncora ideológica* significa propostas de atividades de leituras e produção fixadas por um período de tempo no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa. Na verdade, tais propostas se fixam como âncoras, são pesadas e difíceis de serem removidas, às vezes, não pelos governos, mas pelos próprios professores e, até mesmo, pelos alunos e pela sociedade como um todo.

Essas âncoras ideológicas são construídas e implementadas em determinados momentos históricos e sociais do ensino da leitura e produção através de documentos oficiais, manuais didáticos, propostas pedagógicas, cursos de formação e, atualmente, os cursos de especialização. São discursos ideológicos que tentam modificar a tradição pedagógica e profissional dos professores, reinventam o ensino e/ou criam novas visões para as práticas de leituras e produção sem levar em conta a situação na qual estão inseridas. Nesse sentido, admitimos que elas são ideológicas, no sentido adotado por Bakhtin/Volochinov (1992, p. 31) para quem “um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural e social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo”. Assim sendo, as âncoras são instrumentos ideológicos porque agem e tentam modificar uma realidade específica - no caso, o contexto escolar - são objetos de valor social e histórico, implantam uma concepção de mundo, de pensamento, de conceitos e de ideias e representam uma situação a partir de um lugar valorativo, ou seja, elas podem ser percebidas como sendo boas, ruins, inovadoras,

tradicionais, repetitivas, *etc.* Tudo isso, porque elas passam a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Além disso, por serem ideológicas, elas expressam, organizam, regulam e orientam o ensino da leitura e produção de textos.

Dessa forma, essas ancoragens tentam substituir paradigmas, conceitos teóricos e metodológicos e também conduzem à continuidade e à repetição, visto que elas se fixam no cotidiano das práticas dos professores, como já afirmamos, como âncoras que são difíceis de sere removidas, até o momento da chegada de uma nova âncora.

Tudo indica que essas ancoragens têm como finalidade propor e apontar aos professores posicionamentos e concepções teóricas e metodológicas a respeito da forma como o ensino da leitura e produção deve ser conduzido naquela situação e naquele momento. Por isso, esses modelos de ensino precisam ser seguidos pelos professores, pois essas ancoragens – semelhantes aos signos linguísticos – são criadas com base em visões, concepções e percepções ideológicas e, assim, permanecem inseparáveis delas (BAKHTIN, 1999, p. 37). Assim sendo, toda ancoragem está diretamente relacionada a - e marcada por - concepções ideológicas, sociais e históricas de uma época ou de um momento político. Nesse sentido, tudo que é social e histórico entra no domínio da ideologia, nele cria raízes, ganha forma, modelo e uso, e parece ser dessa maneira que as ancoragens ideológicas se constituem em objetos pedagógicos e sociais (BAKHTIN, 1999). Por serem ideológicas, as ancoragens assumem o papel de camuflar, homogeneizar e deixar transparecer uma realidade que nem sempre é aquela vivida e experimentada, ou, ainda, de fazer com que toda verdade viva (BAKHTIN, 1999) não seja percebida pelos professores como a maior das mentiras, porque sua função é também valorizar o universo de ideias e modelos de ensino, transformando-os em verdades do hoje e do agora. Nessa construção, estão envolvidas questões de diversas ordens, como comenta Bezerra (2007, p. 133):

estão submetidas, aqui, influências de teorias diferentes, as quais chegam à instituição escolar por meio de um processo de didatização: transformações por que passam os saberes de referência, ou seja, os científicos (que implicam observação, questionamento, descrição), em contato com os saberes experienciais do professor, com a cultura da escola, com o senso comum, resultando em saberes escolares (que implicam reforço do conhecimento tido como “verdade”, sem questionamento.

Nesse sentido, concordamos com a citada autora quando comenta que esses saberes, traduzidos aqui como *âncoras ideológicas*, são postos como “verdade absoluta”, dogmas, tábuas de salvação e/ou como solução para os problemas apresentados na sala de aula. Cria-

se, assim, um discurso, ou discursos, que professam uma mudança, uma transformação no ambiente de sala de aula e fazem com que os próprios discursos adquiram credibilidade. Como afirma Certeau (1994, p. 241): “Uma credibilidade do discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer”.

Nesse sentido, os professores seriam os praticantes dessas ancoragens, eles as colocam em práticas, fazem-nas funcionar, elas ganham sentido, saem das páginas impressas dos documentos oficiais e das propostas pedagógicas e se tornam elementos reais, vivos, muitas vezes encarnadas nas páginas dos livros didáticos. Talvez, por isso, os professores ou os “crentes”, como denomina Certeau, aceitem e assumam essas propostas como consequência de “uma pressão social que é exercida pelos textos oficiais e pelo cotidiano da profissão que impõem, por diferentes razões, papéis prescritivos” (CHARTIER, 2007, p. 148).

Por isso, os professores se apegam a determinados conceitos e teorias dos quais não conseguem desvencilhar-se rapidamente, criando um ciclo vicioso que faz com que essas ancoragens sejam substituídas por outras num processo denominado de “consumir-reproduzir” (CERTEAU, 1994). Este processo é ditado pelas empresas de autores (CERTEAU, 1994), as quais percebem que determinada ancoragem não surtiu o efeito pretendido, sendo então o momento de elas se encarregarem de produzir mais uma ancoragem e, junto delas, são lançados os instrumentos, as estratégias e as técnicas de ensino que estão prontos para o consumo, visto que esses especialistas tendem a repetir modelos, metodologias e fórmulas já experimentadas, muitas vezes substituindo, apenas, nomenclaturas, pois eles sabem que funcionam porque os professores confiam e acreditam no que é dito por essas empresas (CHARTIER, 2007).

No que toca ao nosso objetivo, que é discutir a respeito das diversas ancoragens ideológicas sobre o ensino da leitura e produção, salientamos que não é nossa intenção traçar ou conduzir uma discussão dentro de uma perspectiva cronológica, e sim refletir sobre os diversos lugares que a leitura e produção ocuparam/ocupam no espaço da sala de aula. Porém, caso se faça necessário pontuar cronologicamente alguns aspectos, esses servirão apenas como elementos referenciais para contribuir com a nossa reflexão.

Além disso, optamos por usar as ancoragens entre aspas porque entendemos que elas exemplificam uma determinada concepção de leitura e escrita com a qual, por vezes, não concordamos e que não defendemos nesta tese. Além disso, embora compreendamos que essas ancoragens, no dia a dia da sala de aula misturam-se e intercalam-se, reforçamos nossa posição no sentido de separá-las para lhes questionarmos a função e os objetivos, pois entendemos que essas posições influenciaram, em determinada época ou em determinado

contexto social, as práticas de leitura e escrita que hoje presenciamos em nossas salas, nos livros didáticos ou nos documentos oficiais.

Percebemos, com base em documentos oficiais (PCNs) ou em propostas de ensino de Secretarias de Educação que o lugar da leitura e produção, no âmbito escolar, é geralmente o da primazia, pois tal habilidade é o objetivo final de cada série e de cada curso. Por essa razão, ensinar a ler e produzir é a atividade principal nas séries iniciais, e aperfeiçoar essa prática é objetivo real para o período em que o aluno passa na escola. Parafraseando Chartier (2007), a aprendizagem do ler e produzir é de fundamental importância numa sociedade em que esse saber é visto como instrumento de trabalho e de poder. E a escola não poderia negar essa finalidade, tanto que, para ela, ler e produzir adquire uma importância vital, não sendo, por isso, possível conceber que os alunos dediquem tanto tempo à sala de aula e, ao término do curso, ainda apresentem problemas relacionados a essa questão.

Pensando assim, iniciaremos nossa discussão sobre essas ancoragens da leitura e produção, discutindo sobre a concepção de “ler para compor”.

1.1 “Ler para compor”

Entendemos essa ancoragem ideológica - “ler para compor” - como atividades de leitura e escrita em que o aluno é levado a escrever um texto cujas referências são outros textos, que devem ser seguidos e copiados em termos de estilo e de linguagem. Na verdade, os textos ofertados aos alunos têm como finalidade servir de “objetos de imitação” (GERALDI, 2002) para a prática da leitura e da escrita. Nesse ponto, a leitura é utilizada como “uma prática de decodificação e memorização de textos literários” (BUNZEN, 2006, p.141). Nesse momento, valoriza-se o “ler bem”, que pode ser explicado como “uma boa expressão oral”. Na verdade, busca-se com essa prática, segundo Chartier (1999), demonstrar que se é um bom leitor no sentido de exibir o domínio da retórica e do falar bem em público.

Nesse caso, o texto é tomado como um “objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito)” (GERALDI, 2002). Em outras palavras, cabe ao professor ler passagens ou fragmentos de textos em voz alta, para que sua leitura sirva de modelo para a turma. A partir daí, aluno por aluno são convidados a ler em voz alta, considerando-se como exemplo de melhor leitor quem se aproximar mais da leitura-modelo do professor.

Ao que tudo indica, a construção desses textos pelos alunos se dá a partir, tanto da leitura oral proferida pelo professor, quanto da utilização de gravuras e títulos prontos

fornecidos por ele, tendo como suporte textos que servem como modelo ou parâmetro para a escrita, denominados de ‘textos-modelo’ (BUNZEN, 2006).

Dessa forma, as leituras efetuadas servem para se chegar a um produto final, que é a composição, entendida como uma prática de escrita que valoriza o pensamento formal, elaborado, lógico e sistêmico, pois quem consegue ler tais “textos-modelo”, conseqüentemente, consegue compor e, assim, está colocando em prática a ideia de que quem consegue pensar logicamente consegue escrever bem.

Além dessa preocupação, há ainda a necessidade de ofertar “os mais belos textos”, chamados “obras-primas nacionais”, que servem de modelos para a leitura, para o estudo da gramática e para composições, pois é necessário formar alunos que leiam e escrevam “bem”, tendo como referência a língua presente nesses textos. Como comenta Bezerra (2007, p.134): “Esse ensino por imitação, fundamentado na estrutura dos textos, enfatizava (ênfatiza) o domínio da tipologia clássica – narração, descrição e dissertação – ainda recorrente em grande parte dos livros didáticos”.

Nesse ponto, os textos escolhidos teriam a finalidade de servir como “espelhos” para os alunos, pois estes deveriam posicionar-se frente a essas grandes obras com o intuito de imitá-las e/ou parafraseá-las para buscar a igualdade e a semelhança.

Para isso, o modelo de língua adotado é centrado numa visão homogênea, transparente e a-histórica, que, segundo essa ancoragem, não causaria tipo algum de problema para os alunos, em termos de conhecimento e de aprendizado, porquanto a língua da qual eles fazem uso é vista como produto pronto e acabado.

Nesse caso, a prática de leitura está centrada numa visão clássica de ensino, cujo ideal é tomar a leitura como um mecanismo ou uma ferramenta que ajude os alunos a desenvolver uma expressão oral mais elaborada e sofisticada. Para tanto, os textos utilizados têm como finalidade servir de pretexto para o ensino da sintaxe e da recitação.

Entendemos que cabe aqui, uma breve reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor, nesse contexto. Para nós, sua função é ser um sujeito transmissor de informações prontas, cuja finalidade é formar alunos com pensamentos homogêneos, lineares e fechados, ou seja, tanto o professor quanto os alunos envolvidos nessas práticas de leitura e produção não se permitem fugir à regra, ao previsível e ao esperado. Os lugares previstos para eles (professor e alunos), normalmente, são o da aceitação, do já-dito, do lugar pronto e estabelecido e, logicamente, o da imitação.

No que se refere à leitura e produção, essas práticas parecem servir como pretexto para a construção de uma oralidade por parte dos alunos, normalmente, a partir da voz do

professor, cujo objetivo é desenvolver a leitura expressiva, a declamação e a recitação. Além disso, há a preocupação com o estudo sistemático e formal das regras que compõem a língua. Conforme aponta Geraldi (2002), trata-se de ensinar e aprender os conceitos, as explicações e os caminhos para se chegar a respostas ou a textos prontos, que são produzidos e construídos previamente. Portanto, o ato de leitura, nessa concepção, configura-se com uma finalidade: a *composição de textos*, provavelmente, detentores de uma mesma idéia, de uma mesma ordem sistêmica e de um mesmo dizer. De fato, nesse momento, a palavra chave dessa ancoragem é a *imitação*, que tenta buscar uma igualdade ou uma perfeição, tanto pelo viés da leitura oralizada quanto da escrita.

Temos como oportuno fazer algumas considerações em relação a essa ancoragem. Primeiramente, questionemos essa visão, segundo a qual, de quem consegue entender os textos-modelo consegue compor. Para nós, essa concepção está enraizada na visão de linguagem como forma de expressão do pensamento e concordamos com Geraldi (2002) para quem essa postura é falha, concorrendo para a ideia de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam; segundo, temos como provável que as produções dos alunos não podem ser vistas apenas como uma reprodução ou uma imitação de textos-modelo, porque compreendemos e defendemos, com base em Bakhtin/Volochinov, que toda produção, tanto oral quanto escrita, sempre possui uma singularidade, uma marca pessoal dos sujeitos envolvidos, como ele mesmo comenta: “A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.111).

Isso quer dizer que todo esse processo traz em seu bojo a possibilidade de conjugar aspectos linguísticos e estruturais, mas também abre espaço para a inclusão de uma subjetividade, de uma possibilidade de o sujeito assumir uma posição para si e principalmente para o outro. Vale esclarecer que entendemos esse outro, não apenas como um indivíduo ou interlocutores envolvidos no processo de interação, mas como uma instituição, um órgão ou até mesmo uma empresa, situados num contexto sócio-histórico.

Finalmente, pensamos que a reprodução e a imitação defendidas por essa ancoragem ideológica possibilita apenas a paráfrase, a imitação e a cópia e, nesse ponto, esses textos são vistos puramente como reprodutores de uma norma e também de ideias e modelos de escrita sócio-historicamente delineados, já que não conseguirão ir além da estrutura linguística - embora desconfiemos ser esse, talvez, o principal objetivo dessa ancoragem.

1.2 “Ler para criar”

Essa outra ancoragem ideológica – “ler para criar” – surge no contexto escolar como uma possibilidade de vislumbrar o ensino da leitura e produção não como uma prática que precisa ser imitada a partir das atividades de composição, mas como uma habilidade que favorece ao aluno soltar a imaginação, *criar* e se sentir livre para liberar seus dons de escritor ou de poeta ou ainda para expor suas idéias e pensamentos, tendo como meta, uma comunicação. Nesse ponto, essa posição se aproxima da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2002), cuja ideia básica consiste no fato de ver a língua como um código que possibilita aos sujeitos a transmissão de uma informação ou mensagem. Isso supõe, também, a presença de um sujeito-individualista, que consegue expor o que pensa através da “criação” de textos.

Para nós, o que diferencia o “ler para criar” do “ler para compor” é o fato de a primeira tentar fazer com o que o aluno assuma o papel de um sujeito-leitor, situado em um ambiente comunicativo, cujo papel a ser representado seria o de assumir a função de emissor, isto é, aquele que passa a mensagem para outro, utilizando, para isso, códigos de natureza verbal e não-verbal e não ser um mero imitador de um texto ou de uma obra.

Além dessa questão, um outro ponto que nos chama atenção é a preocupação em introduzir, nesse ato de leitura, a presença de outros leitores - no caso, o receptor. No entanto, percebemos que a função desse outro leitor é apenas receber a mensagem produzida por um emissor, de forma passiva e silenciosa. Parece que quem tem voz e algo para dizer é sempre o emissor, que constrói seus textos em vista, de um ouvinte, sempre disponível e preparado para receber a mensagem que vem, normalmente, pronta e perfeita.

Parece que esse receptor é desprovido da palavra, é mudo, acrítico e a-histórico, posição da qual discordamos, pois não compreendemos e não aceitamos essa passividade e mudez do ouvinte. Sem queremos antecipar nossa discussão sobre a concepção de sujeito-leitor e produtor, partilhamos com Bakhtin (2006, 1988,1992), Certeau (1994) e Zozzoli (2006, 2002) que essa posição do sujeito-leitor e produtor não é estanque e definitiva, pois, no processo de interação, ele não se fixa em um desses extremos (emissor ou receptor), ele está sempre oscilando entre aquele que fala e aquele que ouve, respondendo a tudo que lhe chega aos ouvidos, ou seja, ele é um sujeito que não emudece, não silencia e não cala. É falante, é vivo e ativo em tempo integral, mesmo quando concorda/discorda e, até mesmo, nos momentos em que silencia.

No entanto, para a ancoragem “ler para criar”, o sujeito que lê e escreve não pode ir além do que o sistema linguístico lhe permite e oferece, ele é um sujeito que fica situado na materialidade linguística do texto. Nesse ponto, essa ancoragem se aproxima do “ler para compor”, pois é função desse sujeito descobrir, entender e aprender estruturas do código linguístico como forma de obter subsídios que venham a ajudá-lo no momento em que ele for escrever seus textos.

Dessa forma, as aulas de leitura restringem-se a atividades de leitura e interpretação, como se essas fossem duas categorias distintas: primeiro, o aluno apenas *lê* – decodifica – em seguida, ele *interpreta* – faz um trabalho de reflexão, de busca do sentido da palavra, das ideias presentes no texto (PFEIFFER, 2003). Ao que tudo indica, essas aulas servem apenas para decodificar a palavra escrita e ainda como “uma decifração do sentido pronto do texto, considerado como uma combinação de palavras com significados únicos, literais, monofônicos” (JURADO & ROJO, 2006, p. 42). Além disso, os sentidos lá encontrados estão colados às palavras e eles são literais, visto que, nesse contexto, são únicos e verdadeiros.

Vale comentar que, nessas aulas, cabe ao professor dar ‘dicas’ para desencadear a leitura ideal dos textos segundo o propósito pretendido pelo autor. Parece que os alunos são incapazes de encontrar esses sentidos pretendidos e, ainda, são incapazes de construir seus próprios sentidos, suas próprias significações, já que eles precisam ser inseridos na interpretação que o autor sugere como possível (PFEIFFER, 2003). Com isso, é comum os alunos acharem essas aulas cansativas, repetitivas e enfadonhas porque eles se veem cumprindo apenas uma tarefa escolar, ou então sentem-se desconfortáveis, porque, na maioria das vezes, não conseguem dar conta do que é solicitado. E para que não se sintam dessa forma, é necessário que esse leitor possua um domínio das estruturas linguísticas e desses significados para chegar ao sentido autorizado, dado previamente pelo autor do texto. Nessa ancoragem, o texto pode ser visto como “um objeto de existência própria, independente do sujeito e da enunciação” (MASCIA, 2005, p.45). Com isso, é anulada qualquer possibilidade de ação do sujeito, ou seja, não há nada para discutir, compartilhar e criticar, pois tudo já está posto e dito. Sua posição é entender e reproduzir esses significados, isto é, repassá-los a alguém que também vai recebê-los perfeitos e prontos e, assim, fecha-se o círculo da comunicação, isto é, um emissor que comunica algo a um receptor.

Como forma de exemplificar o que estamos discutindo, tomemos a questão da redação, uma vez que ela é utilizada como um instrumento que permite ao aluno “criar e expressar sua posição” sobre determinado assunto. Como comentam Soares & Campos (1978), citados por Munzen (2006):

em todo ato de comunicação, existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. (grifo dos autores)

Notamos que a redação, não só aquela utilizada nos concursos vestibulares, mas todos os textos produzidos em sala de aula, tem como finalidade básica, apenas, a escrita de um texto que será remetido a um receptor que, no caso em questão, é o professor, cujo papel é ser o destinatário e que tem como função principal corrigir e avaliar esses textos.

Além disso, a produção desses textos enfatiza a comunicação e a expressão escrita o que é conseguido através da criação de narrações sobre elementos do cotidiano dos alunos, como a vida de animais domésticos, o trajeto da casa para a escola (VIDAL, 1999), ou sobre datas comemorativas: dia das mães, do país, da pátria *etc.* Na verdade, esses textos são compreendidos como objetos ou materiais destituídos de contexto, com ênfase em sua estrutura e no código linguístico, que servem apenas como elementos de avaliação pelo professor (BEZERRA, 2007).

Isso ficou mais visível quando a redação foi incluída nas provas de vestibular como um elemento a mais de avaliação dos alunos. Talvez, por isso, a leitura adquiriu uma nova postura: a de contribuir na formação de leitores para prepará-los para fazer um texto do tipo argumentativo. Nesse caso, a idéia de “ler para criar” assume uma nova conotação e um novo sentido, ou seja, é o ler para criar um texto argumentativo-dissertativo. Na verdade, esse binômio redação/criatividade surge a partir de estudos americanos sobre criatividade, com ênfase na fluência, na desinibição e na recusa à censura (SILVEIRA, 1991). Com isso, a visão de que a leitura e a escrita tinham como finalidade “soltar a imaginação” é abandonada, dando lugar a uma posição que privilegia o aprendizado de técnicas de leitura que ajudem o aluno a construir seu texto. Vale mencionar que essa posição ainda pode ser constatada nas aulas de redação, sejam elas na escola ou em cursinhos pré-vestibulares, em que se nota a preocupação em “treinar” os alunos para escrita desse texto.

Assim sendo, o ensino de Língua Portuguesa passa a ser dividido em aulas de redação, gramática e leitura. E cada habilidade fica a cargo de um professor, que se encarrega de ensinar uma dessas áreas, geralmente, de forma isolada e fragmentada. No caso da leitura, especificamente, tal ensino é focado, muitas vezes, na Literatura, ou então, faz-se uso de

alguns textos que podem servir de temas para o vestibular, ou, ainda, ela é usada como pretexto para ensinar gramática, mas somente aquela que vai ser útil no citado exame.

Consideramos que essa finalidade dada à leitura contribui para que os textos produzidos pelos alunos – no caso, as redações - sejam vistas como um produto final, sendo o objetivo maior dos cursos secundários formar alunos capazes, apenas, de ler para criar uma redação para o vestibular. Vale aqui comentar que esses textos são construídos a partir de um tema, normalmente insípido, repetitivo, descontextualizado e artificial (GERALDI, 2002). Ou, então, são criados, a partir de um texto, tomando como referência para a leitura e explicação, mas que, na maioria das vezes, não chega a ser compreendido pelos alunos, dada a leitura ser conduzida para o reconhecimento das idéias principais, meramente retiradas dos textos ou indicadas pelo professor.

Talvez sejam essas as razões que fazem com que a redação seja vista como um não-texto, (GERALDI, 2002), ou, ainda, como um termo genérico para definir qualquer texto escrito feito na escola, ou seja, qualquer texto não acadêmico. Por essa razão, é bem provável que lhe falte um contexto sócio-histórico concreto e elaborado, uma presença de interlocutores que construam o(s) sentido(s) para o texto e um propósito para a leitura, que não seja, apenas, “criar” um texto para o vestibular ou para a escola.

Portanto, consideramos que o processo de “ler para criar” possui um caráter monológico, pois o aluno escreve sobre algo, normalmente descontextualizado, direcionado para o professor ou para ser avaliado no vestibular ou na própria na sala de aula. Embora compreendamos que esse aluno dialoga com outros textos e com outras vozes que se fazem presentes no momento em que ele produz seu texto, notamos que esse diálogo se esvai e perde sentido e prolongamento, por conta, às vezes, da resposta do professor se apresentar, geralmente, através de correções gramaticais e de uma nota.

Aproveitamos também para refletir sobre o lugar ocupado pelo professor nesse contexto. Percebemos que sua função se restringe à formação de leitores que têm a oportunidade de “criar”, ou seja, há uma permissão para que os alunos possam sair do lugar da imitação ou da paráfrase e se constituam como sujeitos que escrevem, falam e dizem o que pensam, ainda que de forma limitada e fechada, por causa de um sistema linguístico que não lhes permite ir além da materialidade linguística do texto, haja vista o fato de a língua ser tomada como um código pronto à disposição dos emissores.

Dessa forma, a leitura produz, nesse contexto, três elementos bem distintos: *um aluno* – denominado de emissor - que aqui caracterizamos como “emissor-monológico”, visto que sua voz não possui ecos, não repercute e não provoca a audição de outras vozes; *um*

professor, que recebe esse texto, não para dialogar com esse suporte linguístico, mas para exercer a função prevista pelos documentos oficiais, que é ler para avaliar, dar nota e corrigir os erros gramaticais; e *um texto*, que produz uma determinada historicidade apenas no contexto educacional e não consegue atingir outros lugares sociais e históricos.

Nesse sentido, o trabalho voltado para a produção de “redação” não oferece os conhecimentos necessários aos alunos para que estes possam produzir os textos que terão de escrever ao longo da vida. Sendo assim, nossos alunos correm o risco de continuar escrevendo textos vistos apenas como “um produto linguístico pronto, fixo e destituído de uma situação comunicativa” (BEZERRA, 2007, p. 140).

Percebemos nessa discussão que as ancoragens “ler para compor” e “ler para criar” se misturam e se mesclam e, às vezes, chegam a ser idênticas, embora cada uma tente apresentar um discurso inovador e, às vezes, moderno para a questão do ler e escrever. Por isso, sentimos a necessidade de separá-las, mesmo sabendo que essa tentativa ocorre apenas em relação à substituição de um modelo de ensino por outro, à troca de uma terminologia por outra, isto é, em determinado momento é usada a expressão ‘ler para compor’, depois passa-se a usar ‘ler para criar’. É por isso que defendemos a ideia de que essas ancoragens criam um efeito ilusório de transformação da prática dos professores, ou seja, percebemos que essas possíveis alterações não causam mudanças significativas no fazer docente.

Portanto, alertarmos para o fato de tais ações persistirem em sala de aula, pois são práticas que se mostram ainda vivas, principalmente porque o vestibular ainda pede aos alunos um conhecimento fragmentado e descontextualizado, apesar de vermos novas tentativas que pretendem ser aceitas como uma forma alternativa de avaliação. Entretanto, parece que essas tentativas ainda ficam no campo do desejo, da idealização e da possibilidade.

1.3 “Ler para produzir”

A inclusão dessa nova ancoragem justifica-se pelo fato de essa posição se apresentar atualmente como uma das visões que mais influenciam as propostas de atividades dos professores em sala de aula². Além disso, assumimos que essa ancoragem está muito próxima da concepção de leitura e produção que ora iremos defender. Porém, a forma como essa concepção está sendo tratada pelos documentos oficiais, pelos livros didáticos, por aqueles que fazem formação continuada e pelos cursos de especialização nos faz defender que o “ler para produzir” já se tornou mais uma ancoragem ideológica que tenta modificar a tradição

² Estamos afirmando isso com base na nossa pesquisa e também com base na nossa prática educacional.

pedagógica dos professores, reinventa o ensino ou propõe um novo modo de enxergar as práticas de leituras e escrita, geralmente, de forma deturpada, vaga, descontextualizada e condensada.

Salientemos que esse processo que enxerga o ler e o escrever como um processo e como uma produção, infelizmente, está-se transformando em uma nova ancoragem, pois, conforme já dito, a maneira como ela vem sendo tratada pelos professores coloca-a numa perspectiva diferente daquela que será descrita. Parece que existem duas posições diferentes para essa posição, uma, que será apresentada a seguir, e outra, que foge completamente ao proposto. Na verdade, parece que está ocorrendo uma deturpação dessa concepção, uma vez que o que se faz na sala de aula são atividades de leitura e produção que não coincidem com o que será descrito e com o que defendemos. Feita essa breve reflexão, iremos descrever, sucintamente, a partir de agora, as concepções do ler como produzir a partir da visão dos autores que defendem essa linha teórica.

Essa preocupação com o ensino do ler e escrever, dentro de uma perspectiva de produção, surge, principalmente, a partir da década de 80 na qual é constatado haver uma crise no ensino de Língua Portuguesa. Essa denúncia foi feita e defendida por autores como Geraldini (1997), Soares (1978), Pécora (1983), Possenti (1988), Ilari (1985), Clemente, (1987), Zilberman (1982), Nosella (1979), entre outros, que verificaram, através de pesquisas e estudos que alunos não sabem ou não possuem habilidades suficientes que os façam constituir-se leitores e produtores proficientes.

Vale salientar que essas conclusões foram feitas, principalmente, a partir de dados retirados das redações do vestibular, os quais puseram a nu as dificuldades de produção dos alunos que já tinham concluído o segundo grau. E virou moda, a partir daí, divulgar, às vezes de forma sensacionalista, “o número de zeros nas redações de determinado vestibular, junto a um exemplário de bobagens escritas pelos vestibulandos” (SILVEIRA, 1991).

Não podemos negar que todo esse inventário produzido a partir dessas pesquisas trouxe contribuições significativas para a uma redefinição do ensino de Língua Portuguesa. Citamos, como exemplo dessa ajuda, a publicação de dois livros que, a nosso ver, influenciaram de forma significativa a prática de sala de aula dos professores pelo Brasil a fora. São eles: **Problemas de redação**, de Alcir Pécora, que faz uma análise de um *corpus* de redação em que se constata que os textos analisados apresentam dificuldades de acentuação, adequação à norma culta, redundância, entre outros; **O texto na sala de aula**, de Wanderley Geraldini que foi apresentado como um proposta diferenciada de trabalho com a linguagem, “na

tentativa de se ultrapassar os limites veiculados pelas tradicionais informações sobre a língua ditados pela ortodoxia gramatical” (JESUS, 1997, p. 100).

Este livro se tornou, de certo modo, “um breviário” (SILVEIRA, 1991) para os professores de Português na década de 80, visto que são encontrados diversos capítulos cujo teor é enfatizar e denunciar a existência de uma crise na escola, como é o caso dos capítulos: **“Sobre o ensino de português na escola”** de Sírio Possenti. E ainda **“Às vezes, ela mandava ler dois ou três livros por ano...”**, de Lílian Lopes Martins da Silva. É observada ainda nesse livro a preocupação em apresentar aos professores propostas de atividades didáticas centradas numa visão de leitura e produção, como é o caso do artigo **“Concepções de Linguagem e Ensino de Português”**, em que Geraldi professa sua concepção de linguagem como interação.

Vale salientar que a transposição dessas ideias é feita principalmente a partir de seminários, cursos de treinamento, palestras ou em encontros com professores de escolas públicas que vão dispostos a “aprender as novidades”, e estas, geralmente, são passadas de forma enlatada, rápida e cansativa. Vale salientar ser nesses ambientes que essas posições teóricas sobre leitura e escrita juntam-se às experiências dos professores, criando-se, assim, práticas que podem ser aplicadas em sala de aula (ANGELO, 2005).

Dessa forma, vários conceitos começam a ser veiculados através de diversas publicações científicas que apontam e sugerem novas concepções para o ensino da leitura e produção. Entre esses termos, podemos citar: a mudança de redação para produção textual, a introdução do conceito de análise linguística”, a preocupação com a reescrita dos textos e, principalmente, a necessidade de dar um destino às produções dos alunos. (GERALDI, 2002, 1997, 1996).

Parece que a inclusão dessas concepções no cenário educacional não foi pensada em função de esses elementos virem substituir antigas terminologias, mas compreendemos que houve uma preocupação³ em discutir sobre as condições de produção dos textos, ou seja, quem diz, o que diz, para quem diz, quais as razões para dizer o que quer dizer e quais os mecanismos ou estratégias utilizadas para dizer (GERALDI, 2002).

Não é à toa que essas idéias influenciam, significativamente, as propostas de Língua Portuguesa produzidas por diversas Secretarias de Educação, como a de Aracaju (1997), São Paulo (1992), Santa Catarina (1998), e as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, elaboradas pelo MEC (1986), entre outras (SILVEIRA, 1991), uma vez que elas se preocupam em oferecer aos professores um ensino

³ Ver o livro “O texto na sala de aula” (GERALDI, 2002), em que o autor justifica o uso dessas terminologias

em que o uso da língua seja o mais próximo possível do uso real. Para tanto, defende-se que tais textos devem atingir os mais diversos leitores, surgindo, daí, a necessidade de produzir cartazes, murais, jornais, publicações com textos dos alunos, tentando mostrar que toda produção tem sempre a necessidade de buscar um leitor real ou imaginário.

Compreendemos que essas sugestões possibilitaram ao professor propor, tanto atividades que fugissem a práticas de leitura cuja meta era a repetição, a imitação e a paráfrase, quanto partir para propostas que valorizassem o aluno como sujeito que tem a algo a falar, ouvir, escrever. Além disso, houve a preocupação em ofertar aos alunos o acesso às mais diversas leituras, desviando-se, exclusivamente, das leituras clássicas e canônicas.

Essa proposta de leitura e produção altera sensivelmente o olhar do professor, já que sua leitura estava, anteriormente, focada apenas na correção dos erros gramaticais. Agora, sugere-se que essa forma de avaliação seja substituída pelo respeito às formulações escritas e orais dos alunos, visto que estas podem ser compreendidas como recursos que colaboram na formação de alunos leitores e produtores de textos, apesar de que essa prática muitas vezes não condiz com a realidade atual, pois é comum vermos ainda as produções dos alunos sendo usadas para avaliação e para ensinar gramática com a desculpa de que é um ensino contextualizado, pois parte de seus textos⁴.

Além disso, essa posição possibilita uma ligação entre a leitura e o prazer de ler, como uma atividade que não nega e não exclui a presença de autores tidos como clássicos (os canônicos), muitos menos não deve ser avaliada através das famigeradas fichas de leituras padronizadas e pode ter como orientação a formação de um leitor proficiente. Então, como afirma Bunzen (2006, p. 149): “Os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra escolares, com a função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. Desse modo, a leitura e produção assumem a possibilidade de o texto poder dialogar com outros textos e com outros leitores e não só com a leitura do professor, até porque este é, até o presente momento, o único que “dialoga” com o texto do aluno, normalmente de forma centrada, na maioria das vezes, numa correção formal da língua.

Nesse contexto, os professores não são meros transmissores de conhecimento, e os textos sempre possuem sentido que é construído durante o seu processo de produção. Assim, a prática de leitura e produção assume a posição de ser um elemento de construção de sentido, como também o lugar em que os alunos se constituem como autores de suas produções, e não como imitadores ou escravos de uma norma ou de uma avaliação exagerada do professor.

⁴ Discutiremos com mais profundidade sobre esse ponto no Capítulo 4.

De fato, todas essas ações realmente acontecem na escola, principalmente depois da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999, 2002) que vêm como uma tentativa de “renovação da prática de ensino através de uma proposta curricular caracterizada pela não-fragmentação das disciplinas” (JURADO & ROJO, 2006, p. 38) e ainda com uma proposta de tratar o texto como uma unidade de ensino e os gêneros como objetos de estudo (BUNZEN, 2006) - estes últimos, fruto da popularização dos escritos de Bakhtin (1992, 2003)⁵ e, também, da expansão dos cursos de especialização que contribuiu para disseminar tais conceitos e ideias.

Sendo assim, o processo de leitura e produção adquire uma nova categoria em sala de aula. Agora, ler é sinônimo de expansão e amplitude, pois é necessário que o professor ofereça aos alunos os mais diversos tipos e gêneros de textos com o intuito de desenvolver-lhes a capacidade para ler e produzir textos.

Tomando como base as reflexões de Geraldi (2002), a leitura é vista, nesse contexto, de quatro formas distintas: primeiro, “ler para buscar informação no texto”. Nesse sentido, todo texto possui um propósito comunicativo, tem sempre algo a dizer a alguém; por isso, cabe ao professor e aos alunos descobrirem, através de sua leitura, “para quê lê-los”, ou seja, qual a razão pela qual se deve ler tais textos? O que se pretende encontrar neles? Qual é a sua finalidade? O que pode ser extraído desses materiais de leitura que vai fazer com que professor e alunos possam constituir-se em leitores efetivos?

Outra forma é a “leitura – estudo do texto”, que tem como finalidade tomar o texto para analisar e/ou observar os elementos linguísticos usados para a construção da argumentação. Nesse caso, a leitura centra-se na materialidade linguística do texto. Já a terceira, toma o texto como pretexto. Com isso, abre-se o precedente para que as leituras efetuadas dos textos possam expandir-se em diversas ações como: dramatizações, criação de murais e de coletâneas *etc.* Dessa forma, concordamos com Geraldi (2002), quando defende que as leituras dos textos precisam ser desacralizadas, mesmo que essas tenham diversos pretextos.

Finalmente, a quarta posição, que é a leitura como “fruição do texto”, (GERALDI, 2002), cuja característica é resgatar, dentro do ambiente escolar, ou mesmo fora dele, o ler pelo prazer ou pela fruição, embora saibamos que essas finalidades, geralmente, são postas de lado, nos momentos em que a escola valoriza a leitura como um recurso de punição, ora para

⁵ Vale citar os trabalhos desenvolvidos por Brait (2006, 2005, 1997), Fiorin (2006), Flores (1998), Souza (2002), Faraco (2003, 2006), Zozzoli (2006, 2003, 2002), Duvakin (2008), Ribeiro & Sacramento (2010), que abordam suas idéias dentro de diferentes áreas do conhecimento.

fazer uma prova, ora como uma opção para o aluno se ver livre da recuperação. Em todos os casos, a leitura continua sendo usada como um recurso punitivo e avaliativo.

Após essa breve reflexão, gostaríamos de acrescentar que o “ler para produzir” ainda é pouco praticado na escola, pois notamos que essa ancoragem se faz mais presente, mesmo de forma ideológica, nas atividades e nas práticas em sala de aula. Portanto, constatamos que essa postura está muito distante daquilo que é professado e pretendido pelos teóricos dessa concepção.

Além disso, nossa crítica à forma como a leitura está sendo aplicada em sala de aula se faz pelo fato de notarmos que ela, embora tente, de certa forma, colocar o professor e o aluno em situações de diálogo e de interação, não alcança esse objetivo, porque muitos professores não possuem conhecimentos suficientes para trabalhar determinados posicionamentos teóricos, e a tendência, normalmente, é eles conduzirem as atividades para o campo do tradicional, como um exemplo do que estamos falando, é comum vermos professores, especialmente a professora, afirmar que “o momento é de produzir”, normalmente, essa fala é dita sem profundidade, sem reflexão. Parece que ela surge, muitas vezes, para mostrar um professor inovador e atualizado com o que há de mais moderno em termos de teorias sobre essa temática.

Notamos, ainda, que determinados conceitos como – interação, produção de textos, análise lingüística, entre outros - estão sendo banalizados pelos professores, pela escola e pelos documentos oficiais, pois, a todo instante, deparamo-nos com um discurso, seja em cursos de capacitação e de Pós-Graduação e nas conversas com professora, que apela para a necessidade de trabalhar a gramática de forma contextualizada, e as aulas devem ser interativas, tendo os gêneros discursivos⁶ como referência. Entretanto, quando observamos a prática da professora, vimos que há mais uma necessidade de propagar um discurso inovador do que desenvolver, realmente, atividades voltadas para esses objetivos.⁷ Assim sendo, consideramos que as concepções defendidas por essa linha teórica, quando postas em sala de aula, não são aplicadas conforme sugeridas; por isso, somos levados a pensar que essa aplicação transforma-se em um *simulacro de produção*, ou seja, trabalha-se com uma concepção de produção distante daquela esperada e almejada pelos estudiosos que defendem essa visão.

Talvez, por essa razão, defendemos mais uma vez a ideia de que o “ler para produzir” tornou-se atualmente mais uma ancoragem. Afinal, sua aplicação e seu funcionamento em

⁶ Pensamos que seja mais oportuno usarmos gêneros discursivos pois é mais adequado às concepções teóricas e metodológicas discutidas neste trabalho.

⁷ Discutiremos com mais profundidade sobre essa questão no capítulo 4.

sala de aula não estão sendo aplicados conforme seus postulados. Defendemos essa posição, apoiados na nossa pesquisa que mostra, em diversos momentos, uma professora que se apresenta como “seguidora” dessa concepção: sua fala professa uma visão do “ler e escrever” como produção, mas sua prática se revela distante do que ela diz, conforme será apresentado e discutido com mais profundidade no capítulo em que trataremos da responsividade da professora como formadora de leitores. Com isso, não estamos querendo dizer que ela seja incapaz e que não sabia ensinar. Na verdade, estamos afirmando que ela não consegue transpor para sua sala, os posicionamentos por conta de condições pedagógicas e acadêmicas que não contribuem para a modificação de sua prática.

Portanto, entendemos as três concepções, apresentadas como sendo ancoragens ideológicas, pois tentam embutir nos professores conceitos e ideias inovadoras. Tomemos, como exemplo, a seguinte situação hipotética. Em determinada escola, um professor menciona que, na aula, os alunos vão *compor* um texto a partir de um texto-modelo; já em outro momento, ele menciona que eles vão *criar* um texto a partir de um determinado tema e que ele vai recolher esse material para dar uma nota. Finalmente, esse mesmo professor sugere, em outra situação, aos alunos que eles vão produzir um texto a partir de leitura e discussão de outro texto e, no final da escrita, eles podem até mostrá-lo para seus colegas, só que, ao término da aula, eles devem entregar esse material escrito para que ele possa fazer um trabalho gramatical a partir do que foi produzido.

Com base na situação levantada acima, notamos que não há uma distinção em relação às sugestões de produção dadas pelo professor. Parece, apenas, que houve uma mudança de terminologia na instrução dada por ele, ou seja, primeiro ele usa “compor”, depois “criar” e, finalmente, “produzir”, mas a forma como essa escrita acontece é artificial, descontextualizada e sem um propósito definido, tanto que o destino final dos textos é ser entregue ao professor para serem avaliados ou para serem usados como pretexto de ensinar unicamente a gramática. Assim, continua o círculo das ancoragens, muda-se o discurso, mas não se alteram as práticas e os objetivos.

Assim sendo, justifica-se o nosso interesse em discutir e refletir sobre essa questão, pois entendemos que não faz sentido só reconhecer, descrever e criticar essas ancoragens. Assumimos que é importante apresentarmos uma posição diferenciada para essa questão, apesar de reconhecermos que não cabe aqui a preocupação com a criação de uma nova ancoragem ideológica e muito menos estamos propondo uma nova etiqueta ou uma nova nomenclatura que poderá ser usada pelos professores. Porém quem defende e quem critica tem por obrigação propor, apontar novo caminho, novas saídas para o que está sendo

discutido, até porque sabemos que já existem diversas propostas de pesquisa preocupadas com a questão do ler e produzir como instâncias dialógicas. Como exemplo disso, vale a pena conferir os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por Zozoli (2010, 2006, 2002a, 2002b), Menegassi (2008), Lima (2008), Santos (2008, 2007), Benevides (2008), Alves (2008), entre outros. Feitas essas considerações, pretendemos, a seguir, apresentar nossa concepção de leitura e produção.

1.4 Ler para responder e agir

Pensamos que agora seja o momento para discutirmos e apresentarmos um encaminhamento que se diferencia, contradiz e, em alguns momentos, compartilha, contribui e dialoga com as outras ancoragens apresentadas; queremos, apenas, reforçar que essa posição - *responder e agir* – está centrada, principalmente, nas concepções teóricas de Bakhtin (2010, 2003, 1988, 1992, 1981), que tem a dialogicidade como base de seus escritos, tanto que, para ele, “a linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da linguagem (BAKHTIN, 1981, p. 158).

Entendemos que essa orientação dialógica da linguagem está presente em todos os discursos lidos, proferidos e produzidos pelo sujeito-leitor e produtor. Nessa concepção, ele assume uma posição, uma responsabilidade pelo que lê e produz, é um sujeito que sabe se colocar e, ao mesmo tempo, sabe ouvir. Essas ações executadas por esse sujeito são entendidas como “atitudes responsivas ativas” (BAKHTIN, 2003, 1992, 1988, 1981), que podem ser definidas como um posicionamento, uma ação perante aquilo que foi lido e produzido.

Nesse contexto, a leitura e produção são vistas como uma prática em que o sujeito-leitor e produtor aparece, não como mero decodificador e reproduzidor de ideias, mas como um sujeito que vai além dessas potencialidades, pois consegue fugir ao previsto e assume posições diferentes daquelas previstas pelos seus interlocutores. Como o próprio Bakhtin comenta (1988, p.88-9): “O discurso nasce no diálogo como sua replica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”.

Isso significa dizer que, no contexto do ler responder e agir, o leitor não está só, não é aquele sujeito que tem a função apenas de receber e descobrir a mensagem do texto, ele está cercado e marcado pelas inúmeras situações nas quais sua leitura se encontra, pelas intenções

do autor presentes na materialidade lingüística do texto, pelas outras leituras que preexistem a sua e há, ainda, por todo o seu conhecimento anterior a respeito do que está lendo. Dessa forma, compreendemos que a todo momento, o leitor está agindo, até porque sua resposta aponta para outros sentidos, outros textos e outros discursos, ou seja, ela não é única, primeira e conclusiva, sempre haverá outros leitores e outras respostas ao que foi lido e produzido.

Fica claro para nós que esse leitor normalmente não é passivo, sem voz e sem atitude, ou seja, ele é respondente sempre, mesmo que, em certas situações, suas ações se caracterizam por um grau menor de responsividade, até porque Bakhtin (2003) admite a existência de “graus de ativismo”⁸, isto é, por conta do contexto social, de questões ideológicas e pessoais, geralmente o sujeito-leitor produtor não consegue escapar às amarras da ideologia que o cercam e limitam-lhe a sua ação. Talvez, por isso, sua resposta pode ser menos provocadora, menos polêmica, às vezes, mais centrada no campo da concordância, da aceitação, do conformismo, do previsível e do já-dito. Porém, partilhamos com o citado autor que a posição assumida pelo sujeito-leitor e produtor em qualquer contexto social pode contribuir de alguma forma para a expansão, a problematização e a ampliação de suas leituras e produção.

Dessa forma, a responsividade do sujeito-leitor não pode ser vista como algo dado, posto, estabelecido, mas como ações que vão sendo constituídas através das inúmeras “relações dialógicas” (BAKHTIN, 2003, 1988) com que esses sujeitos-leitores e produtores se defrontam no seu cotidiano. Pensando assim, vislumbramos a possibilidade de a leitura e a produção tornarem-se, de fato, uma atividade cuja base é a possibilidade da existência de um agir como ação que permite ao leitor marcar e definir seu lugar nesse ambiente dialógico. Além disso, entendemos que toda resposta exige um envolvimento, uma decisão, um comprometimento, pois ela é algo inerente aos sujeitos do discurso, que não podem ser omissos a esse fato, conforme realça Bakhtin (2003, 1998), quando admite que todas as situações discursivas permitem, cobram, obrigam, impõem uma atitude e uma ação dos sujeitos.

Assim sendo, podemos afirmar que todo processo de leitura e produção adquire uma responsabilidade do leitor, o que faz com que sua resposta seja vista como algo inevitável,

⁸ Aproveitamos para esclarecer, de antemão, a expressão “graus de ativismo” defendida por Bakhtin (2003, p. 271). Para nós, e, possivelmente para o citado autor - essa noção não pode ser entendida como algo que pode ser medido e mesurado. Compreendemos que essa posição não condiz com a concepção teórica e metodológica defendida nesta tese, pois entendemos que não seja possível medir o tamanho, a extensão dessa responsividade, apenas estamos tentando entender como essa responsividade se efetua ou em que planos/níveis discursivos ela se situa e se apoia. Talvez, assim, possamos compreender essa responsividade como um fenômeno que ocorre em todas as situações do cotidiano.

irremediável e irrevogável, visto que toda leitura e produção é a realização de uma decisão, de um desejo e de uma vontade de agir e responder. Além disso, toda resposta é um “ato responsável” (BAKHTIN, 2010) porque a resposta é o fundamento da vida. Assim sendo, ser realmente na vida cotidiana significa, antes de tudo, agir, não ser indiferente a tudo e a todos, pois cada escolha, cada gesto, cada experiência, cada movimento e cada sentimento devem ser atos responsáveis (BAKHTIN, 2010). É sob essa condição que realmente o sujeito-leitor e produtor vive e adquire sentido nesse universo real e vivido, porque ele existe “no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita” (BAKHTIN, 2010, p 101).

Dessa forma, é válido trazermos a contribuição de Certeau (1994, p. 96-7) quando afirma que “o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela”. Compreendemos que essa operação não se realiza apenas na fala, defendemos que ela também se constitui na atividade escrita, pois essa operação permite que os sujeitos ajam sobre a língua, realizem atos inesperados, insiram-se numa rede relacional e situem-se no tempo e no espaço social. Assim, vimos que essas operações, conforme já mencionado em outro momento, podem ser compreendidas como exemplos significativos de “atitudes ativas” (BAKHTIN, 2003), ou seja, como ações do sujeito sobre sua realidade e sobre sua própria vida. Como comenta Bakhtin (1988, p. 90-1):

deste modo, a compreensão ativa, somando-se àquilo que é compreendido no novo círculo do que se compreende, determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquecendo-o de novos elementos. É justamente com esta compreensão que o falante conta. Por isso, sua orientação para o ouvinte é a orientação para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso: pois para isto concorre a interação dos diversos contextos, diversos pontos de vista, diversos horizontes, diversos sistemas de expressão e de acentuação, diversas “falas” sociais.

Entendemos que o sujeito-leitor, ao produzir um discurso, penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, produz sua enunciação no território do outro, no universo de seu interlocutor. Ele age conforme as condições de seu destinatário, isto é, seu discurso é construído levando em conta, também, as concepções, os sentimentos, as convicções, as simpatias de seu interlocutor. Isso tudo possibilita um retorno, pois todo discurso espera e almeja uma resposta, necessita e precisa dela, uma vez que toda vez que o falante acaba sua fala, ele automaticamente passa a palavra ao outro para que esse possa ocupar o lugar de ouvinte-falante através de sua compreensão ativamente responsiva. Em outras palavras, todo discurso é construído ao encontro e à espera da resposta do outro. Assim, concordamos com Bakhtin

(2003, 1992, 1998, 1981), quando afirma a necessidade de dar importância ao ouvinte, cuja característica primordial é constituir-se como um sujeito dotado de uma função ativa nesse ambiente de leitura.

O que fica claro é que todo discurso nunca é monológico e muito menos isento de resposta, cabendo ao ouvinte o papel de falar, produzir e responder sempre, pois é no terreno da resposta que a compreensão se realiza, consolida-se de forma dinâmica e real – enfim, é na/pela compreensão que a resposta ao dito amadurece, ganha sentido, contextualiza-se.

Assim, compreensão e resposta estão unidas, uma não existe sem a realização da outra, estão juntas dialética e reciprocamente (BAKHTIN, 1988), ou melhor, compreender significa, então, opor a palavra do locutor a uma contra-palavra: só assim, na presença marcante do outro, na resposta do outro é que ela se torna ativa, realiza-se e se constitui. Essa possibilidade de resposta favorece a constituição efetiva de interlocutores que sempre têm posições diferentes perante o processo de leitura e produção, ou seja, em determinados momentos, professores e alunos atuam como leitores+produtores+falantes+ouvintes; em outros, como leitores+produtores+ouvintes+falantes, pois percebemos que tais posições nunca são fixas e nem muito menos estanques.

Dessa forma, Bakhtin dá ao ouvinte um papel diferenciado daquele comumente exposto por outros teóricos da área, principalmente por Saussure (1995), através da sua famosa ilustração do circuito da fala em que o falante e o ouvinte ocupam funções bem distintas e determinadas. Ainda segundo Saussure (1995), para que esse circuito possa existir é necessário apenas a presença de pelo menos dois indivíduos que assumam a tarefa de enviar e receber uma mensagem. Na verdade, esse circuito divide-se em uma parte exterior que é a vibração dos sons indo da boca ao ouvido, uma interior. E, ainda, uma parte psíquica e outra não-psíquica e, finalmente, uma parte ativa e outra passiva. Mas o que chama a atenção no funcionamento desse circuito é o fato de esses sujeitos cumprirem papéis bem específicos, principalmente o ouvinte, pois cabe a este a tarefa interpretativa determinada pelo falante, que é receber e entender a mensagem que está sendo dita.

Compreendemos, apoiados em Bakhtin (2003), que essas posições são um tanto irrealis, embora notemos que esse esquema não pode ser visto, totalmente, como falso, até porque ele pode adquirir algum sentido em um contexto muito específico. No entanto, se colocarmos, irrestritamente, no mundo real, na vida cotidiana, temos que concordar com Bakhtin (2003) que essa representação transforma-se em ficção científica, porque, no mundo vivido, o interlocutor não se conforma em ser apenas um sujeito que recebe a mensagem proveniente de um outro interlocutor dotado de uma autonomia para falar. O sujeito que

recebe a mensagem possui características e poder de fala semelhantes ao seu interlocutor, ele consegue compreender e trabalhar sobre o que lhe é ofertado, ou seja, esse ouvinte nunca fica alheio ao que é lido e escrito, ele é o participante real da comunicação discursiva, porque ele está envolvido nesse processo dialógico com voz integral, participa dele não só com seu destino, sua vida, seus sonhos, mas também com toda a sua individualidade e singularidade (BAKHTIN, 2003).

Gostaríamos de ressaltar que não estamos, aqui, defendendo a primazia do ouvinte sobre o emissor, pois estaríamos no mesmo lugar das outras concepções teóricas que super valorizam a posição do locutor. Na verdade, compreendemos que nessa relação, existe uma “alternância de sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, 1998), pois concordamos com o citado autor que tanto o falante quanto o ouvinte ocupam, simultaneamente, o mesmo lugar dentro da interação verbal, visto que esses dois elementos têm sempre algo para ouvir e comunicar.

No que se refere a comunicar, não entendemos essa ação apenas como a transmissão de uma mensagem, para nós, ela é vista como uma posição que envolve pressões, disputas sociais e é entremeada por posições, fatos, situações próprias de uma época e lugar. Não é, de fato, apenas um sistema linguístico que precisa ser transmitido, ensinado e decodificado, como admitiam os “objetivistas abstratos” e, muito menos, um lugar para atitudes, desejos e vontades expressas por sujeitos livres, como defendiam os “subjativistas idealistas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Portanto, entendemos e aceitamos que a linguagem é, para nós, um elemento que vai além da comunicação, pois compreendemos que ela não só transmite uma informação, ela constrói laços, cria relações, produz inúmeros e diversos sentidos para o que é dito, lido e produzido, faz agir sobre o outro e sobre si mesmo, constrói inúmeras teias dialógicas que podem ser feitas, produzidas e até mesmo destruídas na relação dos interlocutores entre si e com outros interlocutores. Como forma de reforçar o que estamos defendendo, pensamos que é válido recorrermos a Bakhtin/Volochinov (1992, p.123:

a verdadeira substância da língua não é constituída pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (grifo meu).

Dessa forma, a noção de interação pode ser entendida como um elemento de constituição dos sujeitos, uma vez que esse processo só pode ser realizado através da

enunciação, definida, aqui, como a “a unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 269). É nesse contexto que o citado autor elege o diálogo como “a unidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2003), visto, não somente no sentido aritmético do termo, não apenas como comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas como toda a comunicação verbal e não-verbal, independente do tipo no qual ela se realiza (BAKHTIN, 1999).

Assim, a interação verbal tem como marca principal o fato de existir e ter sentido através da relação social entre os sujeitos, ou seja, ela só se desenvolve nas interações contínuas e constantes com os enunciados dos outros. Isto quer dizer que a situação e os participantes determinam a forma e o estilo da interação, como também é nesse lugar que a língua recria-se e transforma-se, pois ela só vive e evolui na “comunicação verbal concreta”, isto é, ela não se realiza no sistema linguístico abstrato e muito menos no psiquismo individual do falante (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Essa possibilidade faz com que todas as nossas ideias escritas e verbalizadas se constituam no processo de interação e, por isso, tendam a apresentar, de forma explícita ou não, traços e marcas de outros enunciados, outros discursos que foram sendo incorporados durante o processo.

É necessário mencionar que esses discursos trazem consigo a expressão, o sentimento e o “tom valorativo”⁹ dos outros interlocutores. E nós, sujeitos responsivos ativos, tomamos esses discursos e deles nos apropriamos, reelaboramo-los, reacentuamo-los, polemizamos com eles e passamos a usá-los como nossos, como fruto do nosso saber e agir. E, ainda, através de ações de um sujeito que pode ser visto como produtivo, único e singular, mesmo marcado e influenciado por diversos enunciados de diversas instâncias da vida cotidiana. Como afirma Bakhtin (2003, p.300): “Em realidade, repetimos, todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”.

Similar à interação, entendemos o processo de leitura e produção como uma possibilidade real de constituição de sujeitos-leitores e produtores, já que ele pode ser construído através do uso de enunciados que não podem ser vistos apenas como um reflexo, “uma expressão de algo já existente fora dele, dado, acabado” (BAKHTIN, 2003, p.326), mas como um processo que possibilita a criação de algo vivo, real, inovador, constituindo-se em uma ação que abre as portas para o que está-por-vir, para aquilo que foge às nossas amarras, aquilo que desestabiliza a nossa segurança, nossos conceitos e nossas verdades. Enfim, essa

⁹ Entendemos “tom valorativo” como sendo “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p.289).

possibilidade de leitura e produção está relacionada com a concepção de signo, adotada por Bakhtin (1992), ou seja, como algo que reflete e refrata a situação social e histórica na qual esses sujeitos se encontram e na qual eles vivenciam o seu cotidiano.

Notamos, também, que essa visão de leitura e produção possibilita aos alunos assumir uma postura de sujeitos que, conforme já afirmamos, sempre têm algo para contar, falar, narrar e dizer, constituindo-se, assim, em seres cheios de palavras que precisam ser ditas, faladas, escritas e vivenciadas. Assim, essa posição de leitura como ler e responder se contrapõe às outras ancoragens, principalmente ao “ler para compor e criar”, visto que estas não permitem que os alunos se revelem e que possam desmistificar mitos ou criar outros, uma vez que tais alunos são vistos como sujeitos desprovidos de voz, de história e de sentimentos. Parece que esses leitores e produtores são surdos e mudos, pois nunca sabemos ou vemos suas respostas ao que é lido e produzido, e, mesmo quando alguma voz é ouvida, normalmente, esta é a do professor, cuja resposta fica no campo da avaliação e da correção.

Percebemos ainda que a posição defendida por nós se aproxima e dialoga muito com a visão do ler para produzir, principalmente com aquela que é defendida pelos teóricos dessa área, pois compreendemos que quando o aluno é posto em situações reais de produção, ele está, de certa maneira, respondendo e agindo, porque, nessa situação, a produção é entendida como uma atitude do sujeito-leitor, e não como um “simulacro de produção”, conforme discutimos em outro momento.

Por tudo isso, entendemos que é chegado o momento de a escola oportunizar aos professores e aos alunos a realização de práticas de leituras e produção que soem como respostas ao que foi lido, ou seja, que eles (professores e alunos) se constituam como sujeitos-leitores responsivos ativos (BAKHTIN, 1992, 2003). Parafraseando Bakhtin (2003, p. 271), o leitor e produtor¹⁰, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso e/ou do texto que leu ou produziu, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo em outros contextos.

É nesse contexto heterogêneo, conflituoso e marcado pelas inúmeras e múltiplas relações dialógicas, que o sujeito vai assimilando, incorporando e ressignificando as vozes dos outros e a sua própria voz, e é nesse ponto que concordamos, novamente, com Bakhtin, quando menciona, de maneira figurada, que não devemos tomar nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros.

¹⁰ Bakhtin utiliza a expressão ouvinte, mas penso que seja possível adotar agora a expressão ‘leitor e produtor’ para dar mais consistência e coerência a nossa reflexão.

Em outras palavras, o sujeito-leitor e produtor, ao mesmo tempo em que reproduz as diversas vozes que estão circulando a sua volta, consegue revelar-se através de um discurso próprio, responsivo e singular. Como comenta Bakhtin, (1981, p. 222):

[..] aqui, o diálogo não é o limiar da ação mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que já acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, termina tudo. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar.

De modo geral, podemos comentar que as respostas e as posições assumidas pelo sujeito-leitor e produtor favorecem a continuidade do processo de interação, abrindo-se, com isso, as portas para outras situações interativas, o que contribui para que ele se perceba tanto como um ser uno, quanto como um ser social inserido num universo de inúmeras vozes sociais, fruto dos numerosos encontros e entrecosques sociais. Nesse sentido, compreendemos que os discursos não são únicos, porque eles retomam algo já dito. Talvez, por isso, é que Certeau (1994, p. 222) admita que “não existe voz ‘pura’, porque ela sempre é determinada por um sistema (familiar, social, *etc*) e codificada por uma recepção”. Assim, entendemos que língua, linguagem, discurso, sujeito, tudo se constitui pelo viés da pluralidade, da diversidade e do coletivo, para, daí, possivelmente, encontrar uma singularidade e uma individualidade.

Sendo assim, podemos comentar que a constituição dos alunos em sujeitos responsivos tem sua origem nas primeiras falas do professor e dos colegas de turma e se prolonga durante o processo de compreensão e produção de um texto. Todavia, entendemos – junto com Zozzoli (2002a) - que essa constituição dos alunos em sujeitos-leitores e produtores vai além das fronteiras dos textos, uma vez que as produções textuais não podem ser tomadas como um produto, mas como “parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos” (ZOZZOLI, 2002, p. 20 e 21). Tal ação é entendida, segundo essa autora, como uma “produção responsiva ativa”, que pode ser compreendida como uma ação do leitor perante suas produções. Na verdade, são pistas, traços, marcas textuais ou discursivas de que ele fez uso para fugir de um discurso-fonte¹¹, desviar-se, escapar do previsível e do já-dito em seu discurso.

¹¹ Entendemos “discurso-fonte” como definido por Zozzoli (2002b, p. 14), - como sendo “um discurso dominante, ideologicamente marcado, que está em concorrência com outros discursos-fonte no plano do interdiscurso”.

Entendemos que, quanto mais os sujeitos circulam perto dos discursos-fonte, mais sua autonomia, sua produção e sua resposta são limitadas, assujeitadas, menos favoráveis a uma fuga, a uma escapatória ao que é veiculado. Parece que, nesses momentos, sua compreensão fica fechada e inscrita em textos e discursos que lhes limitam o dizer, ou seja, suas respostas apenas os colocam em lugares de meros reprodutores de idéias, conceitos, clichês e frases prontas, anulando, assim, qualquer possibilidade de constituição de um sujeito autônomo realtivo.

Portanto, observamos que não basta “criar”, “imitar”, “produzir textos”. Pensamos ser necessário que tudo que é lido e produzido, no contexto da sala de aula, favoreça uma resposta ativa dos alunos e do próprio professor perante uma questão discutida e/ou um fato analisado por eles, mesmo reconhecendo que esse responder e agir possuam certa limitação, devido a esse sujeito-leitor ser marcado – conforme já apontamos em outra situação - por fatores sociais, históricos e ideológicos, que, de uma maneira ou de outra, limitam-lhes os passos e as ações. Por isso, entendemos que suas leituras e produções possam ser usadas como instrumentos que lhes possibilitem fugirem das limitações impostas pelos sistemas ideológicos e que eles possam ser vistos como sujeitos dotados de uma “autonomia relativa” (ZOZZOLI, 2006, 2002a, 2002b), que lhes permita produzir respostas, ações, críticas e transgressões inesperadas.

Pensamos, ainda, que seja oportuno discutir outra posição de leitura, que é o *ler- uma atitude de caça*, visto essa noção também estar inserida na concepção que ora estamos defendendo, que é o *ler para responder e agir*.

1.4.1 Ler - uma atitude de caça

Iniciaremos essa reflexão, tomando como ponto de partida a concepção de leitura como uma atitude de caça, presente em Certeau (1994). Tal posição, no nosso entendimento, coincide com a visão defendida durante o desenrolar desse trabalho que é *ler para responder e agir*. Entendemos que essa outra posição vem respaldar, reforçar - e contribuir com a nossa defesa de que o professor - para fugir das amarras que o prendem em sala de aula, sejam elas livros didáticos, documentos oficiais, textos acadêmicos, propostas pedagógicas, *etc* - precisa ser um leitor ativo. Só assim, é possível vislumbramos um sujeito capaz de “caçar” suas leituras nas mais diversas reservas e pradarias (CERTEAU, 1994).

Antes de enveredarmos por nessa discussão, pensamos ser oportuno definir de antemão o que entendemos como “reservas” e “pradarias” (CERTEAU, 1994). Para o citado

autor, *as reservas* são os lugares já previstos pela “empresa de autores”¹², que, normalmente, dita o que deve ser consumido. Para nós, são também lugares delimitados e fechados em si mesmos, a exemplo dos livros didáticos, dos documentos oficiais, dos cursos de reciclagem e/ou de capacitação e, atualmente, dos cursos de especialização que “repassam”, conhecimentos prontos e estabelecidos.

Já *as pradarias* podem ser entendidas como os lugares não previstos pelas “empresas de autores”, os lugares da desobediência e da diversidade, onde os leitores circulam em busca de leituras desejadas. É também o lugar de fuga e de escape do lugar-comum, do já dito e já-posto. Em outras palavras, o leitor-caçador não pode ficar preso a um só autor, a uma só reserva ou reservas. Na verdade, entendemos que cada reserva ou pradaria em que ele adentra com o intuito de “saciar” sua fome de leitura é mais um caminho nessa busca infinita de se tornar um leitor ativo, maduro e determinado.

Feita essa distinção, esclarecemos não fazer parte deste trabalho discutir, em tese, se o professor é ou não um “leitor-caçador”, visto entender que esse conceito possa ser visto como oscilante, ou seja, o professor, dependendo do contexto, pode ser mais leitor-caçador ou menos leitor-caçador. Daí, não poder tratar esse conceito de forma estanque e fechada. Além disso, sabemos existir uma gama variada de trabalhos acadêmicos que tratam da questão de ele ser ou não um leitor¹³, e aceitamos que essa discussão seja interessante. No entanto, decidimos focar nosso olhar no sentido de verificar quando ele é mais ou quando é menos “caçador”, com o intuito de retirar daí reflexões para a transformação dos processos de formação e das práticas de sala de aula.

Após essas breves considerações, pensamos que seja interessante esclarecer o que entendemos ser *um leitor-caçador*. Para nós, a partir de Certeau (1994), ser um professor leitor-caçador é poder andar por diversos lugares de caça para poder escolher, dentre as inúmeras ofertas de leituras, aquela que mais lhe agrada, é ter o direito à escolha, é antes de tudo poder assumir um papel de leitor que foge ao consumo, ao estabelecido e ao dito. Como comenta o citado autor (1994, p. 269):

o leitor é um produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo. Robinson de uma ilha a descobrir mas “possuído” também por seu próprio carnaval que introduz o múltiplo e a diferença no sistema escrito de uma sociedade e de um texto. Autor romanesco portanto. Ele se desterritorializa, oscilando em um não-lugar, entre o que inventa e o que modifica. Ora

¹² Discutiremos esse ponto mais adiante.

¹³ Ver os trabalhos desenvolvidos por Marinho & Silva (1998), Batista (1998), Britto (1998), Kleiman (2008), Guedes-Pinto (2008), Almeida (2008), entre outros

efetivamente, como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí.

Assim é a imagem que vislumbramos desse leitor-caçador que não se fixa em um ponto ou em uma ancoragem, não possui um território único, mas é aquele que inventa, cria, modifica, busca a diferença, não se acomoda, não aceita ideias, posturas e comportamento de forma silenciosa. É, na verdade, um caçador que vai além de suas expectativas e de seu conhecimento.

Então, o que diferencia o professor leitor-caçador dos outros leitores? Para nós, a diferença primordial consiste no fato de esse leitor-caçador ter como característica principal o fato de negar, dentro de suas possibilidades, o consumo e aventurar-se em outras pradarias para poder escolher, decidir o que quer caçar, ter noção em relação ao que fazer com a sua caça e, principalmente, conseguir, dentro de suas possibilidades, agir e responder sobre fatos e questões relacionados a sua vida profissional e cotidiana.

Outra característica desse leitor-caçador é o fato de ele poder assumir um papel ativo perante as suas leituras e produções (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), ou seja, é um sujeito que consegue, relativamente, sair do lugar comum e de papel de leitor e produtor que apenas codifica a mensagem como mero receptor, como aquele que assume o papel de mero consumidor, isto é, que só pasta as migalhas oferecidas pelas empresas de autores (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, tomemos como base uma fala de Certeau (1994, p.260) onde se denuncia que “o consumo é a mais nova forma de arrembanhamento imposto pelo sistema”. Nesse ponto, é bom esclarecer que “consumir” não pode se entendido, aqui, como algo ligado só aos bens materiais, mas também aos bens culturais, como livros, filmes, produções teatrais *etc.* Para Certeau (1994), tal consumo - principalmente, os consumos culturais - só estão disponíveis para as elites. À grande massa caberia satisfazer-se com as migalhas oferecidas por essas elites. Nas palavras do autor (1994, p. 260), “restaria apenas às massas a liberdade de pastar a ração dos simulacros que o sistema distribui a cada uma”. Dessa forma, o ato de produzir torna-se algo que só é permitido a poucos, ou melhor, só àqueles que foram eleitos pelas editoras, pelos meios acadêmicos. Como comenta Bourdieu (2001, p.246):

sem recair na mitologia da criação, do criador único, não se pode esquecer que os profissionais da produção são pessoas que têm um verdadeiro monopólio de trazer ao explícito, de trazer à ordem do dizer coisas que os outros não podem dizer não sabem dizer, uma vez que, como se diz, eles não encontram palavras.

Na verdade, essas ações produzem o que Certeau (1994, p.262) chama de “ideologia do consumo-receptáculo”, quando afirma ser o “efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira típica a lenda necessária ao sistema que distingue e privilegia autores em face daqueles que não são”. E, como comenta Canclini (2008, p. 42):

pela imposição da concepção neoliberal de globalização, na qual os direitos são desiguais, as novidades modernas aparecem para a maioria apenas como objetos de consumo, e para muitos apenas como espetáculo. O direito de ser cidadão, ou seja, de decidir como são produzidos, distribuídos e utilizados esses bens, se restringe novamente às elites.

Assim, essa ideologia cria uma ilusão de que apenas um pequeno grupo de intelectuais, oriundo de uma elite cultural, formada especificamente por autores, professores, pedagogos, revolucionários, publicitários, editores, jornalistas, economistas, médicos, denominados de “produtores”, são capazes de pensar, de produzir e de criar aquilo que será posto em circulação na mídia, nas editoras, nas livrarias, nas bibliotecas e na Internet. Na verdade, Certeau (1994) define tudo isso como sendo uma empresa de autores que determina o que deve ser lido e consumido.

Dessa forma, em determinada época, existem pessoas, grupos e entidades responsáveis por construir, criar e dizer como os discursos devem ser ditos e produzidos. Parafraseando Bakhtin (2003), tudo indica que há enunciados revestidos de autoridade e definem o tom, como, por exemplo, as obras de arte, ciência, jornalismo, música, literatura, moda nas quais os leitores se baseiam, as quais citam, copiam, imitam e seguem. Em outras palavras, há em todas as esferas sociais discursos autorizados, provenientes dos senhores do pensamento que aparecem revestidos e conservados em vestes verbalizadas e sagradas, que guiam e conduzem os leitores nas suas leituras e produções.

Essas empresas, segundo Certeau (1994), fazem com que os leitores apenas recebam o texto sem marcar seu lugar, sua posição, sem refazê-lo, como verdadeiros “fiéis” “que deveriam contentar-se em reproduzir os modelos elaborados pelos produtores da linguagem” (CERTEAU, 1994, p.264). Na verdade, são leitores que assumem uma responsabilidade em nível menor diante de suas leituras. Como o próprio autor menciona, a leitura transforma-se em um processo de peregrinação por um sistema imposto, tornando-se, dessa forma, um processo de concordância e de aceitação em relação ao que é lido.

Então, até que ponto essa ideologia faz com que o professor crie a ilusão de que ele é, de fato, um professor leitor-caçador, visto que ele passeia por diversas reservas, tem contato

com inúmeros materiais de leitura e escrita e, além de tudo, ajuda na formação de leitores e produtores?

Pensamos que tal questionamento faz sentido, uma vez que esse pode ser o mecanismo utilizado pela ideologia do consumo-receptáculo para transformar esse leitor-caçador em uma presa fácil, isto é, em uma caça que pode ser manipulada para servir aos interesses desse sistema. No caso, para servir como mais um elemento que terá como objetivo consumir para reproduzir. Mas compreendemos que não é o fato de o professor circular por reservas e pradarias que vai constituir-lo em um leitor-caçador. Na verdade, essa constituição se dá através da forma como ele age nesses lugares de caça, dos seus posicionamentos, seus enfrentamentos e, principalmente, das suas respostas ao que estiver vivenciando.

Como veremos nos capítulos seguintes, nem sempre o professor sabe o que fazer com suas leituras, não possui, normalmente, uma visão crítica sobre o que ler. Assim sendo, a ideologia do consumo-receptáculo utiliza como justificativa para essa atitude o fato de eles estarem sempre atarefados, por isso não têm tempo para ler e para pesquisar e, com isso, essa ideologia exime de si qualquer culpa por eles agirem dessa maneira. Isso leva os professores a sentirem-se limitados, incapazes de ir além da decodificação imediata, a possuírem “uma auto-imagem negativa como leitor, reiterada intermitentemente como causa principal da má qualidade do ensino” (ANDRADE, 1998, p.164) - e o pior, não se sentem capazes de formar leitores e produtores de textos.

Talvez por conta dessa influência, pensamos que a ideologia do consumo-receptáculo produza na sala de aula professores marcados, desestimulados, com a sensação de que nada sabem, nada produzem, afinal sua prática de leitura e produção está sempre embasada na repetição e no consumo dos materiais que estão ao seu dispor. Tomemos, como exemplo, as ancoragens “ler para compor, criar e produzir”. Elas representam bem essa visão de algo produzido por uma elite intelectualizada e acadêmica, visto que elas são entregues, dadas e ofertadas ou, até mesmo, impostas aos consumidores – no caso, os professores – para que eles possam apenas consumir e reproduzir o conhecimento veiculado por cada uma delas.

Para eles, professores atarefados, cansados, sem voz e sem papel histórico, basta apenas repetir os modelos de leitura que aprenderam durante sua experiência como alunos no ensino fundamental e na universidade, visto que, ao término de seu curso, eles serão inseridos no mercado de trabalho com a titulação de professor-formador de leitores e produtores de textos. Vale lembrar que essa titulação é fruto de uma formação que ainda não prepara esses profissionais de forma satisfatória, e a tendência natural é eles seguirem os mesmos passos de

seus professores, continuarem no campo do consumo e da repetição, ou seja, consumir repetindo.

Entretanto, é possível vislumbramos uma saída para essa situação, qual seja: para fugir da ideologia do consumo-receptáculo, é necessário primeiro recusar “o consumo”, para, daí, pensar “uma atividade criadora ali onde foi negada” (CERTEAU, 1994, p. 262). Para isso, o caminho mais provável são as atitudes de desobediência. Nesse sentido, todo leitor precisa ser caçador e desobediente, ou seja, ele não deve aceitar os lugares impostos por essa empresa de autores. Nesse ponto, pensamos que essa visão de um leitor-caçador comunga com a de um sujeito-leitor responsivo ativo (BAKHTIN, 2003), visto que o elemento que os une é a possibilidade de assumir atitudes ativas perante o que é imposto pela ideologia do consumo. Assim sendo, o leitor tem de se tornar um caçador, para que possa passear pelas diversas “pradarias ou reservas de caça”, buscando aquilo que deseja ler, e não assumir uma postura dependente e alienada perante as leituras impostas pelo sistema. Como o próprio Certeau (1994, p.269) comenta:

longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.

Isso significa dizer que os leitores e produtores não podem ser vistos como meros receptáculos, sendo necessário dar-lhes outro lugar nesse processo, e, possivelmente, vislumbramos o fato de eles serem vistos como sujeitos que buscam, reagem, cavam, constroem e trabalham sobre suas práticas de ler e escrever.

Dessa forma, constituir-se como leitor-caçador é assumir o papel de um leitor que consegue sair para caçar, não só naquelas reservas comumente visitadas por ele, mas em outros lugares nunca antes visitados. Nesse ponto, comungamos com o pensamento de Geraldí (2006, p. 9-10), que defende uma posição de transgressão perante o cânone, o mito. Segundo ele, devemos “provocar transgressões, convergir nas margens”. Na verdade, vislumbramos esses atos de desobediência como ações que favorecem a constituição de um leitor-caçador e responsivo ativo.

Assim sendo, é possível vislumbrarmos um leitor-caçador que consegue fazer com que suas práticas de leitura sejam exemplos significativos de caça, como propõe Certeau (1994). Só assim é possível entrevermos a possibilidade de esse leitor poder dialogar com o

autor do texto, consigo mesmo, com outros leitores e, principalmente, com outros textos que vão aparecendo ou que estão circulando durante o seu processo de leitura e produção.

Compreendemos, então, que esse sujeito, constituindo-se um leitor-caçador e responsivo ativo tem a oportunidade de perceber, durante suas caçadas, que não há uma leitura única, não há formas e modos de ler que devem ser seguidos cegamente, e sim, poderá notar que existe a possibilidade de ele conseguir, dentro do possível, construir, desconstruir e, principalmente, reconstruir suas leituras, através de diversas posições, opiniões e argumentos diversos.

Prosseguindo com nossa reflexão, pensamos que seja interessante aprofundarmos as noções de “reserva” e “pradaria” (CERTAEU, 1994), que foram apresentadas em outros momentos, pois entendemos que esses conceitos colaboram com a nossa discussão a respeito do ler para responder e agir e também nos ajudarão no momento na análise dos dados.

1.4.2 As reservas e as pradarias do professor leitor-caçador e responsivo ativo

Conforme já definido, as reservas são os lugares de caça previstos pelas empresas de autores, e as pradaria são os lugares da transgressão e da desobediência. Ressaltamos que esses conceitos também não podem ser vistos como estanques e delimitados, uma vez que o professor leitor-caçador pode, em determinado momento, enveredar por uma reserva de caça de forma ativa e responsiva. E tal reserva pode transformar-se para ele em uma pradaria, em lugar de desconstrução e/ou reformulação de conceitos e regras. Isso é possível porque entendemos que esse sujeito, por ser visto como oscilante, ora é mais caçador-responsivo, ora é menos caçador-responsivo.

É importante também explicar que as reservas que ora serão descritas foram selecionadas a partir das leituras efetuadas para a execução desse trabalho, como também são aquelas que foram mencionadas pela professora durante nossas conversas, nos visionamentos e durante a observação de suas aulas. No caso deste trabalho, limitar-nos-emos a discutir sobre *as reservas dos livros canônicos, dos livros didáticos, dos textos oficiais e dos textos acadêmicos*. Vale salientar que essas reservas servirão como pontos de análise no capítulo 3, em que abordaremos a responsividade ativa da professora como leitora e produtora de textos. Assim sendo, pensamos que seja oportuno, nesse momento, distinguir cada reserva como forma de esclarecer o que entendemos sobre cada uma.

No que se refere às *reservas dos textos canônicos*, há nelas a presença constante de textos considerados como exemplos de obras consagradas, cujo valor foi obtido graças a um

processo de legitimação que pode ser definido a partir de questões estéticas e históricas e, principalmente, através das lutas de poder, das medições de força entre os grupos formadores de opinião, no caso, a crítica especializada. (FIDELIS, 2008). Isso significa dizer que os textos assumem essa característica por conta de eles serem aceitos como legítimos pelos círculos dominantes e por serem também dignos de perpetuação. Como comenta a citada autora (2008, p. 10),

os textos, portanto, transmutam-se em uma literatura canonizada e esta, por sua vez, torna-se sinônimo de cultura oficial – o centro do sistema – e o repertório de maior prestígio. Este repertório cultural passa a ser o conjunto de modelos (normas e obras) que devem ser preservados pela comunidade como herança cultural.

Nesse sentido, o cânone assume o papel de modelo de leitura ideal, ou seja, é um tipo de literatura que deve ser preservada, valorizada e perpetuada. No âmbito escolar, esse processo de perpetuação se dá através do livro didático, das listas de leitura obrigatória para o vestibular e das indicações de leituras feitas pelo professor, que seleciona obras e autores que devem ser lidos pelos alunos. Como afirma Silva (2002, p.84):

a grande maioria, então, compõe-se de obras escritas no final do século passado e no começo deste. Desde então, elas se repetem ano após ano nas escolas, nos programas de curso, nas férias das crianças, por força da tradição, do costume e da atuação das grandes editoras – que as empurram no mercado, as divulgam, por catálogos jornaizinhos, brindes, ofertas, etc., nas escolas e na casa dos professores.

Com isso, entra em curso, segundo Fidelis (2008), um processo de institucionalização do cânone, visto que os alunos passam a aceitar esse recorte de obras e escritores como exemplos significativos de uma literatura nacional, passando essas obras, para eles, “a figurar em seu imaginário de leitor, formadoras de suas percepções sobre o literário e sobre a prática da leitura” (FIDELIS, 2008, p. 91).

Assim, cria-se a ilusão de que esse tipo de leitura contribui para construção de leitores proficientes - no caso em questão, tanto os professores quanto os alunos. No entanto, embora entendamos que essa literatura possa colaborar na formação de leitores em algum momento ou em determinada situação, defendemos que só esse tipo de leitura não é suficiente para alcançar esse objetivo por conta de existirem outras práticas de leitura com os quais os alunos precisam ter contato durante sua formação como leitores.

Notamos, com base nas nossas observações, que os professores acreditam, de fato, que nessa reserva se encontra o que há de melhor em termos de Literatura, não só para seus alunos

como também para si mesmos. É comum vermos os professores recomendando ou impondo a leitura de obras clássicas para seus alunos com a justificativa de esses textos fazerem parte de seu acervo e, muitas vezes, do seu gosto pessoal.

Também sabemos que a maioria dos professores tem contato com os livros canônicos no seu curso de graduação, parecendo-lhes estes a única reserva de leitura a que devem ter acesso. Assim, cria-se um círculo de indicações que ajuda a perpetuação e a manutenção do cânone através das instituições de ensino, dos livros didáticos, das provas do vestibular e das sugestões dos professores. Como comenta Fidelis (2008, p.57): “É um cânone seguindo outro cânone. Ou um cânone oriundo de outro”. Ou seja, surge, assim, a partir dessas ações um círculo de indicações que se inicia pelo livro didático, passa pelas listas de leitura para o Vestibular e, finalmente, chega como sugestões dos professores. Essas atitudes colaboram significativamente para a perpetuação e manutenção dessa reserva como exemplo de um espaço em que professores e alunos terão acesso a obras consideradas relevantes, já que essa reserva é o lugar da tradição, da cultura, do passado e, principalmente, porque colabora na formação de leitores. No nosso entendimento, essa colaboração se dá de maneira parcial, visto que nossos alunos e professores não “caçam” apenas nessa reserva, conforme já mencionamos em outro momento.

Passemos agora a definir o que entendemos como *as reservas do livro didático*. Normalmente, para o professor, o único referencial de leitura, no ambiente escolar, é o livro didático, uma vez que esse material estabelece, orienta, autoriza o que deve ser passado para os alunos, como também surte o efeito ilusório, no professor, de servir como elemento central na formação de seus alunos enquanto leitores.

Pensando dessa forma, podemos afirmar que essa reserva de caça da qual o professor frequentemente faz uso, é um veículo que ajuda, de certa forma, a propaganda da ideologia do consumo receptáculo, visto que

os impressos didáticos são *uma mercadoria* (grifo nosso) e que, conseqüentemente, sua produção, circulação e utilização são regidas por uma infra-estrutura organizada em torno das possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história (BATISTA, 1999, p. 548).

Assim, o professor leitor-caçador se move por um terreno dominado pelo poder do sistema editorial, que dita, determina e delimita os caminhos que ele deve trilhar na tentativa de produzir novos leitores. Como prova disso, basta olharmos para a forma como a leitura é tratada nesses manuais - parece até que é feito “um contrato de leitura” (BATISTA, *op. cit.*)

aceito por seus leitores, que assumem a tarefa de repassar, ou melhor, de reproduzir tudo que é sugerido pelo livro didático. Na verdade, essas ações apontam ainda para

uma imagem de um professor obediente, seguidor do material e da progressão proposta e imposta, pouco pensante e questionador, que, tanto quanto o aluno, se submeteria às verdades veiculadas, ao fascínio das ilustrações e fotos e apostaria nas verdades pedagógicas subjacentes aos exercícios, às atividades, aos textos (CORACINI, 2003, p. 201-2).

Sem queremos fugir à proposta, não podemos deixar de comentar que, para a maioria dos alunos, o livro didático é também a única reserva de caça que eles conhecem durante seu percurso de constituição de leitor, ou seja, “os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos” (BATISTA, *op. cit.* p.531). Diria até que, para alguns professores, o livro didático também tem essa função de servir como o único elemento disponível para leitura, visto que este material, geralmente, é o único impresso com o qual ele tem contato diariamente.

Talvez por essa razão é que alguns professores se fixem nessa reserva de caça. Possivelmente, por se sentirem limitados e acomodados com a sua prática e também por pensarem que o livro didático é o material que contém todas as soluções para os problemas que se apresentam na sala de aula, principalmente para aqueles relacionados ao pouco tempo que a maioria dos professores têm para planejar as aulas.

Vale salientar que a maioria dos professores, geralmente, trabalha em vários lugares, nada mais coerente do que buscarem nessa reserva auxílio para planejar e produzir seus materiais de leitura, uma vez que esse suporte didático é cômodo: ele está pronto para o uso e já traz organizadas e prontas diferentes tarefas, sejam elas de cunho gramatical ou textual, para serem aplicadas durante todo o ano letivo (CHARTIER, 2007). Como afirmam Barzotto & Aragute (2008, p. 166): “já que você não tem tempo para preparar seu material didático, aqui está o livro didático”.

Concordamos que esta não é a melhor solução. Dessa forma, apoiados em Barzotto & Aragute (2008, p. 166), defendemos que seja necessário dar ao professor a possibilidade de ele conquistar o direito e o lugar de produtor de suas próprias atividades e tarefas para que ele não seja visto como sujeito dependente do livro didático que lhe diz e aponta o caminho a ser seguido nas aulas. Essa possibilidade de produção ainda colabora para dissolução da ideia, comumente defendida nos meios acadêmicos, de que o professor, por ser mal formado, não tem condições suficientes para buscar ou elaborar materiais para sua aula.

E ainda, dando ao professor a possibilidade de agir como um sujeito que discute, planeja e produz, talvez ele consiga transpor essa reserva de caça e buscar, dentro de suas possibilidades, outros lugares em que possa pensar e produzir materiais de leitura e produção, objetivando, assim, a constituição de alunos leitores-caçadores e responsivos ativos.

Portanto, o livro didático torna-se a grande reserva de caça para a cópia e para a reprodução, pelo fato de o professor se sentir um sujeito assujeitado ao poder daquele que sabe mais - nesse caso, as grandes editoras e os autores desses livros que se ocupam em lhe dizer o que deve ensinar e como deve ensinar, o que é importante, por onde começar, à semelhança, aliás, dos textos oficiais, dos especialistas e dos formadores (CORACINI, 2003). Talvez, por isso, ele se sinta um sujeito limitado e frustrado, cuja função seja apenas tentar “transportar” esse saber do livro para a mente do aluno, num processo de consumir para repetir (CORACINI, 2003, p. 204).

Já *as reservas dos textos oficiais* podem ser compreendidas como sendo “aquele(s) produzido(s) a partir de fonte oficial e que se caracteriza(m) por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional” (FRADE & SILVA, 1998, p 97). Nesse caso, são os textos produzidos pelas Secretarias de Educação e pelo Ministério da Educação, coma a finalidade de “orientar” o professor naquilo que deve ser ensinado. Ou ainda, como esclarece Chartier (2007, p. 148): “os textos oficiais definem as finalidades, os conteúdos da aprendizagem no âmbito da escola e os professores os colocam em prática, por meio do livro didático”.

Compreendemos, então, que o professor não vai caçar nessas reservas. Na verdade, “não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto que vai oficialmente “em busca de seus leitores” (FRADE & SILVA, 1998, p.97). De fato, tais textos chegam até o leitor pela via do poder público, são produzidos com o intuito de inculcar uma proposta de prática pedagógica que, normalmente, está dissociada de sua realidade, sendo essas propostas elaboradas, geralmente, sem a participação efetiva dos professores. Na maioria das vezes, são elaborados por uma comissão de profissionais das regiões Sul e Sudeste do Brasil e, por essa razão, muitos aspectos da realidade social de outras regiões não são levados em conta.

Além disso, nesses documentos tomemos como exemplo os PCNs, - são sugeridas práticas pedagógicas que a maioria dos professores não consegue entender, às vezes, por falta de informação teórica a respeito do que é solicitado. Mesmo assim, eles se veem obrigados a caçar nessa reserva, pois é sugerido, através desses documentos, que nesse lugar pode estar a solução para vários problemas presentes na sua sala de aula.

Como se vê, as leituras efetuadas nessa reserva pelos professores parecem conduzi-los para aquele mesmo lugar do livro didático, ou seja, para aquela condição de leitor que já recebe a caça morta, embalada e pronta para o consumo. Nesse caso, a caça são os textos oficiais, uma vez que eles já trazem em seu bojo, a ideologia do consumo receptáculo, pois o que é pretendido pelos autores desses materiais é que o professor leia e coloque em prática na sua sala de aula tudo que recebeu (pronto) nessa reserva. Compreendemos que esses textos, dependendo da forma como são colocados na sala de aula, podem contribuir efetivamente para o surgimento e a consolidação de novas ancoragens, pois são postos em sala de forma autoritária e, na maioria das vezes, os professores não podem nem questioná-los e muito menos criticá-los.

Finalmente, apresentaremos o que compreendemos como *as reservas dos textos acadêmicos*. Para nós, essas reservas são entendidas como o lugar em que os professores buscam ampliar seus conhecimentos profissionais, através das leituras de livros e de autores consagrados da área. É aqui que eles se propõem a caçar novas teorias e novas propostas para o ensino através de cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, ou ainda, através de cursos de formação continuada e de encontros acadêmicos, como seminários, simpósios e congressos.

Entendemos que, através do contato com essa reserva, o professor começa a formar seus conceitos teóricos, suas metodologias e suas visões de ensino. No entanto, questionamos se tais práticas de leituras ajudam-no, de fato, a se constituir como leitor-caçador, na perspectiva adotada por nós. Ao que tudo indica, essa reserva até pode ajudar o professor nessa constituição. No entanto, percebemos que a ideologia é tão presente e forte, que faz com que certos posicionamentos, conceitos e idéias adquiridos por ele sejam vistos e apreendidos como verdadeiras “fórmulas mágicas”, que irão resolver todos os problemas de sua sala de aula¹⁴.

Consideramos ser pertinente comentarmos a respeito da maneira como a Linguística Aplicada (LA) vê essa questão. Para essa área, não há preocupação em tomar posições de fazer, apontar e sugerir propostas teóricas de fora das situações efetivas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que os estudos produzidos pela LA têm o cuidado de não repassar aos professores ideias e encaminhamentos que possam ser tomados como “verdade absoluta” e muito menos como “receitas para ensinar bem”. Vale mencionar não ser

¹⁴ Discutiremos com mais profundidade essas questões no capítulo 3, em que serão apresentados dados que comprovam essas afirmações.

essa a intenção das pesquisas feitas por essa área, como também não é a desta tese, que visa discutir sobre essa realidade e, se possível, apontar encaminhamentos.

Feita essa ressalva, entendemos que as reservas dos textos acadêmicos passam a imagem de um lugar onde sempre há mecanismos de solução para os problemas presentes nas aulas de Língua de Portuguesa - conforme salientamos anteriormente - através de teorias, conceitos e modelos de ensino, disponibilizados aos professores para serem consumo e aplicação. Além disso, é o lugar onde as empresas de autores se apresentam com maior visibilidade, por ser um espaço propício para divulgar e incutir nos professores novos conceitos e novas teorias sobre o que deve ser ensinado nas salas de aulas, ou seja, é o espaço em que a ideologia do consumir-reproduzir age com mais liberdade e com mais amplitude, afinal, tal lugar conta com a aura do prestígio acadêmico-científico.

Isso não significar admitir que o professor deixe de agir como um leitor-caçador e muito menos como um sujeito responsivo; porém, constatamos que as posições assumidas em tal reserva, geralmente, são conduzidas para o campo do repetível e do consumo exagerado, que fazem com que suas aulas se situem numa tentativa de reproduzir tudo o que aprendido no contexto da reserva.

Com essas considerações acerca do que sejam as reservas e pradarias, percebemos a necessidade de continuarmos nossa reflexão, apresentando e discutindo, a partir de agora, a noção de *autonomia relativa* (ZOZZOLI, 2006, 2002a, 2002b), ao nosso ver mais um suporte de nossas reflexões a respeito do professor como sujeito leitor-caçador e responsivo ativo.

1.5 Entre o já-dito e o previsível: o lugar da autonomia relativa.

Esclarecemos que o título desse tópico foi criado a partir da leitura do texto de Zozzoli (2002, p. 29), onde se faz o seguinte comentário:

[...] há um movimento de oscilação que parece corresponder ao próprio movimento do sujeito entre o *já-dito* e *não-previsível*. De acordo com minha concepção de sujeito, tais oscilações não dependem apenas de uma superestrutura, mas também das histórias pessoais desse sujeito, evidentemente que não desvinculado da história coletiva. (grifo da autora).

Isso significa dizer que há uma oscilação entre aquilo que é proferido pelo sujeito como reflexo, em seu discurso, de textos de outros sujeitos que precisam ser transmitidos e reproduzidos por conta de fatores sociais, ideológicos e pessoais, e aquilo que decorre da

necessidade de ele se colocar, imprimir sua marca, tentar, dentro do possível, uma fuga desses discursos.

Ressaltamos, apenas, que embora o sujeito age sob o peso de fatores que não podem ser descartados idealisticamente, isto é, suas ações não podem desconsiderar o contexto sócio-histórico e papel dos interlocutores, pois, como já foi dito, toda fala, toda atitude são definidos pela “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003), que cria limites precisos para os enunciados, afinal, todo discurso tem um início e um fim relativos, porque, antes de seu início, há a presença dos enunciados dos outros; depois de seu término, as respostas do outro.

Compreendemos, ainda, que embora toda ação do sujeito esteja orientada para uma coletividade, isso não quer dizer que ele não tenha uma individualidade, algo próprio e singular, conforme já apontamos em outra situação. Não queremos dizer com isso que estamos defendendo uma liberdade total para o sujeito; estamos defendendo a possibilidade de o sujeito (no caso em questão, do sujeito-leitor e produtor), promover ações que se contraponham “às práticas de reprodução e reconhecimento tão dominantes nas instituições de ensino e na sociedade” (ZOZZOLI, 2002b, p. 85).

Assim sendo, entendemos que essa posição alinha-se com o que estamos defendendo nesta tese, ou seja, com a visão do processo de leitura e produção como um elemento que pode colaborar com a constituição de sujeitos-leitores e produtores caçadores, ativos e responsivos. Salientamos que o entendimento de essa questão considera - com base em Zozzoli (2009, 2007, 2006, 203, 2002 a, 2002b) - o sujeito-leitor e produtor dotado de uma “autonomia relativa”, que lhe possibilita, dentro do possível, ações, encaminhamentos e atitudes que escapem ao previsto e ao previsível, e ainda como sujeito que tem a possibilidade de produzir, reformular e escolher gêneros e estilos condizentes com sua “intenção discursiva” (BAKHTIN, 2003)¹⁵. Dessa forma, tal posição, assumida por nós, situa-se como mais uma visão a respeito desse problemática, ou seja, não estamos negando as duas posições de sujeito tão difundidas no campo acadêmico: a do sujeito assujeitado e do sujeito individualista, mas estamos propondo – junto com Zozzoli (2009, 2007, 2006, 2003, 2002a, 2002b) - uma terceira via de discussão e de esclarecimento.

Antes de explorarmos a concepção de “autonomia relativa”, faz-se necessário comentar, sucintamente, a respeito das duas concepções de sujeito que norteiam os estudos linguísticos: o sujeito assujeitado e o sujeito individualista. No que se refere à primeira concepção, podemos afirmar, apoiados em Zozzoli (2006), que seus postulados são aceitos,

¹⁵ Entendemos como “intenção discursiva” ou “intuito discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 281), a vontade do falante para expressar, responder, opinar e assumir uma posição em relação ao que é dito. Em outras palavras, é o “querer dizer do falante”.

difundidos e reconhecidos pelos inúmeros trabalhos acadêmicos da Linguística e da Análise do Discurso e estão centrados na visão de que o sujeito é interpelado pela estrutura linguística – aqui representada pelas concepções de língua, sistema e estrutura de Saussure - pelo inconsciente de Freud e Lacan e pela estrutura sócio-histórica, representada pelos estudos de Marx sobre ideologia e estrutura social.

Nessa perspectiva, o sujeito é visto “em relação ao Outro, à memória do dizer, aos outros dizeres que o antecedem” (DOMINGUES, 2001, p.141). Isso significa que suas ações, seus desejos e suas respostas são reflexos diretos desse assujeitamento ao discurso do outro, ou seja, esse outro influencia significativamente sua constituição enquanto sujeito inscrito numa conjuntura sócio-histórica que faz com que ele, embora com a ilusão de ser autônomo pelo seu dizer, seja cercado por condições externas que delimitam-lhe a prática, os direitos e os deveres (DOMINGUES, 2001).

Nesse sentido, o sujeito é assujeitado e interpelado a todo instante por um ou por todos esses elementos: pela estrutura histórico-social, pela estrutura linguística e pela estrutura do inconsciente. Por isso sua capacidade de criação é completamente anulada: tudo o que ele diz e faz é visto como uma reprodução dos discursos que estão impregnados por seu inconsciente e por sua memória.

Por outro lado, a posição individualista do sujeito, representada pela fenomenologia, pelo interacionismo simbólico, entre outros (ZOOZOLI, 2002, 2007), percebe o sujeito como um ser autônomo, fonte e origem de seus discursos. Bakhtin (1992, p.72) comenta que tal tendência “interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua [...] O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística [...] são as leis da psicologia individual”. Dessa forma, toda sua produção é vista como significativa e análoga à criação artística.

Nesse contexto, o sujeito é visto como fonte e origem de seu dizer, pois tudo que é dito e proferido por ele é visto como fruto de uma criação individual, subjetiva e interior. Ele é entendido como ser completamente autônomo, dono de si, senhor de seu próprio destino, um sujeito consciente de suas ações e seus desejos.

No que se refere à terceira concepção, no caso o sujeito autônomo relativo, podemos afirmar que essa posição se aproxima da visão, defendida por Bakhtin (2003, 1999), de um “sujeito-autor”, aquele que está sempre respondendo e agindo em relação às condições de produção de seu discurso. No entanto, percebemos que essa resposta e essa ação também são oscilantes e flexíveis, devido ao fato de o sujeito estar o tempo todo se deslocando e oscilando, por conta de ele assumir, dependendo das condições de produção do discurso, uma

posição mais responsiva ou mais autônoma e, em outros momentos, menos responsiva e menos autônoma. Dessa forma, justifica-se o acréscimo do termo “relativa”, visto que, para a citada autora, tal posição nunca é fixa, “mesmo que concerne a um único sujeito” (Zozzoli, 2006, p. 133).

Essa concepção de sujeito foi elaborada por Zozzoli (2002 a, 2002b, 2003, 2006) a partir da leitura de teóricos de diversas áreas do conhecimento, como Lantz (1991), Renaut (1995) e Galissot (1991) – filósofos - Dosse (1994) historiador - Morin (1999) – sociólogo - que defendem todos, de modo geral, uma posição de mais liberdade e autonomia para o sujeito em relação ao que ele vivencia. Em outras palavras, esses teóricos recusam a ideia de sujeito cuja única função seja cumprir, desempenhar e reproduzir determinadas tarefas e posturas, assim como a noção de sujeito pleno de poder, fonte e autor de seus discursos.

Vale salientar que essa preocupação em buscar outras concepções de sujeito, que fujam desses lugares previstos por esses discursos-fonte, não se resume aos autores citados, mas inclui a contribuição de Hagège (1970), que defende a existência de um “sujeito psicossocial”, um ser “dialogal por natureza, mesmo quando a situação de discurso não é dialógica” (HAGÈGE, 1970, p. 220).

Esse autor acentua como característica do sujeito o fato de ele ser o locutor que pronuncia, o enunciador que age ou é agido, marca e é marcado, visto que suas ações sempre deixam marcas da sua existência e da sua vivência em si e nos outros. Em outras palavras, “O enunciador psicossocial pode não só hesitar, introduzir destruidores de encadeamento, repetir-se, acumular roturas ou lapsos, como pode também violar a sintaxe, pelo menos em certos pontos, desde que esta violação não comprometa o sentido” (HAGÈGE, 1970, p. 225-6).

De modo geral, podemos perceber que a base desse sujeito defendido por Hagège está no fato de ele ter existência na dialogicidade e na transgressão, contanto que esta não interfira no entendimento daquilo que ele que dizer. Além disso, essa liberdade não pode ser vista como incondicional, por isso podemos inferir que suas “infrações” são relativas e limitadas caso não fossem, tal sujeito deveria ser louvado como “centro de todo o poder”. Isso é algo que o autor rejeita de forma plena, pois, mesmo admitindo que seu sujeito pode “dizer praticamente tudo o que deseja”, ele está influenciado pelas leis que organizam o sistema linguístico, que impedem, de certa forma, uma ação mais ampla.

Além de Hagège, Bronckart (2006) assume também um sujeito calcado no agir, entendido como “qualquer intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos” (*op. cit.*, p. 212), que pode estar relacionada aos mais diversos contextos econômicos e sociais. Sendo assim, podemos depreender a existência de um sujeito dotado de

uma capacidade transformadora da sociedade que, para o autor, é denominado de “pessoa” que pode ser definida como sendo:

o resultado do acúmulo das experiências de agentividade de um indivíduo, experiências essas que variam quantitativa e “qualitativamente” (dado que as interações sociais e as mediações formativas se desenvolvem em contextos sempre diferentes e segundo uma temporalidade sempre particular) e que lhe dão uma singularidade (BRONCKART, 2006, p. 243-4).

Desse modo, podemos inferir que essa posição se aproxima muito da noção de um sujeito autônomo relativo, visto que a “pessoa” também surge como ser dotado de uma criatividade para agir sobre o mundo, constituído, assim, de um poder para atuar nas diversas instâncias sociais. Na verdade, essas características lhe conferem uma liberdade e uma possibilidade de criação frente ao que já está posto e executado, pois permitem-lhe avaliar, transformar, refazer e reorientar sua vida e sua prática cotidiana como o ator da vida social e construtor de fatos sociais (BRONCKART, 2006).

Ainda partilhando essa perspectiva, Geraldi (2006, 2002, 1997) aponta também para a possibilidade de o sujeito ser visto dentro de uma perspectiva de um “sujeito-autor” – inserido num contexto social e histórico cuja característica maior é ser “autor”, e não um mero reproduzidor e imitador de textos e histórias. Tal postura garante-lhe assumir posições diferenciadas, comprometer-se com o que produz e com o que cria. Assim sendo, segundo Geraldi (2006), cada um de nós é *criador* da própria vida e da vida social, porque cada um de nós vivencia, participa e tem uma história e uma cronologia de interações diferentes e, por isso mesmo, internalizou sentidos, conceitos e visões de mundo distintos.

Além desse autor, Possenti (1988) também apresenta uma proposta de sujeito visto sob a perspectiva de um trabalhador, isto é, como aquele que age sobre a linguagem e é capaz de realizar uma atividade, executar uma tarefa. Afinal, “os interlocutores não são nem escravos e nem senhores da língua, são trabalhadores” (*op. cit.*, p.58). Com isso, Possenti assume que os sujeitos detêm, de certa maneira, um poder para agir e atuar sobre a linguagem. No entanto, ele também admite que essa possibilidade de agir não é infinita e nem muito menos plena; ao contrário, é limitada a fatores como o contexto, a presença de outros interlocutores – vistos, também, como trabalhadores da língua - e ao próprio sistema lingüístico, que pode fazer com que tais interlocutores fracassem ou sejam bem entendidos em suas intenções discursivas.

Também é importante mencionar a posição de Freire (2002) a respeito da possibilidade de o professor ser visto como um sujeito que sabe escutar, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (FREIRE, 2002, p.39). Nesse sentido,

compreendemos que o sujeito não sabe só ouvir, mas possui voz, “sabe falar”, assume posição, concorda, critica. Assim, esse “sujeito se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, *op. cit.*, p. 47).

Parece que essa posição de sujeito, proposta pelo citado autor, tem as marcas de uma desobediência, pois ele se mostra inquieto, curioso, o que, para nós, pode ser entendido como uma possibilidade de fuga ao previsto, de uma ação responsiva e de certa autonomia para agir.

Compreendemos, ainda, que tudo que é proferido por esse sujeito possui uma marca e uma singularidade, pois ele, ao enunciar, realiza com a linguagem algum tipo de atividade, por exemplo: proferir um discurso, dar uma aula, começar/terminar uma relação amorosa, produzir textos, *etc.* Por isso, Bakhtin (2003, 1999) defende ser nessas ações que seus interlocutores se constituem, de fato, sujeitos, e não meros reprodutores de um sistema linguístico. Com isso, possibilita-se uma fuga, uma escapatória, uma transgressão e uma busca por novas saídas para problemas e situações adversas. Dessa forma, não podemos negar que todo sujeito tem sempre o poder e o conhecimento para agir relativamente, ou seja, “a iniciativa do enunciador está longe de ser nula”(HAGÈGE, 1970, p.215).

Então, defendemos a possibilidade de um sujeito-leitor e produtor que, mesmo interpelado por fatores históricos e sociais, não aceita a acomodação nem o silenciamento. Na verdade, consideramos que esse sujeito produza diferentes formas de linguagens, diferentes formas de agir sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo. Além disso, entendemos que esse sujeito seja capaz de produzir atividades, no âmbito escolar, que levem os alunos a assumir o papel de alunos responsivos ativos. Só assim é possível vislumbramos aulas em que o papel da linguagem não fique restrito à repetição de uma norma, à imitação e à paráfrase, mas que seja o espaço em que o debate, a discussão, a contra-palavra tenham lugar. Dessa forma, os sujeitos envolvidos podem recriar, superar-se, constituir-se efetivamente sujeitos ativos, dotados de uma autonomia relativa.

Dessa forma, percebemos que os sujeitos descritos, ora definidos como “sujeito-autor”, ora como “sujeito psicossocial” e ora, como “sujeito trabalhador”, inter-relacionam-se, pois todos possuem como característica maior o fato de terem o poder de atuar e de assumir responsabilidades, mesmo que tal poder se apresente de forma limitada, específica e pontual. Portanto, essa explanação teve como objetivo promover uma reflexão sobre a questão da autonomia relativa e, para tanto, apresentamos um apanhado teórico que aponta para a preocupação de colocar o sujeito em um patamar diferente daqueles que comumente apresentados no contexto acadêmico: o do sujeito assujeitado e o do sujeito individualista.

De um modo geral, nossa intenção, nesse primeiro momento, foi mostrar as diversas ancoragens que a leitura assumiu, durante essas últimas décadas, no âmbito da sala de aula, mesmo sabendo que essas posições não se mostram de forma estanque e fechada, pois compreendemos que todas as ancoragens apresentadas ainda podem ser percebidas na sala de aula, às vezes camufladas com nomes e propostas diferentes. Além disso, preocupamo-nos com apresentar nossa posição diante da concepção de sujeito-leitor e produtor e, nesse ponto, fica evidente o compromisso com os postulados de Bakhtin (1981), a quem gostaríamos de parafrasear, mencionando que a forma e a maneira como o homem constrói seu discurso são profundamente marcados pela possibilidade de ele sentir a palavra do outro e, principalmente, pela possibilidade de reagir diante dela. Isso significa que o sujeito, na visão que defendendo, tem a possibilidade de fazer suas respostas e suas posições alterarem o que foi dito, constituindo assim um novo dizer, uma nova visão. No entanto, vemos com clareza que essas modificações são limitadas pelo fato de sua autonomia ser relativa.

CAPÍTULO 02

2. A PESQUISA QUALITATIVA COMO RECURSO INVESTIGATIVO DE PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO.

Com base nas discussões apresentadas no capítulo anterior, apresentaremos as bases metodológicas que norteiam esta tese. Para tanto, iniciamos com uma breve discussão a respeito da necessidade de fazer pesquisa e de sua importância para o contexto de ensino. Em seguida, apresentaremos nossas perguntas norteadoras e descreveremos todos os procedimentos que utilizamos para a coleta e seleção dos dados. Concluiremos essa reflexão, apontando os entraves ocorridos durante a execução dessa atividade e apontaremos as vantagens de trabalhar com a pesquisa qualitativa.

Uma das questões que preocupam pesquisadores como Garcia (2003), Zozzoli (2010, 2006), Follari (2003), Soares (2000), André (1986), Triviños (2006), entre outros, é fazer com que os resultados obtidos nas investigações, principalmente aquelas desenvolvidas no campo da Educação, possam chegar às escolas, aos professores e aos alunos, visto que tudo aquilo que foi escrito e pesquisado deveria de alguma forma beneficiar todos os envolvidos nesse processo, pois consideramos que a escola – principalmente, a pública - necessita ainda de propostas e sugestões que venham a contribuir para a melhoria do ensino ofertado. Não estamos querendo dizer, com isso, que somos defensores de uma pesquisa de aplicação, mas defendemos que toda pesquisa, dentro de suas possibilidades, possa contribuir na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos nas ações.

Por essa razão, entendemos que a pesquisa em Educação precisa ser encarada como prática recorrente e constante, uma vez que, a todo momento, problemas, questões e conflitos surgem e precisam ser estudados, discutidos e, se possível, descritos e entendidos. Por isso, compreendemos que um pesquisador não pode pensar que, ao concluir um trabalho, terá dado conta de todas as questões de determinado problema. Ao contrário, ele se depara com outras interrogações surgidas no decorrer da pesquisa, que precisam ser vistas por/com outros

olhares e outras perspectivas. Como comenta Garcia (2003, p.16): “Hoje, sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos” (grifo da autora).

Tomemos como exemplo o foco da nossa pesquisa, que é a questão da leitura e produção do professor no contexto de sala de aula. Pensamos que, por mais que possamos discutir, revelar, analisar e propor encaminhamentos, nunca conseguiremos responder as diversas interrogações que esse objeto de estudo favorece, pois tal fato não pode ser visto isoladamente, uma vez que o nosso foco está inserido em um contexto maior, que é o problema do ensino de Língua Portuguesa na escola pública¹⁶, e isto, por si só, já apresenta outras questões que precisam também ser pesquisadas e entendidas.

Dessa forma, compreendemos que no contexto da sala de aula, especificamente no ensino da leitura e produção, sempre surgirão novas dúvidas e novas interrogações, pois a sala de aula é justamente um espaço de conflito, de embate e de discussão, isto é:

cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização. (ANDRÉ, 1986, p.5)

Assim, defendemos que a pesquisa - especificamente na área de Educação - não pode ser encarada como uma prática imediatista, produzida por seres especiais, iluminados e eleitos por uma instituição, que, de seu pedestal, conduzem, pesquisam e legitimam aquilo que é estudado. Concordamos com André (1986) ao defender o ato de pesquisar deve ser visto como uma prática comum entre aqueles que habitam o espaço da escola, sejam eles professores, pedagogos, diretores e, até mesmo, os alunos, pois entendemos que fazer pesquisa não pode significar algo acima das relações e das atividades comuns e recorrentes do ser humano (ANDRÉ, 1986, p. 2).

Dessa forma, consideramos que a área da Educação necessita, ainda, de projetos de pesquisa que investiguem os mais diversos contextos de ensino, visto que tais situações têm consequências significativas para e sobre os seres humanos (SOARES, 2001). Pensando dessa maneira, compreendemos que pesquisas nessa área possam contribuir de forma significativa,

¹⁶ Nesse sentido, vale citar os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Ensino e a aprendizagem de línguas” coordenado pela Professora Dra. Rita Zozzoli (2002, 2007) em que são investigadas, tanto por ela, quanto por outros membros, questões referentes a esse tema. Vale também comentar que este trabalho sobre leitura e produção é um, dentre outros, que estão sendo desenvolvido nesse grupo.

para que o pesquisador consiga lidar com situações de ordem social, política, pedagógica, ética *etc.* Por entendermos que essas questões precisam ser vistas, percebidas e questionadas com o intuito de, pelo menos, vislumbrarmos uma possível modificação e transformação dessa realidade.

Só assim é possível pensarmos que esses projetos possam fazer com que os professores tenham a oportunidade de questionar e discutir idéias, conceitos e práticas pedagógicas que circulam no âmbito da sala de aula e, especificamente, no campo da leitura e produção. No que se refere a essa pesquisa, podemos afirmar que ela está situada dentro de uma perspectiva metodológica cujo foco é o processo e, assim, abandonamos uma posição que vê a pesquisa como um experimento fechado em si mesmo e isolado de um contexto social e histórico. Para nós, fazer pesquisa, nessa conjuntura, é assumir um caráter de reflexão e de questionamento frente aos problemas apresentados no cotidiano, pois entendemos que as situações decorridas ao longo de uma investigação precisam ser interpretadas à luz de uma teoria metodológica que propicie o diálogo e a discussão.

Nesse ponto, esclarecemos que essa pesquisa segue, de certa forma, os preceitos da pesquisa-ação (BARBIER, 2004, THIOLENT, 2008, TRIVINÕS, 2006), entendida como uma prática metodológica em que “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENT, 2008, p.16). Nesse sentido, o foco principal da pesquisa-ação é possibilitar aos sujeitos participantes uma transformação da situação que está sendo investigada, através de uma ação, da resolução de um problema coletivo, da tomada de consciência ou da produção de conhecimento.

Além disso, a pesquisa-ação favorece uma ampla interação entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, preocupa-se em resolver ou, pelo menos, esclarecer as questões da situação observada e promove a tomada de decisões e negociações que ocorrem entre os membros durante o processo de transformação da realidade. (THIOLENT, 2008). Enfatizamos, apenas, que a nossa pesquisa não possui a abrangência dessa linha metodológica, descrita sucintamente acima e que é defendida pelos teóricos citados. Na verdade, compartilhamos com a concepção adotada por Zozzoli (2007, 2006), que defende uma forma alternativa de pesquisa-ação, mais focada em uma intervenção - ou seja, essa linha metodológica se atém a uma situação mais específica e mais localizada. Por esta razão, entendemos que pesquisas inseridas nessa perspectiva não podem pretender atingir ou modificar contextos mais gerais, devido ao limite e à abrangência que esse tipo de pesquisa possibilita.

Nesse sentido, concordamos com Zozzoli (2006) para quem o termo *intervenção* não é o ideal, visto poder ser entendido como uma ação autoritária e até mesmo invasiva; reconhecemos que a denominação suscita tais questionamentos e seria ideal substituí-la por outro, na falta da qual, porém, continuaremos fazendo uso do termo ‘intervenção’.

Um ponto que merece ser comentado é a configuração dessa pesquisa, também, como um estudo de caso (ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS; 2006, CHIZZOTTI, 2003), que pode ser entendido como um estudo que privilegia a descrição, o entendimento, a interpretação e a compreensão de uma instância singular (ANDRÉ, 1986), já que o problema abordado é tratado como único, próprio e particular, ou seja, “como uma representação da realidade que é multidimensional, historicamente e [socialmente] situada” (ANDRÉ, 1986, p.20).

Nesse sentido, o Estudo de Caso pode ser utilizado em contextos menores como uma sala de aula, uma comunidade agrícola, uma associação de bairro, etc, como também pode ou não fazer uso de um ou mais sujeitos. Talvez por conta dessas especificidades, essa metodologia faz com que o pesquisador fique atento a fatos, a novas situações, a novos elementos, a novas ações e a interações que vão emergindo ou que ele mesmo consegue perceber no desenrolar da pesquisa. Essas descobertas são úteis no sentido de ajudar no entendimento, na descrição e na interpretação do problema (ANDRÉ, 1986).

Partindo dessas reflexões, podemos afirmar que essa pesquisa se apresenta como *um estudo de caso com intervenção*, pois prioriza uma situação específica (uma professora de quinta série), preocupa-se em retratar uma realidade complexa, faz uso de uma variada fonte de informação coletada em diversas situações e momentos, permite compreender as ações, as percepções e as interações dos sujeitos envolvidos (professora e pesquisador, professora e alunos) com o intuito de observar melhor a manifestação do problema. E, finalmente, possui traços de uma pesquisa-ação porque propõe uma ação através de intervenções, como por exemplo, conversas e visionamentos, que sugerem uma preocupação por parte do pesquisador e da professora em causar e provocar alguma mudança, por menor que seja nesse no contexto observado (CUNHA, 2007a, 2007b).

Além disso, nossa intenção com esse estudo de caso com intervenção é, dentre outras, apresentar aos diferentes leitores, nos mais diferentes âmbitos, quer profissional e/ou acadêmico, reflexões acerca da compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003, 1992) e também da autonomia relativa (Zozzoli, 2002), com o intuito de que sejam desenvolvidas e produzidas novas idéias, novos significados, novas compreensões em torno do objeto de estudo em questão (ANDRÉ 1986, p.13)

Por conta dessa escolha, percebemos não ser nossa preocupação a busca de respostas prontas para hipóteses pre-estabelecidas, até porque “as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima”. (ANDRÉ, 1986 p.13). E, ainda, o uso de hipóteses pode levar a distorções quanto à observação dos fenômenos e ainda também quanto à seleção das informações pertinentes (THIOLLENT, 2008).

Por essa razão, decidimos não utilizar a formulação de hipóteses, e sim adotar questões norteadoras, pois, segundo André (1986, p.13), tal posição não invalida “a existência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados”. Além disso, não há uma exigência para que elas sejam testadas e comprovadas. Assim sendo, as questões norteadoras, como o próprio nome sugere, possibilitam ao pesquisador orientar e apontar um caminho possível em busca de um tema ou de um foco e garantem, de certa forma, uma liberdade para o pesquisador buscar outros elementos teóricos e metodológicos que o ajudem a descrever, a interpretar e a entender seu problema.

Além do mais, o uso de tais questões oferece ao pesquisador a possibilidade de elas serem reformuladas e até mesmo modificadas durante a execução do projeto, visto não existir preocupação em comprovar a veracidade ou autenticidade dessas perguntas. São questões de pesquisa desta tese:

1. Quais são os indícios de uma responsividade ativa da professora como leitora e produtora de textos?
2. Quais são os indícios de uma responsividade ativa da professora como formadora leitores e produtores de textos?
 - 2.1 Quais são os indícios de uma responsividade ativa da professora em relação às propostas de leitura e produção ofertadas a seus alunos?
 - 2.2 Quais são os indícios de uma responsividade ativa dos alunos em relação às propostas de leitura e produção ofertadas pela professora?
 - 2.3 Quais são os indícios de uma responsividade ativa da professora quanto a suas concepções teóricas e práticas relacionadas à leitura, produção e reescrita de textos?

Compreendemos também como parte do nosso objetivo provocar e promover, se possível, uma reflexão no sujeito envolvido acerca de sua prática no âmbito da sala de aula e, dentro das possibilidades, encaminhar algumas sugestões, visando a uma mudança de comportamento e de atitude, através do uso da discussão, da argumentação, da reflexão e, principalmente, do diálogo, embora saibamos não serem essas transformações obtidas apenas com o trabalho de pesquisa, tanto por não dispormos de elementos suficientes para favorecer

tal mudança quanto pelo fato de a professora, talvez, não desejar a modificação de sua prática, já que esta se apresenta consolidada.

Com base nessas reflexões, podemos afirmar que aquilo que nos interessa é o agir dos sujeitos no seu contexto de ação, isto é, são seus pensamentos, opiniões e posicionamentos que servirão de base para nossa descrição e discussão. Assim, soaria contraditório com a posição metodológica adotada investigarmos uma situação sem que nada pudesse ser questionado e, se possível, transformado, pois entendemos que qualquer mudança, por menor que seja, só ocorre, caso os sujeitos envolvidos sintam a necessidade de implementar ações que lhes venham a transformar a realidade. Entretanto, aproveitamos para esclarecer e defender que a linha metodológica adotada não apregoa a necessidade de buscarmos soluções para a questão em estudo, até porque sabemos que determinadas soluções não estão ao alcance do pesquisador e nem da professora em questão.

Isso não quer dizer, também, que estamos defendendo também a aceitação, o já-dito e o já-posto. Como já apontamos em outro momento, concordamos com Zozzoli (2002), Certeau (1994) e Geraldi (2006) no sentido de que sempre há uma possibilidade de transgressão e de fuga ao previsto. E, dessa forma, compreendemos que essa pesquisa, possivelmente, possa ser vista como um instrumento a mais na busca de ações que conduzem professores, alunos e pesquisador a ocuparem outras posições, diferentes daquelas que eles comumente assumem e aceitam.

2.1 O contexto da pesquisa

Um dos momentos iniciais do desenvolvimento da pesquisa pode estar justamente na escolha do contexto onde será desenvolvido o trabalho. Tal momento é definido por alguns teóricos como André (1986), Triviños (2006) e Thiollent (2008) como a fase exploratória da pesquisa, cuja finalidade é estabelecer contato com o grupo a ser pesquisado, escolher o local da pesquisa e os interessados e definir eventuais ações: horário das observações, seleção de material (filmadora, MP3 ou MP4, gravador, etc), ver formas de acesso ao local (ônibus, carro, táxi) - e estabelecer contato com a direção da escola e com o/a professor(a) interessado (a) para permitir o acesso à sala de aula.

Partindo desse princípio, somos levados a acreditar que não é qualquer turma, qualquer escola ou qualquer professora, escolhidas aleatoriamente, que servirão para observação. Defendemos que tal escolha precisa passar por uma seleção, pois cabe ao pesquisador optar, dentre as diversas possibilidades por aquela que mais condiz com os

objetivos da pesquisa em termos de disposição de tempo, empatia, interesse pelo tópico, espírito de cooperação, dentre outros.

Vale esclarecer que o contexto escolhido, nesta investigação, foi o da escola pública, pois entendemos que esse ambiente continua apresentando sérios problemas de ordem diversa conforme comentado em outro momento. Por isso, compreendemos que se faz necessária a continuidade de pesquisas nesse campo como forma de colaborarmos com reflexões que possam apontar alguns encaminhamentos a fim de se que possam, talvez, minimizar tais dificuldades.

Dentre os critérios definidos por nós, optamos por não trabalhar com turmas do ensino médio, porque, em nosso entendimento, o foco dessas aulas é a preparação dos alunos para o vestibular. Dessa forma, notamos que questões ligadas ao ensino da leitura e produção ficam postas em segundo plano ou muito direcionadas para os objetivos daquele exame. Então, decidimos trabalhar com turmas do ensino fundamental, descartando, porém, as turmas da oitava série, (hoje nono ano), cujo foco parece estar na preparação dos alunos para o exame de seleção do IF-AL¹⁷.

Ressaltamos, todavia, que, durante o desenvolvimento da pesquisa, a preparação das turmas de oitava série não se efetivou, ou seja, na escola escolhida não houve por parte da direção, das coordenadoras e dos professores preocupação em preparar os alunos para o citado exame.

Feita a escolha, faz-se necessário que o pesquisador solicite ao diretor da escola e, principalmente, ao professor uma permissão escrita através do documento, denominado de carta de aceite (CUNHA, 2007a, 207b, BORTONI-RICARDO, 2008), (v. anexo 01), cuja finalidade é garantir ao pesquisador o acesso e a divulgação dos materiais colhidos, para que eles possam ser utilizados para fins de pesquisa, como também garantir ao professor participante a não revelação da sua identidade. Para isso, é necessário, também, que seja usado um código ou um pseudônimo para manter a privacidade e preservar a imagem profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa. No nosso caso, utilizamos o termo Professora (P) em situações em que o pesquisador se dirige a ela. Pelo mesmo motivo, o nomes dos alunos e da escola não serão revelados.

Além desse ponto, é importante que seja levada em conta a receptividade da turma, se esta se mostra simpática e aberta à presença do pesquisador. Como forma de esclarecer isso, estivemos em uma sala de sétima série de uma determinada escola da rede estadual de Alagoas e fomos questionados por alguns alunos sobre o que faríamos ao término do projeto,

¹⁷ IF-AL significa Instituto Federal de Alagoas, antigo CEFET.

se iríamos apresentar alguma atividade para eles. Esclarecemos que não era nossa intenção mostrar algum resultado a princípio, visto que o projeto que estávamos tentando desenvolver não era semelhante àqueles projetos que as escolas desenvolvem por um breve período de tempo e são finalizados com uma culminância.

Observamos, também, as condições físico-ambientais das salas de aulas – como, por exemplo: iluminação, localização da escola¹⁸ - e também a posição em que se encontra a sala de aula - perto do pátio ou perto de uma área de circulação dos alunos – pois, dependendo do lugar, o trabalho pode ser prejudicado por conta do barulho externo provocado pelos alunos durante o período em que eles estão sem aula.

Vimos, ainda, se as aulas ministradas eram sempre geminadas ou se havia uma divisão - principalmente, se eram separadas pelo intervalo. Caso fossem, não seria viável a nossa observação, porque poderia haver uma ruptura do trabalho desenvolvido pela professora.

Percebemos que uma forma prática de observar todos esses elementos é produzir uma gravação piloto, ou seja, o pesquisador poderá gravar duas horas de aulas em turmas diferentes, objetivando verificar as condições reais da turma, sendo tal momento, igualmente é útil para observar a localização de tomadas elétricas, a colocação da câmara e para definir também o local que o pesquisador irá ocupar no ambiente. Esclarecemos que não foi possível fazermos essa etapa, porque já estávamos com pouco tempo para começar o projeto de modo que optamos por tomar as duas semanas iniciais de gravação como um projeto-piloto.

Finalmente, depois de uma longa peregrinação, a turma escolhida foi a quinta série 'E', do turno matutino de uma escola da rede pública de ensino da cidade Maceió, localizada no bairro do Jacintinho, tido como um dos mais pobres e violentos da capital. Devido à localização geográfica, o bairro é formado por várias grotas onde predomina o tráfico de drogas, sendo, possivelmente, esta a razão de vermos comumente referências ao bairro estampadas nas páginas dos jornais ou nos noticiários da televisão, em cenas de violência como assaltos e homicídios e, mais recentemente, casos frequentes de pedofilia.

No que se refere à turma, era formada por 40 alunos, mas a média de frequência era de trinta a trinta e cinco alunos. Na sua maioria, era composta por mais alunos do que alunas. Notamos que a média de idade girava em torno de 10 anos a 16 anos; segundo a professora, era uma turma formada por alunos repetentes e fora da faixa.

Esclarecemos, apenas, que não aplicamos questionários com o intuito de conhecer ou delimitar o nível social dos alunos, porque não sentimos necessidade, porque não entraram em

¹⁸ Esclarecemos que em uma das nossas idas às escolas, deparamo-nos com uma na qual o barulho era insuportável e com outra cuja localização era extremamente perigosa por conta de ser uma área de grandes índices de assaltos e homicídios.

jogo nas perguntas da pesquisas, bem como determinadas informações sobre a vida dos alunos - como moradia, profissão e renda dos pais - não foram objeto de levantamento sistematizado, apesar de ser possível inferir algumas dessas informações a partir do próprio contato com os alunos e também a partir do local onde habitam.

Um fato que merece ser mencionado sobre a turma é a presença de um alto grau de violência entre os alunos. Normalmente ocorriam brigas, discussões e até agressões entre eles, tanto que alguns foram suspensos, chegando-se ao ponto de a escola convocar o conselho tutelar para conversar com eles. Na verdade, tais atos de violência surgiam a partir de fatos banais, como o aluno sentar no lugar do colega ou, até mesmo, esbarrar no outro, o que motivava um soco ou um empurrão. Por causa dessas atitudes, a turma se mostrou muito barulhenta e indisciplinada.

Apesar disso, notamos uma empatia dos alunos e das alunas à presença do pesquisador, tanto que sempre estavam disponíveis para ajudá-lo a organizar os materiais eletrônicos, utilizados nas gravações das aulas. No encerramento do projeto, eles produziram cartazes, cartões e mensagens de carinho e afeto.

Com relação ao horário das aulas, estas eram ministradas, conforme o seguinte cronograma: segunda-feira, das 10h às 11:30h, quinta-feira, das 8:40h às 9:30h e na sexta, das 7:15h às 8:45h. Ressaltamos que permanecemos na escola entre os meses de agosto e dezembro de 2008.

Por fim, reforçamos que o contexto da nossa pesquisa não foi criado, produzido e desenvolvido por nós, ele existe independente da nossa vontade e dos nossos anseios. Em outras palavras, ele é um lugar em que circulam, perpassam, constroem-se e repetem-se diversos discursos de ordem social, pedagógica, política e cultural. E cabe ao pesquisador perceber e analisar, dentro do possível, o efeito produzido por esses discursos, e também, como tais discursos contribuem para a constituição da professora como sujeito responsivo ativo.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Antes de falarmos diretamente sobre os sujeitos da pesquisa, pensamos que é importante esclarecer a escolha desse termo. Na verdade adotamos 'sujeitos da pesquisa' porque, no nosso entendimento, a participação da professora -nesse projeto de pesquisa - não é a de mero informante ou objeto que será analisado.

Ao aceitarmos tal posição, estamos comungando também com André, (1986), Zozzoli, (2006), Moita Lopes (2006), Thiollent (2008) e, principalmente com Freitas (2003, p. 29) que afirma o seguinte: “Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (grifo da autora).

Por essa razão, admitimos que a professora em questão é o foco maior da nossa pesquisa, como já afirmamos em outro momento. No entanto, não podemos excluir a presença dos alunos, uma vez que as atitudes, as posturas, os comportamentos e as decisões da professora são direcionados para eles, pois tudo o que ela faz, planeja e produz tem como meta a aprendizagem dos seus alunos.

Admitir que a professora assume a função de participante da pesquisa, dentro da concepção metodológica e teórica que adotamos, aponta para uma posição em que ela é vista como um sujeito possuidor de um dizer que precisa ser ouvido, entendido e questionado. Dessa forma, concordamos com Zozzoli (2010) em que “falar em professor pesquisador significa incluí-lo nos procedimentos, em todos os momentos da pesquisa, desde a constituição do grupo até as leituras e decisões metodológicas que ocorrem no decorrer do processo”. De fato, ela é um sujeito que se constitui na relação com outro, na troca, na interação e na alteridade (BAKHTIN, 2003). Daí a importância de ouvi-la e de entender-lhe as ações com o intuito de tentar fazer com que ela consiga perceber-se como um sujeito responsivo ativo, para que, a partir de possíveis reflexões, ela possa implementar - (ou não), alguns encaminhamentos que venham modificar-lhe a prática pedagógica.

Entendemos que, nesse ambiente de pesquisa em que estão envolvidos o professor pesquisador, a professora e os próprios alunos, o que importa, de fato, é a diversidade de vozes, de opiniões, de posicionamentos, porquanto só dessa forma será possível discutirmos, analisarmos e entendermos a realidade que ora se apresenta, através de seus problemas e conflitos.

O fato de defendermos essa diversidade de opiniões e de vozes não significa negarmos a existência de uma singularidade ou de algo inerente a cada sujeito, pois, como já foi dito em outra situação, cada sujeito possui suas marcas, sua originalidade e sua singularidade, mas sem negarmos o plural, o coletivo, o histórico e o social. Porém, compreendemos que isto só pode ser percebido através dessa relação com o outro, através da interação, da multiplicidade de vozes (BAKHTIN, 2003, 1992).

São justamente esses diversos de olhares, ou seja, do pesquisador sobre o fenômeno, sobre a professora e sobre os alunos, bem como a visão da professora sobre o problema, sobre

o pesquisador e sobre os alunos que alimentam, produzem, propagam e ressaltam o fenômeno em questão.

Salientamos que essa diversidade de olhares é permitida pela linha metodológica adotada, pois a construção do projeto de pesquisa não é feito, de forma estanque, padronizada e muito menos definitiva. As descobertas, as dúvidas e o próprio conhecimento vão se constituindo conforme o desenrolar das atividades. Dessa forma, não buscamos exatidão, certezas, constatações, ao contrário, privilegamos a dúvida, a interrogação e o questionamento, mas objetivando, de certa forma, uma visão diferenciada para o fenômeno estudado. Como menciona Garcia, ((2003, p.16): “quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa.”.

No que se refere à professora, sabemos que ela leciona na escola há mais de treze anos, é formada em Letras com habilitação em Português/Inglês, pela Universidade Federal de Alagoas, desde 1992. Durante o desenvolvimento do projeto, ela estava concluindo seu curso de Especialização em Psicopedagogia por uma Faculdade particular de Maceió. Em conversas com ela, demonstrou interesse em cursar o Mestrado, apontando como obstáculo para tal a carga horária intensa e certa insegurança para enfrentar a prova de seleção.

Com relação à carga horária da professora na escola, todas as manhãs são ocupadas com turmas de quinta a sétima série. Durante duas tardes por semana, ela desenvolve um trabalho de reforço escolar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no que se refere às habilidades de ler e escrever. Essa atitude da professora demonstra uma preocupação em oportunizar aos alunos aulas extras com o intuito de eles melhorarem sua prática de leitura e produção. Essa postura aponta ainda um comprometimento para com a sua causa, que é colaborar na formação de alunos leitores e produtores de textos.

No que se refere às aulas de reforço, a seleção dos alunos é feita pela professora através de uma avaliação da leitura e escrita de cada um, tendo como base as produções feitas por eles, ou ela faz o convite na própria sala de aula para quem tiver interesse em participar, ou ainda, é feito um convite específico para os alunos, mas com prévia autorização de seus pais, porque as aulas são ministradas em turno diferente do escolar normal. A seguir, apresentaremos dois recortes que exemplificam essa situação.

Recorte 01 (6ª aula – 11-09-08)

P - OI, DAN, viu DAN?... Dia de terça-feira e de quarta, olhe!.. Dia de terça-feira, na próxima, terça, 15 às 17, tarde...

A – [das três horas até as cinco horas.]

P – [é]. - na quarta-feira também, certo?

A – Quando eu for, eu passo lá na quarta.

P – eu dou... é um apoio pedagógico, é pra tá ensinando, é pra tirar as dificuldades que vocês estão enfrentando, além de tirar, temos as brincadeiras, entendeu? é uma aula bem divertida, vou preparar a cartinha para mandar para seu pai, ok? é uma nova turma...: Já inicia em outro local..

Recorte 02 (6ª aula – 11-09-08)

P – Deixe ele fazer o dele atrapalhe não. Vocês duas estão fazendo alguma coisa à tarde? Tendo aula à tarde? vocês vão para o apoio comigo, dia de terça, seu nome?

KAL – KAL.

P – Bote aqui seu nome... depois ela bota aqui. Dia de terça e quarta das quinze às dezessete horas. Começa a vir, vai ter aula à tarde, um apoio que tenho presenciado em vocês, viu?

A – Começa às três horas, né?

P – E quinta, às 17 horas. Bote o nome completo, não o nome e o sobrenome, só. Vou preparar carta para vocês levarem pra casa, ok?

A – Tá.

P – Pra entregar aos pais... complete aqui (XXX). ((a turma está muito barulhenta)). Bote o seu também.

A – Quarta à tarde, né?

P – Terça-feira, já, é a nova turma, nova turma, viu?... é a nova turma, terça e quarta... tarde. Eu tenho uma turma das 13 às 15 horas, quando essa turma sai entram vocês, ok? Já foi liberada uma... já venceu os obstáculos.Tá entrando uma.

A – Vai entregar agora?

P – Vou levar agora para o padre ir providenciando.((O coordenador da escola é um padre da igreja brasileira, por isso que a professora se refere a ele dessa forma)).

A – Tá.

Com base nos exemplos acima, notamos que o convite para participar desses encontros acontece durante as aulas e parece que a escolha recai sobre aqueles que ela percebe que têm mais dificuldades. Mas o que nos chamou atenção nesses convites é o modo de persuasão utilizado pela professora, pois ela menciona serem encontros muito animados, com muitas brincadeiras, como mostra sua fala: “*temos as brincadeiras, entendeu? é uma aula bem divertida*”. Além disso, vimos que existe, talvez, uma escala de rodízio dos alunos, ou seja, quando determinada turma ou determinado aluno “superou os obstáculos”, que dizer, quando houve uma melhora em termos de leitura e produção, essa turma ou esse aluno é substituído por outro, (“*quando essa turma sai entram vocês, ok? Já foi liberada uma... já venceu os obstáculos.Tá entrando uma*”). É interessante também mencionar que todos os alunos convidados precisam ter uma autorização dos pais que demonstra seriedade por parte da escola e da professora para com o trabalho realizado.

Além dessa atribuição, a citada professora faz parte do grupo da Secretaria de Educação Municipal que se encarrega de ministrar cursos de capacitação para os professores da rede. Dessa forma, é frequente a participação da professora em cursos, seja como formadora, seja como professora participante. Assim, ela precisa ausentar-se com frequência de suas aulas, porque o citado grupo se reúne para discutir e planejar os cursos a serem ofertados.

De acordo com seus colegas de trabalho, a citada professora é tida como uma das melhores da escola por causa das atividades e projetos que ela desenvolve com suas turmas. É comum vê-la na televisão, participando de projetos desenvolvidos por emissoras de televisão local, como o caso do “ALTV na sala de aula” que é uma ação promovida pela TV Gazeta, filiada à Rede Globo, cujo objetivo é trabalhar, nas diversas escolas do município de Maceió, temas como violência, drogas, meio ambiente, pedofilia, *etc.* E a culminância desses projetos é sempre transmitida ao vivo, dentro do ALTV 1ª edição, que é apresentado ao meio-dia e quinze. Vejamos a fala da professora sobre esse tópico:

Recorte 03 (16ª aula – 31-10-08)

P – ((ela agora fala sobre o projeto ALTV na sala de aula)). Então, toda quinta, faz dois meses... toda quinta feira uma escola XXX porque primeiro a gente trabalha um tema em sala de aula... aí a televisão vem aqui pra escola e faz uma filmagem com todo trabalho que a gente fez... os alunos apresentam...aí passa... toda quinta passa uma escola e no final do mês... é interativo... ao vivo, né? Vai ser terça-feira, antes de começar ao vivo XXX a gente chega lá uma 7:30, uma oito horas... tem que chegar lá por quê? Porque os outros colégios vão apresentar pra gente... XXX só três colégios é que ficam ao vivo... é através de sorteio na reunião da gente... então... no outro tema, XXX, nós estivemos lá... a gente... vamos dar a vez para outros colégios que não se apresentaram... dessa vez a gente só vai lá assistir... próximo tema XXX se você quiser ir.[...].

Além dessas características, a professora sempre demonstrou ser uma pessoa muito aberta ao trabalho, pelo menos no início da pesquisa, muito simpática, extrovertida, animada, com uma disponibilidade frequente para trabalhar de forma diferenciada, pois era comum em suas aulas o uso do teatro, da dança e da mímica. Isso pode ser explicado, segundo ela, pela influência de sua família, pois, conforme afirmou, sua criação se deu em um ambiente musical com o pai músico e maestro. Talvez, por isso, ela sempre gostou de palco, luzes e holofotes. Ela também afirmou ter participado de quadrilhas, concursos de “misses” e de rainha do milho, e de grupos teatrais. Quando questionada pelo pesquisador se ficaria incomodada com a presença da câmera na sala de aula, ela respondeu negativamente e afirmou sempre ter gostado desse ambiente. Vejamos sua posição:

Recorte 04 (1ª Conversa – 07-08-08)

*P – [...] na realidade... na realidade, eu fui criada numa família... foi... assim, assim tipo folclórica, sabe? Assim, meu pai tinha orquestra de música, entendeu? Então eu vivi no meio de apresentações, dancei pastoril, já fui rumbeira.
PP – aqui em Maceió, mesmo?
P – não em Rio Largo, já fui rainha dos estudantes duas vezes da minha cidade... sempre eu tive de participar... de... já fui noiva de quadrilha... então... eu sempre vivi num ambiente... dessas coisas né? do lúdico, de brincar de tudo... eu tive uma infância realmente muito positiva, então... é sempre... tudo que gostei, sempre gostei de ver coisas novas.[...].*

Ressaltamos apenas que toda essa experiência da professora com palco, luzes e holofotes pode ter se refletido em sua prática, pois era comum vermos em suas aulas atividades em que os alunos eram sempre incentivados a vir à frente da sala para apresentarem seus trabalhos, dançarem e dramatizarem, num misto que envolvia música, dança, teatro, leitura e produção.

Após essas breves considerações sobre a professora, pensamos que seja oportuno discutirmos o papel do pesquisador nesta tese. Para nós, ele é também percebido como um sujeito da pesquisa, apesar de algumas linhas metodológicas pregarem uma possível separação entre pesquisador, sujeito da pesquisa e objeto de estudo. Defendemos, justamente, o contrário, pois não concebemos essa neutralidade do pesquisador, uma vez que ele também é parte desse universo, que é a sala de aula. Ele conhece a realidade a respeito do tema em estudo, percebe e sente as dificuldades que se apresentam, até porque ele também exerce essa função em outro contexto. Como afirma André (1986, p.05): “Ele (o pesquisador) não se abriga em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer”.

Dessa forma, percebemos que o pesquisador ao chegar à sala de aula, observa, questiona e interpreta com base na sua formação pessoal, acadêmica e com base nas suas experiências anteriores. Isso não quer dizer que ele assuma o papel de dono saber, pois sua permanência nesse ambiente não é definitiva, mas pontual, por isso ele não deve assumir atitudes que venham desautorizar e desvalorizar o trabalho que está sendo desenvolvido em sala de aula (ZOZZOLI, 2010). Por esta razão, suas expectativas precisam ser vistas com cautela porque há o risco de ele querer enxergar a realidade a partir de sua visão, e a consequência provável para tal atitude é ele camuflar, distorcer e transformar seu projeto de pesquisa em um experimento. Ou como afirma André (1986, p.15): “O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”.

Entendemos essa posição como uma possibilidade de o pesquisador se colocar como mais um elemento dentro do universo da pesquisa, ou seja, faz-se necessário que ele se envolva com o contexto e com os fatos que estão ocorrendo, não só como mero observador, mas também como um sujeito que conhece a situação pesquisada. No entanto, ressaltamos que tal postura precisa ser discreta, objetiva e inspirar confiança, só assim ele poderá analisar, selecionar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la.

Então, compreendemos que uma das bases desse *Estudo de Caso com intervenção* é poder propiciar, a todos os envolvidos – professora e pesquisador a possibilidade de eles

poderem descrever, interpretar, compreender e propor encaminhamentos para a questão - que juntos estão vivenciando e refletindo, tendo, tudo isso, como elementos primordiais o diálogo e a interação.

2.3 Os instrumentos de coleta de material e dados

Com base em Triviños (2006), esclarecemos que faremos uso, de forma indistinta, dos termos dados e/ou materiais, pois concordamos com o citado autor quando afirma que tanto dado como material são “todo tipo de informação que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social” (TRIVIÑOS, 2006, p. 141).

Para coleta de material, fizemos uso da entrevista semiestruturada, definida por Cunha (2007a, p. 14) como

um procedimento que permite a obtenção de informações sobre assuntos complexos e, até, emocionalmente carregados. Ela também possibilita que o entrevistador verifique os sentimentos subjacentes à opinião apresentada pelo entrevistado.

Além disso, notamos que o uso de tal procedimento facilita ao pesquisador alterar, modificar e criar novas questões durante sua aplicação, visto que esse tipo de entrevista, normalmente, inicia-se com questões mais elementares e básicas, chegando até questões mais complexas, dependendo do envolvimento e do desenrolar da pesquisa. Como alerta Chizzotti (2001, p.58):

alguns riscos de erros podem ser minimizados com a explicação prévia dos objetivos e fins que se almejam com a entrevista, com a escolha do local e horário convenientes ao entrevistado e com a criação de um clima de colaboração e confiança.

Na verdade, pensamos que seja oportuno esclarecer que, durante o percurso da pesquisa, abandonamos o termo “entrevista” e optamos por “conversas”, visto que esse era o tom que havia entre o pesquisador e a professora. De fato, foram realizadas sete conversas, sendo que a primeira teve, inicialmente, um caráter de entrevista, e as demais uma postura mais informal. Normalmente, tais conversas se davam logo após o término de uma aula. Foi o momento encontrado pelo pesquisador para levantar questões que provocassem na professora uma possível reflexão sobre algum tópico, sobre alguma teoria ou sobre algum recurso metodológico utilizado por ela durante suas aulas.

Na verdade, o objetivo maior dessas conversas foi proporcionar, tanto ao pesquisador quanto à professora, situações e momentos de interação que permitissem a ambos, juntos, olhar para a sala de aula com uma visão crítica e responsiva. Tanto que, durante essas conversas, criou-se um clima de cumplicidade, espontaneidade e intimidade entre o pesquisador e a professora, e isto contribuiu, significativamente, para que determinados tópicos ou determinadas situações percebidos na sala de aula pudessem ser falados e discutidos sem produzir um clima de constrangimento tanto para um quanto para o outro.

Além desse instrumento, utilizamos também o recurso do visionamento, definido por Cunha (2007b, p.09) como uma atividade cooperativa do pesquisador e do sujeito participante em que são apresentadas gravações (áudio ou vídeo) de trechos de aula ou de aulas, com o intuito de provocar nos participantes do processo uma discussão e/ou uma reflexão a respeito do que está sendo discutido. No nosso caso, mostramos passagens da aula para professora com algum elemento de importância para o trabalho, normalmente, alguma situação relacionada a sua prática pedagógica, como também exibimos algumas passagens que apresentassem a posição e/ou a atitude da professora frente às questões colocadas pelos alunos. Vejamos a explicação sobre o funcionamento desse instrumento dada pelo pesquisador à professora, no início do primeiro visionamento:

Recorte 05 (1º Visionamento – 17-10-08)

((No início o professor explica a professora sobre o funcionamento e o objetivo desse instrumento de coleta.))

PP – Qual é a intenção desse trabalho com você, P? É a gente ver algumas passagens da sala de aula, eu peguei aquela aula que achei muito interessante que você... você dá... dá aquela questão para o aluno XXX que ele aponta um problema e eles darem uma solução pra isso, eu peguei alguns fragmentos dessa aula e queria mostrar pra você e fazer algumas XXX contigo... Qual a intenção? É levar a uma reflexão sobre sua prática de sala de aula XXX tem interferido na sua vida, pode ficar a vontade XXX o que achar interessante... fique a vontade pra falar.

Com base no fragmento acima, podemos comentar que a idéia principal do visionamento é levar a professora a uma reflexão sobre sua prática de sala de aula, conforme já apontamos em outra situação, objetivando, sempre que possível, promover uma discussão a respeito das situações apresentadas. Vale mencionar que, durante o desenrolar da nossa pesquisa, conseguimos efetuar dois visionamentos.

O primeiro ocorreu depois de dois meses de coleta de material, precisamente no dia 17-10-2008, no auditório da escola, logo após o término da aula que estávamos observando. Nesse visionamento, foram apresentados alguns fragmentos da oitava aula, cuja atividade era fazer com que cada aluno escrevesse sobre um problema que estivesse passando, para o qual, em seguida, os alunos apontariam uma solução. Dentre as questões discutidas nesse

visionamento, podemos citar: tanto passagens em que a professora repete a solução dada pela aluna sempre acrescentando algo a mais quanto questões relacionadas à violência na sala de aula e também sobre a falta de uma discussão sobre as soluções apontadas pelos alunos.

No que se refere aos pontos negativos desse visionamento, podemos mencionar, principalmente, a inexperiência do pesquisador para a aplicação desse instrumento de coleta. Notamos que, em vários momentos, ele ficou nervoso, não conseguia localizar as passagens e ainda se mostrava confuso com o manuseio dos aparelhos eletrônicos. Percebemos, ainda, que pela falta de uma edição de imagem e som, foi perdido muito tempo procurando-se as passagens da aula que seriam apresentadas para discussão.

Há ainda a necessidade de comentar sobre o barulho que havia no pátio da escola porque era o horário do intervalo e talvez, por isso, tal barulho atrapalhou a audição dos momentos selecionados. E um outro ponto percebido foi a presença, nessa mesma sala, de uma professora de português que estava cumprindo seu horário de aula. Pensamos que esta presença pode ter inibido ou constrangido a professora, por isso que notamos que, em alguns momentos, ela se apresenta nervosa e inquieta.

O segundo e último visionamento aplicado ocorreu no dia 11-12-2008 e teve a duração de quatorze minutos e cinquenta e três segundos. Um ponto positivo dessa aplicação foi o local escolhido, a sala de informática, um espaço mais tranquilo, menos barulhento e um pouco mais confortável. Outro ponto relevante foi que esse visionamento surgiu a partir de uma solicitação da professora ao término do primeiro. Ela pediu ao pesquisador para ver uma aula sobre reformulação textual que fora aplicada.

Partindo dessa sugestão, optamos por apresentar a 10ª aula, ministrada no dia 29-09-08, em que a professora propôs a reescrita, em grupo, de um texto que já havia passado por uma reformulação. Os questionamentos feitos pelo pesquisador foram a respeito da importância desse trabalho de a professora haver optado por transcrever um texto completo e não um fragmento. Discutimos também a respeito das orientações dadas, se foram suficientemente claras e objetivas e, ainda, falamos sobre possíveis atividades que poderiam surgir a partir da reescrita de textos.

Como ponto negativo, tivemos a dificuldade, mais uma vez, de reproduzir as imagens, pois optamos por utilizar um cd com a aula gravada em áudio e em vídeo. A escolha desse recurso se deu porque facilitaria a localização das passagens que seriam apresentadas à professora. No entanto, o programa usado para gravar as aulas não era compatível com o programa instalado nos computadores da escola. Por esta razão, utilizamos apenas o áudio. Outro ponto que nos chamou a atenção foi ter havido muita interrupção durante a execução

desse instrumento de coleta, frequentemente alguém batia à porta para tirar alguma dúvida com a professora, ou então entrava algum funcionário da escola para arrumar e decorar a sala, pois os professores iriam comemorar o aniversário da diretora.

Na verdade, nossa intenção era ter aplicado pelos menos mais dois visionamentos, mas ocorreram algumas questões ¹⁹, que contribuíram para que tal idéia fosse abandonada. Além disso, notamos que esse instrumento requer do pesquisador um trabalho de planejamento muito eficiente, pois qualquer problema, seja de ordem estrutural e/ou técnica, pode comprometer significativamente a aplicação.

Além desse instrumento, fizemos uso de anotações de campo, ou seja, comentários, observações, pequenas reflexões que o pesquisador vai anotando durante suas observações e que ajudam a garantir informações contextuais que não aparecem nas gravações (TAVARES, 2006). Salientamos que algumas dessas reflexões eram colocadas para a professora durante as “conversas” com ela, como já citamos em outro momento.

Utilizamos, também, o recurso de gravação das aulas em áudio e em vídeo, através do uso de um MP4, que ficava pendurado no pescoço da professora, e de uma câmera filmadora que era sempre posta em lugares diferentes para que o pesquisador pudesse ter uma visão geral da aula e da turma.

A princípio, ficamos incomodados com a utilização de vários equipamentos eletrônicos. De fato, só percebemos a importância desses instrumentos durante as transcrições das aulas, pois, quando não entendíamos o que era dito pela professora no MP4, recorríamos às imagens e tínhamos o evento ao vivo com som e imagens originais. Como menciona Souza (2003, p. 91):

nossa intenção é ressaltar que o uso da videogravação em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual.

Não podemos negar que esse Estudo de Caso com intervenção abre a possibilidade ao pesquisador para que ele possa cruzar dados de diferentes instrumentos e compará-los entre si. Essa ação é denominada “triangulação de dados”, entendida como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, P.61). Particularmente, nesse trabalho,

¹⁹ Iremos falar sobre isso mais adiante

confrontamos as conversas com a professora com passagens de aulas gravadas em áudio e em vídeo e, ainda, com o visionamento e com as anotações feitas pelo pesquisador durante a observação das aulas.

Essa gama variada de materiais contribui, também, para que o pesquisador possa confrontar opiniões e posicionamentos dos sujeitos da pesquisa e ampliar o leque de descrição, explicação e compreensão do foco em questão. Como afirmamos em outro momento, a questão estudada não pode ser vista e analisada fora do contexto social, uma vez que fica difícil entendermos a existência isolada de um fenômeno social, desprovido de raízes históricas, sociais, ideológicas, culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 2006).

Com base nessas reflexões, podemos concluir que a utilização desses diversos recursos de coleta favorece o diálogo entre os participantes, uma vez que estes podem confrontar opiniões e polemizar idéias e conceitos, principalmente durante as conversas e visionamentos.

2.4 A caminho do CEAGB: uma peregrinação metodológica

Neste tópico, apresentaremos os entraves encontrados para desenvolver esta pesquisa. A princípio, mostraremos as dificuldades para conseguir um profissional que se dispusesse a participar do empreendimento e, a seguir, apontaremos os problemas encontrados durante o desenrolar dessa atividade.

Começamos nossa peregrinação em São Miguel dos Campos, município do Estado de Alagoas, onde ocorreu a primeira desistência, devido ao professor ter sido demitido do emprego. Vale salientar que esse profissional possuía as melhores características para participar do projeto, visto ser ele aluno do curso de Graduação em Letras e também lecionar Língua Portuguesa em uma escola pública. Por conta dessas características, poderíamos ter observado esse sujeito em situações bem distintas, como aluno e como professor, visto que era nossa intenção, no início desse projeto escolher um professor que pudesse ser observado nessas duas perspectivas, separadamente.

Já o outro profissional, agora em Maceió, desistiu de participar porque assumiu um cargo na Secretaria de Educação. Com relação a esse profissional, um fato que merece ser relatado é que chegamos a desenvolver um plano-piloto, isto é, observamos uma semana de aula, durante o mês de outubro de 2007, em duas turmas: uma de sétima série e uma de sexta. Até mesmo já tínhamos definido qual seria a turma escolhida, no caso, a sexta série, por ter se mostrado mais receptiva à presença do pesquisador.

Todavia privados da colaboração desse segundo profissional, retomamos a busca por um profissional para participar do projeto, contando, inclusive, com a colaboração de amigos e amigas na indicação de colegas e colégios. No entanto, na maioria das vezes, havia sempre uma resposta negativa, principalmente depois que mostrávamos o projeto, cujo foco de trabalho era o professor para cuja execução seria necessária gravação das aulas. Talvez por esses motivos, alguns não aceitavam a proposta, negando-se a ser filmados, ou por vergonha, ou por medo de ocorrer alguma exposição negativa de sua imagem. É interessante assinalar que, em todos os contatos, o pesquisador fazia questão de esclarecer que todos os dados só poderiam ser divulgados com prévia autorização do professor.

O fato mais curioso ocorreu com uma professora que lecionava em turmas de jovens e adultos em uma determinada escola do CEAGB, no turno noturno. Ela se recusou a aceitar a nossa presença em sala, porque queria que o pesquisador regesse a sala durante a execução do projeto, não fazendo tal ação parte do nosso plano. Houve ainda outra situação, no mesmo local, em que conseguimos encontrar uma professora da qual observamos uma aula: ela se recusou, afirmando que estava muito insegura, porque sempre ensinava Inglês e aquele era o primeiro ano em que lecionava Língua Portuguesa, revelando-nos também ter havido uma pressão, por parte de seus colegas de trabalho, para que ela desistisse de participar da pesquisa.

Este fato nos levou a refletir sobre o lugar da pesquisa nas escolas públicas. Parece que fazer pesquisa, por parte dos professores, continua sendo visto como algo distante, como uma atividade que, normalmente, provoca medo, insegurança e receio. Como comenta Telles (2020, p. 97): “De maneira geral, a idéia é que os professores entendem suas práticas pedagógicas, mas não estão acostumados a explicitar seus conhecimentos e falar sobre eles”. Principalmente, quando o pesquisador chega munido com uma parafernália eletrônica, questionários, caderno de observação, *etc* com o intuito, muitas vezes, de coletar informação para apenas escrever uma dissertação ou uma tese e sem a preocupação de retornar à escola para partilhar suas descobertas e também suas incertezas (TELLES, 2002; ZOZZOLI, 2010).

Além disso, observamos que uma parte dos professores consultados mostrou-se desinteressada pelo fato de mencionarmos que nos precisaríamos encontrar em outros momentos para discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido. A maioria alegou não ter tempo disponível para tal atividade, por trabalhar em outras escolas e ter um horário muito fechado, já algumas professoras alegaram que serem casadas e precisarem ficar em casa para cuidar dos filhos.

Não podemos negar a plausibilidade de tais justificativas, por sabermos que o professor, no nosso Estado, precisa trabalhar em diversas escolas por razões de sobrevivência, mas entendemos também que muitas recusas parecem ter tido sua motivação no fato de alguns professores se mostrarem receosos e com medo de se expor.

Além desse ponto, observamos que, em alguns momentos, procuramos encontrar um professor e uma sala de aula ideais, essa razão pela qual, os encontros e as visitas feitas por nós, nas mais diversas escolas do CEAGB, possam ter causado certa estranheza e certo desconforto, possivelmente pela maneira como abordávamos os professores. Na maioria das vezes, essa aproximação era feita de forma muito invasiva e incisiva. Por isso, entendemos que o pesquisador precisa mostrar segurança, firmeza, poder de persuasão, entre outras qualidades. Como menciona Hall (1978), citado por André (1986, p 17):

a pessoa (o pesquisador) precisa ser capaz de tolerar ambigüidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade, deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

Porém, ao conseguirmos uma professora que aceitou participar da nossa pesquisa, os entraves não se dissiparam. Uma dificuldade que notamos, na escola selecionada, foi a questão do barulho, tanto em sala de aula quanto fora dela. Vale salientar que a escola possuía uma área externa para acomodar os alunos, mas era comum vermos o pátio lotado por conta da ausência frequente de professores. Apesar de termos nos preocupado com essa questão, vimos que esse problema foi um dos mais recorrentes durante a execução da pesquisa, visto ficarem os alunos perambulando nos corredores e no pátio, atrapalhando o andamento da aula. Esse fato nos causou problemas, principalmente durante as transcrições das aulas, pois ficava muito difícil entender a fala da professora e também a dos alunos.

Além dessa questão, a professora se mostrou muito carente de informação, vendo no pesquisador “um salvador da pátria”, aquele que sabe mais que ela, que vem para observar, analisar sua postura e, como ela afirmou em diversos momentos das nossas conversas, provê-la de soluções, de lhe “dar alguns toques”, “ensinar algumas técnicas”, ajudá-la a encontrar uma solução para o problema da leitura e produção e, quem sabe, oferecer-lhe “receitas” de como “ensinar bem”.

Sobre esse assunto, pensamos que seja interessante mostrarmos duas passagens da nossa conversa final, em que foi feita uma avaliação do trabalho realizado. Nessa conversa, dois aspectos nos chamaram atenção: o primeiro refere-se às expectativas da professora em

relação à chegada do pesquisador; o segundo ao comentário dela sobre a presença dele na sua sala de aula. Vejamos cada passagem separadamente:

Recorte 06 (1ª Conversa – 01-12-08)

PP – [...]. Vamos lá, pronto. Quais eram as suas expectativas quando eu cheguei aqui? O que esperava? O que tinha na sua cabeça quando eu cheguei aqui? Liguei pra você, falei com você, M falou contigo. Quais eram as suas expectativas?

P – ((ela dá pausa para responder)) tá. Expectativa...era que você tava vindo para ver se o ensino de hoje estava... é tradicional, certo? Ou se já estava havendo alguma mudança, né? No sentido de professor só usa o livro didático, é preso ao livro didático...

PP – ((o pesquisador interrompe a fala da professora)). Você acha que essa era sua expectativa?

P – é

PP – que eu ia chegar para observar a sala de aula, se estava bom mesmo ou não

P – é. Se o ensino continuava tradicional ou não.

Com base nesse fragmento, parece que a visão da professora se situa na posição que comentamos anteriormente, de enxergar no pesquisador aquele que vem para observar, verificar e analisar sua aula, como aponta a sua fala: “era que você tava vindo para ver se o ensino de hoje estava... é tradicional, certo? Ou se já estava havendo alguma mudança, né?”. Pelo que foi dito, parece ser o pesquisador um profissional que vem recheado de conhecimento, que sabe e conhece tudo sobre a sala de aula e, por isso, tem a capacidade de analisar, julgar e, principalmente, autorizar e legitimar a prática em questão.

Esclarecemos que, durante o tempo em que estivemos presentes na sala de aula, tentamos fugir dessa função idealizada pela professora a nosso respeito, pois não era do nosso interesse fazer julgamentos e críticas e, muito menos, apontar caminhos e buscar soluções, até porque elas nem sempre correspondem às idealizadas.

Nessa segunda passagem, aproveitamos para questionar a professora a respeito da importância da presença do pesquisador durante esse período. Vejamos o que ela disse:

Recorte 07 (9ª Conversa – 01-12-08).

PP – certo. Com relação assim... o fato de eu estar aqui presente, o fato de ser professor, observar sua aulas, pra filmar, né? Com relação a minha presença aqui, o que você esperava?

P – Na realidade quando você veio, eu tava necessitando de uma pessoa que viesse... eu sempre tive vontade... já...já tive pessoas que acompanharam, mas de modo diferente, certo? Então eu tava havendo uma necessidade de ter uma pessoa assim... que tivesse uma experiência a mais de que a minha... então pra somar... não pra dividir... mas pra somar, então achei muito positivo... assim... me senti mais segura, certo? Quando você teve aqui eu me senti mais segura... como se fosse mais protegida, certo? Assim... porque eu vi você assim... uma pessoa assim que pode ser assim... ser aberta XXX se eu tivesse errando, XXX as chances que você me dava para mudar as aulas como é que?... eu cheguei muitas vezes pra você...o que você acha que a gente pode dar? Qual o próximo passo? O que a gente deve fazer? você acha que tô indo no caminho certo? Então... e outra... eu achava... eu discuti com você... eu achava que eu não poderia na minha fala, citar atores

PP – [autores]

P – [autores]. Citar autores, eu acharia que a gente não podia tá falando... que citando a fala de

outros autores, mas eu descobri que isso era até importante que no primeiro encontro que tive com você, eu falei só o que achava, jamais eu citei a fala de alguém, porque eu achava... eu achava que era... não podia... tá falando.

Nesse fragmento, observamos que a posição da professora mudou em relação à atuação/participação do pesquisador. Nesse recorte, ela o enxerga como um amigo, companheiro, um profissional que consegue escutar, falar e discutir. Parece que essa visão combina com aquela descrita e defendida por nós (v. tópico 2.4, deste capítulo), a respeito da posição que deve ser exercida pelo pesquisador durante a execução de um trabalho de pesquisa, conforme mostra o fragmento seguinte: *“achei muito positivo... assim... me senti mais segura, certo? Quando você teve aqui eu me senti mais segura... como se fosse mais protegida, certo? Assim... porque eu vi você assim... uma pessoa assim que pode ser assim... ser aberta XXX se eu tivesse errando”*.

Um outro dado importante, ainda nesse recorte, refere-se à fala da professora em assumir que aprendeu, com o pesquisador, a “citar os autores”. Isso significa dizer que ela entendeu a importância de incluir no seu discurso a fala de autores relacionadas a sua área de atuação, de mencioná-los durante sua fala, como exemplifica o turno seguinte: *“Citar autores, eu acharia que a gente não podia tá falando... que citando a fala de outros autores, mas eu descobri que isso era até importante...”*. Talvez essa importância percebida pela professora em citar os autores reforce a ideia de que ela precisa não aprender a modificar, a alterar sua prática, mas buscar, possivelmente, pela voz do pesquisador e/ou dos autores, uma confirmação ou um aval para o que ela está desenvolvendo.

Outro entrave percebido relaciona-se à seqüência de gravação das aulas. Vale mencionar que, durante o tempo em que permanecemos na escola, nunca conseguimos observar um período integral de aula, ou seja, toda semana sempre havia algum motivo para interrupção das aulas, geralmente problemas relacionados à fossa da escola, à falta de água; à reunião de professores; à parada para assistir jogos da seleção brasileira de futebol nas Olimpíadas. Além dessas questões, a professora se ausentava das aulas por estar participando de cursos de formação ou por ter de preparar algumas turmas para apresentar na televisão.

Não podemos negar que essas situações são práticas rotineiras dentro do universo da escola pública e entendemos que tais eventos também fazem parte da nossa pesquisa, visto que eles são fatos reais que ocorrem no contexto em questão. E essas faltas e interrupções prejudicaram de alguma forma, o andamento das aulas como também a execução deste projeto, pois não conseguimos avançar nas nossas conversas e não tivemos oportunidade de aplicar outros visionamentos.

Além desses fatos, outro ponto que nos causou muito transtorno foi a desistência da professora, faltando apenas um mês para o término do projeto. Essa desistência ocorreu não de forma explícita, ela foi sendo percebida durante o processo de observação. Frequentemente, ela mencionava que, determinada semana, não haveria aula e, na semana seguinte, ficávamos sabendo, pelos alunos, que a professora não faltara e que eles tiveram aula normal.

Percebemos, com isso, que, de fato, o desejo da professora não era dar continuidade ao projeto sendo tais indícios reforçados, através dos argumentos utilizados por ela para justificar a ausência de aula naquele dia ou naquela semana, entre os quais destacamos os seguintes: ela teria que ministrar cursos de formação, precisaria levar alguma turma da escola para se apresentar na televisão, ou levaria seu filho ao médico.

Diante dessa situação, decidimos tentar, pelo menos, uma conversa final e fazer mais um visionamento o que veio a ocorrer no começo do mês de dezembro. De modo geral, compreendemos a postura da professora, visto não ser fácil para um profissional habituado à rotina de sua sala de aula deparar-se, de um momento para o outro, com um pesquisador – que também é professor e, como afirmamos em outro momento, munido de câmera filmadora, MP4, extensão, caderno e caneta para fazer anotações, disposto a permanecer no ambiente por, no mínimo, seis meses.

Com relação a esse aspecto, pensamos ser válido apresentar a opinião da professora em relação ao uso desses materiais eletrônicos e ao tempo de permanência do pesquisador em sala. Observemos sua fala:

Recorte 08 (9ª Conversa – 01-12-08).

PP – P, quais os pontos positivos e negativos é... nos nossos encontros, eu aqui em sala de aula, filmando o que teve de bom e de ruim? Por exemplo, você gostou dessa invasão? É invasão em sala de aula, é invasão.

P – [não, foi o que falei]

PP – [é invasão], vem uma pessoa com máquina filmadora, com tripé, com fio, com MP4, com uma coisinha no seu pescoço pendurado, então XXX

P – não.. não... não me senti... nem nenhum momento eu me senti constrangida... apesar assim, de muitas professoras disse, jamais eu enfrentaria isso, até professora do CEFET mesmo, falou: “jamais eu aceitaria isso”, mas pelo contrário, eu me senti, eu achei que na minha formação como professora, acho que há uma necessidade de uma intervenção dessa porque eu achei muito positiva porque acho que gente se interessa mais em para abranger novos conhecimentos, certo? é uma força a mais porque XXX você me acordou para fazer mestrado, sua presença foi muito positiva porque eu tava com auto estima muito lá embaixo, tá.

PP – e de ruim? Você acha que teve nos nossos encontros A minha presença aqui... XXX não será que essa frequência de seis meses aqui dentro, quatro meses aqui dentro, também não cansa você também não?

P – não. Passou tão rápido que nem senti... eu nem senti. ((risos)). Sei lá, foi tão positivo... foi tão rápido viu... assim... as aulas não são geralmente... uma aula... duas aulas... e passa tão rápido que a

gente nem sente. Eu não senti cansativo de maneira nenhuma.

Em relação a esse recorte, podemos comentar que a professora se mostra muito sensível à presença do pesquisador, tanto que ela afirma não ter sentido constrangida com o uso de vários aparelhos eletrônicos (*não me senti... nem nenhum momento eu me senti constrangida*) nem com a presença do pesquisador durante o semestre (*“não. Passou tão rápido que nem senti... eu nem senti. ((risos)). Sei lá, foi tão positivo... foi tão rápido viu”*).

No entanto, podemos questionar se, de fato, essas declarações refletem sua verdadeira opinião, pois, como comentamos em outro momento, ela, simplesmente, desistiu de prosseguir com a pesquisa. Infelizmente, ela não fez menção alguma – durante essa conversa – a essa questão e nem justificou ou explicou o motivo de tal recusa, apesar de termos questionado sobre os pontos negativos que poderiam ter ocorrido durante o desenvolvimento dessa atividade.

Nesse ponto, concordamos com Thiollent (2008), segundo o qual faz parte desse tipo de pesquisa defrontar-se com inúmeras situações adversas e, por isso, cabe ao pesquisador relatar, de forma mais clara possível, tais eventos, sem o receio de sua pesquisa vir a ser julgada como imprecisa e não-científica. Como ele mesmo comenta: “Processar a informação e o conhecimento obtidos em situações interativas não constitui, em si mesmo, uma infração contra a ciência social (THIOLLENT, 2008, P.31).

Diante do exposto, entendemos que o fato de termos escolhidos como linha metodológica o *estudo de caso com intervenção* contribuiu, de forma efetiva, na construção de um diálogo entre todos os membros envolvidos no projeto, na flexibilidade de mudança de tópico ou de tema durante a execução do projeto e na possibilidade de entender que não há um contexto de pesquisa ideal, pronto e perfeito. Por isso, entendemos que é função primordial do pesquisador descrever o contexto como este se apresenta, isto é, sem mascaramento, sem subterfúgios e sem artificialismo. Baseados em Demo (2009), concordamos que o pesquisador é capaz de fazer uma análise ponderada, agindo como alguém que toma a realidade assim como ela é, e não como gostaria que fosse.

Portanto, consideramos que continuar investindo em pesquisa, principalmente naquelas voltadas para a sala de aula, pode proporcionar aos professores a oportunidade de assumirem o lugar de pesquisadores com o intuito de eles, através de suas pesquisas, ou através da participação em outras pesquisas, podem refletir sobre sua prática, objetivando, assim, produzir alguma ação transformadora, senão plena, pelo menos localizada e específica.

CAPÍTULO 3

3. INDÍCIOS DE UMA RESPONSABILIDADE ATIVA DA PROFESSORA COMO LEITORA E PRODUTORA DE TEXTOS

Este capítulo tem como objetivo principal discutir a responsividade ativa da professora como leitora e produtora de textos. Para isso, conduziremos nossa análise a partir das reservas usadas pela professora para caçar suas leituras que são definidas como: as reservas dos textos canônicos, dos livros didáticos, dos textos oficiais e dos textos acadêmicos.

Pensar e refletir sobre o ensino da leitura na sala de aula não pode ser feito tomando como única referência a visão dos alunos, nem as atividades sugeridas pelos materiais que orientam tal prática - tais como: livro didático, propostas pedagógicas, orientações presentes nos documentos oficiais, - embora, concordemos que todos esses elementos têm uma importância dentro do processo ensino/aprendizagem. No entanto, pensamos que não é possível dar conta da totalidade dessa problemática e que é preciso ter um foco, por isso, decidimos dar continuidade a nossa reflexão sobre a questão da leitura e produção na sala de aula, tomando, agora, como referência a professora como leitora e produtora de textos.

Dessa forma, pretendemos apresentar uma reflexão em torno das práticas de leitura e produção da professora com o intuito de questionar e tentar compreender como essas práticas são realizadas, quais são seus efeitos na constituição de uma professora responsiva ativa. E, ainda, como suas práticas de leitura e produção contribuem para implementação de ações relacionadas ao tema em questão, no âmbito da sala de aula.

Além disso, observamos que toda essa discussão é pertinente, visto que colabora para aprofundamento da reflexão em torno das ancoragens ideológicas da leitura e produção, como também da noção de leitura como uma ação e uma resposta, principalmente em relação às reservas de caça de que o sujeito leitor e produtor faz uso em suas “caçadas”.

Pensando assim, vamos descrever, dentro do possível, as reservas e/ou pradarias mais comumente frequentadas pela professora leitora-caçadora, como também, vamos tentar entender os motivos pelos quais ela é levada a caçar nessas reservas e/ou pradarias.

No que se refere à análise, podemos comentar que ela será efetuada com base nos seguintes pontos:

1. *As reservas dos textos canônicos.*
2. *As reservas do livro didático*
3. *As reservas dos textos oficiais*
4. *As reservas dos textos acadêmicos.*

Após esses esclarecimentos, iniciaremos nossa caminhada pela reserva dos livros canônicos.

3.1 As reservas dos livros canônicos

Como forma de lembrar o que foi discutido no capítulo 1, podemos afirmar que essa reserva é o lugar onde o leitor-caçador se depara com textos considerados de valor clássico por conta de serem vistos como obras legitimadas por uma academia. Essas obras são tidas como modelos de literatura que precisam ser perpetuados, eles são difundidos, normalmente, pela escola através dos livros didáticos e/ou através da imposição da leitura desses livros com o intuito de formar leitores proficientes. É comum vermos, até hoje, indicações de livros dessa reserva na seleção do vestibular e, em alguns casos, nas provas de concurso. Como afirma Fidelis (2008, p.119):

é no ambiente escolar que se dá a promoção, a difusão e manutenção do cânone tradicional da leitura e seus valores. Entretanto, atualmente, quem determina a leitura praticada na escola é o Vestibular, postura defendida e reforçada pelos idealizadores do processo de seleção.

Na verdade, é no âmbito escolar que ocorre efetivamente a valorização e a manutenção dessas obras, uma vez que as leituras sugeridas pelos professores e efetuadas pelos alunos giram em torno daquilo que será cobrado nesse sistema de avaliação. Tudo leva a crer que as aulas de Literatura são pensadas, planejadas e conduzidas tendo em mente os romancistas e demais escritores valorizados nessa reserva. De fato, essas escolhas apontam para o modo como os professores e alunos no ensino médio passam a formular hipóteses sobre o literário e sobre o que é literatura. Além disso, selecionam o que o estudante lerá em seus anos de preparação para o vestibular, delimitando o muito ou pouco de sua formação como leitor (FIDELIS, 2008).

Dessa forma, delinea-se uma visão de sujeito-leitor e produtor como sendo aquele que, para ser proficiente, precisa conhecer, falar e escrever sobre esses textos ou livros, nem

que, para isso, precise ler os mais diferentes autores pertencentes a essa linha literária, criando, assim, a ilusão de um gosto refinado de leitura.

Sabemos que a maioria dos professores tem contato com os livros canônicos no seu curso de graduação, parecendo ser essa a única reserva de leitura a que eles têm acesso. Então, nada mais coerente do que indicar aos alunos aquela literatura que faz parte de seu universo de leitura. Tal posição é constatada na nossa pesquisa, quando questionamos a professora a respeito das fontes que ela utiliza para planejar suas aulas. Observemos sua posição sobre esse tópico.

Recorte 09 (9ª Conversa – 01-12-08).

PP – quais são as suas fontes de pesquisa? Você usa?

P – exatamente, os textos que eu gosto porque eu sei que também vai chamar atenção deles

PP – quais são os textos que você gosta?

P – é... histórias infantis, as fábulas que eu acho... cordel que eu acho super... super fascinante

PP – de certa forma você está passando para o aluno aquele seu gosto

P – [o gosto assim]

PP – [quando é leitora]

P – era criança me chamavam a atenção, achava interessante, aí, eu... eu acho que também vai chamar atenção como eles adoraram, botaram também que adorou fazer cordel, criar o cordel, né?

De uma forma geral, não consta em nossos registros algum exemplo em que a professora exponha, de forma direta, sua posição a respeito da importância dos livros canônicos para a sua formação como leitora e formadora de leitores. No entanto, recolhemos algumas passagens que podem sugerir sua posição sobre tal assunto.

Com base no fragmento acima, podemos comentar que a professora não entende ou não tem conhecimento sobre o que sejam fontes de consulta. Para ela, tais fontes são o seu gosto de leitura. E, quando ela fala sobre suas preferências de leituras, situa-as dentro de uma visão canônica, sendo o argumento utilizado por ela para indicá-las a seus alunos o fato de que tais obras lhe “chamaram” sua atenção quando ela era criança, “*exatamente, os textos que eu gosto porque eu sei que também vai chamar atenção deles*”. São leituras com as quais ela se identifica e de que gosta e, por essa razão, devem também ser seguidas por seus alunos.

Nota-se, também, que a professora indica essa reserva talvez pelo fato de ela ter convivido com essas obras, possivelmente durante seu curso de formação, visto que é comum, durante o Ensino Médio e no próprio curso de Letras, uma oferta maior de autores e livros pertencentes a essa reserva, ou ainda, porque ela leu ou teve alguma referência através de colegas, professores, manuais didáticos, cursos ou através da teoria e crítica literárias. Além disso, a indicação dessa reserva garante-lhe, de certa maneira, uma tranquilidade, porque

essas obras trazem o peso da autoridade e da formação, uma vez que elas estão acima de qualquer suspeita, não podendo ser questionadas nem tampouco rejeitadas publicamente por conta da tradição (SILVA, 2002). Talvez, por isso, seja comum a visão de que a leitura de textos canônicos constitua o caminho para a formação de leitores e produtores eficientes, o que pode ser comprovado na fala da professora, conforme apresentado nos recortes seguintes.

Recorte 10 (1ª CONVERSA – 07-08-08).

PP – Quando você faz esses trabalhos de leitura e produção... o que vem a sua cabeça? Qual é a sua intenção com esse trabalho seu?

P – É a intenção de... de movimentá-los, né?... e mostrar que as pessoas só chegam a algum lugar através da leitura... através das viagens ao mundo da leitura... ao mundo literário... porque as pessoas que gostam de ler conseqüentemente vai ter facilidade na escrita, entendeu?

Um ponto percebido, principalmente nesse recorte, é a posição da professora com relação ao efeito produzido por esse tipo de literatura. Nesse caso, ela usa um clichê para justificar a indicação de textos literários para seus alunos, ou seja, ela repete um discurso que ainda circula sobre aquela visão de leitura de caráter intimista e subjetivista, isto é, ler é uma viagem, como ela mesma afirma: “*mostrar que as pessoas só chegam a algum lugar através da leitura... através das viagens ao mundo da leitura... ao mundo literário...*”. Talvez a paixão e as viagens provocadas por esse tipo de leitura sejam entendidas por conta do enredo e das “mensagens que são transmitidas pelas obras sugeridas”. Esclarecemos que não concordamos com essa visão de leitura puramente intimista, pensamos que os leitores leem de diversas formas e maneiras e com vários objetivos, já que é o contexto que define o tipo de leitura - ou seja, em determinada situação, lemos por obrigação; em outras, o que vale é o prazer, a fruição; em certas situações, buscamos apenas informação específica; e assim por diante. Compreendemos que todas essas situações contribuem para a constituição de leitores e produtores de textos, não sendo apenas uma forma de literatura de prestígio o que pode contribuir efetivamente para essa tarefa.

Outro ponto observado refere-se ao fato de a leitura desses textos possibilitar o acesso a outros lugares de prestígio, o que pode ser inferido quando a professora menciona ser necessário mostrar para as pessoas, no caso os alunos, que eles só “chegam a algum lugar” pelo viés da leitura. Nesse ponto, entendemos que a chegada a essa posição social só pode ser feita através do contato com obras renomadas. Isso fica de certa forma comprovado nos exemplos seguintes, quando ela comenta que a leitura de poesia e de fábula contribui para a formação de leitores. Vejamos os recortes.

Recorte 11 (9ª CONVERSA – 01-12-08).

P – o que é você quer com esse trabalho de gêneros textuais, literários em sala de aula? O que você quer formar, onde você quer chegar? Só quer dar a eles a questão de aprender ler e escrever? Qual é a sua intenção com isso?

PP – Não. Eu mostrar a eles, porque... fazendo isso eles tomam gosto pela coisa e começam a... como eles mesmos dizem que todo canto que vê livro, lembram de ter gostado, de poesia, já a outra disse que adorou a fábula por causa da mensagem quando ela vê fábula no livro, fábula, ela gosta de ler, então...

Recorte 12 (1º VISIONAMENTO – 17-10-08).

PP – [você acha que seus alunos lêem muito]... lêem pouco

P – [lêem pouco]

PP – [o que você oferece a eles... que tipo de leitura?]

P – é por isso que eu tô dando... você vê que toda semana eles me devolvem história e pegam outra, né?... não sei se você já observou, né?...eles me devolvem e eu... aqui, né...no apoio também.. eu tô trabalhando muito... leitura... então... eles tão muito...dizem ah!!.. não quero não ler...quero não...mas veja..vê se.. tem histórias belíssimas...você vai se apaixonar... você vê... teve aluno mesmo que disse professora... quero não... quero não que eu não gosto de ler...então... hoje já pedem pra trocar.....professora... trouxe histórias que eu vou devolver a minha e quero pegar outra... então... acho que.. tanto tem esse incentivo como esse... das paródias que eles acharam interessante... pediram até os colegas pra copiar... “me dê suas paródias pra eu transcrever pra mim...” tudinho... é uma maneira de incentivar a leitura... é maneira diferente... não só de pregar o objeto... a história... pronto... vá ler. Achei interessante quando eles pediram.. daquela menina... a paródia.. daquela menina da... que cantou aquela música... [da Perla]

Os recortes 11 e 12 reforçam a ideia, discutida anteriormente, de que a leitura de textos canônicos pode fazer com que os alunos se tornem leitores e produtores, como ela mesma afirma, pois começam a “tomar a gosto pela coisa”. Nesse caso, esse “tomar gosto” pode ser entendido como a possibilidade de eles gostarem desse tipo de literatura e se tornarem leitores assíduos desses textos, tanto que ela comenta que eles admiram muito poesia e fábula, em todo lugar onde eles encontram esses textos, eles se lembram de ter gostado de esses materiais “*como eles mesmos dizem que todo canto que vê livro, lembram de ter gostado, de poesia, já a outra disse que adorou a fábula por causa da mensagem quando ela vê fábula no livro, fábula, ela gosta de ler*”.

Um dado que nos chama atenção nessa fala é o fato de os alunos lembrarem de ter gostado desses textos, pois parece que esse gosto se fixa apenas no âmbito escolar e é raro o aluno fora da escola continuar gostando desses textos. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de a leitura dos textos canônicos ser feita, geralmente, de forma imposta e autoritária. Não é raro vermos alunos reclamando que precisam ler determinada obra para fazer uma prova ou algum exame de seleção.

Dessa reflexão surge uma outra: até que ponto a fala da professora revela realmente seu gosto e interesse por esse tipo de literatura? Nesse sentido, percebemos que os pesquisadores devem ficar atentos aos discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa em

situação de observação, entrevista e de visionamento, porque suas falas, algumas vezes, não podem ser tomadas como seguras, em razão daquilo que Bourdieu (2001) denomina de “efeito de legitimidade”, visto que os sujeitos tendem a falar apenas aquilo que merece ser declarado ou aquilo que é conveniente ser dito naquela situação. Tomemos como referência o exemplo acima, em que a professora responde ao pesquisador sobre as suas fontes de leitura. Parece que sua resposta traz implícita uma questão: “o que é que eu leio de fato de literatura legítima?” (BOURDIEU, 2001, p.236). No seu entendimento, essa literatura são crônicas, histórias infantis, entre outros gêneros. Por essa razão, concordamos com o citado autor (2001, p. 236-7), quando afirma:

quando lhe perguntamos “gosta de música?”, ele responde “gosta de música clássica confessável?”. E o que ele responde não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. Por exemplo, em matéria de música, dirá: “Gosto muito das valsas de Strauss”. Portanto, as declarações são extremamente suspeitas, e penso que os historiadores estariam de acordo em dizer que os testemunhos biográficos ou outros nos quais as pessoas declaram suas leituras, isto é, seu itinerário espiritual, devem ser tratados com suspeição.

Além disso, podemos questionar se a professora tem realmente uma reflexão sobre suas escolhas ou se estas podem ser reflexos de discursos que circulam sobre a qualidade e a legitimidade desses textos, o que faz com que ela reproduza essas características em suas falas e, principalmente, em sua prática de sala de aula. Vale salientar que, durante a nossa primeira conversa, ela admitiu que se identifica com esse tipo de literatura, principalmente com os gêneros que compõem esse campo, como crônicas, poesias e histórias infantis. Tanto que seu sonho era escrever um livro de poesia, de crônicas, conforme ela mesma afirma: “*por que eu ainda não escrevi um livro de poemas [...] porque tudo eu... a crônica...tudo...tudo... eu me identifico de uma maneira que até eu me surpreendo... puxa*” (v. exemplo seguinte).

Um ponto que nos chamou atenção refere-se ao fato de a professora declarar em sua fala ter preferência por um tipo de Literatura mais popular, que foge, de certa forma, a essa visão de clássico e de erudito, que é Literatura de Cordel. No exemplo seguinte, ela demonstra ter uma identificação com esse gênero, que, para ela, é um tipo de Literatura “fascinante”. Vejamos o exemplo seguinte:

Recorte 13 (1ª CONVERSA – 07-08-08).

P - então eu sempre vivi num ambiente... dessas coisas né? do lúdico, de brincar, de tudo... eu tive uma infância realmente muito positiva... então...é... sempre... tudo que gostei... sempre gostei de ver coisas novas e sempre procurei a leitura, sempre gostei muito de ler, de ver, de descobrir como eram as coisas no passado... eu sempre fui de escrever... eu às vezes paro assim pra pensar, Meu Deus! por que eu ainda não escrevi um livro de poemas... de... de... de cordel... de tudo...porque tudo eu... a crônica...tudo...tudo... eu me identifico de uma maneira que até eu me surpreendo... puxa!... como eu sou criativa como eu tenho aquela coisa... é uma coisa que eu gosto... que eu amo... então eu agarrei isso e não foi em nenhuma universidade, não foi em nada disso que eu vi... foi da minha... do eu mesmo... XXX... então é dessa maneira que eu tenho XXX... eu gosto do que faço, eu gosto de mexer, eu me divirto, eu rolo no chão com eles, eu brinco, eu faço muita dinâmica de grupo para poder incentivá-los e é dessa maneira que quando a gente para pra fazer... pra ir pra leitura, eles já estão tão descontraídos que gostam e mostram.

Compreendemos que essa posição pode ser uma resposta a um discurso que circula na escola, segundo o qual o professor não pode apresentar-se como tradicional, desatualizado e acomodado. No entanto, esse posicionamento também nos revela uma atitude ativa, se levarmos em conta a idéia de Bakhtin (2003) sobre “graus de ativismo”. Na verdade, a professora se mostrou responsiva, embora, sua resposta possa situar-se dentro de uma visão de profissional que pretende apresentar-se atualizada e que está, de certa forma, “antenada” com as teorias que circulam nos cursos de formação e de pós-graduação a respeito da necessidade do professor de Língua Portuguesa fugir dos padrões de leituras clássicas e tradicionais e de aulas monótonas e cansativas. É bem possível que tal posição seja reflexo direto dos discursos que circulam no contexto escolar e preconizam que os livros canônicos e as leituras do professor sejam vistos como exemplo máximo de leituras que devem ser seguidas, ensinadas e passadas para os alunos, e outro que diz que o professor não deve seguir padrões tradicionais.

Como já mencionado, observamos que o gosto pessoal da professora é usado como parâmetro de leitura. Para nós, tal posição soa como contraditória, visto que ela professa em seu discurso uma tentativa de ruptura com esse tipo de leitura clássica e canônica, através da sugestão de leitura de cordéis, (“é... histórias infantis, as fábulas que eu acho... cordel que eu acho super... super fascinante” - exemplo 11). Entretanto, ela continua pensando que o seu gosto de leitura deve servir de modelo para ser ensinado e passado para os alunos, ou seja, se ela se sente uma leitora proficiente porque teve acesso a essa literatura, razão pela qual ela não vê problema algum em indicá-la para os alunos.

Como forma de exemplificar o que estamos defendendo, apresentaremos a seguir um recorte em que uma aluna produz um anúncio de lançamento de um livro de cordel. Esclarecemos que essa produção partiu da proposta de os alunos escolherem uma ou duas palavras de uma lista dada pela professora, para que com elas pudessem criar um texto que

levasse em conta o significado da palavra a partir de sua sonoridade²⁰ (v. a proposta no anexo 1). A aluna escolheu a palavra ‘Chaudel’ que, para ela, é o nome do autor do livro a ser lançado. Observemos o fragmento:

Recorte 14 (15ª AULA – 23-08-08).

THA – chaudel... ((a aluna tenta ler sua produção – que é um anúncio- no entanto ninguém a escuta porque o barulho é intenso))

P – a palavra é chaudel... HU e vc... por favor.(a turma esta impossível)

THA – finalmente XXX agente XXX, às vinte... às vinte horas, no centro de convenções de Maceió, a (XXX) do mais novo livro cordel do escritor alagoano, Chaudel, o título do livro é o cordel de alagoas, venha, a entrada é grátis, compareçam.

P – agora eu vou ler. Meu, sente ((pede silêncio, a professora decide ler o texto da aluna, porque ninguém conseguiu ouvir))). Vamo lá, NAT já venha pra cá com o seu. Finalmente, a palavra dela... gente, eu preciso ler, a da colega ((chamar atenção de alguns alunos)) a palavra dela foi chaudel, pra ela, chaudel é um escritor, nome de um escritor. No dia de primeiro de novembro de dois mil e oito, às vinte... às vinte horas no centro de convenções em Maceió... acontecerá o lançamento do mais novo livro de cordel... de cordel do escritor alagoano, Chaudel, o título do livro é o cordel de Alagoas, a entrada é grátis, compareça. Ok? (poucos aplausos). Vamos lá?

Talvez seja possível afirmarmos que a produção da aluna possa ser vista como um reflexo do desejo de a professora publicar um livro nessa modalidade. Possivelmente, ela deve ter feito menção a isso em sala, da mesma forma como a fez durante uma das nossas conversas, conforme comprovado neste fragmento: “*por que eu ainda não escrevi um livro de poemas... de... de... de cordel...*”. Além disso, essa literatura foi trabalhada durante o semestre anterior, através de produções textuais. Assim, podemos entender a produção da aluna como resposta tanto ao desejo da professora quanto ao conteúdo ensinado, que, no caso em questão, apresentou-se não em forma de um texto nesse tipo de literatura, mas como anúncio de um lançamento de um livro de cordel.

Salientamos que, apesar de a professora acreditar na reserva dos textos canônicos como um modelo de leitura que deve ser propagada, observamos, durante suas aulas, não haver imposição aos alunos da leitura de tais livros nem da leitura de cordéis, até porque a escola não dispunha de uma biblioteca equipada com livros suficientes que viessem atender a demanda dos alunos. Na verdade, a escola possuía um pequeno acervo de livros paradidáticos ao qual a professora tinha acesso e eram emprestados à turma para serem lidos em casa. Vejamos o exemplo seguinte:

²⁰ Discutiremos sobre a aplicação dessa atividade no capítulo seguinte.

Recorte 15 (6ª AULA – 11-09-08).

P – quem vai devolver historinha hoje? Oi a historinha!! Quem vai me devolver? Quem vai querer pegar mais? XXX?

AA – eu também

AA – eu também

AA – eu não peguei não

Um ponto interessante nesse fragmento refere-se ao modo como a professora oferece os livros aos alunos: como mercadorias que estão à venda ou produtos que precisam ser consumidos pelos alunos. Esclarecemos que foram pouquíssimas as aulas, durante o semestre observado, em que a professora “ofereceu” livros para os alunos ler em casa. Além dessa posição da professora, outro fato curioso que nos chamou atenção foi a postura da professora em não verificar se, de fato, os alunos efetivaram, ou não, as leituras ofertadas. No máximo, ela questionava se eles gostaram ou se queriam pegar outro livro, conforme observamos durante as aulas.

Como sabemos, existe, no contexto escolar, o discurso de que toda leitura sugerida ou imposta pelo professor aos alunos precisa ter uma avaliação. Parece que a professora tenta fugir a esse discurso, pois, como afirmamos antes, ela não se preocupa em verificar se os livros emprestados foram lidos ou não. Essa atitude também nos revela que essa prática de leitura é utilizada apenas como cumprimento de uma tarefa da professora, qual seja, supostamente, desenvolver o hábito de leitura nos alunos através de livros paradidáticos, pois ela tenta, dentro de suas possibilidades, trabalhar o gosto pela leitura sem imposição e sem autoritarismo. Essa postura soa como positiva, porque compreendemos não ser através da prescrição, de avaliações rígidas e de ameaças que o professor consegue formar alunos com gosto pela leitura. Pensamos que é justamente dando-lhes liberdade de escolha sobre o que ler, e não reproduzindo procedimentos didático-pedagógicos que cerceiem a leitura, como fichamentos e provas sobre os livros lidos (GUEDES-PINTO, 2001), que possamos vislumbrar a possibilidade de formarmos alunos leitores e produtores de textos.

Por outro lado, lamentamos que essa atividade seja aplicada, aparentemente, sem propósito e sem objetivos claros, porque os alunos tomam os livros para ler, mas sem saber a finalidade das leituras. Não há um diálogo sobre o livro lido, nem é feita atividade alguma relacionada a essa leitura. Assim, a leitura se transforma em algo para atender a uma necessidade por vezes imposta pela professora. Vale ressaltar que essa imposição recai também sobre ela, através da escola, do livro didático, dos documentos oficiais *etc*, que cobram a aplicação de atividades voltadas à leitura e produção. Percebemos também que a professora, normalmente, aplica as atividades sem ter recebido uma ajuda ou orientação de

coordenadores pedagógicos e de outros professores a respeito da maneira como trabalhar esses livros na sala de aula. Assim sendo, a consequência provável é a proposta cair no vazio, transformando-se apenas em cumprimento de uma tarefa escolar.

É possível afirmar, com base no que já foi exposto até aqui, que fica difícil encontrar um professor não vestido de caçador, que tenha ido caçar nas reservas dos livros canônicos. É bem provável haver professores que gostem tanto desse lugar, que não consigam caçar em outros lugares, ou seja, os textos canônicos são, para eles, o único espaço onde se sentem leitores, daí nada mais coerente do que trazer para esse lugar os alunos, para que, juntos possam caçar e comer o que essa pradaria lhes reserva. E isso comprovamos através da fala da professora, quando afirma que seu gosto literário serve de referência para indicar as leituras para os alunos, conforme mostra o fragmento retirado do recorte 11: “*exatamente, os textos que eu gosto porque eu sei que também vai chamar atenção deles*”. Entendemos tal postura como fruto da ideologia do consumo-receptáculo que “quer que o semelhante, indefinidamente, gere o semelhante” (CERTEAU, 1995, p.106).

Prosseguindo a discussão, passaremos a refletir sobre a reserva dos livros didáticos.

3.2 As reservas do livro didático

No que se refere a nossa pesquisa, notamos, a princípio, que a professora não buscou refúgio nessa reserva. Durante a nossa estada na sala de aula, notamos que em nenhum momento ela fez uso desse material pedagógico. Segundo ela, o livro didático só foi utilizado no primeiro semestre e a justificativa dada por ela para a não utilização desse material didático se restringiu ao fato de os alunos não terem interesse de responder às questões propostas pelo livro. Vejamos sua posição:

Recorte 16 (9ª CONVERSA – 01-12-08).

PP – agora, eu percebi que você não usou o livro didático aqui em sala de aula...

P – eu usei [no primeiro e no segundo bimestre]

PP - [no primeiro e no segundo bimestre] é? essa questão de não usar teve alguma questão porque eu tava aqui? Ou você não queria usar mesmo porque XXX não usava?

P – Não. É raro... é raro usar livro didático...

PP – por que, P?

P – porque já é um livro repetido, o aluno passa quatro anos, pega o... muitas vezes até pega o caderno do ano passado do colega, já sabe o que foi que trabalha rigorosamente XXX, a gente já tem até pego, eles nem escrevem porque já tem, entendeu? [...].

Com base no recorte acima, notamos que a professora não faz uso com frequência do livro didático, embora afirme tê-lo utilizado durante o primeiro e segundo bimestres – “*eu usei [no primeiro e no segundo bimestre]*”. Mas a justificativa dada por ela para não usá-lo nos bimestres seguintes se refere seja ao fato de esse material trazer atividades repetidas, seja ainda de a maioria dos alunos copiarem as respostas do caderno dos colegas. Parece que a questão apresentada nesse recorte refere-se ao fato de um mesmo livro didático ser utilizado por vários anos, o que parece incomodar a professora, que reclama que os alunos se mostram muito espertos, pois pegam as respostas dos exercícios dos alunos que já fizeram uso desses livros, conforme mostra o segmento seguinte: “*o aluno passa quatro anos, pega o... muitas vezes até pega o caderno do ano passado do colega, já sabe o que foi que trabalha rigorosamente*”. Parece que o comportamento dos alunos gera um conflito na professora (“*a gente já tem até pego, eles nem escrevem porque já tem, entendeu?*”), que não aceita essa postura porque tal comportamento atrapalha o andamento das aulas, ou seja, os alunos não querem copiar as atividades sugeridas nem responder a elas quando se propõem a isso, normalmente pegam as respostas com os colegas das séries posteriores, que já fizeram essas atividades.

Outra justificativa apontada pela professora é os livros didáticos trazem, normalmente, textos desatualizados, fora da realidade dos alunos, como comprova a fala seguinte:

Recorte 17 (9ª CONVERSA – 01-12-08).

P - E outra, eu acho que... o livro didático... eu acho que o livro didático tem coisas muitas antigas e a gente tem que tá trazendo atualidades para sala de aula, o que tá acontecendo, se eu vou trabalhar verbo, tenho que trazer um texto, uma notícia do caso da Eloá, por exemplo, né? Eu tenho que trazer uma coisa da atualidade sobre as drogas, o que tá acontecendo, tanto passa a mensagem, coloca eles no caminho... que a gente mostra o caminho certo como... na turminha de alfabetização eu trouxe XXX.

Como se vê no exemplo acima, a professora busca, dentro de suas possibilidades, material que venha substituir o livro didático, que, na sua concepção, podem ser reportagens, crônicas, fábulas e poesias. Salientamos que tais textos precisam estar em consonância com a realidade dos alunos, tanto que ela os escolhe, levando em conta, fatos que estão acontecendo no dia a dia dos alunos. No caso em questão, ela menciona ter trazido textos que tratam do caso Eloá²¹, conforme comprova o fragmento seguinte:... “*eu acho que o livro didático tem coisas muitas antigas e a gente tem que tá trazendo atualidades para sala de aula, o que tá*

²¹ Só a título de lembrança, o caso Eloá refere-se ao assassinato dessa jovem por seu namorado, depois de dez dias de cativeiro. Vale salientar que esse caso teve repercussão nacional.

acontecendo, se eu vou trabalhar verbo, tenho que trazer um texto, uma notícia do caso da Eloá, por exemplo, né?”.

Apoiados, principalmente, nas observações de sala, notamos que a inclusão de textos atuais serve para incutir lições do que é certo e errado com base na perspectiva da professora. Infelizmente, tais textos não são utilizados para discutir a realidade ou para confrontar opiniões dos alunos, nem muito menos usados como pretexto para a produção. Normalmente, essas aulas servem para trabalhar a gramática, que, na sua visão, é um ensino gramatical contextualizado, porque parte exclusivamente dos textos dos alunos, conforme será discutido no capítulo seguinte.

Uma outra crítica feita pela professora ao livro didático decorre do fato de ele propor um ensino gramatical desarticulado, estrutural e limitado. Na maioria das vezes, os textos oferecidos servem apenas para a identificação dos elementos gramaticais das frases e dos textos, não se considerando a discussão e a reflexão sobre a temática abordada. Como comenta Chartier (2007, p. 154): “No livro didático, os exercícios parecem limitados e estão frequentemente desarticulados das atividades de escrita e produção de textos. Os textos a serem lidos são pobres em sua construção e pouco enriquecem a linguagem oral”. Nesse sentido, parece pertinente a crítica da professora, pois, normalmente, esses suportes didáticos valorizam as imagens e as ilustrações para compensar o pouco conteúdo vocabular. Mas aprofundemos nossa discussão, observando, no recorte seguinte, o que a professora comenta sobre a questão.

Recorte 18 (9ª CONVERSA – 01-12-08).

P - Certo. P, outra coisa como é você nas outras turmas?

PP – Minhas outras turmas, eu dei também vários... trabalhei muitas coisas iguais, agora lá eu trabalhei mais a gramática contextualizada, certo?... contextualizada e trabalhei muito poema.. de forma que... diferente do livro didático que o livro didático só vem dizer o poema, ele não... não distingue o poema, ele só faz tire do poema... um adjetivo, não, eu trabalhei tanto a gramática contextualizada como o importância do poema, é... filosofia, a mensagem que ele traz, eu trabalhei mais isso. Sempre trabalhei... Mas também trabalhei fábulas, muita coisa parecida aqui. Mas eu vi também que eles precisavam... como eles já sabiam ler mais um pouquinho, sabiam mais escrever...

P – Você usou livro didático com outras turmas? Porque XXX

PP – eu trabalhei mais trazendo textos de jornais, é do tipo, atualidade trazendo, para eles discutirem e fazerem XXX notícias e transformar uma crônica que sempre tá no jornal, muito vê crônica, né? Eu trabalhei muito crônica, eles XXX eu achei muito... achei lá XXX porque a maioria já sabia escrever melhor, tinha leitura mais, melhorou.

Com base nesse exemplo, podemos verificar que a professora tenta, mais uma vez, fugir ao que é proposto pelo livro didático, tanto que ela declara promover atividades diferentes daquelas sugeridas por esses manuais, como, por exemplo, a necessidade de estudar

“a importância do poema”, “a filosofia, a mensagem que ele traz”. Infelizmente, notamos que ela, embora tente dar conta desse objetivo e percebamos haver certo esforço em promover debates e discussões, nem sempre conseguia conduzir as aulas nesses moldes defendidos. Talvez, por conta dessas situações, suas falas a esse respeito possam ter sido usadas para impressionar o pesquisador. Por outro lado, também observamos a sua preocupação em trazer para o ambiente de sala textos que abordem temas atuais, algo pouco comum nos livros didáticos. Nesse ponto, vimos como interessante, a preocupação da professora em ofertar textos atuais e de gêneros variados como crônicas, notícias e fábulas, pois promove no aluno o contato com “textos autênticos” (CHARTIER, 2007). Entretanto, preocupa-nos o que é feito com esses textos e como eles são postos em sala.

Notamos, ainda, haver uma contradição na fala da professora. Afinal, ela declara que não utiliza o livro didático porque este prejudica o andamento da aula, limita suas atividades, mostra-se desatualizado, as atividades sugeridas por ele ficam restritas ao campo do reconhecimento de aspectos gramaticais e, principalmente, inibem a discussão e a produção, como ela aponta nos fragmentos 16 e 17. Todavia, com base nas nossas observações em sala, percebemos que as propostas de atividade sugeridas pela professora são colocadas de forma evasiva, descontextualizada e, geralmente, servem para ocupar um tempo de aula, talvez porque ela não teve tempo suficiente para planejar sua aula ou ainda porque ela não conhece outras alternativas para essa questão. De modo geral, se tais propostas fogem às reservas do livro didático, no entanto, se situam no mesmo campo das aulas de redação, no qual é dado aos alunos um tema para desenvolver em determinado tempo.

Vimos, ainda, que a posição da professora em negar a presença do livro didático em sala pode, também, ser entendida como indício de uma responsividade, porque ela consegue, dentro de suas possibilidades, fugir do discurso da necessidade de o professor seguir o livro didático durante todo o ano letivo. Notamos que ela não se nega a usá-lo, visto que sua autonomia é relativa e, por isso, ela não pode abandoná-lo totalmente sob pena de correr o risco de ser caracterizada como displicente ou radical. Porém, ela consegue fugir a essa amarra, ofertando aos alunos, principalmente no segundo semestre, atividades diferentes das sugeridas pelos manuais, através de uma prática que, na sua concepção, contribui para a formação de leitores e produtores de textos.

Portanto, entendemos que a professora, ao ter optado por não fazer uso do livro didático em sala, pelo fato de ele poder prejudicar seus objetivos pedagógicos, direcionou suas atividades para o campo da leitura e produção a partir da leitura de crônicas, fábulas e poesias,

com o intuito de fugir, possivelmente, do discurso que vê o livro didático como material de ensino que aprisiona, limita, aliena e oprime o professor e também os alunos.

Entretanto, observamos que, apesar de ela tentar escapar dessa reserva de caça e agir como uma leitora-caçadora, indo para as pradarias dos textos jornalísticos e das crônicas, tal posição não evita que ela repita nas aulas formas de ensinar a ler e produzir próximas de um ensino tradicional, até porque entendemos que ela foge dessa reserva, mas cai em outra, que é a reserva dos textos acadêmicos que preconizam a necessidade de o professor não fazer uso do livro didático, e sim, investir na leitura e produção através do uso de gêneros variados. Então, a tendência é guiar-se por essa “nova” ideologia do consumo receptáculo, a qual orienta, diz e aponta os caminhos para um novo modo de ensinar a ler e produzir, mesmo que o percurso seja guiado por maneiras tradicionais de ensinar.

Dando continuidade a nossa reflexão sobre as reservas de caça, discutiremos, a seguir, sobre as reservas dos textos oficiais.

3 3 As reservas dos textos oficiais

No que se refere a essa reserva, salientamos que, durante a nossa presença em sala, não tivemos e nem vimos referência explícita, por parte da professora, a determinado texto ou documento oficial que ela segue ou deva seguir. Entretanto, observamos que a sua prática de sala de aula tinha a preocupação de enfatizar a leitura, a produção e a reformulação de textos, partindo de uma visão centrada no estudo dos gêneros textuais, tanto que ela afirmou durante nossas conversas que o momento é de produzir e, para isso, ela trabalha com poemas, fábulas, crônicas, cordel *etc.*

Vale comentar que a posição adotada pela professora é amplamente defendida, discutida e sugerida por vários documentos oficiais, principalmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Talvez, por isso, entendamos que pode haver certa influência das idéias contidas nesses documentos na constituição de sua prática de sala de aula, já que ela deve ter tido contato com tal documento ou com outros durante os cursos de formação, ora como formadora, ora como professora participante.

Na verdade, o único fato explicitado pela professora que nos fez remeter a essa situação foi uma conversa com ela, na qual se comentou a respeito da sua experiência na elaboração da Provinha Brasil. Segundo a professora, ela se mostra muito confusa e insegura para elaborar as questões. Vejamos sua fala:

Recorte 19 (8ª CONVERSA – 26-08-08).

P - Agora sim, eu fiz duas semanas... eu fui chamada pela Secretaria para participar daquela... é... pra... como se diz... preparar os itens... preparar os itens da... da provinha Brasil, veio uma professora... excelente, ensinar como é que preparava, tão difícil formular uma questão... difícilima... a gente colocava no retroprojeto e errava... errava

Percebemos pela fala da professora que sua passagem por esse lugar serve mais uma vez para que ela se constitua como uma caçadora que continua caçando nas mesmas reservas oferecidas pelos órgãos governamentais. Nesse caso, a sua caça se resume em adquirir os conhecimentos de uma professora, tida por ela como excelente, e reproduzi-los através da elaboração da citada prova para ser aplicada com crianças que estão cursando do primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental. Como se vê, tal situação se constitui como uma reserva de caça onde o ato de caçar se dá de forma autoritária, imposta e obrigatória.

Além disso, a deficiência da professora em elaborar tais questões pode ser entendida não só como resultado da falta de subsídios teóricos, como também da ausência de uma prática de leitura e produção em sua aula condizentes com a proposta sugerida pela Provinha Brasil. Parece haver um hiato entre o que ela é como professora e aquilo que é cobrado para ela executar.

Mesmo assim, o fato de ela ser escolhida para participar dessa capacitação e da elaboração dessa avaliação surte o efeito de uma compensação ou, até mesmo, de um reconhecimento pelo trabalho que ela desenvolve na sua escola, tanto que, em momento algum dessa conversa ou de outras, ela questiona a importância dessa prova e, muito menos, o efeito que essa avaliação traz para o ensino; ao contrário, ela enfatiza, nesse comentário, apenas a sua dificuldade em elaborar as questões, como comprova o segmento “*tão difícil formular uma questão... difícilima*”.

De certa forma, aparece nessa ocasião certo descontentamento quanto a sua capacidade profissional, ou seja, tudo leva a crer que ela não se sente capaz para executar tal tarefa e, ao que tudo indica, essa suposta incapacidade não se resume só a ela, mas atinge também seus colegas de trabalho, tanto que ela comenta que um colega, como também outros professores participantes sentem dificuldades na elaboração das questões, como mostra o trecho seguinte:

Recorte 20 (8ª CONVERSA – 26-08-08).

P - esse professor que dá formação também fez, né? As dificuldades que eles também sentiram, é a segunda vez que XXX na hora que ele tava apresentando lá , eu.vi... na maior cumplicidade, olha professor, isso aqui tá errado, ele disse: “tá não”. Tá, tá errado sim, por isso, isso... isso. Eitá, S. é mesmo. tem razão.

Talvez sejam situações como estas que fazem com que a professora se sinta uma leitora-caçadora oprimida e decepcionada consigo mesma, principalmente quando percebe que não consegue transpor para a sua prática pedagógica a caça que lhe foi conquistada. Nesse momento, é possível que ela se sinta não a caçadora, e sim, a caça, que já está pronta para servir de alimento para a ideologia que mascara, deturpa, exclui e cria um efeito ilusório, que a leva a supor não ser mais dotada de criatividade, não ter capacidade profissional para sair do marasmo em que se encontram as suas aulas.

Além disso, é possível perceber que ela não se acha capaz de se constituir como leitora nem formadora de leitores, que não possui capacidade para executar determinadas tarefas impostas pelo sistema e que não tem condições intelectuais e profissionais para elaborar uma prova. Tudo leva a crer que toda essa insegurança pode ser vista como indício de uma cegueira, gerada por essa ideologia, que faz com que ela acredite não ser competente para crescer intelectual e profissionalmente.

Para ela, todo conhecimento, toda competência e toda produção se fazem presentes apenas nos profissionais que aparecem para ensinar a preparar prova ou, no caso do pesquisador, que orienta como deve ser feito um artigo, incentiva-a a frequentar um curso de pós-graduação ou convida-a para participar de um grupo de pesquisa.

Nela, reside, apenas, a culpa por não dar conta do que foi solicitado e a sensação de incompetência e de despreparo profissional. Isso nos faz lembrar Certeau (2000), quando comenta que toda iniciativa e toda criatividade só residem nos laboratórios técnicos. No caso em questão, nos órgãos governamentais que produzem e ditam normas, modelos e conhecimentos que precisam ser seguidos pelos professores como verdadeiros dogmas.

Feitas as considerações sobre essa reserva, passemos, agora, à discussão sobre as reservas dos textos acadêmicos.

3.4 As reservas dos textos acadêmicos

Esclarecemos que discutiremos tal reserva dentro da seguinte perspectiva: descrevermos as caçadas efetuadas pela professora e apontaremos a sua posição em relação às ideias professadas pelos autores que fazem parte de seu universo acadêmico.

Como já mencionado no capítulo 1, essa reserva tem como característica marcante a presença de autores renomados e conceituados que propagam e difundem suas posições teóricas e metodológicas através de suas produções escritas ou através de seminários e congressos.

Vale salientar que, no campo profissional, essa reserva influencia significativamente a prática da professora, visto que ela contém sugestões, métodos e modelos de ensino que podem ajudá-la a lidar com os percalços que aparecem no seu dia a dia. Outro ponto também notado é que as idéias adquiridas nessa reserva são transpostas, normalmente, para a sala de aula, sem uma preocupação em analisar quais conceitos ou idéias possam ser adequadas, ou não, a esse ambiente.

Notamos, também, que, mesmo com tantas vantagens oferecidas, a professora não se sente muito à vontade nessa reserva. Em uma das conversas, ela deixa transparecer uma imagem de leitora-caçadora não muito eficiente, tanto que ela assume que precisa ler mais, principalmente textos acadêmicos. Aliás, mesmo assumindo essa deficiência, ela faz questão de mencionar os autores que dão sustentação a sua prática. Como já dissemos e pensamos ser válido relembrar, durante a época de realização dessa pesquisa a professora estava concluindo seu curso de Especialização em Psicopedagogia e percebemos seu entusiasmo em falar sobre aquilo com o que ela teve contato durante o curso e sobre o efeito das leituras efetuadas para sua prática. Vejamos os fragmentos seguintes:

Recorte 21 (9ª CONVERSA – 01-12-08).

PP – vc se acha uma boa leitora?
P – ainda não.
PP- Por que, P?
P – porque ainda preciso mais... me prender a leitura.
PP - Como assim? Seja mais clara, por favor?
P – acho... acho que eu li, acho foi muito pouco para me tornar uma leitora, tenho que buscar mais leitura, inovar.
PP – mais leitura mais no campo pedagógico, acadêmico, leituras mais oficiais, que leituras seriam essas que você está falando?
*P – aca.. Pedagógico, como acadêmico, entendeu? Preciso muito ler, do tipo assim, Irandê²², preciso me aprofundar mais em Geraldi, **acho muito interessante. Maria Cândida, eu me aprofundei mais, acho belíssimo, gosto muito da Maria Cândida, acho que ela é... eu me identifico muito com o que ela diz, com que ela ensina, eu..as aulas que dou é tudo baseada muito na Maria Cândida, né? Porque ela... ela fala na... né... no paradigma, no novo paradigma, tem tudo a ver com o que dou em sala de aula, eu me baseei muito nela, depois que li, eu achei ela, dos autores que eu já li hoje, acho ela o clímax, a visão de mundo dela é totalmente XXX, copieei muito***

Recorte 22 (1º VISIONAMENTO – 17-10-08).

((Enquanto o professor procura uma cena, a professora justifica sua postura, citando uma autora em que ela conheceu no curso de pós-graduação.))
*P – **acho muito interessante quando Maria Cândida fala... né?... da paradigma... do novo paradigma (XXX)... relata que o professor nunca dê as coisas prontas ao aluno, né?... sempre dê... é... condições de o mesmo, né?... de buscar pela imaginação... buscar [dentro do seu eu]***

²² A professora sempre se referiu aos teóricos Irandê e Maria Cândida pelo seu primeiro nome, talvez por ela desconhecer os sobrenomes dessas autoras. Por essa possível razão, decidimos manter essa referência.

PP – [será que naquela parte...] você falou assim... como você resolveria isso?... como você faria isso?... não tava colocando em prática esse idéia dela não?

*P – é... é... da Cândida, né? Ela disse que.. que tem esperar... deixar o aluno puxar pelo seu eu, né?...pela sua imaginação... buscar mesmo dentro dele... nunca dá pronto, né?... porque a maioria das tarefas escolares... eles já sabem onde buscar as repostas... então... que a gente crie... novos subsídios que eles... vejam que têm capacidade... de agir sozinho... de tirar essa mentalidade... essa cabeça medíocre de... de... de eles acharem que a gente tem que tá sempre orientando e mostrando... dando as respostas das coisas... então... **acho isso muito interessante** que a gente consiga ver... por isso eu me interesseo muito por esse tipo de tarefa... onde... ele busque... ele pare pra raciocinar que é daí que a gente descobre, né?... novos talentos como aqueles meninos... (XXX)... do poema como ele hoje têm facilidade de pegar tema... nessa questão aqui.*

Notamos que, nas falas acima, há uma grande influência dessas leituras na sua formação de professora de Português. Essas leituras, de certa forma, possuem o poder de sustentar seu discurso de professora atualizada, e ela utiliza tais textos, possivelmente, para chamar a atenção do pesquisador, ou, então, como forma de manter a visão de professora comumente divulgada na escola a seu respeito, ou seja, uma professora criativa, dinâmica e preocupada com a formação de alunos leitores e produtores. Aliás, concordamos com essas caracterizações, pois notamos, durante nossa presença em sala, seu comprometimento com essa causa, pois as atividades ofertadas por ela sempre traziam embutidas essa preocupação.

Outro ponto percebido é o uso frequente, por parte da professora, da expressão “*acho muito interessante*”, tanto que ela aparece nos dois fragmentos. Uma possível explicação para tal uso pode estar no fato de ela querer demonstrar que está de acordo com as teorias defendidas pelos autores acadêmicos, como também, de apresentar-se como uma profissional interessada no que está circulando no mundo acadêmico. Além disso, tal posição pode ser entendida, possivelmente, como mais um reflexo dessa ideologia que faz com ela seja levada a reproduzir conceitos e teorias acerca desses discursos.

Entendemos que os recortes 21 e 22 reforçam nosso argumento de que a leitura dos textos acadêmicos feita pela professora deixa transparecer uma posição de leitora-caçadora que frequenta essa reserva de caça, não como uma leitora munida de um nível maior de responsividade perante o que lê, mas como uma leitora-caçadora que absorve criticamente conceitos, idéias e propostas de ensino de forma fragmentada e descontextualizada.

Nesse sentido, admitimos que ela não deixa de ser uma leitora-caçadora nem, muito menos, um sujeito responsivo, porém as posições assumidas por ela, geralmente, são conduzidas para o campo do repetível e do consumo exagerado, que fazem com que suas aulas se situem numa tentativa de reproduzir tudo que ela aprendeu do contato com os textos acadêmicos. Exemplo disso é o fato de a professora mencionar, em diversos momentos, ser admiradora de Maria Cândida. Tal admiração surge a partir da leitura de um único texto dessa

autora, durante seu curso de Especialização. Isso demonstra que a sua responsividade situa-se no campo da concordância, pois ela não só aceita, como copia e reproduz as idéias defendidas por essa autora, na maioria das vezes, elogiadas como teorias “belíssimas” e “interessantes”.

Outro ponto a respeito desse tópico é a professora não possuir o livro da autora, parecendo nem saber o título da obra, pois, quando o pesquisador lhe pergunta o nome do livro, ela demora para responder e admite possuir uma cópia incompleta, com trechos incompreensíveis, (v. exemplo seguinte). Mesmo assim, as idéias contidas nele são seguidas como um verdadeiro dogma, como ela mesma assume nessa passagem, retirada do exemplo 23: “*eu me identifico muito com o que ela diz, com que ela ensina, eu..as aulas que dou é tudo baseada muito na Maria Cândida*”.

Tudo leva a crer que a ideologia do consumo-receptáculo faz com que a professora tome atitudes que, por vezes, soam vagas e desprovidas de uma reflexão mais acurada. Afirmamos isso tomando como base o fato de ela, mesmo não conseguindo mencionar o livro da autora, confirmar, mais uma vez, que suas aulas se baseiam nos pressupostos defendidos por Maria Cândida, Antunes (Iranê) e Wanderley Geraldi. Não queremos dizer com isso ser ela totalmente culpada por agir dessa maneira. Na verdade, ela é vítima dessa ideologia que manipula, oprime e não permite que ela tenha mais tempo para ler e refletir sobre suas leituras. Vejamos mais um exemplo que reforça nossa argumentação.

Recorte 23 (9ª CONVERSA – 01-12-08).

PP – ((o pesquisador interrompe muito a professora)) então podemos dizer que umas das fontes de trabalho para montar suas aulas também foram esses autores teóricos?

P – É Geraldi, Iranê, principalmente, Maria Cândida, eu me baseei muito nela, eu acho que é a minha fonte principal

PP – em algum livro dela, algum texto?

P – tenho exatamente. eu tenho xeroxado um livro que foi até na pós-graduação que a professora deu, achei... me apaixonei de um jeito por ela.

PP – qual é o livro dela?

P – eu... eu tô com xerox, na realidade eu não tenho nenhum livro, vou ver até se consigo entrar em contato com a professora para ver onde adquiro para comprar mesmo, até porque a xerox veio uma parte de cima que a gente não consegue nem ler e eu achei ela, XXX, completa, diante de todos, completa, completa, uma coisa assim que vc ler e fica com mais sede, de se aprofundar no nível dela, eu vou até procurar mais para poder comprar, eu achei ela... então... é...eu totalmente a idéia dela.

Percebemos, nesse recorte, como a professora se deixa mais uma vez envolver pela ideologia do consumo receptáculo, pois sua fala sugere que ela aceita as ideias que são transmitidas por Maria Cândida a respeito desse novo paradigma sem uma discussão mais aprofundada, conforme apontam os recortes seguintes: “*eu me baseei muito nela, eu acho que é minha fonte principal*”, “*me apaixonei de um jeito por ela*”, “*e eu achei ela, XXX, completa,*

diante de todos, completa, completa, uma coisa assim que você ler e fica com mais sede, de se aprofundar no nível dela”.

Essa admiração da professora pela citada autora ainda é percebida através do uso de palavras ou expressões que demonstram uma valorização excessiva da autora, como por exemplo: “baseei”, “me apaixonei”, “diante de todos, completa”, “aprofundar no nível”. Para nós, essas caracterizações podem ser vistas como indícios dessa ideologia, uma vez que sua opinião sobre Maria Cândida é muito vaga e superficial, pois ela é construída a partir da leitura de um único texto como já mencionado. Fruto, talvez, dos cursos de formação e, atualmente, dos cursos de especialização que são ofertados de maneira condensada e, por isso, sem tempo para uma discussão mais aprofundada e reflexiva sobre os textos e os autores que circulam nesse universo.

Podemos considerar, ainda, que esse tipo de leitura (os textos de Maria Cândida) promove na professora uma necessidade de “saciar” determinada fome de conhecimento e de preencher alguma lacuna pedagógica e/ou profissional, tanto que ela menciona que quanto mais ela lê textos dessa autora, mais fica com “sede” de aprofundar esse conhecimento. Portanto, tudo leva a crer que essa necessidade pode ser consequência de uma carência de apoio e de orientação por parte de coordenadores, pedagogos e diretores, de uma formação melhor e da falta de um caminho pedagógico mais definido e claro. Então, nada mais coerente do que se apoiar e se sustentar em determinado(s) texto(s), pois parece que eles têm a fórmula mágica da boa aula.

Não podemos negar que essa busca por conhecimento é oportuna porque pode ser vista como indício de uma necessidade de crescimento profissional, uma vez que é comum vermos estampados em jornais e revistas críticas em relação ao fato de o professor não ser capaz de ler e escrever, ser acomodado, não ter iniciativa. Alega-se, segundo Soares (2001, p. 41) que o professor “não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem hábito de ler e que não ler”. Essas críticas podem ser reflexos do que se denomina de “precarização do magistério” (OLIVEIRA, 2004) que pode ser entendido como um processo social de proletarização do professor em termos de seu valor social, econômico e político.

Nesse sentido, tal proletarização é um processo de subtração de uma série de qualidades que conduz os professores à perda do sentido sobre o próprio trabalho, isto é, a cada momento ou situação eles veem sua função reduzida ao cumprimento de pequenas tarefas e/ou desempenho de funções isoladas e rotineiras, perdendo, assim, o conjunto e o

controle de sua profissão (CONTRERAS, 2002). Com isso, perde-se a noção de coletividade e de grupo, pois o professor passa a agir de forma individualizada, o que lhe facilita o isolamento em relação a seus colegas. Ele se fixa em visões muito específicas sobre determinado fenômeno ou questão, fomentando, assim, certa individualismo.

Do ponto de vista da sala de aula, notamos que a autonomia da professora é diminuída devido a seu trabalho diário ficar restrito à mera necessidade de sobrevivência e também a sua atividade profissional se restringir apenas à realização de tarefas tanto no plano acadêmico como notas, provas, cadernetas - quanto no plano pedagógico - como participação em projeto e cursos de formação. Como afirmam Apple e Jungck(1990), citados por Contreras (2002, p. 41):

a intensificação faz com que as pessoas 'tomem atalhos', economizem, de maneira que apenas terminem o que é 'essencial' para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos 'especialistas', a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O 'trabalho feito' no substitutivo do 'trabalho bem-feito'.

Nesse sentido, percebemos mais uma vez a presença da ideologia do consumo-receptáculo, que tenta retirar do professor sua autoestima, sua valorização profissional, torná-lo um sujeito desacreditado, que não enxerga possibilidades de mudança e que fica à mercê das palavras dos especialistas, ou melhor, das empresas de autores, para saber o que fazer com suas aulas e com seus alunos. E, novamente, essa ideologia encontra motivos para transformar esse professor em culpado pelos problemas que continuam apresentando-se na sala de aula de Língua Portuguesa e, com isso, tenta ausentar o sistema de ensino vigente de qualquer responsabilidade.

No que se refere ainda à reserva dos textos acadêmicos, compreendemos ainda que é quase impossível para a professora deixar de caçar nessa reserva, uma vez que sua posição profissional faz com que ela sempre esteja buscando novas teorias e novas propostas pedagógicas, ou o contrário, tais teorias e posições podem estar vindo em sua direção, conforme discutimos no tópico sobre as reservas dos textos oficiais.

No entanto, entendemos que sua presença nessa reserva não precisa ser só o lugar da aceitação e da concordância, pois defendemos que ela pode agir de forma mais responsiva e ativa. Para isso, é necessário que lhe sejam dadas as condições necessárias para tal, como por exemplo: ter mais tempo planejar suas aulas, ser incentivada e motivada a participar de grupos de estudos, entre outras ações. Só assim, é possível fazer com que suas leituras saiam do

campo da descodificação de mensagem dos textos. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (1998), quando afirma que esse tipo de leitura:

não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido. Por isso, o cômputo desta compreensão passiva por parte do falante não pode trazer nada de novo para o seu discurso, nenhum elemento, nenhum momento expressivo (BAKHTIN, 1988, p.90)

Entendemos, com isso, que as falas da professora em relação a esses teóricos, apresentadas principalmente nos recortes 21, 22 e 23, situam-se no campo da descodificação (BAKHTIN, 1999), visto que elas não conseguem ampliar o horizonte discursivo da professora, não fornecem subsídios suficientes para que ela possa implementar mudanças na sua prática e não colaboram para a constituição de sua autonomia relativa, afinal, ela não rompe, não questiona e nem contradiz o que é dito. Aproveitamos, inclusive, esse momento para esclarecer que as considerações feitas sobre os posicionamentos da professora não podem entendidas como se ela fosse culpada por agir desse modo. Para nós, suas ações e reflexões se situam, possivelmente, nesse campo, porque, talvez, não lhe foram dados os conhecimentos necessários durante a sua graduação e, atualmente, em seu curso de especialização, para que ela pudesse agir de maneira mais crítica e diferenciada em relação a suas leituras e práticas.

Essa falta de uma formação mais qualificada pode ser usada para explicar essa postura de ela propagar um discurso inovador e tentar, dentro do possível, aplicá-lo em sala de aula, pensando estar saindo de uma reserva e indo para uma pradaria - no caso deslocando-se de um ensino tradicional para um ambiente em que as questões e os problemas na sua sala de aula serão resolvidos com a adoção de um “novo paradigma”. Na verdade, mesmo ela assumindo essa postura de transposição de conhecimento sem uma reflexão mais aprofundada, isso não anula o fato de vermos uma atitude responsiva no sentido de ela tentar implementar uma prática condizente com o que é solicitado pela escola, pelos documentos oficiais e pelos discursos acadêmicos

Consideramos, também, que, ao fugir de uma postura tida como arcaica e tradicional, ela também está, de certa forma, assujeitando-se a essa outra concepção sem uma clareza, sem posicionamento crítico e, como afirmamos anteriormente, ficando no campo da descodificação. Nesse ponto, mais uma vez, concordamos com Bakhtin (1999), quando afirma que esse tipo de compreensão não faz com que o sujeitos saíam de seu lugar, progridam e avancem como sujeitos responsivos ativos.

Tomando como base as reflexões anteriores, talvez seja possível afirmar que, para a professora, autores como Antunes, Geraldi e, principalmente, Maria Cândida têm o poder de ajudar e de garantir que seu trabalho esteja coerente com o que é discutido e almejado atualmente. Salientamos, apenas, que essa reserva é constituída por autores renomados, que são o exemplo máximo da ideologia do consumo-receptáculo, visto que eles representam a citada empresa de autores, pois cabe a eles produzirem o conhecimento, as teorias e as inovações metodológicas que serão colocadas no mercado, para que o professor, vestido de caçador, vá buscar nesses livros receitas com soluções para o fracasso escolar.

É bom acrescentar que nem todos autores assumem tal posição, embora saibamos que uma boa parte desses teóricos são postos nesse lugar, na maioria das vezes, pelos próprios professores, pelos responsáveis por cursos de formação – que, na ânsia de buscar soluções ou encaminhamentos para questões presentes em sua sala de aula, entendem as idéias propostas por esses autores e por outros como soluções e dogmas que devem ser seguidos cegamente.

Vejam os a seguir o fragmento retirado de uma das conversas, em que discutimos a respeito da diferença entre exercício e atividade. Pensamos que, a princípio, seja oportuno apresentarmos o que entendemos por esses termos. Para diferenciá-los, recorreremos à Cerqueira (2003) que distingue exercício e atividade da seguinte forma: para ela, é possível fazer uma relação com a distinção feita por Geraldi (2002) entre produção e redação. Assim, é possível afirmar que a produção, assim como a atividade, pressupõe uma reflexão, um sair do lugar comum, enquanto que a redação, assim como o exercício, implica no aluno a aceitação e a repetição de modelos preestabelecidos pelo professor ou pelo livro didático, inibindo, dessa forma, qualquer ato de criatividade e estilo (CERQUEIRA, 2003, p.44)

Sendo assim, os exercícios estão situados dentro de uma visão reducionista de leitura, pois sua proposta é “alcançar um objetivo mais imediato, não havendo, necessariamente, um comprometimento com a formação para além do espaço da sala de aula, mas a predominância do treinamento daquilo que é ensinado” (CERQUEIRA, 2003, p.44). Nesse sentido, as questões formuladas favorecem respostas dentro de um modelo estabelecido, os sentidos são previamente definidos e a compreensão do texto fica reduzida a sua materialidade linguística, inibindo assim qualquer possibilidade de criatividade e de posicionamento ativo dos alunos perante a situação colocada.

Já as atividades são vistas como situações que possibilitam sair da linearidade da estrutura linguística, ou seja, permitem ao aluno a oportunidade de ele assumir uma posição diferenciada diante do mundo. Como Cerqueira (2003, p.43) comenta, a atividade deve ser

interpretada “como algo que ultrapassa a visão imediatista da sala de aula, refletindo-se na formação de sujeitos, de uma forma mais ampla”.

Feita a distinção, apresentaremos a seguir o momento de uma conversa em que o pesquisador e a professora tentam diferenciar esses elementos.

Recorte 24 (3ª CONVERSA – 28 -08-08).

A conversa começa com o professor pesquisador tirando dúvidas de um aluno sobre a ida deles ao IFAL para participarem do VERSIPROSA. Depois ele começa a conversa com a professora.

PP – vamos sentar um pouquinho aqui... chegue... Me diga uma coisa... pra você... tudo que a gente ta fazendo aqui... o trabalho que você faz... é atividade ou exercício?

P – Olha!. Eu acho. Na realidade... fica assim... meio complexo... essa questão de [atividade ou exercício]

PP – [atividade ou exercício]

P – o exercício é uma coisa que você já dá quase pronto.

PP – certo... e [a atividade]

P – [a atividade]... é uma coisa que você vai puxar pela criança... pelo aluno... assim...

PP – a aula de hoje?... por exemplo... é um tipo de exercício ou de atividade. (A proposta da aula foi a reescrita de um texto pelos alunos em grupos)

P – esse é um exercício

PP – por quê?

P – porque já tá pronto... o texto já tá pronto... já foi entregue pronto... então... ele vai agora exercitar... [ele vai pegar]

PP – [ele não vai fazer o texto dele novamente?]

P – ele não vai criar

PP – em cima do que está escrito, não?... P?

P – não... ele só vai consertar os erros encontrados...

Notamos, nesse recorte, que a professora compreende que essa distinção, a princípio, é complexa, mas no decorrer da conversa, ela responde ativamente ao que é solicitado, ou seja, ela consegue posicionar-se sobre o assunto, tanto que ela entende o exercício como algo que é entregue quase pronto para o aluno (“o exercício é uma coisa que você já dá quase pronto”), enquanto que a atividade é algo que promove o do aluno, faz ele pensar ([a atividade]... *é uma coisa que você vai puxar pela criança... pelo aluno... assim...*). Mas tudo indica que a posição defendida por ela nessa entrevista pode ser reflexo dos discursos e das leituras que ela faz, especialmente no curso de especialização e nos encontros de formação. Como forma de comprovar o que estamos discutindo, mostraremos a continuação dessa conversa.

Recorte 25 (3ª CONVERSA – 28 -08-08).

PP –[...] você trabalha mais com exercício ou com atividade?

P – atividade

PP – é?

P – entendeu?

PP – qual o efeito da atividade no aluno?... e qual o efeito do exercício?

P – o exercício... [por exemplo]

PP –[ele causa o que no aluno?]

P – interpretação de texto... você dá um texto... aí você mesmo... você mesma faz a.. a pergunta... é.. qual é o.. qual é o... personagem principal do texto... aí ela vai lá... já tá implícito... já no texto... ele só vai transcrever.

PP – certo.

P – então... quando eu faço um tipo de trabalho... como eu falei... faça... reproduza seu próprio poema... então são atividades que [mexem]

PP – [é atividade]... não é exercício?

P – é... é um conjunto... sabe? [É um conjunto]

PP – [os dois?]

P – mas um pouco... há uma diferença... eu acho assim que há... pode se diferenciar um pouco... entendeu?... eu acho que pode diferenciar.

PP – tá bom... tá bom

P – entendeu?... porque na realidade... a gente fica assim... será que é... antes eu ainda... dizia não... tudo é a mesma coisa... mas às vezes XXX...mas às vezes a gente fica... falando ... puxa!... geralmente os exercícios...porque geralmente quando a gente procura ler... os autores... eles pedem assim... que a gente promova atividades que... que existam confronto de opiniões...certo?... que busque pela capa... capacidade... porque muitos professores trabalham assim com monotonia, né?... acham que... que dá aula é... porque... é no quadro... o aluno sentado e esquecem do seu aluno... como um verdadeiro... é... com sua liberdade de criar e produzir... então a partir do momento... então ele já dá aquelas coisas prontas.

PP – então o exercício... tolhe essa liberdade do aluno ou é a atividade que tolhe ou... é a atividade que libera mais essa liberdade?

P – a atividade... a atividade... está mais ligado com o criar.

Nesse recorte continua a tentativa do pesquisador em fazer com que a professora diferencie e entenda o que seja um exercício e o que seja uma atividade, tanto que agora ela traz para a discussão a fala dos “autores” que reforçam e reafirmam sua posição em torno da diferença desses elementos. Na verdade, ela se sustenta em Geraldí, Antunes (Irandé) e Maria Cândida, para explicar e justificar sua posição, conforme comprova o recorte seguinte:

Recorte 26 (3ª CONVERSA – 28 -08-08).

P – [muito complexa,. o exercício e a atividade... a atividade XXX... antes era tudo a mesma coisa, mas eu digo, aí depois eu fico pensando... será que... será que a atividade não é coisa assim que busca... XXX os textos que eu venho lendo do... do... do... até do... do Wanderley mesmo.

PP – Wanderley Geraldí

P - Wanderley Geraldí

PP – sim... sim

P – Do Wanderley... do Piaget... quando eles pedem para gente movimentar-se através de... de atividades em que haja a troca de opinião

P – [a interação]

PP – [a interação]...a perspectiva... tudinho... então se eles falassem em atividades... já a Irande... a Irande... ela... ela... já... fala assim que a pessoa evite de dar... dar coisas... de dar exercícios prontos... então foi aí quando eu parei pra... pra ver... oxi!!!... então um fala de atividade... de relacionada...de relaciona... se dirige a atividade como se fosse uma coisa de criar ela já disse que evitasse de dar coisas prontas, fizesse aqueles exercícios assim... que geralmente vêm nos livros didáticos que só faz o aluno... só faz...XXX já encontra as coisas prontas... aí foi... quando eu parei. tá. já faz uns dois anos que isso vem a mim... ôxi!...exercícios?...onde ela se dirigia a atividade, ela falava assim... ao ponto de deixar a criança ser livre e o professor... sempre dá condições de acordo com a realidade que o aluno vivi.

PP – sim.

P – e dá condições de... aplicar atividades que teja... que teja... é... teja... como se diz... relacionado com dia-dia da criança... então...em outra parte ela já fala assim que evite dar exercícios... XXX... faça com que... é... inibe o aluno de pensar...[já]

Um ponto que nos chama a atenção nesse recorte é o fato de ela mencionar que “antes” exercício e atividade eram tidos como iguais, (“*antes era tudo a mesma coisa*”). Pensamos caber uma reflexão a respeito do sentido produzido pela palavra “antes”. Para nós, a professora está se referindo aos conhecimentos teóricos com que teve contato durante a graduação, que, hoje, ela percebe haver, provavelmente, uma diferenciação entre esses termos, consequência, talvez, das leituras no curso de pós-graduação e de sua participação em cursos de formação continuada que influenciam e autorizam sua posição sobre esse tópico.

Observamos ainda que sua fala aponta para a presença de outros interlocutores, quando ela menciona, no fragmento acima, que “ela fala assim”, ou seja, esse “ela” refere-se a Antunes (Irané), autora que ela comumente faz questão de trazer para a discussão e cujo discurso reproduz discurso autorizado e verdadeiro.

Ainda nesse recorte, notamos que, apesar de ela estar buscando aperfeiçoar-se e crescer intelectualmente, ainda demonstra uma certa confusão ao se referir aos teóricos que fazem parte de seu universo acadêmico. Por vezes, ela os coloca no mesmo patamar teórico, como é o caso de Geraldí e Piaget, quando ela afirma que eles pedem para que os professores apliquem aulas dinâmicas (*quando eles pedem para gente movimentar-se através de... de atividades em que haja a troca de opinião*). No entanto, parece que seu posicionamento sobre essa questão não coincide com os postulados defendidos por esses teóricos, pois, até onde conhecemos as ideias de Geraldí e Antunes, compreendemos que o primeiro centra suas discussões numa perspectiva discursiva, enquanto que a segunda foca seus estudos numa visão textual, diferentemente da visão abordada e discutida nessa ancoragem. Parece que toda essa influência desses autores fica no plano do entusiasmo, da motivação e do idealizado, visto que suas aulas não tinham uma progressão e uma continuidade, ou seja, as atividades propostas não seguiam uma sequência cronológica e nem apresentavam objetivos bem definidos, conforme será discutido no capítulo seguinte. Mais uma vez, lembramos que não faz parte desta tese atribuir julgamentos, apenas estamos fazendo tais considerações, porque notamos que falta à professora um embasamento teórico mais aprofundado que a faça progredir em seus argumentos e possa assumir um papel de leitora-caçadora que reage e responde diante dessas leituras.

Assim sendo, sua posição a respeito do que seja atividade situa-se próxima da ancoragem do “ler para criar”, haja vista esse elemento proporcionar ao aluno a expressão do que pensa, conseqüentemente liberando seus dons e sua criatividade, conforme ela menciona no recorte 27 quando declara que os alunos são esquecidos no que refere a sua capacidade para criar, o que torna necessário haver atividades que os ajudem a criar e produzir.

Outra justificativa possível para tal posição pode residir no fato de ela recorrer aos ‘autores’ como um recurso que lhe dá condições de dialogar e interagir com o pesquisador sobre o tópico discutido, visto que ele se mostra muito incisivo nos questionamentos levantados e muito preocupado em abordar questões que possivelmente ela não tem interesse em discutir, apesar de ela afirmar no recorte 28 já fazer dois anos que tal ideia (diferença entre exercício e atividade) lhe vem a mente, conforme mostra o fragmento seguinte: *“aí foi... quando eu parei. tá. já faz uns dois anos que isso vem a mim”*.

Compreendemos que essa tomada de posição da professora não reflete uma postura de leitora-caçadora em nível maior de responsividade, pois ela simplesmente reproduz a fala e a posição dos ‘autores’ como se tais posicionamentos fossem verdadeiras receitas milagrosas que precisam ser seguidas. Esse posicionamento pode ser, possivelmente, explicado com base na atitude de alguns professores de aceitarem determinadas posições teóricas sobre a questão da leitura e produção propagadas em livros e textos acadêmicos como propostas inovadoras. Talvez, por isso, possa haver certo encantamento por tais perspectivas, o que faz com que eles vejam tais autores como “salvadores da pátria”. Vejamos, por exemplo, que a professora em questão se refere ao paradigma proposto por Maria Cândida, normalmente, como “maravilhoso” e “belíssimo”. Dessa forma, compreendemos que, ao transpor para sua sala de aula tais idéias e conceitos, a professora os coloca muitas vezes como uma tentativa de eliminar uma possível culpa, oriunda basicamente dos discursos que circulam na escola, segundo os quais ela não sabe adaptar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação a sua prática e, principalmente, não dar conta daquilo que é primordial em sua profissão, que é formar alunos leitores e produtores de textos.

Consideramos, também, que, por conta, talvez, de uma formação acadêmica menos qualificada, muitos professores são postos em sala de aula sem uma direção, sem orientação alguma de como deve ser conduzido o ensino, além disso existindo uma cobrança, às vezes explícita em alguns momentos, implícita em outros, de eles se mostrarem modernos, dinâmicos e dotados de conhecimentos linguísticos suficientes para dar conta dos problemas existentes na sala de aula de Língua Portuguesa. Talvez, por isso, muitos professores fiquem no lugar do ensino tido como tradicional, em que a gramática é base das aulas, enquanto

outros, partem para um ensino mais diferenciado, em que o ler e escrever assumem uma posição de destaque em sala de aula, e outros assumem tal posição sem ter o conhecimento necessário para saber entender e resolver questões de ordem microestrutural e discursiva que, possivelmente, apareçam nas produções textuais dos alunos.

Nesse ponto, concordamos com Zozzoli (2010, 210) que aponta para a necessidade de construir “mais um elo da cadeia entre conhecimento acadêmico e práxis, indo até o plano das atividades executadas na sala de aula e refletindo sobre sua natureza e os saberes que implicam”. Na verdade o que é proposto, em outras palavras, é a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, pois sabemos que essa articulação muitas vezes não acontece nem na licenciatura, nem nos cursos de especialização e, muito menos, nos cursos de formação. Daí, a tendência mais comum dentro dessa perspectiva: o professor continua revestindo suas aulas com uma aparência de inovação, mas no âmago, continuam sendo práticas focadas na repetição de discursos, conceitos e ideias.

É importante esclarecer que não estamos discutindo ou defendendo aqui que o professor, para ser leitor-caçador, não precise passear nessa reserva e nem muito menos ler ou adquirir obras de autores acadêmicos. Até porque, “a autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último não é a fonte exclusiva de seu próprio saber.” (ANDRADE, p. 86, 2006). Nesse sentido, assumimos com Zozzoli (2010, 2006) que o professor seja incentivado a participar de projetos de pesquisa, não como meros informantes, mas como sujeitos que participam ativamente desse fazer, desde o momento em que o grupo é constituído até aquele em que as leituras e decisões metodológicas ocorrem na pesquisa (ZOZZOLI, 2010).

Apesar de todas essas situações descritas, compreendemos que o professor leitor-caçador ainda possui uma atitude de enfrentamento perante esses discursos e textos oriundos da reserva dos textos acadêmicos. Até porque, essa reserva tem como característica marcante fornecer as instruções e os métodos que serão validados por ele como corretos e verdadeiros. E, por essa razão, ele precisa seguir o que é proposto pelos textos desse lugar de caça.

Compreendemos também que, ao assumir tal comportamento, o professor se transforma em um sujeito que permite ser ideologicamente manipulado, submisso a comportamentos e posturas – enfim, um leitor que consegue passar por diversas reservas, mas em todas elas se constitui como um sujeito limitado e menos autônomo relativo, visto que suas práticas de leitura servem apenas como acúmulo de conhecimento a ser guardado, consumido e prensado, para que, no momento de suas aulas, ele tome posse dessas idéias e teorias e coloque-as em

prática da mesma forma como elas foram recebidas: de forma rápida, sem reflexão e sem uma discussão, semelhante àquele menininho, personagem do texto de Helen Buckley²³, que toda vez em que ia desenhar, fazia uma flor vermelha com caule verde, pois só foi isso que aprendera a fazer na escola, ao seguir as instruções dadas pela professora. É o que acontece com a professora, visto que sua postura, nessa reserva, é reproduzir todo conhecimento adquirido. E, como já afirmamos em outras situações, ela age como vítima de uma ideologia que promove atitudes de consumo e de repetição de posturas, ideias e conceitos, infelizmente.

Além desse ponto, o pesquisador aproveita a situação para motivá-la a cursar uma disciplina, como aluna especial, no curso de mestrado e, também, a participar de um grupo de pesquisa na universidade. Observemos como a professora reage esses convites:

Recorte 27 (5ª CONVERSA – 12 -09-08).

*PP – a gente pode mostrar um outro horário, fora da sala de aula pra discutir se quiser, viu?
P – Pra você ir me orientando. O que corta, o que deve cortar, entendeu?*

Recorte 28 (2ª CONVERSA – 25 -08-08).

*PP – olha!!! você tem tempo... assim... queria convidar você para o ao que vem.. porque esse ano não dá mais não.. para participar de um grupo de pesquisa... a UFAL... na linha de estudo de leitura... as reuniões são nas quintas-feiras... uma vez ao mês...a gente tem aula quinta-feira... inclusive... eu não tô indo mais XXX porque vindo pra cá...
P - eu tenho aula de manhã... de formação... toda quinta-feira
PP – mas é de manhã... de manhã...
P – eu tenho aula aqui de manhã.
PP – aí não dá pra mim nem para você... ano que vem... se você puder deixar o horário livre na quinta-feira de manhã...
P – Ah!!! porque... já tentei sair dessa quinta-feira... sabe... XXX e não consegui... ((a gravação acaba, ela estava falando que tinha mais textos dos alunos em casa)).*

Recorte 29 (8ª CONVERSA – 26 -08-08).

*PP – XXX tem que pagar uma matéria lá...((refere-se à Universidade)) começar a freqüentar a universidade...fazer um trabalho lá ... pagar uma matéria como aluna especial...
P – e tem?
PP – tem... você pode fazer ano que vem... XXX
P – eu não sabia não.
PP - faça uma matéria... ano que vem... como aluna especial...
P – e... é?
PP – é faça de manhã... como experiência
P – que tipo?
PP – na sua área de leitura
P – ah!!!
PP – você tá na parte de leitura mesmo...
P – ah!!!... eu não sabia não.*

²³ Esse texto é uma pequena fábula criada por Helen Buckley e conta história de um garoto que nunca podia usar a própria criatividade e, quando teve a oportunidade de usá-la, já não sabia mais como fazer. (Ver texto completo no anexo 3).

PP - você pode pagar uma matéria como aluna especial... essa matéria já conta crédito para seu mestrado... no ano que vem... comece a fazer uma materiazinha... comece a estudar a partir do mês de janeiro... pra fazer a prova em outubro... nesse período... já procura alguém na UFAL... pra ser seu orientador... eu tb te ajudo... pra te orientar... te ajudar... fazer seu projeto de pesquisa...

P – e a pessoa que pode orientar só pode ser de lá?

PP – de lá... da UFAL

P – ah!! Tá.

Com relação aos recortes 27, 28 e 29, podemos comentar, de modo geral, que as sugestões ofertadas pelo pesquisador, tanto de ela participar do grupo de pesquisa quanto de cursar uma matéria como aluna especial no curso de mestrado não provocam interesse por parte dela. Isso é percebido através de suas respostas curtas do tipo: “e tem?”, “e é?”, “que tipo?”, “ah! tá”, que sempre se situam no campo da surpresa, pois toda informação dada, por ele, sobre os procedimentos de como frequentar o curso de mestrado é recebida como uma informação nova. Essa atitude pode ser explicada pelo fato de muitas informações sobre como ter acesso a esse tipo de curso não chegarem com muita facilidade aos professores das escolas de educação básica e, principalmente àqueles que estão afastados da universidade há algum tempo.

Observamos que, além de mostrar-se surpresa com tanta informação, a professora aparenta certo desinteresse em participar do grupo de pesquisa, pois ela sempre cria um obstáculo, ou dificuldade, mesmo o pesquisador informando-lhe que essa possibilidade de participação é para o ano seguinte e que ela pode organizar seu horário para aproveitar a oportunidade – enfim, ela parece desinteressada e termina a conversa, concordando de maneira indiferente e monossilábica, como mostra o turno seguinte: “ah!! Tá”.

No que se refere ao exposto, é possível afirmar que a professora passa uma imagem de um profissional que se sente, por vezes, limitada no sentido de dar conta das várias atribuições colocadas pelo poder oficial, como no caso de elaborar questões para a Provinha Brasil. É importante ressaltar que essa limitação não deve ser entendida como incompetência, mas como uma carência de conhecimento proveniente da falta de tempo para estudar e da necessidade de assumir os vários papéis sociais de mãe, professora e enfermeira. Mesmo assim, nota-se, em suas ações, uma tentativa de sair do lugar comum, até porque ela está especializando-se, o que, no contexto de sala de aula, autoriza-a a falar e a agir de forma mais autônoma e contribui, de alguma forma, para a tentativa de ela esboçar uma “produção responsiva ativa” (ZOZZOLI, 2002a) perante aquilo que é sugerido e imposto pelas reservas de caça.

Com base no que foi exposto, podemos afirmar que as leituras da professora ainda se encontram situadas no universo dos livros canônicos, acadêmicos e oficiais, uma vez que ela

pensa que nesses lugares principalmente, no primeiro - existe o que há de melhor em termos de qualidade de leitura, que venha ajudá-la a tornar-se uma leitora proficiente e também a ajude a formar leitores e produtores proficientes de textos. Tudo isso é fruto da ideologia do consumo-receptáculo, que faz com que a professora represente o papel, não de uma leitora-caçadora, mas a de uma leitora-consumidora, com a função de acumular o máximo de conhecimento disponibilizado naquelas reservas. Dessa forma, pensamos que tudo o que é adquirido por ela serve para ser reproduzido na sala de aula. Assim, ela consome nas reservas e reproduz lá, formando, assim, leitores e produtores iguais a si mesma, insatisfeitos e limitados no sentido anteriormente exposto.

Percebemos ainda que essa ideologia faz com que a professora não entenda a necessidade de pensar e construir o conhecimento, visto que a citada ideologia cria a ilusão de que essas tarefas são atribuídas à empresa de autores (CERTEAU, 1994), cuja incumbência é selecionar, adaptar e organizar o conhecimento (GERALDI, 1997) que deve ser repassado ao professor, ou, como afirma Leffa (2005) o professor assume um “corpo mole” - que é prática da omissão – e deixa os outros agirem, pensarem e produzirem por ele. Fora isso, sabemos que o sistema de ensino não permite que o professor saia do previsto e do esperado, faça diferente e aja com mais autonomia e criticidade.

Dessa forma, admitimos que, se não repensarmos o papel e a função do professor como leitor, essa visão de um professor leitor-caçador pode desaparecer. Para que isso não ocorra, é necessário que ele assuma de fato esse papel como um sujeito que consegue sair “do campo da repetição e da paráfrase” (ZOZZOLI, 2002), da concordância e da aceitação, mesmo que de forma momentânea, localizada e específica. Sendo assim, é possível vislumbrarmos um leitor-caçador constituído de uma autonomia relativa (ZOZZOLI, 2002), que faz com que ele possa assumir atitudes ativas perante as leituras por ele efetuadas. No mais, será possível, assim, pensar “em uma mudança na sua forma de ser professor [enquanto leitor e formador de leitores], na sua identidade profissional, nas formas de se relacionar na vida social” (KLEIMAN, 2007, p.281).

Gostaríamos de acrescentar que tudo isso só será possível pela via do diálogo, ou seja, o professor leitor-caçador precisa fazer com que suas leituras produzam em si mesmos, como também, nos seus alunos, a presença de uma contrapalavra, uma contrasentença, um contradiscurso.

No entanto, somos realistas em afirmar que tal mudança não se dá por vontade própria, ou seja, não cabe exclusivamente ao professor a tarefa da mudança, da reflexão e do questionamento, porque as transformações mais profundas que precisam ser feitas no campo

do ensino do ler e produzir estão relacionadas às esferas políticas, pedagógicas e governamentais. Isso não significa dizer que temos que ficar relegados a esperar que as instâncias de poder promovam ações transformadoras, pensamos que seja possível atuarmos mesmo de modo singular e específico, no cotidiano da sala de aula através de práticas de leitura e produção que possam contribuir na constituição de alunos responsivos ativos.

Sem queremos entrar no mérito de ser o professor leitor ou não, gostaríamos, apenas, de acrescentar que concordamos com Britto (1998) e com Batista (1998), quando comentam que o professor pode assumir a postura de um “leitor interditado” e/ou “um leitor institucional”, por conta das circunstâncias impostas pelo sistema político, social, pedagógico e profissional. Talvez sejam essas instâncias as responsáveis pelo que está acontecendo na sala de aula, conforme já mencionamos anteriormente, e, por essa razão, muitas ações independem da postura do docente, do seu desejo e da sua vontade. Se pensarmos que tudo está relacionado ao professor, corremos o risco de transformá-lo em culpado, bem como estaríamos admitindo que a “caça” – no caso, o professor - é culpada, pela ideologia do consumo-receptáculo, de ser caçada.

CAPÍTULO 4

4 INDÍCIOS DE UMA RESPONSABILIDADE ATIVA DA PROFESSORA COMO FORMADORA DE LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

Neste capítulo, continuaremos discutindo e analisando os resultados obtidos a partir da coleta, seleção e análise dos dados. Nessa primeira parte, analisaremos indícios de uma responsividade ativa da professora como formadora de leitores e produtores de textos a partir das propostas de atividade sugeridas por ela, das orientações dadas aos alunos e, também, das respostas dos alunos às atividades sugeridas. Além disso, pretendemos investigar como sua responsividade se apresenta em relação ao binômio teoria e prática, ou seja, como ela entende os conceitos teóricos com os quais teve contato durante seu percurso acadêmico e como ela transpõe tais conceitos para sua prática, principalmente aqueles relacionados à leitura, produção e reformulação de textos.

No início desta tese, comentamos que uma das funções do professor de Língua Portuguesa é formar leitores e produtores de textos proficientes, ou seja, alunos que conseguem adequar a sua linguagem ao gênero discursivo proposto, tanto no campo da oralidade quanto no campo da escrita. Para isso, eles devem possuir habilidades para argumentar, persuadir, entre outras, e, ainda, ser capazes de assumir posições diferenciadas e críticas durante esse processo. No entanto, sabemos que essas ações ainda estão distante da realidade educacional no nosso país, pois o que é apresentado em revistas acadêmicas, seminários e projetos de pesquisa é uma realidade em que os alunos continuam com dificuldades explícitas para ler e escrever.

Nesse sentido, nossa intenção, neste capítulo, é dar continuidade a essa reflexão sobre a questão da leitura em sala de aula, com o intuito de analisar o papel da professora no momento em que ela assume o papel de formadora de leitores e produtores de textos. Esclarecemos, mais uma vez, que não faz parte deste trabalho buscar culpados, apontar falhas e defeitos e propor soluções milagrosas que venham sanar ou acabar com essa problemática.

Para essa atividade, utilizaremos parte do nosso corpus, especificamente dez aulas de leitura e produção de temáticas diferentes. Salientamos que a escolha dessas propostas se deu devido às atividades possuírem, a princípio, um caráter dinâmico, interativo, causando mais interesse da turma e, principalmente, favorecendo aos alunos com a possibilidade de eles assumirem uma posição, uma atitude diferenciada frente ao que foi solicitado como tarefa.

Como forma de nortear nossa reflexão, pretendemos, ainda, verificar em qual ou quais ancoragens de leitura a professora se ampara e se sustenta, se é no “ler para compor”, “ler para criar” ou do “ler para produzir”. Além disso, averiguaremos as práticas de leitura fornecidas por ela com o intuito de observar em qual posição de sujeitos-leitores, seus alunos se situam.

Além destas questões, esclarecemos que faremos uso dos seguintes pontos de análise:

- 1) as propostas de atividades sugeridas pela professora;
- 2) as suas intervenções durante a elaboração das atividades;
- 3) as respostas dadas pelos alunos, a partir das propostas de atividade sugeridas pela professora.

4.1 As propostas de atividade

Como anunciado, neste tópico analisaremos as propostas de leitura e produção de textos .

As propostas de atividade escolhidas foram as seguintes: a aplicação de uma dinâmica de grupo, uma atividade de produção textual denominada de “Adivinhe o que é”, adaptada do livro *Oficina da palavra* de RICHE & HADDAD. (v. anexo 2), e atividades de reescrita de textos. Como forma de ilustrar melhor nossas escolhas, segue abaixo, um quadro demonstrativo das propostas escolhidas já na ordem em que serão analisadas:

1. *Proposta 1 – Aplicação de uma dinâmica de grupo*²⁴
2. *Proposta 2 – Aplicação da atividade: “Adivinhe o que é”*
3. *Proposta 3 –Aplicação de atividades de reescrita de textos*

Com o intuito de organizar melhor nossa reflexão e análise, comentaremos cada proposta separadamente, pois compreendemos que cada uma tem suas peculiaridades e objetivos específicos.

²⁴ Daqui em diante proposta 1 e assim sucessivamente.

4.1.1 Proposta 1- Aplicação de uma dinâmica de grupo

Iniciaremos descrevendo a primeira proposta, que é fazer com que os alunos escrevam em uma folha em branco um problema que estão vivenciando e que não sabem como resolver. Em seguida, a professora recolhe o material escrito, entrega-o, aleatoriamente, aos alunos, cuidando para que ninguém apanhe seu próprio seu texto, e pede a cada aluno que leia o problema do colega e escreva uma solução. Vejamos a proposta.

Recorte 30 (08° AULA – 25 -09-08)

P - Pere aí que vai chegar as outras folhas.. um, dois, três. A menina já foi pegar, PRESte atenção! enquanto a outra, a outra menina vem, PRESte atenção que ela foi pegar o restante das folhas, por exemplo, PRESTE ATENÇÃO, o que vocês vão fazer.. nós vamos fazer uma dinâmica de grupo, por exemplo, cada papel desse que vocês receberam, vocês vão, não precisa assinar o nome, viu, ninguém vai assinar o nome, CERTO? Por exemplo, Eu tô com esse papel aqui e vou colocar aqui nesse papelzinho, um PROBLEma que estou passando e que e eu não sei como resolver esse problema, só que não vou botar o nome, o meu nome aqui, certo? Aí depois vou recolher, vou dobrar aí... aí... vou... vou dobrar aqui, tudo, misturar e cada um vem pegar um papel, por exemplo, aí XXX o professor A ((refere ao pesquisador)) vai pega o meu, mas não sabe que é o meu porque não tem o meu nome, mas aí ele vem aqui na frente, diz XXX ele vai usar a primeira pessoa como se o papelzinho que ele pegou, o problema fosse dele... e aí... ele vai dizer, ah! o meu problema, só que ele tá com o papel de outra pessoa que ele não sabe quem é porque não tem nome, mas a partir do momento que ele lê pra turma, a pessoa vai ficar caladinho não vai XXX esse é o meu, não... vai ficar caladinho, não XXX ele vai saber de certeza que é o meu. Quero ver qual o conselho, XXX como ele resolveria,

Percebemos que a proposta 1 se mostra muito interessante, visto que ela possibilita, de forma efetiva, a construção de um diálogo e de uma interação entre os alunos e a professora, tendo como elemento mediador os problemas apresentados pelos alunos e as soluções propostas. Assim sendo, essa atividade favorece, a princípio, a participação dos alunos como sujeitos responsivos pois eles precisam assumir uma posição perante os problemas apresentados e essa posição é refletida através das soluções que serão apresentadas ao grupo. Como mencionado pela professora, é preciso que eles venham até a frente da sala. (“*ele vem aqui na frente*”), assumam o problema como se ele fosse seu (*ele vai usar a primeira pessoa como se o papelzinho que ele pegou, o problema fosse dele*, e, em seguida, mencionem como resolveriam o problema (“*Quero ver qual o conselho, XXX como ele resolveria*”).

Além disso, é solicitado aos alunos, tanto àqueles que escreveram o problema quanto àqueles que irão propor a solução, que não revelem sua identidade, até porque não é necessário colocar qualquer marca de identificação e não se deve mencionar que o problema lhe pertence, principalmente durante as apresentações, conforme comprova o fragmento

seguinte retirado do recorte 30: “*mas a partir do momento que ele lê pra turma, a pessoa vai ficar caladinho não vai XXX esse é o meu, não... vai ficar caladinho, não XXX ele vai saber de certeza que é o meu*”.

Isso tudo é confirmado no recorte seguinte em que ela retoma esses aspectos, reforça e explica com mais clareza o objetivo dessa proposta. Observemos sua fala:

Recorte 31 (08º AULA – 25 -09-08).

P - Cada um já vai escrevendo um problema... um problema pessoal que tá passando por você que vocês estão sem saber resolver ou problema que tá passando, é na sua família ou qualquer problema que você tá no seu dia, no seu mundo, no seu arredor de você que está lhe perturbando e você não sabe... ou problema... (pede silêncio) todo mundo tem alguma coisinha nem que seja XXX por exemplo: um exemplo: [...] meu menino é... tá com problema de saúde, o médico tá nas minhas mãos se eu permito a operação ou não, eu não sei como resolver esse problema, aí de repente... ((ela se refere a uma aluna)) vai sem saber que foi que escrevi isso, pega meu problema. Então... ela vai resolver, bota aqui embaixo, é... na opinião... talvez a opinião dela fosse assim... ah!... eu autorizava o médico a fazer a cirurgia porque, de repente daria tudo certo, aí vai chegar aqui e vai ler...

O que chama atenção nesse recorte é o exemplo dado pela professora o estado de saúde de seu filho, que, segundo ela, precisa passar por uma cirurgia, ficando ela na dúvida quanto a permitir ou não esse procedimento. Parece que essa atitude da professora pode ser entendida como uma maneira de motivá-los a participar, de fazê-los apresentar seus problemas, seus traumas e suas inquietações, tanto que ela expõe uma questão de família e também tenta inserir o pesquisador nessa atividade, pois ela toma-o como exemplo, conforme foi apresentado no recorte 30: “*por exemplo, aí XXX o professor A ((refere ao pesquisador)) vai pega o meu, mas não sabe que é o meu porque não tem o meu nome, mas aí ele vem aqui na frente*”.

Ainda sobre essa proposta, sabemos através da professora que ela teve contato com essa atividade durante as reuniões do grupo de formação da Secretaria de Educação de Maceió. Tomando como base essa informação, questionamos: até que ponto ela não está transpondo para a sala de aula algo que aprendeu nessas reuniões ou nesses cursos de “capacitação”, sentindo-se cobrada a repetir a atividade, com medo de ser criticada por não “repassar”²⁵ aos alunos aquilo é ensinado.

A princípio, não podemos responder a todas as questões, porque não temos dados suficientes como uma entrevista ou uma conversa informal a respeito do modo como tal proposta foi “passada” para ela. O que sabemos é que as tarefas propostas podem contribuir para que o aluno possa agir de maneira independente e que busque a resposta, sem ficar

²⁵ O uso desses termos entre aspas se dá pela necessidade de mostrar que eles não estão coerentes com as ideias apresentadas nesta tese.

esperando pela professora para indicar-lhe ou dizer-lhe como se faz, conforme ela mesma afirmou no primeiro visionamento: *“porque a maioria das tarefas escolares... eles já sabem onde buscar as respostas... então... que a gente crie... novos subsídios que eles... vejam que têm capacidade... de agir sozinho... de tirar essa mentalidade... essa cabeça medíocre de... de eles acharem que a gente tem que tá sempre orientando e mostrando... dando as respostas das coisas”*.

Vale salientar que, durante o primeiro visionamento, a professora foi questionada sobre o objetivo dessa atividade e ela mencionou apenas que a intenção era criar uma maior interação entre os alunos. Dessa forma, pensamos que só o fato de a professora ter uma preocupação em aplicar atividade cujo foco é a interação já pressupõe, por parte dela, uma tentativa em proporcionar aos alunos o contato com atividades que privilegiam o diálogo e a participação. Isso é comprovado no recorte seguinte:

Recorte 32 (01º VISIONAMENTO – 17-10-08).

P – sim. Ali é uma dinâmica de grupo, tá? É uma dinâmica de grupo onde há uma interação entre os colegas de sala de aula, eles interagem... ((uma aluna entra na sala para entregar a professora um trabalho, em seguida a professora retoma o assunto)). Eles interagem, não é isso? e eu... o que achei interessante, e o que me chamou a atenção foi porque, a partir do momento que eles encontraram a solução para o problema do outro coleguinha não houve aquele...tanto eu pensei que ia acontecer de dizer quem é, ficar curioso em saber quem é... Tudinho... eles ignoraram isso

Com base nesse recorte, é possível afirmar que sua intenção é fazer com que os alunos interajam entre si através de situações que eles vivenciam (*“É uma dinâmica de grupo onde há uma interação entre os colegas de sala de aula, eles interagem”*), apesar de notarmos que nem todos os alunos se mostram motivados a participar, tanto que alguns alunos chegam a afirmar que não sabem como fazer a tarefa e outros mencionam que não querem expor seus problemas para a turma. Algo que foi respeitado com muita ética e entendimento pela professora.

A preocupação da professora em fazê-los interagirem entre si se apresenta, ainda, nesse recorte, através de uma questão feita ao pesquisador: *“Eles interagem, não é isso?”*. Parece que, com essa fala, ela está pedindo ao pesquisador uma resposta no campo na concordância e da confirmação, como já ocorrido em outras situações. É como se ela quisesse dizer ter ele presenciado a execução da atividade visto que a turma participou e interagiu. Assim, ele não poderia discordar de sua posição e, talvez, ele não possa, futuramente, fazer alguma crítica ou apontar alguma falha, embora saibamos não ser função do pesquisador assumir posições de julgamentos e de crítica desnecessários.

4.1.2 Proposta 2- Aplicação da atividade “Adivinhe o que é?”.

Outra proposta oferecida foi a aplicação de uma tarefa denominada “adivinha o que é” (v. anexo 1) sugerida pelo professor-pesquisador a partir de um pedido da professora. A proposta consiste em listar no quadro palavras de uso pouco comum, sem atribuir-lhes significado e pedir aos alunos que prestem atenção à sonoridade das palavras para que, a partir do som, eles busquem um possível significado para elas. As palavras listadas são as seguintes: *energúmeno, chaudiel, gigo, bacuçu, quelonite, volutrabo, tungada e turrar*.

O objetivo dessa proposta, conforme sugerido pela atividade, é desenvolver a criatividade do aluno, mostrar que língua está em evolução, que, por essa razão, algumas palavras deixam de ser usadas, e, também, ensinar aos alunos a usar o dicionário. Essa atividade teve início com a professora mostrando um dicionário, perguntando à turma se sabia a quantidade de palavras que compõem o dicionário e quantas ainda estão em uso. Vejamos esse momento.

Recorte 33 (14º AULA – 20-10-08).

P – ((a professora pede silêncio)) Gente! preste atenção! existe... várias palavras aqui no dicionário, muitas que a gente conhece o significado, né isso? e muitas também que a gente ainda não... ((a turma ri porque um aluno entrou na sala e ficou enrolado na extensão da tomada)). [...] muitas palavras aqui ((aponta para o dicionário)) a gente nem usa no dia dia, certo? Quem conhece alguma palavra... assim... da sua avó? XXX das pessoas antigas que hoje a gente convive que usava antigamente e hoje a gente não ver mais? qual a palavra... assim... que vocês lembram?

EDV – mireis

P – mireis... miréis... que significa o quê?... mireis

EDV – mireis significa... deixe lembrar... XXX dinheiro... cruzeiro

AA – [cruzeiro]

AA- Grêmio

I – São Paulo

AA – XXX (os alunos falam ao mesmo tempo várias palavras)

L – minha vó dizia assim... falava assim

P – vosmecês?

L – é... é

P – vosmecês

EDV- você

P – você... quem mais?... L XXX

AA – [intê]

P – quem mais conhece palavra XXX

A – XXX

P – de XXX... assim

EDV – senhorinha... senhorinhia

I – xamego... tia,, xamego

P – é... xamego... a gente ainda usa, né?

E – ô tia, ô tia, senhorinha... senhorinha

A – professora... acolá

P – aculá... é... a gente mora acolá... é isso mesmo... quem é que lembra mais?

AA – [interior] – falam várias palavras ao mesmo tempo

L – intê
EDV – interior... pra ocê
I – interior
P – eu truxi isso pra você...né?
A –XXX
L – professora,. vou falar,. viu?
A – professora, ele falou chibata
A – [chibata] ((a turma ri muito))
P – exatamente... lembrou bem, chibata... PRESta atenção, PRESta atenção, gente.
L – cumadre... comrade
P – ((pede silencio)) – ((a professora dá uma olhadinha no material que o pesquisador entregou a ela que, na verdade, é o roteiro da aula)) é como eu falei é... tem muitas palavras: cumpadre, cumadre, usavam muito, né? hoje usam mais errado, é? XXX muitas palavras que a gente nem usa, né? tem no dicionário e a gente nem usa. Muita gente nem... como é?... outra palavrinha que disseram. ((asim a conversa prossegue com os alunos citando as mesmas ou outras palavras)).

Percebe-se que a proposta 2 instiga, de certa forma, a participação da turma, os alunos interagem com a professora, respondendo ao que é solicitado, tanto que aparecem alguns exemplos de palavras que realmente estão fora de uso como é o caso de: ‘mireis’, ‘intê’, ‘senhorinha’, ‘vosmecê’, entre outras.

Entretanto, algumas respostas fogem ao previsto, como é o caso da palavra ‘cruzeiro’, que, no contexto da aula, refere-se a uma antiga denominação da moeda brasileira, porém alguns alunos a transpuseram para o campo esportivo, significando, assim, o time do Cruzeiro de Minas Gerais. E a partir dessa colocação, outros alunos mencionam outros times de futebol como o Grêmio e o São Paulo. Dessa forma, entendemos que tais atitudes já sugerem uma responsividade ativa dos alunos e, possivelmente, um indício de uma autonomia relativa, visto que as respostas dadas por eles apontam para um desvio em relação àquilo que era esperado como resposta pela professora e pela atividade.

Também há uma situação em que ela simplesmente não escuta o que estão dizendo, como é o caso do aluno EDV, que menciona a palavra “senhorinha” e a professora continua perguntando por outras palavras. O aluno, inclusive, chega a repetir a palavra três vezes, não conseguindo, mesmo assim, chamar-lhe sua atenção. Essa atitude da professora pode ser compreendida como uma forma de ela pedir para que ele não participe mais, já que ele é um dos que sempre participarem das discussões, ou porque ela desconhece o fato de a palavra “senhorinha” ter saído ou não de uso, ou ainda porque ela precisa dar espaço para outros alunos opinarem.

Notamos, ainda, a preocupação da professora em fazer com que os alunos respondam ativamente à proposta, tanto que ela faz uso de expressões do tipo: “você vai na sua imaginação... você XXX o que essa palavra representa qual o seu significado?”(recorte 35).

Dessa maneira, ela transfere para o aluno a responsabilidade de execução da tarefa. É ele quem tem de escolher a palavra, pronunciá-la e atribuí-lhe um sentido. Mas vejamos a proposta:

Recorte 34 (14º AULA – 20-10-08).

P – tá bom. tá bom. PRESte atenção! dirige-se a uma aluna e pede silêncio. Preste atenção! Eu vou colocar aqui no quadro, algumas palavrinhas, mas eu não vou colocar o significado delas, ok? Que vai acontecer? Preste atenção! Cada palavra, S. ((fala com um aluno)). Cada palavra, cada palavrinha que eu vou colocar aqui. Vocês vão ler cada um pra vocês mesmo, certo?

A – Tá

P – então! É. ler a palavra ou pelo som da palavra... XXX o que você acha que ela representa? qual o significado pra vocês dessa palavra? vocês lendo a palavra pelo som, deixe eu terminar de explicar certo? por exemplo, vou botar as várias palavrinhas aqui. aí você vai ler todas e vai escolher uma e quem quiser escolher duas, tanto faz e vai ler e reler a mesma palavrinha e vai escutar o som. você lendo, escuta o som, né? L!!! (dirige-se ao um aluno), né, possível., L!

L - XXX

Com base no fragmento acima, notamos que a atividade é sugerida aos alunos sem contextualização alguma, similar ao que aconteceu na proposta 1, é apenas através do som da palavra que os alunos irão produzir seus textos, como ela mesma diz: “É. ler a palavra ou pelo som da palavra... XXX o que você acha que ela representa? qual o significado pra vocês dessa palavra? vocês lendo a palavra pelo som”. Nesse sentido, o único elemento dado pela professora para uma possível contextualização da palavra é o som da palavra pronunciada por cada aluno. Assim, percebemos que essa possibilidade não favorece uma contextualização e nem ajuda a esclarecer os reais motivos da execução dessa tarefa pelos alunos, ou seja, por que eles precisam produzir um texto dessa forma? O que eles vão aproveitar em termo de aprendizagem com essa atividade? São questões que não são esclarecidas no recorte analisado e muito menos no recorte seguinte em que ela continua insistindo sobre a necessidade de eles pronunciarem as palavras.

Recorte 35 (14º AULA – 20-10-08).

P- [...]. Então, você vai ler palavra, vai reler a palavra. G, por favor!!! Gente, não é mais admissível, eu tá pedindo para dar aula aqui nessa sala, não, C? por que você saiu pra conversar, minha amiga? aí a partir do momento que você escolher a palavrinha e repetir pra você mesmo, escutar o som, você vai, na sua imaginação, você XXX o que essa palavra representa? qual o seu significado? significado dela pra mim? é isso. E pra você mesmo?... mesmo!... e daí vocês vão criar ou um anúncio que a gente já trabalhou aqui ou um texto narrativo com a palavra, entrando a palavra e junto o significado que você acha que ela tem pra você. PRESte atenção... pra depois eu vou explicar novamente pra quem não entendeu. se você achar que é... você vai preparar um textinho ou um anúncio ou uma piada que entre a palavra., naquele XXX a gente já estudou vários tipos de gêneros textuais, né? Texto narrativo... ((a professora copia no quadro as palavras, nesse momento o pesquisador aproveita para esclarecer como é a tarefa. Penso que para ele, as instruções dadas pela

professora não foram suficientes para que os alunos conseguissem desenvolver a tarefa)).

A – eu já sei o que.

P – pssiu!!!

O interessante, no recorte acima, é vermos a posição da professora em relação ao modo como os alunos devem pronunciar a palavra, é necessário que eles escutem o som e o levem até a sua imaginação, para daí perceberem o significado e, conseqüentemente, poderem produzir seus textos, “*aí a partir do momento que você escolher a palavrinha e repetir pra você mesmo, escutar o som, você vai, na sua imaginação, você XXX o que essa palavra representa? qual o seu significado? significado dela pra mim? é isso*”. Essa atitude nos faz lembrar da ancoragem ideológica “ler para criar”, uma vez que o aluno precisa externar algo que está interiorizado em sua mente e expressá-lo com intuito de comunicar.

Algo peculiar ainda a respeito desse recorte é a preocupação do pesquisador em assumir o papel de professor da sala com o intuito de esclarecer para a turma como a atividade deve ser feita, como mostra o recorte seguinte.

Recorte 36 (14º AULA – 20-10-08).

PP – ((enquanto a professora escreve as palavras no quadro o pesquisador tenta explicar como é a tarefa) É o seguinte. Vamo... vamo olhar as palavras e vamos pensar assim... pelo som., o que será essa palavra? Aí, no final... e ... a P irá dizer o quê... tá bom? você lê o texto com a palavra primeiro passo é ouvir, tá? ouçam bem. Vamos lá! EDV!. ouça bem. A idéia qual é... vocês vão ouvir a palavra, pronunciar a palavra pelo som, o que será essa palavra? aí cria um texto com ela... tungada... o que seria pra você, tungada? pense no que seria. Aí cria um texto pequeninho XXX solte a imaginação! solte a imaginação... aí no final, ela vai revelar o que dizer cada uma delas, vocês sabem o que quer dizer tungada? Alguém sabe o que é isso?

L – eu não

AA – não

P – preste atenção

Pelo que é visto no recorte acima, a tentativa do pesquisador em esclarecer o modo como a atividade deve ser feita não parece surtir o efeito desejado, pois sua explicação não é muito esclarecedora, ele não consegue expressar-se bem, não traz para a situação informação nova alguma, não aponta novos caminhos, simplesmente repete o que já foi dito pela professora e dificulta ainda mais o entendimento dos alunos. Para nós, essa atitude do pesquisador pode ser entendida como uma forma de ele querer colaborar na execução da atividade, uma vez que ficou sob sua responsabilidade trazer para a professora uma atividade de leitura e produção. Vale salientar que esse pedido partiu dela, no entanto não ficou claro para ambos o porquê dessa necessidade, talvez por conta de o pesquisador não ter proposto

para a professora um encontro em que eles pudessem discutir a proposta em termos de objetivos e execução. Por isso, ele se vê na posição de mediar, colaborar e ajudar a professora na aplicação. Mas o que se percebe é que essa participação não fica restrita a essa situação, mesmo ele passando o turno para a professora para ela ler as palavras, ele continua a orientar o trabalho, como é apresentado no recorte o seguinte:

Recorte 37 (14º AULA – 20-10-08).

PP – A P vai ler, tá? a P. vai ler tudinho agora, a P.

P - TUn Tungada... o que será tungada? Eu tenho, depois eu vou botar o significado, mas pra vocês agora, vocês vão repetir a palavra... XXX não vão me dizer nada, vocês vão caldinho pra vocês mesmo... você mesmo vai ler tungada, tungada, repete. Você repete e escuta o som da palavra... TUNgada representa o quê? ah! eu acho que é isso, então vou escrever um texto, ou um anúncio, ou uma propaganda, é... pra... é... contendo, botando, empregando a palavra e botando o sentido que ela representa, certo? depois que vocês fizer, eu vou recolher, você bota o nomezinho, vou recolher, depois que eu recolher, eu vou dizer, qual é realmente o significado, cada pega... abre o caderno agora XXX TURAR... TURAR... TURAR... o que significa turar pra você?.. BACUÇU... BACUÇU... BACUÇU... repete

A – tapuru

P – repete... repete

A – [tapuru]

P – CHAUDEL... CHAUDEL o que esse som representa?

A – [chapéu]

P – o que será isso? GIGO... GIGO... o que será esse gigo pra mim? Eu acho que gigo é isso... então eu vou criar alguma coisa e vou botar o significado que eu acho que tem a palavra gigo... FALENA... QUELONITE... o que será quelonite?.. VOLUTRABO...

A – voluntário

P – VOLUTRABO... ENERgur... ENERgúrmeno... oi que palavra difícil aqui... ENER...

A – XXX

P – o que será?.. I!.. I! ((fala com um aluno)). Hoje você está sentado na frente, você está sentado XXX depois você diz que é os meninos que mexem com você.XXX.

AA – tia XXX

P – energúmeno... certo?...

S – eu já escolhi XXX

P – já escolheu S? pode produzir, a criar, tem várias coisas interessantes.

PE – pergunta a eles, quem já escolheu a palavra?

P – quem já escolheu a palavra?

A – [EU]

A – oh! Tia

A – professora

S – posso dizer a palavra?

PP – pode sim.

P – qual foi a sua?

PP – qual foi a sua?

S – falena?

P – então faça seu texto sobre a falena. ((Neste momento, a professora e o pesquisador falam

simultaneamente, pois estão atendendo alunos diferentes))

PP – XXX e o que é pra você falena? o que será? pelo som, o que parece ser falena?

P – vá pensando... vá pensando

PP – bacucu. Pra você o que é bacucu, EDV?

EDV – pra mim é um remédio

PP – um remédio? Ótimo! se vocês souberem, na verdade, o que é cada nome desse... (o pesquisador lê todas as palavras). Olhe o nome! tungada, turrar, bacucu, chaudel, gigo, falena, quelonite, volutrabo, energúmeno.

EDV – tio, isso é armada do senhor, num é?

P – quem vai devolver historinha hoje? ((a professora empresta livros de estórias para os alunos))

PP – uma historinha curtinha, gente, tá? pode ser anúncio, uma estória, uma narrativa e incluir a palavra. ((a professora ignora a fala do E)).

A – vou fazer uma música.

((Os alunos começam a trabalhar, alguns conversam, outros ficam chamando a professora))

P – (14:30)meus amores, vão começar a trabalhar. ((a professora explica no quadro como deve ser o início do texto)). PREste atenção!!!... vocês botar aqui o nome pa... pa... pa... palavra... aqui bota a palavra que você escolheu, por exemplo: se foi gigo, bota gigo e aqui vai fazer o anúncio ou a propaganda ou o texto ou... XXX

No recorte acima, percebe-se ainda a intervenção do pesquisador através de questões feitas aos alunos como comprovam os turnos seguintes: “quem já escolheu a palavra?” “qual foi a sua?” “e o que é pra você falena?... o que será?... pelo som, o que parece ser falena?” “bacucu. Pra você o que é bacucu, EDV?” “um remédio?”. Na verdade esses turnos situam-se no mesmo lugar dos anteriores, isto é, não acrescentam nada e não ajudam a contextualizar a atividade. O diferencial está, possivelmente, na fala seguinte em que ele tenta criar um clima de suspense e de curiosidade nos alunos quando menciona não terem eles ideia do significado dessas palavras (“Ótimo! se vocês souberem, na verdade, o que é cada nome desse”).

Outra questão que aparece, não só nesse recorte, é a fala tanto do pesquisador quanto da professora, propondo aos alunos que eles escolham um gênero para produzir seu texto. Observemos alguns turnos da professora: “você vai preparar um textinho ou um anúncio ou uma piada que entre a palavra., naquele XXX a gente já estudou vários tipos de gêneros textuais, né? Texto narrativo” (recorte 37), “se foi gigo, bota gigo e aqui vai fazer o anúncio ou a propaganda ou o texto ou...” (recorte 37). A seguir a fala do pesquisador: “uma historinha curtinha, gente, tá? pode ser anúncio, uma estória, uma narrativa e incluir a palavra”. Uma reflexão que pode ser feita após essas falas diz respeito à possibilidade de elas representarem, por parte da professora e do pesquisador, uma tentativa de dar um sentido, um contexto para essas palavras, talvez, assim, esses termos possam produzir algum sentido para

todos os envolvidos nesse processo. Como já dito em outras situações, parece ser esse o principal entrave dessa atividade.

Com base nessa reflexão, surge uma questão: como os alunos podem ser responsivos e autônomos relativos diante de palavras soltas, uma vez que Bakhtin (2003) comenta que a palavra, semelhante à oração, é neutra, não tem autor, pois seu sentido, seu caráter de resposta só emergem dentro de uma situação real de comunicação discursiva. Ainda de acordo com esse mesmo autor, “a palavra é apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada”. (BAKHTIN, 2003, p. 290). Dessa forma, a palavra tomada isoladamente não tem o poder de representar nenhuma realidade e nenhum contexto de vida, ela assume a função de ser apenas um elemento linguístico desprovido de sentido e de valor.

Tomando como referência a proposta 2, podemos comentar que, de fato, os alunos partem de palavras isoladas, conforme foi exposto nos exemplos anteriores. Mas notamos que, no desenrolar da atividade, essas palavras adquirem um sentido, ou seja, elas deixam ser vistas como “palavras neutras” (BAKHTIN, 2003), como um recurso da língua “neutro” em relação a qualquer avaliação determinada e assumem uma posição de enunciado por conta da “entonação valorativa” (BAKHTIN, 2010) dada pelos alunos. Como afirma Bakhtin, (2003, p.290): “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra”. Vale a pena acrescentar que essa entonação expressiva pertence ao enunciado, e não à palavra, visto que toda palavra não tem essa característica, mas, ao tornar-se enunciado, passa a ser emoldurada e delimitada por uma significância e pela necessidade de uma resposta. Nesse caso, ela se torna, no contexto do gênero escolhido pelo aluno para produzir seu texto, uma resposta ao que foi solicitado pela professora e, por isso, reflete imediatamente uma realidade, pois toda informação provém de alguém ou dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa. Até porque, apoiados em Bakhtin (2010), consideramos que a linguagem só tem existência e sentido por conta de ela se desenvolver a serviço do “pensamento participante”, isso significa dizer que toda linguagem é um exemplo de uma relação dialógica, representa um evento real e único. Nesse sentido, concordamos com citado autor quando comenta:

no momento em que realmente vivo a experiência de um objeto – mesmo que eu apenas pense nele - objeto se torna um momento dinâmico daquele evento em curso que é o meu pensá-lo-experimentá-lo; ele adquire, assim, o caráter de alguma coisa por se realizar, ou, mais precisamente, ele me é dado no âmbito do evento de sua unidade, dos quais são momentos inseparáveis o

que é dado e o que está para se cumprir, o que é e o que deve ser, o fato e valor (BAKHTIN, 2010, p. 85).

No nosso entendimento, a experiência descrita acima só faz sentido e se realiza efetivamente através das inúmeras e irrepetíveis respostas ativas que formulamos nos mais diversos campos discursivos, pois estas representam os momentos vivos da nossa existência por conta de estarmos a todo instante sendo cobrados para agir. É nesse ponto que entendemos que os alunos, ao pronunciarem a palavra, perceberem o seu som, possam, a partir daí, atribuir-lhe “uma expressão valorativa”, e, assim, essas palavras, antes desprovidas de vida e de sentido, tornam-se um elemento que necessita realizar-se, ganhar vida no âmbito do evento-existir²⁶. Isso foi percebido no momento em que professora e/ou o pesquisador liam as palavras como “bacuçu”, e o aluno mencionava de pronto “tapuru”, ou ela lia “Chaudel”, e outro aluno já lhe dava o significado de “chapéu. Para nós, esses exemplos podem ser interpretados como indício de uma responsividade, por conta de os alunos darem-lhe expressão valorativa, ou seja, eles conseguem atribuir-lhes um valor, possivelmente, vivo e pleno, visto que as palavras não ficam fechadas e impenetráveis, elas se infiltram no “tecido único do viver” de cada aluno como uma situação experimentada e real (BAKHTIN, 2010). Por isso, é possível afirmar que, só assim, elas conseguem significar e existir dentro desse existir-evento(BAKHTIN, 2010) da sala de aula.

Nesse caso, entendemos esse evento-existir (BAKHTIN, 2010) como o momento da aula no qual a proposta está sendo lançada para ser executada, ou seja, é uma situação concreta e real, vivenciada por todos, tanto pelos alunos quanto pela professora e pelo pesquisador. Assim sendo, compreendemos que a atividade proposta, mesmo partindo de uma palavra isolada, adquire, dentro do possível, contornos de um discurso real, visto que todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado, escutamos sua voz, seus desejos, seus anseios como o seu criador. Como afirma Bakhtin, (1981, p.160):

o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição interpretativa de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvirmos nela a voz do outro.

²⁶ Para Bakhtin (2010, p. 43): O “existir-evento só ocorre, efetivamente, no mundo da vida (este é o único mundo em que cada um nós cria, conhece, contempla, vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar”.

Tomando como referência a citação acima, entendemos que seja possível percebermos nas falas dos alunos, de certa maneira, a presença do outro, pois os sentidos dados por eles para as palavras sugeridas não são produzidas aleatoriamente, elas refletem e refratam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) sua realidade e sua vida. Esses sentidos são frutos de suas vivências, mesmo que essa produção tenha sido produzida individualmente, mas o outro se mostra presente, influenciando suas escolhas, buscando um diálogo com a situação, marcando sua posição. Como comentam Bakhtin/Volochinov (1992), em toda situação real de vida há possibilidade de diálogo e interação, mesmo que seja até com uma frase ou texto inscritos em uma lápide de cemitério e quem sabe até com uma palavra aparentemente descontextualizada.

Nesse sentido, é possível admitirmos que essa proposta, a princípio, se apresenta sem um contexto definido. No entanto, não podemos negar que apesar desse problema, os alunos se mostram responsivos e, em alguns momentos autônomos relativos, vistos que eles são instigados a dar um sentido a palavras soltas, a produzir um texto dentro de um gênero solicitado e apresentá-lo para a turma.

4.1.3 Proposta 3 – Atividades de reescrita de textos.

Consideramos que o ato de reformular favorece o aluno a olhar para o seu texto com um olhar de um leitor responsivo, crítico, pois, nesse momento, ele precisa enxergar além do que foi escrito, ou seja, ele necessita buscar uma reformulação que melhore o seu dizer com o intuito de adequar o seu texto à situação a qual ele se destina. Pelo menos é isso que se pretende quando é implementado um trabalho desse tipo. No entanto, também levamos em conta que a reformulação não garante, a princípio, uma melhoria na qualidade do texto. Como afirma Araújo (1997, p.12):

a reformulação lingüística, em si, não garante uma melhor adequação do texto às normas que regem a textualidade, uma vez que não podemos deixar de levar em conta outros fatores que podem influenciar o processo de escrita. Dentre eles, podemos citar: o tempo dado ao aluno para fazer as devidas alterações, o conhecimento e formação do aluno, a respeito do que deve ser feito, se as sugestões de mudança partiram de outro interlocutor, se essas instruções são claras e, finalmente, observar a estratégia utilizada para produzir as alterações.

No caso da nossa pesquisa, notamos que a professora fez atividades de reescrita de texto pelos menos em cinco aulas. Na verdade, essas atividades eram feitas, basicamente, a

partir da reescrita de um texto, ou, então, eram retiradas frases que continham algum problema relacionado à colocação pronominal, ortografia, concordância e acentuação. Salientamos, apenas, que todo esse trabalho partia de uma ou de várias produções dos alunos e que eram feitas individualmente ou em grupo.

Aproveitemos o momento para vermos a posição da professora em relação à reescrita de textos. Qual é sua visão? Como ela entende esse trabalho? Vejamos o fragmento seguinte de uma conversa que aconteceu durante a sétima aula:

Recorte 38 (7ª AULA – 12-09-08).

((ela começa a conversar com o pesquisador, enquanto ele lê um material dela. A conversa gira sobre o ensino da gramática e sobre a reformulação de textos)).

PP – eu acho que até na sala de aula cada um tem uma maneira de trabalhar, alguns são mais gramatiquinhos outros não.

P – acho XXX interessante porque esse tipo de trabalho ((refere-se à reformulação)), leva muito... o confronto de opiniões, eu acho isso muito importante, um dá opinião, “aí eu fiz essa mudança”, a outra diz, “eu não concordei não com isso, por quê?” “Por isso, por isso, por isso”. Então, o importante que eu acho é isso e outra, a importância... a importância da... de trabalhar em grupo, porque eles são muito de discussões, a importância disso, termina se conhecendo melhor, XXX você não conhecia do colégio, tinha uma que não se falava, já tão se falando... então isso, é... e também, eles estão treinando uma... fazendo um treinamento de uma aula que foi aplicada né?... é... como a... ver o... as sílabas que estavam erradas, os sinais, né? a pontuação... a grafia... ((chega um aluno e interrompe))

O que nos chama a atenção nesse fragmento é a visão de reescrita como um exercício cuja finalidade é verificar o aprendizado ou não de determinado conteúdo que foi ensinado, como ela mesma mencionou: “eles estão fazendo um treinamento de uma aula que foi aplicada”. Dessa forma, parece que essa atividade – para a professora – contribui para que o aluno possa descobrir, no texto, o que não está adequado à norma culta, apesar de ela também assumir que esse tipo de trabalho possibilita o confronto de opinião e uma interação entre os alunos, principalmente no que se refere ao fato de eles se conhecerem mais, acabarem com divergências e construírem amizades. Assim sendo, a reformulação propicia – para a professora - ao mesmo tempo: verificar o aprendizado da turma em relação a algum conteúdo, desenvolver relações interpessoais.

Além disso, notamos que a professora se mostra dividida entre algo tradicional, que é a verificação de conteúdos ensinados, e um discurso acadêmico atual, que preconiza a necessidade de ela promover aulas em que o foco seja a interação, a leitura, a produção e a reescrita.

Faz-se necessário, também, esclarecer como as aulas foram conduzidas. Num primeiro momento, a professora dividiu a turma em grupos de cinco ou seis alunos e pediu para que eles reescrevessem o texto individualmente, para depois, cada um mostrar sua produção, e, finalmente, o grupo reescrever um texto único, tendo como base as modificações feitas por cada aluno. Vejamos a proposta:

Recorte 39 (5ª AULA – 28-08-08).

P – vocês estão com texto que esconde o objeto feito pelo EDV, né isso? Quer que... hoje... seria... nós tínhamos preparados pra passar no retroprojeter... esse texto pelo retroprojeter pra turma toda observar a questão da grafia o erro... é o erro de grafia, a coerência, a coesão. Então preste atenção, como o retroprojeter está trancado não foi possível trazer para sala de aula, o que que a gente vai fazer? duas pessoas da equipe... por exemplo, aqui tem seis, vocês três e... esse lado aqui os três vão começar a copiar o texto, esse mesmo texto, vão pegar o caderno vai copiar o texto e vai observar é... o texto e vai dizer assim, onde você acharia que deveria haver alguma mudança? onde você acha que vai ter que precisar usar o ponto? Onde você acha que vai ser preciso retirar a vírgula que ele botou? Onde você acha que precisa de letra maiúscula? PSIU! (pede silêncio) onde você acha que deve cortar ou acrescentar? Entendeu? Vocês vão ler o texto e vai dizer e vai consertar os erros que vocês acharam que tem no texto. Vocês vão fazer a correção do texto através de... vai reescrever novamente e já vão consertando o erro que for encontrando aqui. Psiu!!! Ok? Vamo começando? Pega, cada um pega seu caderninho, vamo lá? Todo mundo com o caderno em mão. VOCÊ não observou? SA já observou logo, então vocês vão... o trabalho de vocês é consertar... é consertar o texto até você EDV (o autor do texto) você vai reler o que você fez.

Um ponto que nos chama atenção nesse fragmento é o uso da primeira pessoal do plural na frase “nós tínhamos preparado”. Será que ela está incluindo em sua fala a participação do pesquisador, uma vez que ele ficou responsável para digitar e fotocopiar o texto que iria ser refeito? Pensamos que seja possível, visto que o pesquisador não tinha um papel ou uma participação neutra. Normalmente, ele discutia com a professora a respeito do que ela ia aplicar na aula seguinte, questionava sobre a aplicação de alguma atividade e sempre se mostrava disponível para ajudá-la sempre que fosse possível, até como forma de retribuição por ela ter-lhe aberto as portas de sua sala e, ainda, porque essa postura está coerente com a linha metodológica utilizada nesta tese, que é a intervenção.

Além disso, notamos ainda nesse recorte que ela faz questão de revelar a autoria do texto que servirá de estudo. No caso, ela menciona para a turma que o texto pertence ao aluno EDV, “o trabalho de vocês é consertar... é consertar o texto até você EDV”. Para nós, essa atitude não condiz com as normas que regem o trabalho com reescrita, visto que um dos pontos exigidos para a execução é não revelar a quem pertence o texto escolhido como forma de evitar um possível constrangimento do aluno. E parece que isso aconteceu, pois o citado aluno reclamou muito com a professora que os colegas estavam criticando e zombando dele

por conta dos “erros”²⁷ encontrados em sua produção. Entretanto, não observamos em momento algum, qualquer posição da professora para defendê-lo ou pedir aos alunos que parassem com tal comportamento. Vale citar que essa postura da professora se repete quando ela sugere a reformulação do texto da equipe da GEO. Novamente ela revela a quem pertence a produção como mostra o recorte seguinte:

Recorte 40 (10ª AULA – 29-09-08).

P – Preste atenção, aquele texto que esconde o objeto. Então, os grupos fizeram algumas mudanças que acharam que devia ser mudado. Hoje está sendo apresentado... as mudanças que a equipe da GEO, as meninas aqui, fizeram algumas mudanças, ((a turma conversa muito e ela pede silencio o tempo todo)). Vocês vão ler e vão conversar com a equipe. Vocês vão ler e vão começar da arrumação, das mudanças que elas acharam que deveriam ser feito que elas mudaram, em cima dessas mudanças, o que vocês achariam ainda que poderia ser melhorado no texto? OK? Vamos começar, por exemplo, aí nessa equipe, alguém... começaram a ver aí uma diz pra outra: “eu acho que deveria mudar isso” “o que quer você acha disso?” então quando a equipe chegar num denominador comum aí, diz. “Oi professora” vai para o retroprojeter e vai dizer nós chegamos a conclusão que ali, e vai mostrar... vai ler... vai mostrar ali em tal... em tal... segunda linha, terceira linha deveria haver tal mudança, certo?

[...]

P – Então cada um vai pegar o lapisinho, vai começar a ler e vai que tipo de mudança, até a própria equipe... e depois sempre... o escritor quando vai escrever e vai fazer, passar limpo, eles já faz tudo novamente, diferente... várias mudanças, bem assim vocês também da equipe: “Ah, professora a gente parou para olhar direitinho, a gente acharia que havia mudar isso e isso, OK?”

O interessante desse recorte é que, além de ela revelar a quem pertence o texto, parece que ela aponta para a turma qual é o grupo através da expressão “as meninas aqui”. Essa posição é defendida por conta do uso do advérbio de lugar ‘aqui’ que sugere uma proximidade da professora para com as alunas. Com base nas imagens desta aula, no momento da explicação da tarefa, ela estava muito perto da equipe e aproveitou para identificar o grupo. Vale mencionar que durante o desenrolar da atividade não vimos em momento algum qualquer atitude de desrespeito ou zombaria para com as meninas, ao contrário do EDV. Uma possível explicação para isso pode estar no fato de o aluno ser muito participativo, interessado, e essas qualidades, conforme observamos, incomodavam alguns alunos, tanto que ele era alvo constante de agressões e chacotas, ou, ainda, como reforça Silveira, (1991, p. 50):

efetivamente, a “gozação” dos companheiros, a avaliação constante que a própria turma faz das manifestações públicas dos colegas estão ligadas à própria competição que, desde os primeiros anos escolares, é – de forma mais ou menos evidente – estimulada. Qualquer proposta pedagógica

²⁷ Por não concordarmos com a palavra “erro”, faremos uso desse termo entre aspas, visto que era dessa maneira que a professora entendia os problemas apresentados nas produções dos alunos.

renovada de leitura e escrita terá como uma de suas finalidades e remoção desse *habitus* fortemente inculcado nos alunos.

Pelo que foi observado, notamos que esse espírito de competição era implicitamente colocado pelos alunos, valendo lembrar que, durante o período em que estivemos em sala, presenciemos pelos menos duas situações nas quais esse comportamento foi acentuado. A primeira, na seleção dos textos para a coletânea do projeto VERSIPROSA do IFAL²⁸; a segunda, na produção de um texto para participar de um concurso sobre a questão do negro na sociedade. Nessas duas situações, o aluno EDV se destacou e teve suas produções selecionadas. Depois dessa reflexão, é possível comentar que a escola pouco promove ações que valorizem a solidariedade, o respeito mútuo, a troca de experiências e a camaradagem, pois a relação aluno-aluno é vista, normalmente, como uma relação de risco (SILVEIRA, 1991) como comprova a relação dos alunos dessa turma com o EDV.

No que se refere às instruções dadas tanto no recorte 39 como também no 40, podemos afirmar serem dadas de forma muito solta, sem um exemplo de como a reescrita deve ser feita e muito menos o porquê dessa atividade. Apenas se pede aos alunos que vejam os tipos de mudanças necessárias, como mostram as frases seguintes: “*onde você acharia que deveria haver alguma mudança? onde você acha que vai ter que precisar usar o ponto? Onde você acha que vai ser preciso retirar a vírgula que ele botou? Onde você acha que precisa de letra maiúscula*”, ou ainda, “*vai começar a ler e vai que tipo de mudança*”. Vejamos mais exemplos que comprovam o que estamos comentando.

Recorte 41 (6ª AULA – 29-09-08).

P – (03:00) hoje vamos... dar continuidade aquele textinho que é pra fazer a correção assim... que vocês verem que deve mudar vocês vão fazer todas as mudanças. Psii!!! (dirige-se a um aluno) WED, WED? Como é o nome dele que eu esqueci.

AA – SIN

P - SIN, e esse aí quem é? RAF, vire pra cá, vá. Pronto, vou devolver novamente o texto pra equipe, né? Todo mundo conversando, fazendo... as mudanças que acharem necessárias: vai fazer reescrita pra ver todo texto, fazendo a arrumação que vocês acharem necessária.

²⁸ Esse projeto é desenvolvido a partir de um tema escolhido pelos professores da Coordenadoria de Linguagens e Códigos do IFAL e sua realização se dá, geralmente, durante três dias. Nesse período, são apresentados trabalhos de diversas modalidades: apresentações cênicas, musicais, artes plásticas, concursos de poesia e prosa etc. Vale salientar que, no final do projeto, há o lançamento da coletânea de textos produzidos pelos alunos dessa Instituição e foi nesse espaço que conseguimos inserir alguns poemas dos alunos dessa quinta série para serem publicados. A seleção desses textos se deu durante uma das aulas da professora, em que a turma selecionou seis textos a partir de um concurso. Finalizando esse esclarecimento, a professora também foi contemplada com a publicação de um de seus poemas (V. textos no anexo2).

Recorte 42 (7ª AULA – 29-09-08).

P – Pegue o caderno, abram o caderno, sobre aquele trabalho, quem não terminou, termina hoje, vou pegar o texto. ((fica procurando os textos dos alunos)). ((Conversa com uma equipe que já acabou)). Agora, espera os outros terminarem pra ver, pra olhar, todos em volta assim, pra ver as mudanças que ele fez, se comunicarem, depois vai dar opinião, assim... por que... acho que deveria ter mudado... “eu mudei isso por achei que deveria ser mudado por isso, por isso, por isso.”. Aí vai ver, Depois vai pegar a mudança de um, mudança do outro e vai fazer um texto único e me entregar, entendeu? [...] pronto, vocês terminem individual, quem já terminou, coloque aqui e vai sentar, cada um vai a mudança que cada um fez.

Recorte 43 (18ª AULA – 07-11-08).

P – pronto! agora vocês vão terminando de fazer... quando terminar eu vou o seguinte... ((pede silêncio)) fiz o levantamentozinho dos textos de vocês . vou colocar aqui algumas frases... vocês vão copiar... registrar...e vão fazer as possíveis correções das palavras que vocês acham que precisam ser... precisam ser corrigidas, certo?... certo? ((reclama do barulho)) vocês vão fazer o seguinte... PRESte atenção... vocês vão reescrever a primeira frase... fazendo as correções que vocês acharem... que deve ser feita... OK?... vão deixar um espaçozinho aqui pra poder fazer ... repetir a frase... vai reescrever a frase XXX por exemplo ((lê a frase)) ‘meu tio tinha vender ele’. Então vocês vão... EDV – XXX

P – fazer... reescrever a frase... e observar se vocês acha que alguma palavra deve ter alguma modificação... tá errada... vocês acham que deve mudar... tanto o sentido da frase... tá faltando alguma letra... alguma palavrinha... alguma palavra que tenha errada... vocês vão reescrever aqui... a maneira que vocês acham que está correto, tá certo?... tem que deixar sempre uma... linha, né isso? ((reclama com alguns alunos por conta do barulho, continua escrevendo no quadro)).

Nos recortes acima, continua a preocupação da professora em fazer com que os alunos percebam e vejam o que precisa ser feito, como aponta a fala seguinte: “*as mudanças que acharem necessárias, vai fazer reescrita pra ver todo texto, fazendo a arrumação que vocês acharem necessária*”. Além disso, é necessário que eles comuniquem e mostrem para o grupo o que foi modificado: “*pra ver as mudanças que ele fez, se comunicarem, depois vai dar opinião, assim... por que... acho que deveria ter mudado... “eu mudei isso por achei que deveria ser mudado por isso, por isso, por isso.”. Aí vai ver, Depois vai pegar a mudança de um, mudança do outro e vai fazer um texto único e me entregar, entendeu?*” O resultado disso tudo é a produção de um texto único que será entregue à professora.

Um elemento interessante aparece no recorte 43, as orientações para a reescrita de frases, que, seguindo o mesmo tipo de sugestão dada para reescrever o texto por inteiro concentram-se, ainda, no campo microtextual, como mostra a fala seguinte: “*reescrever a frase... e observar se vocês acha que alguma palavra deve ter alguma modificação... tá errada... vocês acham que deve mudado... tanto o sentido da frase... tá faltando alguma letra... alguma palavrinha... alguma palavra que tenha errada... vocês vão reescrever aqui... a maneira que vocês acham que está correto, tá certo?*”.

Observamos como fator positivo, nessa atividade, o fato de a professora colocar para os alunos a possibilidade de eles responderem ativamente à tarefa solicitada, uma vez que eles

precisam ler o texto, procurar, perceber e corrigir os possíveis “erros” presentes na produção e negociar com os demais colegas do grupo as reformulações que precisam ser efetuadas. Percebemos, ainda, nessa prática, uma responsividade da professora em não ofertar uma atividade pronta, no modelo tradicional de preencher lacunas, sublinhar e reescrever frases descontextualizadas.

Para nós, as ações de: reler o texto, encontrar “os erros”, corrigi-los e passar o texto a limpo, correspondem - de certa forma - a uma responsividade dos alunos, até porque, para eles cumprirem tal tarefa, precisam fazer escolhas, ter um olhar crítico sobre o texto em questão, assumir posições, fazer seleções estruturais, entre outras ações. Entendemos que tais ações podem possibilitar aos alunos exercerem o papel de “autor” de textos, segundo Oliveira (p. 113, 2006):

o aluno afastar-se-ia de sua situação de produtor, aquele que vivenciou o acontecimento da produção, assumiria a posição de autor, passa a exercer uma atividade estética que “cria” seu texto, dando-lhe acabamento na medida em que “opera” sobre exaurir de seu objeto do sentido, a manifestação de seu querer-dizer, inserindo seu texto no gênero discursivo apropriado.

Na verdade, propiciou-se aos alunos que pudessem falar, apontar, mostrar e corrigir, e tais ações pressupõem uma possibilidade de essa(s) aula(s) assumir(em), de fato, um caráter dialógico, uma vez que haveria a possibilidade de existirem diversas vozes, buscando seu espaço, lutando para serem ouvidas e vivenciadas. Como afirma Bakhtin (p.186, 1981: “o diálogo permite substituir com sua própria voz, a voz de outra pessoa.”).

Observamos que tudo isso, de alguma forma, ocorreu, entretanto, não como fora sugerido, visto que a maioria da turma não participou ativamente, apenas poucos alunos opinaram. Vale ressaltar que as interferências dos alunos ficaram muito restritas ao aspecto formal do texto. Por essa razão, entendemos que eles foram responsivos apenas dentro do limite dado pela professora, que foi detectar os erros e corrigi-los.

Em um outro momento - especificamente no recorte seguinte - ela comenta que irá mostrar problemas de ordem discursiva para serem refeitos, como ela mesma diz: “*Depois eu vou ver quais foram as mudanças que houve, as discursivas*”. *Vejamos o exemplo:*

Recorte 44 (07º AULA – 12-09-08).

P - ((Há uma interrupção na gravação e recomeça com a seguinte fala, penso que ela está explicando o trabalho para uma equipe)). Por isso, por isso, por isso, entendeu? Depois eu vou ver quais foram as mudanças que houve, as discursivas, dando a sua opiniões, depois vão fazer um texto único com a mudança de um, a mudança do outro, que vocês acharam, Faz um texto único com o nome da equipe., ((Fala com alguns alunos que estão discutindo)). Pronto, depois o que vai acontecer? ela vai ler o texto dela e vai dizer onde foi ela que mudou que ela achou que houve mudança, depois você ler o seu XXX que houve mudança, assim sucessivamente, aí depois vocês vão, depois vocês vão discutir, dar opinião,” ah! Eu acho que concordo com a mudança opinião dela, por isso, por isso, por isso”, depois vão pegar as mudanças que aconteceram, né? que cada uma... cada visão, a visão de cada uma e vai fazer um texto único, pegar o que ela mudou, o que vocês concordaram, pegar a mudança que ela fez e vocês concordarem e faz um texto único e botam o nome de vocês.

Com base no recorte, percebemos que a professora não menciona quais seriam as modificações que precisariam ser feitas. Tudo leva a crer que suas orientações ficaram no plano da oralidade, ou seja, ela apenas sugere para os alunos o que deve ser reescrito, mas não lhes mostra exemplos, não reescreve um fragmento com ele, a título de exemplificação, e não esclarece por quais aspectos textuais a reescrita deve ser conduzida, se levando-se em conta questões micro, se apenas macro, se apenas discursivas.

Nesse sentido, pensamos ser oportuno questionar a respeito do conhecimento teórico da professora em relação ao que deveria ser reescrito. Entendemos que ela não possui, infelizmente, conhecimentos suficientes para abordar questões ligadas ao discurso ou, até mesmo, ao plano macro, mesmo ela tendo mencionado que iria tratar desses tópicos. Mas a justificativa mais plausível para essa tomada de posição da professora pode estar no fato de essas aulas terem como finalidade – como ela mesma mencionou – servirem como um exercício de revisão dos conteúdos ensinados no primeiro semestre. Dessa forma, essa preocupação em indicar problemas, sugerir modificações não seria importante, porque os assuntos abordados para a reescrita seriam do conhecimento do alunado.

Assim sendo, parece que a reescrita, para a professora, como já mencionamos em outro momento, aparece como mais uma tarefa escolar que serve como verificação de aprendizagem de conteúdos lingüísticos localizados no plano microtextual - no caso a mais, para observar se os alunos aprenderam os conceitos e as regras sobre diversos conteúdos gramaticais do que fazer um trabalho efetivo de reflexão sobre a linguagem. Pensamos que seja oportuno comentar que tal atitude da professora não pode ser vista apenas como uma postura negativa, como uma atitude não adequada aos princípios que regem os trabalhos de reescrita já que, essa atividade pode ser entendida como uma prática que favorece a

socialização, a tomada de posição frente ao que foi produzido e a uma reflexão mais acurada a respeito do uso da língua em contexto real de uso.

Se no início desse subtópico, apresentamos a posição da professora em relação à importância da rescrita para os alunos, agora pensamos que seja válido colocarmos a posição da professora em relação a esse tema, no momento em que ela assume a posição de leitora e produtora de textos. Para tanto, examinaremos o seguinte recorte de uma conversa a respeito da elaboração da monografia final de seu curso de Especialização em Psicopedagogia.

Recorte 45 (7ª CONVERSA – 12-09-08).

((Essa conversa ocorreu durante uma aula de reescrita, quando a professora aproveita que os alunos estão produzindo, para tratar com o pesquisador de sua posição como leitora e produtora)).
P - porque tem assim, na pós graduação, na pós graduação... é. Porque assim, PP, Eu acho o seguinte, tem professores ((chama a atenção da turma por causa do barulho)), assim... tem professores, na pós graduação... a gente tem os encontros individuais com as pessoas que estão nos orientando. ((voltar a chamar a atenção da turma)). Então... eu mostrei, tive a oportunidade de acompanhar XXX por uma professora, então, teve um tempo que ela começou a se afastar... ai eu fui... colocaram um professor... mas assim, pra você entender... têm uns que exigem tanto, sempre tá mandando a gente corrigir coisas que na realidade não tinha necessidade de tanta correção. Esse aí, XXX o professor quando levei que a anterior tinha pedido para fazer tanta mudança, ele já discordou, achou que meu maneira, meu método estava totalmente correto, aí, fica mandando a gente refazer, refazer, refazer, refazer, não parava em casa, me preocupava, porque essa mudança, tudo mudou que eu levei, já tinha feito algumas mudanças, mas também levei para ele, antes, o início antes das mudanças que ela tinha me reivindicado, ele já discordou, a minha linha é que estava correta... aí acho isso muito complexa porque cada um tem uma maneira de pensar diferente, uma maneira de trabalhar.

Entrevemos que há uma divergência entre o que a professora diz e o que ela faz, ou acredita fazer em relação ao trabalho com reescrita. Como nos mostra o exemplo acima, essa atividade assume o papel de uma tarefa cansativa, preocupante e desnecessária, quando ela assume o papel de leitora e produtora de textos: “fica mandando a gente refazer, refazer, refazer, refazer, não parava em casa, me preocupava”. Tudo leva a crer que, nesse momento, ela se mostra igual a seus alunos: cansada e desestimulada. Parafraseando Zozzoli (2010): os professores demonstram pouco envolvimento com a leitura e quase nenhuma com a escrita, na maioria das vezes, da mesma forma que os alunos, essas atividades parecem apenas como tarefas.

No caso aqui discutido, parece haver uma subordinação da professora às determinações do professor da pós, visto sentir-se limitada, presa às sugestões daquele profissional, o que, talvez, justifique sua posição não muito favorável a esse tipo de atividade, pelo menos quando não se trata desse tipo de tarefa para seus alunos. Só como forma de

relembrar, ela comenta que a reformulação possibilita “o confronto de opiniões” e ajuda na socialização e revisão de conteúdos.

Apresentadas as propostas, podemos comentar, de forma geral, que elas apresentam, relativamente, a possibilidade de os alunos assumirem atitudes ativas perante o que é proposto. Como exemplo disso, tomemos a fala da professora no momento da explicação da proposta, quando ela sugere que cada aluno exponha um problema pelo qual esteja passando. Em outras palavras, ela aponta para a necessidade de eles falarem, exporem seus sentimentos e suas preocupações: *“Cada um já vai escrevendo um problema... um problema pessoal que tá passando por você que vocês estão sem saber resolver ou problema que tá passando, é na sua família ou qualquer problema que você tá no seu dia, no seu mundo, no seu arredor de você que está lhe perturbando e você não sabe... ou problema...”*.

Após essa breve retrospectiva, um questionamento se faz necessário: até que ponto essas propostas contribuem efetivamente para a formação de leitores e produtores de textos? Entendemos que essas sugestões de produção parecem não colocar o aluno em posição diferente daquela comumente praticada na escola, que é o ensino voltado unicamente para aspectos gramaticais, através do estudo de frases isoladas e fora de contexto. E também vimos que as sugestões ofertadas não partem de um contexto real, são apresentadas de forma isolada, fora de uma sequência didática.

A nosso ver, embora tais sugestões apontem para uma possibilidade de os alunos poderem se colocar como sujeitos responsivos, notamos que essa posição ainda continua sendo a mesma descrita anteriormente, ou seja, em vez de a professora passar no quadro exercícios gramaticais com preenchimento de lacunas, sublinhamento e identificação de palavras, ela utiliza a produção dos alunos para trabalhar aspectos gramaticais de maneira solta e descontextualizada. Sendo assim, compreendemos que essas propostas têm como meta, geralmente, a reprodução de tarefas e a ocupação do tempo escolar, bem como a aprendizagem de itens isolados.

Apesar desses problemas, não podemos negar que a postura da professora revela, de certa forma, uma responsividade, no sentido de querer contribuir na formação de alunos leitores e produtores de textos, pois percebemos que o diálogo, a interação, a resposta e a busca por uma posição diferenciada dos alunos perante algo que lhes é colocado é a tônica de suas aulas, mesmo admitindo que tais sugestões não conseguem avançar de forma significativa na constituição de leitores mais responsivos.

4.2 As orientações da professora

Nesta parte, tentaremos identificar indícios de responsividade da professora, através de suas intervenções durante a execução das atividades. Iniciaremos com a proposta 1.

4.2.1 As orientações para a Proposta 1- aplicação de uma dinâmica de grupo

Essas orientações foram dadas pela professora, que circulou o tempo todo pela sala, ajudando, tirando dúvidas e esclarecendo pontos para os alunos, como comprovam os exemplos seguintes:

Recorte 46 (8ª AULA – 25-09-08).

P – ((Conversando com uma aluna)) “[...] o meu problema, na primeira pessoa né?.. O meu problema é esse, esse, esse e eu resolvo a melhor maneira de resolver esse problema... é fazendo isso, isso, isso...”

Recorte 47 (8ª AULA – 25-09-08).

P - a partir do momento o problema passou a ser da M... então a M... a M continua... é.. preste atenção... ela... ela não vai dizer você deveria fazer isso, não... eu decidi tomar... eu decidi resolver... [...] então ela vai dizer que... o que ela deveria fazer para resolver esse problema.”

Recorte 48 (8ª AULA – 25-09-08).

P - (fala com um(a) aluno(a)) já pegou você? Vá escrevendo... vá refletindo como você resolveria esse problema... ((pede aos alunos que respeitem a regra de não revelar o problema)).

Recorte 49 (8ª AULA – 25-09-08).

P- preste atenção... agora... PREStE ATENção... sim... eu não gosto de brincadeira chata... você vai resolver esse problema, então... vai haver uma maneira de resolver esse problema dele que... que você vai... qual vai ser o conselho que você... faz de conta que esse problema é seu... [...] aí vai contar, vai dizer, vai resolver o problema...

Recorte 50 (8ª AULA – 25-09-08).

*A - professora, tem que escrever o problema da pessoa aqui atrás, é?
P – não, você vai dar a sua resposta agora, como é que é esse problema vai passar a seu? se você tivesse esse problema, como você resolveria?*

Recorte 51 (08ª AULA – 25-09-08).

P –(lendo a tarefa de um aluno) o problema dele é que ele convive com pessoas que não compreende ele... não compreende ele... qual o conselho?...faz de conta que esse problema é seu...como que você resolveria?

A – meu nãoXXX

P – sim... mas.. não... a brincadeira é essa... como você resolveria se você convivesse com pessoas que não lhe entende... como você resolveria?

Um ponto observado, principalmente, nos exemplos 48, 49 e 50 é a preocupação da professora em fazer com que os alunos percebam a importância de se colocarem no lugar do outro para que possam, dessa forma, apresentar uma solução para a questão apresentada. Isso é percebido através de frases do tipo: “*faz de conta que esse problema é seu, esse problema vai passar a seu, entre outras*”.

Já nos exemplos 50 e 51, a professora assume uma posição de resposta perante aquilo que é questionado pelo aluno, ou seja, sua responsividade aparece no momento em que suas respostas provocam também outra resposta do aluno. Como afirma Bakhtin (2003, p. 271):

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.

Essa questão aparece no momento em que a professora não aponta a solução para o problema, pelo contrário, ela coloca para o aluno a necessidade de ele buscar uma resposta ou uma solução. O mesmo acontece em todos os fragmentos, em que ela responde aos questionamentos dos alunos de maneira ativa, pois, a todo instante, ela sugere que eles apontem algum tipo de solução para os problemas, tanto que ela usa, insistentemente, o verbo “resolver”, em frases do tipo: “*como você resolveria?*” “*...vai haver uma maneira de resolver esse problema dele*”.

Para nós, o uso desse verbo, apresentado nas seis ocorrências anteriores, reforça o apelo da professora aos alunos para que assumam uma posição. Até mesmo quando o aluno se recusa a aceitar o problema como se fosse seu, ela reforça tal necessidade, afirmando para ele, tratar-se de uma brincadeira, que no caso exige uma solução. Notamos também que não é especificamente só o verbo que expressa esse intuito da professora de estimular os alunos a assumir uma posição, pois esse desejo também se revela através do uso do pronome de tratamento “você”. Isso sugere que são eles - sujeitos responsivos - que devem resolver a questão.

De modo geral, as orientações para essa proposta se restringem a explicar aos alunos o funcionamento da atividade e também a orientá-los, no sentido de entenderem que, a partir do momento em que assumiram um problema, terão a obrigação de apontar-lhe a solução, ou seja, a dificuldade reside no fato de eles assumirem para si a questão colocada.

Passemos agora às orientações para a proposta 2; “Adivinhe o que é”.

4.2.2 As orientações para a Proposta 2 – aplicação da atividade “adivinha o que é?”

No que se refere à proposta 2, percebemos que foram poucos os momentos em que a professora assumiu a postura de orientar, sugerir e corrigir os textos dos alunos. No exemplo seguinte, ela parece forçar uma posição do aluno, quando diz que não lhe vai dar “dica” alguma, para logo a seguir, explicar como deve ser feita a tarefa. Essa atitude é fruto, possivelmente, do fato de os alunos, na sua maioria, não terem entendido a proposta da atividade, apesar de esta ter sido explicada tanto pela professora quanto pelo pesquisador, conforme mostra o exemplo seguinte:

Recorte 52 (14ª AULA – 20-10-08).

J – oh! Professora, dá uma dica do que é energúmeno?
P – não vou dar dica, você vai achar, não vou dar dica, você vai XXX
AA – que nome é esse?
P – bacucu... bacucu
AA – é pra fazer uma frase, é?
P – Não. Você vai criar ou um texto ou uma propaganda, um anúncio. Vai escolher só um nome daquele e o que você acha que... que... significa aquele? Aí você vai criar uma estória que entre essa palavra e que diga o significado dela. Vamos!!! Vamos!.

As demais orientações se fixam no campo da organização do texto em forma de sugestões sobre problemas relacionados à pontuação, à organização de idéias e de parágrafos, conforme mostram os exemplos seguintes:

Recorte 53 (14ª AULA – 20-10-08).

P – ((ela corrige o texto do aluno)). Palavra XXX Faça a letra mais bonitinha quando for fazer XXX não precisa XXX, né? Dor XXX olhe as vírgulas, quando for chegar lá XXX tome cibalene por ela ser da família da cibalene. oh!! Aqui XXX é um analgésico que alivia a dor, vírgula, imediata, ponto.
S – I-ME-di-a-ta
P – o remédio para todos os tipos de doença, pular uma linha aqui bote isso aqui depois, você pula linha entendeu? vá XXX com essa caneta. Não precisa pular linha ((falando com outro aluno))!.

Nesse recorte, a professora chama atenção para o uso das vírgulas (“olhe as vírgulas”). Mais uma vez, esse chamamento resume-se em pedir ao aluno a colocação de vírgulas no texto, o que lamentamos, por haver sido perdida a oportunidade de promover com o aluno uma discussão sobre o uso desse elemento de pontuação, apesar de concordarmos que houve uma reflexão, porém, restritamente, colada à materialidade do texto. As outras orientações se localizam no aspecto organizacional do texto, ou seja, sobre a necessidade de o aluno não escrever tudo junto, separar as ideias, como a própria professora adverte: “pular

uma linha aqui bote isso aqui depois, você pula linha entendeu? Vá”. Essa preocupação também aparece no recorte seguinte.

Recorte 54 (14ª AULA – 20-10-08).

P – XXX ((a turma está muito barulhenta, não consigo entender o que a P. está falando))
 E – Tia S.
 P – (não responde,
 P – só falta você arrumar, você precisa arrumar. Primeiro parágrafo para que XXX parágrafo, né? XXX ((não consegui entender o que ela estava falando por causa do barulho)). Vou botar a arrumação pra cá, arrumar pra cá do terceiro parágrafo (penso que ela está escrevendo ou orientando a aluna organizar o texto, ela fica muito tempo em silêncio).

Nesse recorte é relevante a orientação dada pela professora sobre o modo de organização dos parágrafos. Ela fornece “dicas” para essa organização, sugerindo uma sequência, como mostra a fala seguinte. “Vou botar a arrumação pra cá, arrumar pra cá do terceiro parágrafo”, “só falta você arrumar, você precisa arrumar”. No entanto, esse exemplo, como o anterior, o 53, não ajuda a esclarecer os critérios usados por ela para orientar os alunos na arrumação dos textos. Não se sabe se sua orientação está embasada na quantidade de parágrafos ou na organização das ideias e, ainda, não há uma reflexão com os alunos sobre como devem ser dispostos os parágrafos no texto.

Já no próximo exemplo, sua orientação consiste em mostrar para a aluna não ser necessário emitir opinião durante a produção, como ela chega a mencionar : “venha aqui, dentro do texto você não vai dizer XXX a sua opinião”. Até porque a sugestão é narrar um fato. Nesse ponto, ela chega a dizer para aluna que esta precisa entender o sentido da palavra, “você vai, você vai, dentro do texto XXX você vai entender o sentido dela”, ou seja, a aluna precisa entender que o significado da palavra deve vir no desenrolar da produção, como ela mesma comenta que o sentido atribuído pela aluna à “falena” foi o de “fazenda”, então ela deve produzir o texto com tal significação. Vejamos o recorte.

Recorte 55 (14ª AULA – 20-10-08).

A – esse começo tá bom?
 P – (a professora lê o texto silenciosamente) venha aqui, dentro do texto você não vai dizer XXX a sua opinião, você vai, você vai, dentro do texto XXX você vai entender o sentido dela, né? A sua falena quer dizer isso aqui XXX a sua XXX é uma fazenda, mas não vai botar aqui na minha opinião pode ser falena, você vai só XXX (continua lendo silenciosamente o texto da aluna)
 A – aí eu boto assim, falena aí XXX

É possível afirmar que a professora faz questão de mostrar para a aluna que o tipo de texto usado para produzir é a narração. Embora não haja menção alguma quanto aos alunos deverem optar por uma dissertação, devido ao nível e à série da turma, parece estar implícito, por parte da professora, que as produções devem situar-se nos gêneros mais conhecidos pelos alunos como anúncios, poemas, entre outros que foram trabalhados no primeiro semestre, conforme já foi mencionado em outros momentos

Um questionamento que podemos fazer após esses exemplos diz respeito ao fato de essas orientações serem vistas como indícios de uma responsividade. Entendemos que elas estão respondendo, de certa forma, ao discurso circulante na escola, o qual defende o ensino da gramática a partir das produções dos alunos. Na verdade, parece que há uma tentativa da professora de fazer uma análise linguística que, segundo Geraldi (2002), é definida como “um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (GERALDI, 2002, p. 189).

Entretanto, notamos, com base nos exemplos 60, 61 e 62, que a professora não realiza um trabalho de análise linguística nos moldes defendidos por Geraldi, uma vez que suas intervenções nos textos não provocam uma reflexão do aluno em torno do que este escrevera: a professora apenas corrige os erros e sugere como o texto deve ser organizado.

A seguir, apresentaremos as orientações da professora para a proposta 3, que é a reescrita de textos.

4.2.3 As orientações para a Proposta 3 – atividades de reescrita de textos.

Como já mencionado em outro momento, a proposta dessa atividade foi apresentada de forma confusa e vaga porque as orientações da professora sobre como o trabalho deveria ser feito também não foram claras, tanto que iremos apresentar alguns fragmentos em que ela tenta esclarecer para a turma, para um grupo ou para um determinado aluno sobre o modo de como o texto deve ser reformulado. Infelizmente, parece que ela não consegue ser entendida, uma vez que, em todas as aulas em que a proposta estava sendo realizada, sempre havia dúvidas quanto a essa questão. Observemos os exemplos seguintes:

Recorte 56 (5ª AULA – 28-08-08).

A – eu não tô entendendo nada.

P – você vai copiar e vai ver... onde você achar que ele errou, você vai consertar do jeito (XXX). Pegue seu caderno: (pausa longa). Meu filho saia de perto, vá? Você já fez, já? Já começou fazer o seu?

WIL – lá tá certo XXX. ((o aluno mostra o texto para a professora))

P – Isso... você vai começar escrever o texto todo, quando chegar aqui, você vai fazer o conserto de onde vc achou que tava errado.

WIL – é já virei de cabeça pra baixo.

P – não tá lendo certo. Porque está aqui pescando, o tempo todinho, intrigando, arrumando confusão É desse jeito? Não.

WIL – ele que começa (XXX)

P – Eu tenho observado você ultimamente, eu tenho que tá pedindo o tempo todinho a você sua atenção. Não é dessa maneira.

WIL – é ele?

P – já falei com ele também, e você? Toda hora tenho que tá pedindo sua atenção não é desse jeito (a turma fica produzindo, a professora começa a ler os textos dos alunos).. ((falando com outro aluno)) você vai copiar, começar a copiar, “era de manhã, era hora de levantar” os erros que você já me mostrou aqui, quando chegar nele, você não já não coloca os erros, você já vai colocar (XXX), tirando o erro que você encontrou, já colocando da maneira que você acha que tá certo, entendeu? (barulho é imenso, fica difícil de escutar).

AA – porque ela XXX)

Recorte 57 (5ª AULA – 28-08-08).

AA – é pra fazer o que mesmo?

P – você tem que ler o texto e ver onde é que tem erro, o erro que você encontrar, você vai riscar aqui, já vai passar para seu caderno sem o erro. Você achou que ele errou, você já vai consertar aqui no seu caderno.

AA – oxi!!!

P – entendeu? (a professora fica em silencio, acho que está lendo outro texto).

WIL – como é faço? neste caso, (XXX) ou eu tenho que tirar ele?

P – não. Já que você encontrou esse erro você vai botar esse erro que você encontrou aqui ao invés do é (XXX) né?

WIL – lá tá certo?(XXX)

P – isso. Você vai começar escrever o texto todo, quando chegar aqui, você vai fazer o conserto de onde você achou que tava errado.

WIL – vou fazer o texto todinho? Ou é só pra botar vírgula, parágrafo (XXX).

P – consertar... é o texto todo, aonde você ver... você ver que ele errou, você já conserta aqui no seu caderno, você lê o texto, ah! Ele errou aqui, eu acho que (XXX), eu acho que deveria ter uma vírgula, ele não usou, e aqui no seu, você já usa a vírgula. você acha que deve cortar alguma coisa ou acrescentar, aí você também já (XXX) acrescenta lá, quando for passar pro seu caderno, você faz... como você acha que é, entendeu?

WIL – (XXX)

Com base nos recortes acima, podemos afirmar que a proposta não foi entendida pelo grupo, apesar de se mostrar interacionista por conta de haver uma preocupação ou necessidade de os alunos trocarem informações, falarem e também ouvirem os demais colegas. Basta observarmos, no recorte 56, a fala do aluno que declara não conseguir entender nada, entretanto a professora, mais uma vez explica a atividade. O mesmo ocorre com o aluno WIL, que afirma já ter virado o texto de “cabeça para baixo”, o que ela responde estar isso acontecendo porque ele está lendo errado, “está pescando”, criando confusão e intriga: “não tá lendo certo. Porque está aqui pescando, o tempo todinho, intrigando, arrumando confusão É desse jeito? Não”. Uma dúvida que surge a partir dessa fala é

entender o que a professora quis dizer ao declarar que o aluno não está lendo certo. Que leitura é essa? Será por que o aluno não consegue entender o que está sendo solicitado? Possivelmente, “ler certo”, nesse contexto, significa o aluno seguir as sugestões da professora, observando cada parágrafo, detectando os erros e fazendo as correções necessárias.

No recorte 57, vemos que o turno se inicia com um aluno questionando o que deve ser feito, e novamente a resposta da professora é repetir o que vinha afirmando durante toda a aula. Nesse sentido, é interessante observar a reação da aluna que responde com uma interjeição “*oxi!*”. Para nós, essa resposta pode ser vista como indício de uma autonomia relativa, porque a aluna reage de uma forma inesperada, através de um elemento expressivo que tanto pode indicar uma admiração por ela não conseguir entender o que é pedido, quanto uma reclamação, talvez, por ela não ter interesse em concluir a atividade, ou, ainda, porque ela acha que a tarefa chata e desestimulante.

Nesse mesmo recorte, parece que o aluno WIL fez a “leitura certa”, pois questiona a professora sobre a necessidade ou não de retirar um pronome do texto (“*como é que faço? neste caso, (XXX) ou eu tenho que tirar ele?*”). Parece que esse pronome está sendo usado desnecessariamente, e a sugestão da professora é que não deve retirá-lo, deve permanecer como está, como ela mesma comenta: “*não. Já que vc encontrou esse erro vc vai botar esse erro que vc encontrou aqui ao invés do é (XXX) né?*”. Como se vê, a fala não possibilita fazermos uma análise mais detalhada, por apresentar segmento cuja compreensão não nos foi possível. Mesmo assim, podemos afirmar que a fala da professora soa contraditória, por conta de ela sugerir que o aluno deve manter o “erro como está”, para, logo em seguida, quando o aluno perguntar se é para refazer o texto todo ou apenas colocar vírgula, arrumar os parágrafos (“*vou fazer o texto todinho? Ou é só pra botar vírgula, parágrafo*”), ela responder propondo algumas ações típicas de um trabalho de reescrita - consertar, cortar e acrescentar – ou, ainda, fazendo uso de frases do tipo “vai copiar”, “vai consertar”, “vai fazer”, “vai começar”, “vai botar”. Essas expressões apontam para uma postura diretiva da professora, pois não há indício de modalização em seu discurso, ela simplesmente comanda, manda e diz como deve ser executada a tarefa, contribuindo assim para não esclarecer e sanar as dúvidas e as dificuldades dos alunos. Vimos que essa posição também aparece no recorte seguinte:

Recorte 58 (7ª AULA – 12-09-08).

P – (fica conversando com os alunos, perguntando quem acabou)

A – era pra mudar as palavras que a gente queria, era?

P – as palavras que você achou que estavam mal empregadas... aqui

A – repetidas... assim

P – exatamente... os sinais... se ele deixou de usar sinal de pontuação... se ele usou... onde era letra

maiúscula... ele botou minúsculas... você acha que é letra maiúscula... tudo isso você vai mudar... porque você vê aqui ((acho que ela mostrar no texto que está sendo feito)). Aqui tá certinho aqui... já fez aqui?... cuidado... início de frase é escrito com quê?... letra o quê?

A – letra maiúscula

P – então... olhe aqui... você...

A – XXX

P – você não só fazer essa mudança... você não vai só mudar o que tá repetido, não... você vai cortar e botar não... você vai ler... reler... e ver... quais são os outros tipos de erros que... que você acha que tá errado... você vai fazer...

A – não... mas eu fiz assim.. ((ela interrompe a fala do aluno))

P – como coerência e coesão... que a gente já viu em sala de aula...

A – eu peguei assim... de um por um... aí eu ia pra lá... e via se tava certo... e apontava pra outro.

A – ((outro aluno)) - para o mercadinho, né? ((lendo o texto para a professora)).

P – é... XXX para o mercadinho... para... ((parece que ela está escrevendo ou lendo)) ((reclama com a turma, principalmente com LUC)).

Como afirmamos anteriormente, a professora continua sugerindo algumas ações que devem ser cumpridas pelo aluno, fazendo, nesse caso, uso de algumas locuções verbais - “você vai cortar e botar”, “você vai ler... reler... e ver” - e finaliza com uma expressão bem óbvia “você vai fazer”. Por outro lado, notamos ainda nesse recorte indício de uma autonomia relativa do aluno frente essa imposição da professora. Essa ação é percebida no momento em que ele responde negativamente à professora, logo após ela ter dito que ele deveria fazer a tarefa: ele não aceita a imposição e afirma que “fez assim”. Para nós, o uso da palavra “assim” é muito significativo, pois sugere que o aluno pode ter-se desviado das sugestões dadas pela professora. No entanto, ele menciona, logo a seguir, como reescreveu o texto, ou seja, ele pega fragmento por fragmento e observa se há algum problema e a partir daí, ele reescreve o texto, como exemplifica o turno seguinte: “de um por um... aí eu ia pra lá... e via se tava certo... e apontava pra outro” Esse fragmento sugere que *assim* corresponde a aceitação da proposta sugerida pela professora.

Chama atenção, nesse recorte, a fala inicial do aluno a respeito de ele modificar as palavras que queira, como mostra o turno seguinte: “era pra mudar as palavras que a gente queria, era?”. Esse segmento nos revela, de certa forma, um aluno responsivo e também autônomo relativo, visto que ele foi o único a questionar sobre essa possibilidade de implementar modificações diferentes daquelas sugeridas. No entanto, seu desejo se desfaz na fala seguinte da professora, quando ela afirma que só se devem alterar as palavras mal empregadas, “as palavras que você achou que estavam mal empregadas... aqui”. Com base nessa fala, podemos afirmar que a professora consegue eliminar a dúvida do aluno, pois a presença do advérbio ‘aqui’ permite dizer que ela aponta, possivelmente, em seu texto, essas palavras inadequadas, que o aluno entende como sendo palavras repetidas, conforme mostra a fala seguinte: “repetidas... assim”. Esse diálogo termina com a professora fazendo uso do

advérbio de afirmação - “*exatamente*” - ,que pode ser entendido como uma concordância com o que fora solicitado pelo aluno.

De modo geral, percebemos que essa atitude da professora em explicar, esclarecer e tentar eliminar dúvidas em relação à maneira como a reescrita deveria ser conduzida se repetiu em todas as aulas em que tal prática esteve presente. No entanto, suas orientações, raramente, foram entendidas com clareza, bastando observar os exemplos anteriores. Em todos, fica visível a sua preocupação em apontar os procedimentos que devem ser executados, mas parece que os alunos não entendem e isto causa uma irritação na professora, visto ser mencionado, desde a primeira aula, como deve ser feita a atividade, como mostra o fragmento seguinte.

Recorte 59 (07ª AULA – 12-09-08).

P – desde a primeira aula que falei. ((os alunos perguntam ao mesmo tempo)). Depois cada um mostra qual foi a mudança que foram feitas, o que foi preciso mudar para a TAI, TAI vai: “oi, acho que no meu texto eu achei que deveria ser mudado isso. ((reclama de alguns alunos)). Por exemplo, a TAI achou que deveria mudar alguma coisa o ITA também... então, depois ele vai dizer: “eu mudei isso, por isso, por isso, por isso”, aí ela mostra também, a minha mudança foi nessa parte e cada um vai dar a sua opinião sobre a mudança de um, sobre a mudança de outro, aí depois vão ter... qual foi a mudança que vocês acharam ficou mais adequada ao texto, aí vai pegando a mudança de um mudança de outro e faz um texto único, com o nome das pessoas da equipe, entenderam?

Notamos nesse recorte que a professora parece nervosa e angustiada pelo fato de os alunos não conseguirem entender os procedimentos de execução da atividade, tanto que ela menciona que já vem explicando desde a primeira aula e mesmo assim eles ainda não conseguem entender, apesar de observamos que, nesse recorte, ela dá um exemplo como a atividade deve ser feita e, para isso, ela toma como referência a aluna TAI e o aluno ITA.

Vale salientar que no nosso segundo visionamento, apresentamos à professora uma aula de reformulação em que ela propõe a reescrita do texto de forma coletiva, ou seja, com a participação de toda a turma. Nesse caso, a professora utilizou um texto e apresentou-o no retroprojetor para que a turma apontasse o que deveria ser reformulado.

Durante o visionamento, aproveitamos para questionar a professora a respeito das sugestões que ela tinha dado aos alunos, se essas, de fato tinham sido claras e objetivas. Segundo ela, tais orientações foram bem claras, visto que todos os alunos conseguiram responder à atividade. Entretanto, podemos afirmar que tal atividade não motivou a turma, vimos através das imagens em vídeo que boa parte dos alunos conversava muito e, nos grupos, apenas dois ou três alunos conseguiam produzir. E, nas últimas aulas, a maioria se mostrava apática, cansada e desmotivada. Isso, talvez, explique o barulho e a bagunça

generalizada que se formou na turma durante a execução da tarefa. Nesse sentido, é interessante mostrarmos os questionamentos feitos pelo pesquisador a respeito das orientações dadas por ela aos seus alunos.

Recorte 60 (2º VISIONAMENTO – 11-12-08).

((O pesquisador mostra parte da aula em que ela dá as instruções da atividade))

PP – Você acha que as instruções foram claras para os alunos? Foram claras, eles entenderam a proposta?

P – sim. Tanto que mostraram e começaram a ver por que separado com acento, por que separado quando é porque junto. Eles entenderam e captaram bem, tanto que fizeram, observaram e fizeram direitinho.

((o pesquisador mostrou passagem em que ela dá mais atenção a uma equipe.))

PP – Você ficou mais naquela equipe, ali, viu? você ficou naquela equipe, por que, P?

P – porque... a maioria fizeram a reescrita e consertaram, eu fiquei esperando, eu falei quem já tiver feito levante a mão ((o pesquisador interrompe a fala da professora e retoma, insisti na questão anterior)). [E depois fiquei esperando...]

PP – [voc-e acha que as instruções foram claras realmente? O que você deu de instrução foi clara para eles, eles entenderam bem?]

PP – [com certeza].

Com base no fragmento acima, percebe-se que a professora defende que suas sugestões de reescrita foram claras, já que os alunos conseguiram ver e reformular problemas relacionados ao uso dos porquês. É válido mencionar que esse aspecto gramatical não foi mencionado em sugestão alguma das apresentadas por ela, muito embora os alunos tinham apontado o problema nos dois textos. Esse fato enfatiza aquela visão da professora a respeito da reformulação como uma atividade que favorece um *feedback* dos assuntos ensinados. Também questionamos a professora sobre o motivo de ela ter escolhido reescrever o texto como um todo e não um fragmento, ou apenas um parágrafo. Vejamos sua resposta:

Recorte 61 (2º VISIONAMENTO – 11-12-08).

PP – Até que ponto a forma como você conduziu a aula, pegar o texto inteiro, separar em grupo, contribuiu ou não para que houve dispersão da turma? É uma questão de reflexão contigo, tá bom?

P – Na realidade foi em grupo, mas, você vê que num foi a maioria... não foi o grupo mesmo que reuniu para ver as dificuldades, no primeiro grupo XXX foi individual.

PP – [XXX refazer o texto inteiro e não fragmento]

P – [fragmento que falei]

PP – até que ponto isso não levou à dispersão da turma?

P – a causa? Achou que foi muito? Porque... acho que a pessoa tem que trabalhar o texto todo, esse negócio da professora dizer não, eu não gosto desse livro, desse texto que é muito grande, acho que a gente tem empurrar textos grandes, não fragmentos, é como falei... ((pesquisador interrompe a fala dela, novamente)).

PP – [trabalhou com livro alguma vez?]

P – [a questão] pra conserto, acho que deve ser um texto grande, [colocar todo, não só fragmentos,]

PP – [mas você trabalhou fragmentos uma vez.] ((o pesquisador lembra que ela trabalhou em outra aula de refacção, fragmentos de textos))

P – sim, fragmentos, por quê? Porque eu peguei, foram textos diferentes, certo? Eu peguei dificuldades XXX, esse foi um texto único [para toda classe].

PP – [único para toda classe], você defende que um texto único deve ser trabalhado como um todo, [se for textos diferentes trabalha fragmentos]
PP – [se for textos diferentes, trabalha fragmentos].

Com relação ao exemplo acima, percebemos uma certa insistência e pressão por parte do pesquisador em relação às orientações da professora terem contribuído para a dispersão da turma. Por vários momentos, ele insistiu na mesma questão, tanto que interrompe sua fala por diversas vezes, parecendo querer fazer com que ela assuma não terem sido suas orientações esclarecedoras e, por essa razão, a aula não ter sido conduzida de forma satisfatória. Essa atitude aparece através de questionamentos do tipo: *“Até que ponto a forma como você conduziu a aula, pegar o texto inteiro, separar em grupo, contribuiu ou não para que houvesse dispersão da turma? até que ponto isso não levou à dispersão da turma.* Nota-se que, embora, ele persista nessa ideia, a professora recusa terem sido vagas as suas observações e, muitos menos, terem elas contribuído para a dispersão da turma, mesmo ele usando como argumento o fato de ela ter escolhido reformular um texto inteiro. Vale lembrar que, em outro momento, a professora propôs a reescrita de frases ou de palavras retiradas das produções dos alunos, justificando tal escolha com a afirmação de que se tratava de textos diferentes, sendo, por isso, escolhidas formas diferentes de reescrita, ou seja, primeiro foi proposta a reescrita de um texto completo e depois a reescrita de frases e palavras.

Pensamos que seja interessante esclarecer o que entendemos significar “fazer reescrita de textos diferentes” e “de um só texto”. Parece ter a professora querido dizer que, quando se decide reformular fragmentos, estes devem ser retirados de textos diferentes, quando se decide reformular um texto completo, só se toma como exemplo um único texto. Para nós, essa justificativa soa muito mais como uma desculpa diante dos questionamentos do pesquisador do que um entendimento acurado a respeito das diversas possibilidades de reescrita de um texto. É interessante comentar que o pesquisador se mostrou, durante a execução do visionamento, muito persistente em relação ao fato de a professora insistir na clareza e na objetividade das orientações, tanto que ele faz uso de frases e expressões muito diretivas como apontam o exemplo seguinte: *“Até que ponto a forma como você conduziu a aula, pegar o texto inteiro, separar em grupo, contribuiu ou não para que houve dispersão da turma?” “até que ponto isso não levou à dispersão da turma?”*.

A partir de agora, discutiremos a respeito das orientações que a professora deu aos alunos em outra atividade de reescrita, em que foram utilizados fragmentos de textos retirados das suas produções. Vale salientar que elas foram retiradas de uma produção textual denominada “Adivinhe o que é”. Lembramos que essa atividade se deu no final do período de

observação e a professora fez questão de selecionar as frases sem pedir ajuda ou qualquer orientação do pesquisador até porque fazia pelo menos duas semanas que não havia contato entre eles, com a professora sempre encontrando uma desculpa para evitar a presença do pesquisador em sala. No que se refere ao modo de aplicação dessa atividade, ela segue os mesmos moldes das outras. Ela copia as frases no quadro e pede aos alunos que corrijam frases que apresentem problemas do ponto de vista ortográfico (recorte 62). Vejamos primeiramente as frases selecionadas e a seguir apresentaremos as orientações da professora.

AS FRASES²⁹SUGERIDAS PARA REESCRITA

- 1) Meu tio tinha que vender ele.³⁰
- 2) Ele leivo pra casa
- 3) Meu tio viu otro cachorro.
- 4) Ele cuidou bem dele.
- 5) Ele é muito sapegua.
- 6) Ele teve uma supreza.
- 7) Quería vende a minha vaca, mais i não deichei.
- 8) Chaudel significa chapeul.
- 9) Framgo.
- 10) pertensse importante.
- 11) enquanto conversavam

Vejamos o que ela sugere para ser feito:

Recorte 62 (18ª AULA – 07-11-08).

P – pronto! agora vocês vão terminando de fazer... quando terminar eu vou o seguinte... ((pede silêncio)) fiz o levantamentozinho dos textos de vocês... vou colocar aqui algumas frases... vocês vão copiar... registrar...e vão fazer as possíveis correções das palavras que vocês acham que precisam ser... precisam ser corrigidas, certo?... certo? ((reclama do barulho)) vocês vão fazer o seguinte... PRESte atenção... vocês vão reescrever a primeira frase... fazendo as correções que vocês acharem... que deve ser feita... OK?... vão deixar um espaçozinho aqui pra poder fazer ... repetir a frase... vai reescrever a frase XXX por exemplo ((lê a frase)) 'meu tio tinha vender ele'. Então vocês vão.... EDV – XXX

P – fazer... reescrever a frase... e observar se vocês acha que alguma palavra deve ter alguma modificação... tá errada... vocês acham que deve ser mudado... tanto o sentido da frase... tá faltando alguma letra... alguma palavrinha... alguma palavra que tenha errada... vocês vão reescrever aqui... a maneira que vocês acham que está correto, tá certo?... tem que deixar sempre uma... linha, né isso? ((reclama com alguns alunos por conta do barulho)) ((continua escrevendo no quadro)).

²⁹ Não nos deteremos explicando tal atividade porque isto já foi feito no capítulo 3.

³⁰ As frases foram transcritas, conforme foram produzidas.

Recorte 63 (18ª AULA – 07-11-08).

AA – *professora... XXX... é professora?*

P – *não é pra completar nada não... é só pra consertar... não é pra criar frases não.*

Recorte 64 (18ª AULA – 07-11-08).

P – *não... você vai fazer conserto com as palavras que você achar que tá erradas.*

AA – *ah!!! É pra consertar... é*

P – *exatamente*

AA – *pensei que era XXX*

P – *entendeu? Por exemplo... você vai lendo tudinho... XXX você vai vendo... ali ele escreveu assim... ‘o- tro... XXX você vai consertar. ((está difícil entender, porque o barulho está imenso)).*

Percebemos, de imediato, que não foram só frases para ser refeitas, mas também palavra solta e isolada, como é o caso da frase 9 que trata da escrita da palavra ‘frango’. Além disso, notamos que suas observações situam-se no mesmo lugar das anteriores, pois cabe aos alunos corrigirem as frases, levando apenas em conta questões de ordem gramatical e principalmente, de natureza ortográfica, como mostram alguns turnos retirados dos recortes acima: “*vocês acham que deve ser mudado... tanto o sentido da frase... tá faltando alguma letra... alguma palavrinha... alguma palavra que tenha errada... vocês vão reescrever aqui... a maneira que vocês acham que está correto, tá certo?*”. “*não é pra completar nada não... é só pra consertar... não é pra criar frases não*”, “*ah!!! É pra consertar... é*”.

Tal como se dera com a reescrita do texto completo, alguns alunos não entenderam a proposta, como mostram os exemplos 63 e 64, em que eles ficam na dúvida sobre o que fazer. Vale esclarecer que a maioria desses questionamentos se dá quase no final da aula. Na verdade, as dúvidas se localizam apenas no modo como refazer as frases, alguns querem completá-las e outros querem criar outras. Mesmo com a tentativa de esclarecimento por parte da professora, muitos alunos, infelizmente, continuam sem entender os procedimentos que devem ser tomados para a reescrita do texto.

Ainda com base nesses recortes, notamos que as orientações, apesar de estarem situadas no campo microestrutural, apontam para uma tentativa da professora em fazer com que os alunos assumam uma posição responsiva. Isso pode ser percebido no momento em que ela lhes sugere que devem procurar os erros e tentar corrigi-los como ela. Essa atitude da professora provoca nos alunos uma responsividade, porque eles assumem uma posição, correm riscos e efetuam mudanças.

Nesse sentido, compreendemos, com base nas leituras efetuadas, que a compreensão responsiva ativa não aparece exclusivamente em contextos em que se pede ao aluno uma resposta crítica, argumentativa *etc.* Pensamos que essa posição se faz presente em todas as instâncias da sala de aula, desde uma aula em que são questionadas idéias de um autor ou de

um texto, até aulas tidas como mais tradicionais, em que é cobrada a reescrita de fragmentos de frases ou palavras, como é o caso em questão. No entanto, ressaltamos, mais uma vez, que essa responsividade, possivelmente, assumia caráter e posições diferenciados, devido ao modo como a atividade seja apresentada e conduzida pela professora.

Outra possível reflexão a partir desses recortes refere-se ao fato de essa proposta de atividade fazer com que os alunos tratem a língua de forma artificial e descontextualizada. Nesse sentido, sua compreensão seria passiva? Defendemos que essa posição dos alunos ainda se mostra ativa, devido ao fato de eles estarem fazendo escolhas, observando o que deve ser reformulado e fazendo uso de seus conhecimentos prévios a respeito dos assuntos abordados.

Compreendemos, apoiados em Bakhtin (2003, 1999), que não existe o grau zero de responsividade, isto é, a compreensão passiva, alheia e ausente de resposta. Na verdade, ao tratar dessa questão, Bakhtin (1999, 1998) usa-a como um argumento a mais para criticar os estudos que tomam a língua como um objeto homogêneo e artificial, posição adotada pelos teóricos pertencentes à corrente do Objetivismo Abstrato.

Portanto, compreendemos que, mais uma vez, a professora, infelizmente, não teve os conhecimentos necessários que pudessem provocar uma responsividade dos alunos, em maior grau, visto que ela poderia sugerir que eles fizessem uma leitura atenciosa e usassem seus conhecimentos gramaticais sobre os tópicos sugeridos para a reescrita. No entanto, ela optou, simplesmente, em listar uma quantidade de conteúdos gramaticais que poderiam ser “higienizados do texto” (JESUS, 1995), ou seja, sugeriu que fosse eliminado tudo aquilo que é tido como não adequado aos padrões da normatividade.

Não queremos dizer, com isso, que o aspecto normativo não deva ser visto. O que, de fato, estamos entendendo é que a reformulação de um texto não deve levar em conta apenas esse aspecto e, quando levar, a orientação poderá ser calcada na reflexão do aluno a respeito das questões abordadas. Portanto, compreendemos ser essencial que os alunos e, principalmente, o professor não percam de vista o(s) sentido(s) emergente(s) que o texto possa produzir na interlocução do aluno consigo mesmo, com os colegas da turma e com o próprio professor, visto todo texto ter sempre algo a dizer, a informar, a comunicar e tudo isso só é possível através do diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo de leitura, produção e reformulação.

A seguir, faremos algumas considerações sobre o “passar a limpo”.

4.2.3.1 Algumas considerações sobre “o passar a limpo”.

Notamos que, após as aulas de reescrita de textos, era comum a professora solicitar aos alunos que passassem seus textos a limpo em seus cadernos. Observamos que essa postura da professora pode ser entendida, ainda, como um reflexo de um discurso que marcou e ainda marca uma prática de escrita na escola. Conforme discutimos no primeiro capítulo, houve um tempo em que era muito comum que o professor copiasse um texto, no quadro, para que seus alunos dele fizessem a cópia com o intuito de trabalhar a grafia e a memorização de palavras. Essa prática continua presente na sala de aula, agora com a desculpa de que os textos precisam ser passados a limpo, porque serão objetos de divulgação.

Vale mencionar que, normalmente, essa atividade tinha como objetivo o aprimoramento da escrita e da grafia das palavras. Para a professora, passar a limpo tem alguma relação com essa prática tão tradicional, e isso é percebido através de sua fala, quando questionada sobre a importância de trabalhar com reescrita. Vejamos o que ela diz:

Recorte 65 (2ª VISIONAMENTO - 11-12-08).

*PP – quais são as vantagens de uma aula como essa? De reescrita de textos?
P – vantagem, é de ficar nas entrelinhas, né? Mas acho que ali é aprendizado, porque, é como eu falei, eles têm mania de escrever, não querem nem passar a limpo, acho que escreveu, entrega do jeito e XXX parando pra ver, como a equipe mesmo que fez, “professora, a gente errou aqui”, XXX tem autores e escritores que XXX amassam tanto papel, e toda vez que a gente vai passar a limpo sempre muda, então a importância de eles fazer a reescrita, vai observando, é a maneira de eles observarem alguma coisa.*

Conforme aponta o fragmento acima, está implícita uma visão de reescrita e de cópia como atividades em que os alunos, simplesmente, corrigem os aspectos formais do textos, principalmente quando se afirma que “eles têm mania de escrever, não querem nem passar a limpo, acho que escreveu, entrega do jeito e XXX parando pra ver”. E ela reforça essa idéia, declarando que autores renomados refazem os próprios textos e também que existe a possibilidade - no momento em que os alunos estão reescrevendo ou passando a limpo – de observarem melhor sua produção no tocante ao que deve ser modificado.

Para nós, entender a reformulação e cópia nos moldes apresentados nesse recorte é admitir ou aceitar uma visão de ensino em que a língua continua no campo da forma e da prescrição de normas gramaticais como nos aponta Silveira (1988):

novas representações sobre a escola e tarefas escolares geralmente atribuem ao ato de “passar a limpo” um *status* de higienização da apresentação visual

– passar a limpo seria, assim, copiar de um texto anterior, riscado, “sujo”, quase ilegível... para uma versão limpa, apresentável, “caprichada”.

Nesse ponto, consideramos que esse processo de passar a limpo um texto logo após a sua reescrita possui como característica básica eliminar tudo aquilo que lhe dificulta o entendimento, como os erros gramaticais, as sujeiras, os riscos e os borrões, isto é, retirar aquilo que não convém do ponto de vista da estética, com o intuito de tornar o texto mais apresentável. Pensamos que seja oportuno mostrarmos alguns recortes em que a professora sugere aos alunos que passem seus textos a limpo, e, a seguir, teceremos alguns comentários.

Recorte 66 (5ª AULA - 28-082-08).

P – (XXX) só vai ficar mais fácil, você só vai (XXX) aqui. Você lê primeiro aqui, você vai fazendo (XXX) do que você está lendo, pra quando você passar a limpo, já passar a limpo de vez, passar para o seu caderno já vai passar

Recorte 67 (18ª AULA – 07-11-08).

P – Peguem o caderninho onde vocês fizeram aquele texto... do tungada.. das aquelas palavras... que eu vou colocar no quadro o significado das palavras... ((pausa)) eu mandei todo mundo passar... esperei... ... teve uma aula só pra... pra passar pro caderno.((Ela fica perguntando aos alunos quem passou para o caderno)) ((Não lembro de ter havido uma aula para os alunos passarem o texto para o caderno)) esses textozinhos que eu tô falando... preste atenção... gente... esse texto... eu num copiei as palavras sem o significado e pedi pra vocês escolherem e fazer o texto...alguns passaram a limpo... o H passou... quem foi os outros que passou? Porque eu deixei uma aula só pra isso... todo mundo ficou passando pro caderno... pra registrar... quem é que falta registrar o seu texto no caderno? Quem é mais que falta? então.. não registraram... porque eu entreguei pra registrar...

Com base nos recortes acima, percebemos a preocupação da professora em mostrar aos alunos a necessidade de passar o texto a limpo, tanto que ela reforça essa preocupação, afirmando ter reservado uma aula só para que eles pudessem fazer essa atividade, (“Porque eu deixei uma aula só pra isso”). É interessante que essa atividade tem como função principal “registrar” no caderno o que foi feito em sala, tanto que a professora chega a repetir essa palavra quatro vezes durante esse turno. Parece que essa sugestão aponta para uma necessidade da professora em deixar gravado no caderno dos alunos uma prova de que o trabalho ter sido executado e, de os alunos, durante as aulas, não terem brincado ou bagunçado.

Vale mencionar que essa preocupação se mostrou presente em toda aula em que era sugerida a produção de um texto. Por diversas vezes, ela menciona a necessidade de os alunos colocarem seu nome e idade e também a data da produção dos textos, porque essas produções seriam divulgadas. Observemos os exemplos seguintes:

Recorte 68 (14ª AULA – 20-10-08).

P – primeiro uma XXX. (a professora começa a ler os textos dos alunos). Ficou bom. Ficou bom o da... Tá bom. Certo, Gente! quando vocês fizerem, releiam, arrumem, quando estiver tudo prontinho é que vai passar a limpo pra não vim com rasuras e bota o cabeçalho, é o nome, a sua idade.

Recorte 69 (14ª AULA – 20-10-08).

P - ((conversando com o I)). Agora, você vai passar a limpo. O que você vai fazer, I? Vai botar aqui... oi.. português. Nome, certo?

I – a idade

P – XX a sua idade, viu? porque isso, a gente vai divulgar, certo? XXX aqui a palavra. Passe direitinho.((falando com outro aluno)) fazer o cabeçalho, o nome, faça a lápis, depois você vai corrigindo quando for passar, passe a caneta, bem bonitinho. XXX me aproximo para lhe dar.

A – professora, professora professora, professora ((depois de um tempo, ela escuta)) passar a limpo esse negócio?

P – ((falando com um aluno)) só falta passar a limpo XXX vá sentar pra eu lhe ajudar como fazer a limpo. ((ela começa ler um texto de uma aluna para o pesquisador)). Preste atenção SIL... Oh!!!

A –vou copiar de novo?

P – faça XXX bote o seu nome, o nome, né?

Recorte 70 (14ª AULA – 20-10-08).

P – certo. Mas você tem que fazer o cabeçalho. Viu, AD? Tem que ter outra folha, botar nome, primeiro, idade.

Conforme mostram os recortes acima, o processo de rescrita e, conseqüentemente, o passar a limpo precisam vir bem arrumados e organizados porque os textos serão divulgados, (“porque isso, a gente vai divulgar”), e ainda eles precisam vir identificados com nome, cabeçalho, data e escritos a caneta (“faça XXX bote o seu nome, o nome”), tudo muito organizado e “limpo”, conforme já apontado em outra situação. Talvez essa postura possa ser entendida como mais um reflexo de um discurso que circula na escola, segundo o qual os textos produzidos pelos alunos precisam sair do espaço da sala de aula, devem ganhar os murais, transformarem-se em livros e coletâneas com intuito de dar a essas escritas um caráter mais real, mais próximo da realidade dos alunos e, ainda, pela necessidade de esses textos buscarem outros leitores além do professor. Nesse ponto, concordamos com Zozzoli, (2009, p.16), quando defende que:

dependendo do tipo de interação que se instala na sala de aula, a produção de um texto literário por um aluno, por exemplo, mesmo que não venha a sair daquele quadro, indo no máximo até o jornal ou mural da escola, ou mesmo que nem isso aconteça, pode representar para esse aluno uma experiência de interação com os outros sujeitos na sala de aula e uma experiência

transformadora em suas perspectivas de ver o mundo e de se expressar diante dele. Essa experiência certamente não poderá ser considerada no mesmo plano de uma produção-imitação e direcionada, obtida em outras circunstâncias.

Concordamos com essa autora, pois compreendemos que todo texto produzido na escola precisa ser inserido, mesmo que provisoriamente, num contexto social e histórico real, pela necessidade de fugir a práticas de escrita artificiais e, principalmente, de evitar que esses textos tenham como destino final a lata do lixo, ou de serem esquecidos em alguma pasta do professor, porque a atividade não teve uma continuidade ou porque ele não teve tempo para corrigir. Essa preocupação com o destino das produções está centrada, segundo Geraldi (2001, 1996), na noção de “texto como pretexto” (GERALDI, 2002, 1996) que defende justamente um destino para as produções. Como ele mesmo comenta:

posso ir a um texto para usá-lo, inspirando-me nele para com ele fazer outras coisas: construir uma montagem, retirar dele um argumento, buscar um exemplo, apreender uma analogia, etc. Pretextos legítimos, [...] Não é o uso do texto que o destrói: é a sua leitura sem qualquer objetivo para o leitor que destrói textos e autores (GERALDI, 1996).

Nesse ponto, concordamos com Geraldi, pois entendemos que se faz necessário que o professor tenha pelo menos em mente um objetivo e um propósito para sugerir e implementar práticas de leitura e produção em sala de aula. Caso isso não ocorra, a escrita torna-se um processo sem fundamento, vazio. Parece que foi o que aconteceu com essa postura da professora, visto que ela não deixa claro para a turma como será feita a divulgação dos textos e muito menos o propósito de tal ação.

Essa atitude da professora pode ser entendida também como reflexo de um discurso tradicional que defende a idéia de que o aluno não pode rasurar e riscar seu texto. É necessário entregá-lo limpo, entre outras palavras, fazer “higienização” (JESUS, 1997), tirar, apagar, eliminar o que não interessa. Parece que os alunos, ao passarem seus textos a limpos, estão, de certa forma, colocando em prática um discurso tradicional, segundo o qual eles precisam copiar seus textos para poderem fixar melhor o que foi apreendido. Lamentamos apenas que essa prática de reescrita e de passar a limpo não seja vista como uma possibilidade real de os alunos implementarem um trabalho de reflexão sobre a própria escrita num processo de idas e vindas sobre o que foi produzido, pois compreendemos poder acontecer, através desse jogo, de que eles virem a constituir-se, efetivamente, em sujeitos-leitores e produtores de seus textos.

Esclarecemos que a postura da professora na execução das tarefas de reescrita e de passar a limpo se mostra dividida entre um discurso tradicional, que ela conhece e que aprendeu a praticar, e as propostas mais recentes a respeito da reescrita ofertadas pelos cursos de formação, documentos oficiais e acadêmicos que não lhe dão suporte suficiente para a prática. Talvez por essa razão, seja possível entendermos por que seu trabalho com reescrita e cópia não ultrapassa os limites de problemas microtextuais. Além disso, consideramos que ela vive sobre constante pressão para mostrar-se diferenciada. E essa pressão aparece nos mais diversos segmentos que compõem a escola: diretores, coordenadores pedagógicos, os pais dos alunos, os colegas de profissão e os próprios alunos. Então, nada mais coerente do que ela professar e tentar, dentro de suas limitações, implementar uma prática de sala de aula que contemple todas as cobranças dos diferentes setores, mesmo que essa prática não coincida com as perspectivas que lhes deram origem. Como comenta Andrade (2004, p. 95): “A origem desse descompasso é, provavelmente, a constatada invasão de um discurso *prêt-à-porter*, que tem sido incorporado pelos docentes da escola básica apenas para dar visibilidade a sua situação de bem formados, bem informados, atualizados, inovadores”.

De um modo geral, é possível afirmar que as orientações dadas pela professora podem ser entendidas como eventos que tentam, dentro do possível, fazer com que os alunos respondam ativamente ao que está sendo proposto. No entanto, notamos que as orientações dadas por ela, principalmente, na proposta da dinâmica de grupo e na proposta 2 – “Adivinhe o que é” - adquirem um grau maior de responsividade, visto que ela instiga, provoca ou favorece uma tomada de posição dos alunos diferente do que é pedido. Já na proposta de reescrita, ela simplesmente limita-se a orientá-los a corrigir questões mais pontuais de gramática, ou então, preocupa-se em pedir-lhes que eles organizem seus escritos, levando em conta a estética dos textos.

4.3 As respostas dos alunos a partir das propostas da professora

O objetivo desse tópico é verificar como a responsividade se apresenta nos textos dos alunos a partir do que foi solicitado pela professora, ou seja, como suas respostas se situam em determinado campo discursivo: se se aproximam de um discurso-fonte; apontam para um distanciamento desse discurso, favorecendo, dessa forma, uma fuga à paráfrase, ao já-dito; por fim, se os textos dos alunos permitem verificar indícios de uma singularidade e de uma autonomia relativa. Além desses pontos, observamos como a professora agiu diante das

respostas dos alunos; se ela as aceitou, se as questionou ou, simplesmente, a atividade se fixou apenas na apresentação dos textos.

Como forma de relembrar, a análise seguirá a mesma ordem apresentada no início deste capítulo.

4.3.1 As respostas dos alunos à proposta 1 – Aplicação de uma dinâmica de grupo.

A seguir, apresentaremos as produções dos alunos em relação a essa proposta. Como forma de organizar nossa reflexão, separamos os recortes com base na temática apresentada nessas produções que são as seguintes: vícios, morte, doenças e questões amorosas. Vejamos os textos seguintes, em que as soluções dadas pelos alunos estão relacionadas a questões religiosas.

Recorte 71 (9ª AULA – 26-10-08).

EDV – meu problema é que porque eu sou muito aviciado em videogame (a turma grita, aplaude) [...]

P – ói... tá vendo? quietinho... ninguém pode revelar quem é. Meu problema é porque é viciado em videogame e... por causa desse problema... (fala com o aluno que está lendo)

EDV – deixar de jogar videogame...

P – minha gente, vamos escutar, vamos respeitar... respeitar

EDV - deixar de jogar videogame e procurar outra coisa como jogar bola, ir à igreja, procurar Deus... só ele vai lhe tirar desse vício.

P – muito bem. Vamos aplaudi-lo. Alguém escutou?

Recorte 72 (9ª AULA – 26-10-08).

P – muito bem. Venha EDV. venham pra cá... na fila

EDV – o meu problema... é que minha vó morreu e minha vida se tornou... se foi... um inferno... me ajude... eu acharia se você procurasse a igreja e falasse com Deus...tocasse... fizesse uma oração forte pra Deus lhe desse conforto... e esquecer da mente que sua vó morreu, mas a não lembrança... você tem que deixar na lembrança aquilo que sua vó foi na sua vida e o que ela fez pru você.

P – muito bem. Pronto.

Recorte 73 (9ª AULA – 26-10-08).

P – meu primo... ele tem um problema de coração... ele vai fazer uma cirurgia, mas só que não é muito grave, mas todas as pessoas da minha família... tão preocupadas... achando que ele vai morrer.

HUM – se eu fosse você... eu iria à igreja e pediria a Deus... que ele cu... que ele se curasse, ter fé em Deus que ele vai se curar.

P - Pronto. ter fé em Deus ... e confiar em Deus ter fé em Deus que ele vai se curar... vai dar tudo certo. Muito bem, H. pronto...

Com base nos recortes acima, embora possamos observar que os alunos respondem ao que é solicitado, ou seja, embora tenham uma solução ao problema indicado, notamos que

essa resolução situa-se próxima de um discurso de auto-ajuda, com tendência ao religioso, sendo necessário apenas que a pessoa tenha fé em Deus para que tudo seja resolvido, como mostram trechos retirados desses recortes: *“ir à igreja, procurar Deus... só ele vai lhe tirar desse vício”*, *“eu acharia se você procurasse a igreja e falasse com Deus...tocasse... fizesse uma oração forte pra Deus lhe desse conforto”*, *“se eu fosse você... eu iria à igreja e pediria a Deus... que ele cu... que ele se curasse, ter fé em Deus que ele vai se curar”*.

Vale salientar que os recortes 71 e 72 foram produzidos pelo mesmo aluno, o que significa dizer ter ele mantido a mesma posição para os dois problemas para os quais ele sugeriu alguma mudança, ou seja, ele recorre sempre a Deus para resolver as questões em foco. Entendemos, assim, que esse aluno vem marcado por um discurso de cunho religioso que pode estar presente na sua vida através da família. Esse discurso se revela através de expressões típicas de uma pessoa que professa algum tipo de credo, como por exemplo: *“fazer uma oração forte”*, *“falar com Deus”*, *“deixá-lo tocar seu coração”*.

No recorte 73, o aluno situa sua solução no mesmo patamar, pois, aqui, ele propõe que a pessoa em questão tenha fé e a cura virá automaticamente, sendo, pois, isso reforçado pela fala da professora, que repete o discurso do aluno, acrescentando que *“tudo vai dar certo”*. Nesse sentido, essa fala aparece com uma expressão de ratificação, concordância da professora com o que é dito pelo aluno. Lamentamos que a professora não tenha aproveitado o momento para propor uma discussão sobre o problema. Talvez, se ela levantasse questionamentos – do tipo: *“Por que você sugere isso?”* ou, então, *“Alguém teria uma solução diferente para esse problema?”*, seria possível vislumbrar uma discussão em que se abriria espaço para o surgimento de uma responsividade mais ativa dos alunos. No entanto, o que se percebe é que a professora fecha a discussão e limita o tempo dos alunos através do uso da palavra *“pronto”* (v. recortes 78 e 79). Para nós, o uso desse termo significa que eles entenderam a proposta e que a atividade foi cumprida, restando-lhes apenas voltarem aos seus lugares.

Percebemos, ainda, que os alunos criam suas respostas a partir daquilo que vivenciam e sentem. São suas marcas culturais, religiosas, políticas, ideológicas e familiares que vêm à tona no momento de suas respostas, constituindo-se, assim, como verdades, como soluções definitivas e práticas. Como diz Bakhtin, (2003, p. 270):

ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra naquelas relações (baseia-se neles,

polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Entendemos que as respostas dos alunos não podem ser vistas como as primeiras e únicas, pois suas falas revelam, repetem, exibem e perpetuam outras vozes que se lhes fizeram ou se fazem presentes na vida. Nesse sentido, os discursos não são únicos, apesar de eles terem uma singularidade, uma marca original de quem os professa. Vejamos as respostas do aluno EDV(v. recortes 71 e 72). Como dissemos, elas repetem uma posição que, possivelmente, é vivenciada por ele, tanto que elas ressurgem no seu discurso como uma verdade que deve ser seguida. Além disso, não é possível aceitarmos a existência de um discurso inicial até porque pensamos que tudo se constitui (língua, linguagem, sujeito e discurso) pelo viés da pluralidade, para daí, encontrar algo singular, original e próprio.

Na verdade, compreendemos que tais respostas, principalmente os recortes ora analisados, são representações de um discurso-fonte, oriundo, provavelmente, da religião que propaga a idéia de que basta apenas rezar a Deus para que tudo seja resolvido.

Vale comentar ainda que os alunos, no momento em que são submetidos a situações como essa, em que precisam assumir uma posição e defender um ponto de vista diferenciado, se constituem em alunos sujeitos-leitores responsivos ativos, pois eles precisam buscar nas suas vivências, soluções para o que é apresentado. Ou como comenta Geraldi (1997, p.170-171):

ora estes (alunos) para produzirem, precisam voltar-se para suas próprias experiências (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. É destas interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e vêem experiências semelhantes.

Notamos que essa posição defendida por Geraldi não ocorre nos recortes apresentados, por conta de os discursos dos alunos reproduzirem frases prontas, ideias preestabelecidas sobre Deus, religião e fé. Assim sendo, essas falas ficam no lugar da reprodução e da repetição, não avançam, não contribuem ainda para constituição de sujeitos dotados de uma autonomia.

Um ponto que observamos nas produções dos alunos foi a presença de situações em que são abordado problemas referentes a relações amorosas. Tal ponto se mostra importante porque são problemas típicos da fase em que a maioria dos alunos se encontra. Além disso,

tais textos provocaram e causaram mais euforia na turma, através de aplausos e gritos. Vejamos os exemplos com seus respectivos problemas e soluções:

Recorte 74 (9ª AULA – 26-10-08).

GER – o meu problema é que eu gosto de um menino da oitava série... problema é que ele nem sabe que eu existo. Todos os dias eu vejo ele... nos domingo também...algumas amiga minha XXX acha ele feio... mas como diz o provérbio... quem ama o feio... bonito lhe parece. Mas ele não é feio.

P – muito bem. E aí?... e aí?

GER – você não vá na onda das suas amigas XXX siga seu coração. Se você gosta dele... você diga a ele...agora... se ele não repara em você... procure outro. E depois... ele vai se arrepender e vai procurar você.

P – Muito bem, GER. ((A turma inteira aplaude, grita)).

Recorte 75 (9ª AULA – 26-10-08).

WI - eu tenho um problema muito sério... eu gosto... de uma pessoa que eu não sei se ela gosta de mim, pois essa pessoa é gentil e legal, pois eu sou gostoso, êita! ((a turma ri))

P – eu só gostaria de dizer...

WI – eu só gostaria de dizer a essa pessoa que eu a amo. Ela... ela...

P – eu queria que ela...que eu posso dizer a uma pessoa... o que...o que... é...que eu queria..

WI – não tô nem entendendo a letra ((ele ri)).

P – é... é isso que eu posso dizer a essa pessoa... é... eu gostaria de dizê-la... que eu a amo. É isso que eu posso dizer a uma pessoa que eu amo?... qual é a solução?

WI – a solução é... se essa pessoa tiver um problema XXX se relata XXX com essa pessoa... ela deve ter sentimentos... deve lhe amar.

P – Muito bem, WI, muito bem.(a turma aplaude muito)).

Entendemos, de antemão, que os fragmentos respondem, de certa forma, tanto à proposta da professora quanto aos problemas apresentados. Porém gostaríamos apenas de ressaltar que os “graus de ativismo” (BAKHTIN, 2003) desses sujeitos-leitores se fixam muito próximos dos discursos-fonte que circulam sobre os relacionamentos amorosos, principalmente, na atualidade, em que o afeto, o carinho e o amor são tratados de forma descartável. Isto é percebido na fala de GER, quando ela propõe que a aluna deve procurar outro, como comprova sua fala a seguir: “*você não vá na onda das suas amigas XXX siga seu coração. Se você gosta dele... você diga a ele...agora... se ele não repara em você... procure outro. E depois... ele vai se arrepender e vai procurar você*”. Algo que não é percebido na fala de WI, pois, para ele, a pessoa deve relatar o que sente e esperar uma solução para o problema em foco, como mostra a fala seguinte: “*a solução é... se essa pessoa tiver um problema XXX se relata XXX com essa pessoa... ela deve ter sentimentos... deve lhe amar*”.

Um ponto interessante no recorte 82 refere-se à fala de WI no momento em que ele narra o problema. Vejamos o exemplo: “*eu tenho um problema muito sério... eu gosto... de uma pessoa que eu não sei se ela gosta de mim, pois essa pessoa é gentil e legal, pois eu sou gostoso, êita!*”. Esta frase em destaque apresenta-se, para nós, como indício de uma

autonomia relativa, pois ela aponta para uma tentativa do aluno de querer imprimir e registrar sua marca nesse discurso através da expressão “*pois eu sou gostoso*”. É bem possível que essa transgressão à proposta possa ser entendida como uma resposta à descrição feita pela aluna da sua pessoa amada. Além disso, o uso dessa palavra pelo aluno pressupõe uma masculinidade e uma virilidade e também pode ser uma forma de ele buscar uma definição para si próprio, visto que ele está na adolescência, período em que é comum a presença de discursos voltados para a autoafirmação, como é o caso, possivelmente, desse aluno que se enxerga como uma pessoa interessante e, por essa razão, também quer ser visto como um garoto legal e que está disponível para o amor.

Ou, então, esse discurso pode ter sido proferido pelo aluno para chamar atenção da turma para si, para provocar uma brincadeira ou para mostrar-se desatento. Isso é percebido através do uso da interjeição “êita”, que aponta para esse desvio do foco da narrativa e também da proposta da atividade.

Mais uma vez se percebe não haver por parte da professora uma tentativa de conduzir ou promover uma discussão acerca das soluções apresentadas, pois, novamente ele encerra as apresentações, dessa vez fazendo uso do termo “muito bem”, como mostram as falas: “*Muito bem, G*”, “*Muito bem, WI, muito bem*”, em vez do termo usado nos recortes 78, 79 e 80, que é “pronto”, a sugerir o término da apresentação.

Um fato que nos chamou atenção durante a execução das atividades refere-se à postura da professora em exigir que todos os alunos viessem para a frente da sala para lerem seus textos. Tal atitude foi mais recorrente na proposta 1 e a sua justificativa foi que os colegas queriam ver as soluções dadas para seus problemas, como ela mesma diz na fala seguinte: “[...] *Todos têm que vim porque o coleguinha botou o problema, então tem que vim, tem que respeitar o problema do colega.*” (9ª aula – 26/10/08).

Essa postura da professora sugere uma ação dialógica, uma vez que todos os alunos, além da professora, participarão de um momento de interação e de compartilhamento das questões propostas. Por outro lado, a insistência dela em fazer com que todos leiam, aponta para a realização apenas do cumprimento de tarefa, ou seja, todos os alunos de dirigir-se à frente como forma, também, de comprovar que fizeram a atividade. Essa atitude, a princípio, não pode ser vista como negativa, pois faz parte da sala de aula os alunos apresentarem suas produções, até como forma de desconstruir uma imagem de que o professor é o único leitor de seus textos.

Reforçamos ainda que a presença dos alunos, nesse momento, sirva para mostrar o cumprimento da tarefa, tanto que a professora afirma que eles precisam fazer a leitura de suas respostas e, em seguida, voltarem para seus lugares e passarem o texto a limpo.

Além disso, ela reforça, ainda nessa proposta, que a participação dos alunos deve ser rápida, pois ela precisa aplicar outra tarefa, conforme mostra o trecho seguinte “*oi o tempo que eu tenho outra tarefa para cumprir aqui*” (9ª aula – 26-10-08) e ainda, “*Preste atenção. eu tenho outra tarefa para aplicar em sala de aula e eu não vou ficar insistindo, não*”. (9ª aula – 26-10-08). Talvez essas falas apontem para uma necessidade do sistema de ensino em fazer com que a professora aplique conteúdos e tenha a preocupação de ocupar sempre os alunos com algum tipo de atividade, para que ela não seja vista como relapsa, relaxada ou displicente. Até porque a aula em questão fugia aos padrões estabelecidos pela escola, segundo os quais os alunos devem manter-se sentados e obedientes, promovendo-se atividades com livros e aplicação constante de exercícios de gramática.

Um dado interessante que aparece em quase todos os exemplos, principalmente nessa proposta, é que a professora sempre repete e/ou complementa a fala do aluno com uma informação a mais ou, até mesmo, com uma solução diferente daquela proposta por ele, como é o caso do fragmento abaixo:

Recorte 76 (9ª AULA – 26-10-08).

*K – Meu problema é com uma pessoa. Eu acho que você deveria conversar com essa pessoa.
P – pronTO. O problema dela... ela não quis identificar que está com um problema sério com uma pessoa... ((briga com dois alunos que estão discutindo sobre um caderno)). Essa pessoa que a K leu tá com um problema e não quis identificar a pessoa... tá com um problema sério com essa pessoa e não tem coragem de ir até ela. A K disse que ela tem que e... ter forças e procurar e... ter um diálogo com ela e tentar entrar em um acordo, OK?. Aqui. Vamo lá?.*

Com base no recorte acima, é possível afirmar que a professora realmente modificou o discurso da aluna, que apenas afirma ter problema com uma pessoa, sendo a solução conversar com esta. A professora comenta esse fato e acrescenta que a aluna não tem coragem de ir até a outra e ainda acrescenta que a aluna defende ser necessário ter forças e buscar um acordo. Essa mesma questão aparece no recorte seguinte. Observemos:

Recorte 77 (9ª AULA – 26-10-08).

*T – meu problema ... eu não falo com minha a colega... aí eu acho... eu chega pra ela e falava... quer falar comigo?
P – certo? Então... Ela... ela vai até.. vai ser humilde e vai chegar até a colega e vai dizer... vamos fazer as pazes... você quer falar comigo?...aí... voltar a ser colegas, ok! (aplausos).*

Nesse recorte, a aluna relata que o problema para o qual ela ficou incumbida de apontar uma solução refere-se a alguém com problema de relacionamento com outra pessoa, sendo a solução dada pela aluna a pessoa procurar a colega e perguntar-lhe se quer falar com ela. Já a professora, ao relatar o fato, inclui nele dois novos dados: o primeiro é que a pessoa precisa ser humilde; o segundo, a alteração do sentido da questão formulada pela aluna em vez de “quer falar comigo?”, para “vamos fazer as pazes”. Não podemos negar que a solução apresentada pela aluna possibilita a inferência dessas ideias, no entanto não podemos afirmar categoricamente se esse é o sentido dado por K para sua frase.

Mais uma vez a professora sugere, aponta e propõe outras soluções para o que é apresentado, sendo importante mencionar que durante o primeiro visionamento, discutimos essa questão com professora. Vejamos um trecho do visionamento:

Recorte 78 (1º VISIONAMENTO – 17-10-08).

PP – você repete a solução, mas não fala igual o que a aluna falou, percebeu?

P – hein!!

PP - você repete a solução da menina, mas não fala igual como ela disse, você sempre coloca uma coisa a mais.

P - Porque eu pego a visão dela o que ela quis dizer, porque eles tão ali, tímido, né? já é uma dificuldade deles irem pra frente, né? passar a mensagem, já chegam lá trêmulo, a gente vê a insegurança, mas a mensagem dela foi uma mensagem completa só que eles não têm ainda... nós... eu falo na hora de comunicar, é... é... perante as pessoas me perco, quanto mais ele que não tão...

PP – (XXX)

P – como é ? não entendi.

PP – colocar alguma fala, colocar algum ponto de vista que eles não disseram, de repente fica o seu discurso e não dele?

P – mas num deu pra escutar o dele, não deu pra escutar o dela.

PP – deu, deu...

P – entendeu então, assim a visão... eu acho... eu parei até pra pensar... também... isso sozinha. Essa questão, né? Eu disse... eu acho que tenho que falar a falinha dela ou senão pedir pra ela falar mais alto, né? mas é porque assim, a gente tem o costume é como a gente vai escrever se for se for fazer a reescrita, a gente já escreve diferente, entendeu? Isso. então mesmo assim, a fala... se você me transmitindo uma coisa, se eu for transmitir pra turma agora o que você está falando, você tá falando baixo, eu vou usar outras palavras, isso aí é normal.

Conforme mostra o recorte acima, a professora justifica sua atitude, afirmando que repete o que aluno fala porque muitos não entendem a letra do colega e também porque a turma é muito barulhenta. Nesse momento, o pesquisador volta a questioná-la perguntando-lhe se o fato de ela acrescentar alguma informação a fala do aluno não pode alterar esse discurso, fazendo, nesse caso, prevalecer o seu discurso, e não o do aluno. Sua resposta como convincente, como mostra o trecho seguinte: “*mas num deu pra escutar o dele, não deu pra escutar o dela*”, ou seja, as falas a mais proferidas por ela não impediram que as falas dos

alunos fossem ouvidas e entendidas e, ainda, ela argumenta que relê os textos porque eles são tímidos e inseguros para ler em voz alta.

Ela também justifica a atitude, afirmando que lê as produções para colher a idéia colocada por eles, para em seguida, resumi-la e apresentá-la para a turma, porque fica mais fácil para os alunos entenderem o que está sendo transmitido, conforme aponta o exemplo seguinte: *“Porque eu peço a visão dela o que ela quis dizer”*. Mas o que chama atenção no final desse recorte é a professora assumir que essa atitude ser normal, já que as pessoas tendem a alterar a fala quando reproduzem o discurso de alguém, conforme comprova o recorte 78.

De modo geral, podemos afirmar que os acréscimos da professora à fala de seus alunos podem ser vistas como indícios de sua responsividade, visto que ela não consegue deixar de registrar sua marca e sua opinião, mesmo que, às vezes, essa ação seja involuntária. Dessa forma, pensamos que seja válido recorrermos a Bakhtin (1981, p. 169), quando afirma que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação”. Isso significa dizer que, em todo discurso, tanto há marcas de um discurso anterior como também a possibilidade da inclusão e expansão de novas ideias. Parece ter isso acontecido no fragmento analisado, em que a professora, na tentativa de ajudar a aluna a ser compreendida, traz para si o discurso do aluno, repete-o, mas deixa-lhe registrada a sua voz e a sua opinião.

Outro ponto interessante nesse recorte é a posição da professora em assumir para o pesquisador que já tinha pensado sobre essa questão. No entanto somos levados a questionar se realmente ela refletiu sobre essa problemática, ou, apenas, encontrou uma forma de encerrar a conversa. É interessante ressaltar que, nesse momento do visionamento – que foi realizado no auditório da escola – havia uma professora de português corrigindo trabalhos. Como já dissemos antes, é bem possível que esse fato também tenha provocado certo constrangimento e, por isso, ela tenha mudado de opinião repentinamente.

De modo geral, compreendemos que é papel do professor orientar, direcionar e conduzir sua aula, mas sabemos que essas ações precisam ter um limite, não podendo ser feitas em demasia, porque, como dissemos, corre-se o risco da fala do aluno ser esquecida, colocada de lado, ou, até mesmo, anulada.

Outro questionamento feito pelo pesquisador, ainda nesse visionamento, foi sobre a professora não ter aproveitado o momento da apresentação dos alunos para discutir sobre as soluções dadas. Vejamos um fragmento em que esse tópico é abordado:

Recorte 79 (1º VISIONAMENTO – 17-10-08).

PP – (...) você notou alguma (XXX) qual foi a resposta... XXX... você notou alguma falha em alguma resposta... podia ter sido melhor?

P – é...algumas... algumas fugiram, né?

PP – da idéia. é?

P- da idéia.

PP - fugiram por que motivo?

P – por que assim... teve uma... que falou... umas se repetiram por que... é sobre a mesma questão...de doença, né isso?.. de doença.. teve uma até que falou que ele... não parava de beber... além de ficar doente... tinha que fazer uma cirurgia... mas pra isso... ele... ele não parava de beber... o que que deveria fazer, né?... aí ele falou que ele deveria ir pro médico... pro médico... pro médico pedir pra o médico... ajudar ele parar de beber... acho que aí fugiu... né?... porque na realidade não é o médico... que vai fazer ele parar de beber, né?

PP – é

P – tinha que ter um acompanhamento (XXX)

PP – e você não chegou a falar isso... a falar isso (conversar com os alunos)

P – depois eu conversei, né?... sobre as soluções... depois a gente teve um momento... eita... mas tu não tava não.

PP – tava não... num foi?

P –no momento, foi. por que as meninas... que faltaram... sabe,.. professora... a gente... porque muitos levou pra casa, né?...

PP – foi... foi... foi

P – no outro dia... eu queria que repetisse... aquele... aquele problema porque não sei qual solução que deram para o meu problema... aí... o que vocês acharam?... aí... alguns disseram que eu acho que teve algumas soluções que não tinha nada ver com o caso... o outro falaram...por quê?... porque... assim mesmo... professora teve uma que pediu ajuda para... é... o padastro... o padastro maltratava... aí um disse bem assim...eu... eu... eu dava um jeito de atrapalha para minha mãe se separar dele. (entra um aluno para entregar um trabalho). Ela não tava no dia pra ver qual foi a solução... dela.

PP – no dia.

P – aí... então... a gente foi a falar... aí disseram bem assim... e o negócio da cerveja mesmo... professora... ele disse que ia procurar um médico... eu disse é... aí eu procurei saber... não falei pra ele o que você acha (XXX) deveria? Aí teve um que disse... procurar.. o... o alcoólicos anônimos isso que eu queria escutar... aí o menino que.. disse... ah!, professora... o que é isso?... aí eu fui explicar o que eram os alcoólicos anônimos... a situação... a pessoa que tava com esse problema... pediram ajuda pra alguém incentivar ele a levá-lo.

Algo que nos chama atenção nesse fragmento é a hesitação da professora em responder às questões feitas pelo pesquisador. Nota-se que em vários momentos, ela demora a responder, (“é...algumas... algumas fugiram, né?”), produz frases cortadas, (“no momento, foi. por que as meninas... que faltaram... sabe,.. professora... a gente... porque muitos levou pra casa, né?”) e pausas constantes (“por que assim... teve uma... que falou... umas se repetiram por que... é sobre a mesma questão...de doença, né isso?.. de doença”).

Para nós, essas atitudes revelam insegurança por parte da professora em relação ao que é questionado, pois seus discursos a respeito de um ensino voltado para a leitura e produção parecem precisar de mais argumentos e de mais conhecimento teórico. Talvez, por conta dessa falta, sua posição seja ficar na defensiva, ou, então, ela responder concordando com o pesquisador como forma de não demonstrar que o trabalho desenvolvido não surtiu o efeito

pretendido. Reiteramos que não podemos culpar a professora pelo fato de ela não ter as informações necessárias sobre esse tópico, pois, conforme já discutimos em outros momentos, existem várias fatores que podem contribuir para explicar seu posicionamento.

Ainda sobre esse fragmento, a professora assume ter questionado as respostas dos alunos a partir de um pedido deles, principalmente aquelas que apresentaram soluções repetidas ou algumas para as quais os alunos não encontram resposta, como ela mesma afirma: “*depois eu conversei, né?... sobre as soluções... depois a gente teve um momento... eita... mas tu não tava não.* De fato, não presenciamos esse momento, até mesmo pensamos que essa ação de fato não ocorreu. É bem provável que ela tenha criado essa situação para não assumir que a tarefa não foi executada com eficiência, ou, então, para mostrar ao pesquisador que tem a capacidade de refletir sobre sua prática.

Ainda nesse visionamento, questionamos a postura da professora frente aos problemas levantados pelos alunos a respeito das brigas na sala de aula. Nesse momento, percebemos que o pesquisador provoca a professora, visto que, para ele, esse momento da apresentação poderia ser bem propício tanto para mostrar as atividades dos alunos, como também para conduzir uma discussão sobre o problema levantado. Primeiramente, vejamos os trechos em que se menciona o problema apresentado, para, em seguida, mostrar a opinião da professora frente ao questionamento do pesquisador.

Recorte 80 (9ª AULA – 26-09-08).

AM – meu problema é meus amigos que dão muito em mim.

P – pronto. tem que falar mais alto, AM. vamos escutar, queridas, aí por favor. Vocês aí... tão conversando aí... ninguém escuta... vamo lá?

AM - meu problema é meus amigos que dão muito em mim.

P – repare, tá vendo?... é justamente o que eu acabei de falar... meu problema são os meus amigos que dão muito em mim. Como você resolveria?

AM – eu achava assim... que você deveria falar com os pais deles... porque eles tão batendo em você...e não chegar lá e vou dizer... bater em você... porque ele tá batendo em você.

P – mito bem. ela tá dizendo que não é revidar... não devolver a tapa... é procurar... a direção, certo?... e falar o problema ou se não... pedir a direção pra chamar os pais da pessoa que tá batendo em você pra poder a direção conversar. Muito bem, AM. (a turma aplaude)

Recorte 81 (9ª AULA – 26-09-08).

P – o meu problema é as brigas nessa escola que é demais... eu não tô agüento com as brigas..estudar nessa escola que as brigas estão se tornando... demais. Qual é... a solução para o problema?

J – não se envolver na briga

P – não se envolver na briga... isso mesmo. (a turma aplaude)

P – pronto. D. (chama alguns alunos, mandara o outro sentar. vamos lá? Pronto... Meu amor, chegue... vá passando. Vá WI.

Recorte 82 (1º VISIONAMENTO – 17-10-08).

PP – S... a questão é a seguinte... é um tema que vc falou antes sobre isso... no comecinho (da aula)... reclamou com a turma que tinha muita briga... aí...vou te provocar agora com uma questão...você não seria o momento de vc pedir mais opiniões sobre isso?

P –é interessante... até sobre isso... até para amenizar, né?... a situação.

PP – você viu... você leu a resposta da aluna?... (XXX) briga... aplaude... gente e acabou aí. Ninguém (XXX)

P era... porque o tempo é tão... tão curto, a gente fica assim... agora vou tirar um momento só pra isso... oi gente...naquele né... naquela discussão... naquele nossa dinâmica de grupo... é... houve muita questão reclamando disso... vamos... pedir opinião. ((ela muda de assunto e me pergunta se determinado professor me ensinou. O pesquisador ia fazer outra questão e terminou esquecendo)).

Notamos que o comentário da professora em relação ao questionamento feito pelo pesquisador ficou no campo da concordância e da aceitação como forma de dar o assunto por encerrado, tanto que ela admite que vai agir de outra maneira, conforme mostra a seguir: “*agora vou tirar um momento só pra isso... oi gente...naquele né... naquela discussão... naquele nossa dinâmica de grupo... é... houve muita questão reclamando disso... vamos... pedir opinião.*” Além disso, entendemos tal posição da professora como uma forma de ela também não querer que sua prática fosse questionada, talvez com o receio de ser exposta ou de ser criticada.

Entendemos que essa postura é perfeitamente compreensível, visto não ser fácil permitir que alguém lhe venha questionar a própria prática e, principalmente, suas posturas em sala de aula. Então, nada mais coerente do que esquivar-se, fugir às perguntas e aos questionamentos, ou, então, demonstrar concordância como forma de não prolongar ou encerrar a conversa.

Passemos ao tópico em que analisaremos as respostas dos alunos em relação à proposta 2.

4.3.2 As respostas dos alunos à proposta 2 – Aplicação da atividade: “Adivinhe o que é?”

No que se refere à proposta 2, podemos todas as produções responderam ativamente à sugestão da professora de produzir-se um texto a partir da escolha de uma palavra. Ressaltamos apenas que os textos produzidos³¹ seguiram, na sua maioria, a proposta da atividade oferecida pela professora, que foi a produção de anúncios e narrativas. De modo geral, essas sugestões foram acolhidas pelos alunos, tanto que foram feitas 8 narrativas, 6

³¹ Recebemos da professora apenas 19 textos, embora a quantidade de alunos presentes na sala de aula, no dia da execução da atividade, fosse maior. Possivelmente alguns faltaram à aula e, por essa razão, não entregaram sua produção.

anúncios, 1 poema, 1 lista de palavras, 1 texto-convite, 1 aviso e 1 texto declarativo (v. anexo 6).

Para nós, isso significa que os alunos constroem seus textos a partir daquilo que é significativo para eles e, também, a partir de um modelo de texto que foi ensinado pela professora ou imposto por ela ou pela escola que, de modo geral, não deixa de ser um resposta responsiva. No caso aqui, percebe-se a presença de vários gêneros textuais que foram sugeridos pela professora, visto que tais gêneros foram ensinados a eles durante o primeiro semestre, conforme ela comentou durante as conversas realizadas.

Algo que nos chamou atenção nas produções dos alunos foi a presença constante de narrativas em que as personagens vivenciam alguma situação constrangedora, geralmente relacionada a questões fisiológicas, como diarreia, flatulência e ataques de vômitos. Vejamos dois exemplos dessa situação³².

Recorte 83 (15ª AULA – 23-10-08).

GER - a palavra que eu escolhi foi turrar com o significado que é gases. Aí eu botei assim como se fosse um texto dizendo o que era o significado, botei assim. Luizinho foi convidado para passar o fim de semana na casa de seu amigo Beto, quando chegou lá, não resistiu a grande XXX feijoada que a mãe de seu amigo tinha preparado e comeu até não agüentar mais. Na segunda feira, quando chegou na sala de aula, a feijoada resolveu fazer efeito. Luizinho interrompeu a aula e disse: professora, posso dar uma licencinha? A professora respondeu: Não, Luizinho, espere terminar a aula. Luizinho tentou segurar, mas não conseguiu e começou a turrar um.. um.. e todos os tipos de turrada. A turma começou a reclamar do mau cheiro, a professora parou aula e disse: gente... quem estiver necessitado ao usar ao banheiro é só pedir para sair, desse jeito não dar para continuar a aula. Luizinho levantou e disse: bem que tentei, professora, mas não fui autorizado, foi o jeito turrar aqui mesmo. A turma caiu de gargalhada, daquele dia em diante, ele passou a ser chamado, Luiz Turrão. ((a turma aplaude)).

Recorte 84 (15ª AULA – 23-10-08).

MI – nos dias das crianças, houve um festival de pastéis chineses na escola de Thais, como ela adorava pastel... provou de todos os sabores: pastel com doce, misto, de queijo, de camarão e de frango. Assim que ela chegou em casa, colocou a sua roupa de balé e foi com sua mãe para o salão de festa onde ia se apresentar com o seu grupo de dança, na hora da apresentação, no momento de todos teriam que fazer (XXX) para então sair do lugar... ficou parada como estátua... o cheiro se espalhava pelo salão... a platéia começou a dar risada quando viu que ela estava toda tungada... os pastéis acabavam de fazer efeito. (turma grita e aplaude muito).

Nos textos acima, percebemos que os alunos optaram por construir suas produções abordando questões que, normalmente, não são vistas em livros didáticos nem são discutidas em sala pela professora. Esses tópicos - como diarreia, gases, entre outros são vistos como tabus ou como ações que não fazem parte do repertório de temas que devem ser abordados

³² Optamos por apresentar aqui o momento em que eles leem suas produções para a turma, porque essa ocasião se mostra, para nós, muito significativa, pois é o momento em que eles têm para divulgar seus textos. Esclarecemos também que os textos, na versão escrita, encontram-se nos anexos (v. anexo 6).

pela escola. Essas produções soam como uma resposta ativa dos alunos ao discurso que circula na escola, o qual separa, discrimina e isola determinados tópicos ou questões.

Como prova disso, tomemos como referência o exemplo 90, em que aparece, de forma muito engraçada, uma situação que é comum em sala em aula, que é o aluno solicitar ao professor para ir ao banheiro e, por não obter permissão, geralmente provoca alguma ação contrária à decisão do professor. No caso do exemplo citado, o aluno optou por expelir os gases na própria sala de aula, causando, assim, desconforto nos alunos e na professora.

Outro ponto percebido ainda nesse recorte é a forma como a aluna concluiu seu texto, visto que ela ecoa como um indício de autonomia relativa, pois traz para o texto uma marca de humor e ironia. Explicando melhor, é comum que alguém, ao envolver-se, na vida cotidiana em alguma situação constrangedora, fique conhecido por conta dessa situação, como foi o caso do Luiz: até o momento em que ele não tinha “turrado” em público, parece que não tinha apelido algum, mas, logo depois desse episódio, ficou estereotipado como “Luiz Turrão”. É bem possível que esse texto tenha despertado tantos aplausos e risos da turma por conta desse fechamento.

Lamentamos mais uma vez que a professora não tenha aproveitado essas situações para desencadear uma discussão sobre situações constrangedoras que podem acontecer não só na escola, mas em outros contextos sociais. E ainda, ela também poderia debater sobre o modo como as pessoas reagem nesse momento, e, até mesmo, abordar a respeito de estereótipos e apelidos postos nas pessoas e as consequências dessas caracterizações para os indivíduos.

Vale salientar que, durante a minha experiência em sala de aula, tanto como pesquisador quanto profissional da área, não tenho lembrança de textos, em livros didáticos, que abordassem essa temática de forma tão explícita, quanto à abordagem dos alunos nos exemplos 83 e 84, o que, talvez possa ser entendido, conforme afirmamos antes, como uma forma de provocação à turma, à professora ou aos alunos. É interessante mencionar que, em aulas anteriores, a professora tinha chamado atenção da turma para esse problema, sugerindo aos alunos que, caso sentissem necessidade de expelir gases, que saíssem da sala.

No que se refere aos recortes seguintes, notamos que os textos se fixam mais em divulgar remédios, farmácias e funerária. Uma possível explicação para essas escolhas é que eles residem em um bairro repleto desses tipos de estabelecimentos comerciais, sendo ainda o lugar tido como um dos bairros mais violentos da grande Maceió. Talvez, por isso, seus textos – como mostram os exemplos seguintes – sejam reflexos e respostas ao que eles presenciam no seu dia a dia.

Recorte 85 (15ª AULA – 23-10-08).

AM - Palavra falena. Se você está precisando de medicação. Não se desespere, na falena, você encontra genéricos com descontos especial. Falena... farmácia da Lena... Rua da paz XXX 22, Jacintinho. ((A professora ler para turma porque o barulho está imenso)).

P – falena pra ela é farmácia falena. Se você está precisando de medicação. Não se desespere, na falena, você encontra genéricos com desconto especial. Falena farmácia da Lena, rua da paz, 122, Jacintinho. ((a turma aplaude mais que as outras)).

Recorte 86 (15ª AULA – 23-10-08).

IT - Você sofre de reumatismo ou dores musculares, chegou no mercado o óleo de bacuçu, por ser retirado do peixe bacuçu tem vitaminas a, e, i, o, u e b, que vai tirar toda sua dor. Óleo bacuçu, nas principais farmácias da cidade.

P – tá vendo.

A – até peixe vende na farmácia, é?

IT - Você sofre de reumatismo ou dores musculares, chegou no mercado o óleo de bacuçu, por ser retirado do peixe bacuçu tem vitaminas a, e, i, o, u e b, que vai tirar toda sua dor. Óleo bacuçu, nas principais farmácias da cidade.

P – tá vendo.

A – até peixe vende na farmácia, é?

Recorte 87 (15ª AULA – 23-10-08).

A – Em caso de falecimento, procure a funerária fa... fa... falena, temos caixão com preço especial, preço especial. Falena, a funerária que cuida de seu sono profundo.

P – ótimo. Em caso de falecimento, procure a funerária falena, temos caixão com preçinho especial. Falena, a funerária que cuida de seu sono profundo. Vamo lá, aplaudi-la? ((poucos aplausos)).

Com base nos exemplos acima, é possível afirmar que os alunos parecem conhecer as características do gênero anúncio, em termos de seu formato, seu estilo e sua linguagem. E, de certa forma, tal conhecimento se mostra presente no momento em que eles optam por escolher essa modalidade, tanto que os textos estão adequados ao modelo difundido de anúncio, geralmente são curtos e possuem como característica básica a presença da persuasão. Esse elemento aparece nos recortes analisados através de um modelo difundido em sala de aula pelo professor ou pelo livro didático, que é o uso de verbo no imperativo, como se pode ver nas seguintes frases: “não se desespere”, “procure a funerária”. Em outro caso, o aluno utiliza uma forma diferente de persuadir o leitor a comprar o remédio, fazendo uso de construções frasais em que aparece a locução verbal - como mostra o fragmento: “vai tirar todas as suas dores” - e também do uso o pronome indefinido “todas”. Com isso, o texto busca comprovar a eficácia do produto, ou seja este não vai tirar apenas a dor, mas todas as dores.

Um fato interessante aparece no exemplo 86, em que o aluno, após apresentar seu texto, é questionado sobre a veracidade dos fatos - no caso, a possibilidade de se vender peixe em farmácia. Entretanto, essa responsividade do aluno em questionar tal idéia não foi percebida pela professora nem pelos outros alunos. Não seria o momento adequado para

explicar que o texto não trata da venda do peixe, e sim de um óleo retirado dele? E até discutir sobre o texto em questão, pois este é muito criativo, visto que o aluno fez uso de termos relacionados ao discurso da medicina - como reumatismo e dores musculares - e também de outros ligados ao discurso escolar - como o uso das vogais. Talvez, por isso, seja possível afirmar a possibilidade de haver, nesse caso, marcas de uma singularidade, que pode ser entendida como um discurso próprio e original, pois, em todo evento, o sujeito ocupa um lugar único e insubstituível (BAKHTIN, 2010, p. 96).

Isso significa dizer que tudo o que determinado sujeito vivencia jamais poderá ser repetido igualmente por um outro, pois a singularidade se dá justamente pelo fato de o sujeito poder ocupar um lugar singular e irrepitível, ou seja, cada evento, cada situação e cada resposta são únicos, mesmo que cada um desses elementos venham recheados de marcas, falas e posições de outros discursos que compreendemos serem os que circulam no universo do sujeito que contribuindo para a constituição de uma singularidade, que sempre “se dá na ação, no ato, isto é, como algo que é dado para realizar, é ao mesmo tempo ser e dever” (BAKHTIN, 2010, p. 98). Ser, porque o sujeito não pode esquivar-se de participar de evento algum da vida real; dever, porque ele, como sujeito ativo, precisa agir a partir de seu próprio lugar, precisa ser responsável pelo seu dizer e pelo seu ato, apesar de consideramos que esse agir não seja pleno, mas relativo.

No que se refere ao recorte citado (93), notamos a presença de singularidade no aluno, justamente pelo fato de ele trazer para seu texto elementos que adquirem um sentido único como o fato de um óleo de peixe ser produzido a partir das vogais e, conseqüentemente, ter incorporado a sua fórmula a vitamina B. Parece que essa incorporação não se dá exclusivamente pelo fato de ser uma vitamina, mas também pela coincidência de ela ser a letra do alfabeto que vem logo após letra “A”, e, ainda, porque é a letra que inicia a palavra escolhida por ele. Essa junção favorece a criação de um discurso original e diferenciado para os alunos e a professora; assim, ele consegue registrar sua posição, e, por isso, entendemos que, nesse momento, ele se constitui como sujeito autônomo relativo, produzindo um texto criativo e diferenciado.

Vale mencionar que uma característica da singularidade é essa possibilidade de o sujeito-leitor e produtor afastar-se de um discurso-fonte, pois, quanto mais os discursos se aproximam de clichês, frases prontas, repetições e paráfrases, mais a singularidade se torna pobre, vazia e genérica. Por outro lado, quanto mais a singularidade se afasta desses discursos, mais ela pode ser vista e entendida como concreta, plena e, conseqüentemente, como uma atitude responsável que propicia ao sujeito-leitor e produtor sentir-se não como um

sujeito individualista, egocêntrico, mas como um ser que sabe aproveitar cada situação e cada evento como ações reais de seu existir como ser social e histórico. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2020, p. 101), quando afirma o seguinte:

é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento de minha participação real nele, que o torna um ato responsável. E tudo em mim - cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob essa condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita.

Nesse sentido, essa argumentação ajuda-nos a reforçar a nossa posição de que não há uma resposta passiva e neutra, pois vimos que, a cada movimento do sujeito-leitor e produtor, aparece sua visão de mundo e, conseqüentemente, sua singularidade. Apenas defendemos que tudo se consolida e se efetiva através de sua autonomia relativa que permite produzir enunciados, discursos e textos que não são “rascunhos”, mas formas reais de escrever a própria vida (BAKHTIN, 2010, p.102).

Prosseguindo com a reflexão, apresentaremos a seguir os cinco textos que, para nós, se afastam das sugestões dadas pela professora em relação aos gêneros textuais sugeridos. Vejamos as produções:

Recorte 88 (15ª AULA – 23-10-08).

KA – Bacuçu é um peixe, que os homens gostam muito de pescar.

Recorte 89 (15ª AULA – 23-10-08).

*EL – Tungada – beijo
Turrar – chato
Bacuçu – bagunça
Falena – falsidade
Quelonite – gripe*

Recorte 90 (15ª AULA – 23-10-08).

*THA – finalmente XXX agente XXX, às vinte... às vinte horas, no centro de convenções de Maceió, a (XXX) do mais novo livro cordel do escritor alagoano, Chaudel, o título do livro é o cordel de alagoas, venha, a entrada é grátis, compareçam.
P – agora eu vou ler. Meu, sente ((pede silêncio)). Vamo lá, NAT já venha pra cá com o seu. Finalmente, a palavra dela... gente, eu preciso ler, a da colega ((chamar atenção de alguns alunos)) a palavra dela foi chaudel, pra ela, chaudel é um escritor... nome de um escritor... no dia de primeiro de novembro de dois mil e oito, às vinte... às vinte horas no centro de convenções em Maceió... acontecerá o lançamento do mais novo livro de cordel... de cordel... do escritor alagoano... Chaudel... o título do livro é o cordel de Alagoas... a entrada é grátis... compareça. Ok? (poucos aplausos). Vamos lá?.*

Recorte 91 (15ª AULA – 23-10-08).

EDU – falena, pra mim é fazenda. Na falena do meu pai tem um boi que é demais, na falena de meu tio, ele dorme com os peixinhos, na fazenda da minha vó, a vaca é cotó, na fazenda do izinho, ele dança com os pintinhos. (a turma aplaude, grita muito).

Recorte 92 (15ª AULA – 23-10-08).

*P - A palavra dela é gigo... gigo... ela fez um anunciozinho. Vamos lá?
 FA – atenção mulheres, está circulando em uma BMV, porte de atleta, aparentado ter os seus 36 anos e além de ser charmoso ter um papo super interessante, ele atende pelo nome de gigo, mas não passa de um gigolô, se ele aparecer na sua frente bote ele pra correr. Gigo, gigolô.
 P – vamos lá, aplaudir, FA, pra quem não escutou, né? XXX ficou lá dizendo que não escutou, a palavra que ela escolheu é GIGO. Pra ela, o significado é gigolô, aí ela fez... atenção mulheres, está circulando em uma BMW cinza, um rapaz alto, loiro porte de atleta, aparentando ter os seus 36 anos e além de ser charmoso ter um papo super interessante, ele atende pelo nome de gigo, mas não passa de um gigolô, se ele aparecer na sua frente, bote ele pra correr. Gigo, gigolô. ((a turma aplaude grita)).*

Tudo leva a crer que os indícios de uma responsividade se encontram justamente na escolha do gênero por parte dos alunos. Notamos que o exemplo 88 é um verbete, daí surge um questionamento: até que ponto essa produção não se deu pelo fato de ele não ter entendido a proposta, não produzindo, por essa razão, algo maior? É bem possível que tal questionamento faça sentido, visto que a professora, ao ser questionada por alguns alunos sobre a quantidade de linhas que o texto deveria possuir, mencionou que não era necessário produzir um texto muito longo, poderia ser um “textinho pequeno”.

Pensamos que o mesmo problema ocorreu com a aluna no exemplo 89, que fez uma lista de palavras. Possivelmente, essa produção se deu pelo fato de não ter sido dito pela professora e pelo pesquisador, já que ele também ficou incumbido de montar a atividade, qual era a intenção dessa proposta, não ficando claras as reais condições de produção dessa atividade. Diríamos, ainda, que essa explicação também se aplica aos outros recortes (89, 91, 92).

Com relação ao exemplo 90 o que nos chamou atenção foi o tema do anúncio escolhido pela aluna, a divulgação do lançamento de um livro de cordel. Isso pode ser entendido, possivelmente, como uma tentativa de ela querer dialogar com um conteúdo ensinado e desenvolvido pela professora durante o primeiro semestre, a Literatura de Cordel. Talvez, tal estudo tenha marcado ou chamado a atenção da aluna para tal gênero, com o qual ela tanto se identificou, como veio a produzir um texto em que mostra apreço e interesse por tal Literatura. Como forma de esclarecimento, a professora confessou ao pesquisador que esse gênero é um dos seus favoritos e, normalmente, faz uso dele em sala de aula, conforme mencionamos em outro momento desta tese.

Outro comentário ainda sobre esse fragmento refere-se à classificação do gênero produzido. Para a professora, ele é um “anunciozinho”, para nós, ele está muito próximo de um convite, devido à sua intenção comunicativa. É lamentável que essas produções não tenham servido para uma discussão mais aprofundada sobre gênero como forma de os alunos lhe entenderem melhor o funcionamento e a função social.

Já o exemplo 91, notamos, foi a única produção que se aproximou do gênero poema. Salientamos que esse texto mereceu um elogio da professora, enquanto ela explicava a tarefa para turma, como mostra a frase seguinte: “*Ah! que lindo!!!*”. Porém, tal efeito não foi percebido durante a apresentação do aluno: apenas alguns alunos aplaudiram, e os comentários da professora se limitaram a mencionar qual palavra foi escolhida por ele e a lhe pedir que passasse para o caderno. Ressaltemos, apenas, que sentimos falta de uma posição mais ativa da professora em relação à escolha do gênero feita pelo aluno. Pensamos que seria interessante que ela chamasse a atenção da turma para o fato de ser o único texto nesse modelo, visto que ela defende muito o uso de poemas na sala de aula, como também poderia ter levantado uma discussão sobre o sentido produzido no texto a partir das ações das personagens, pois cada membro da família tem um modo diferente de relacionar-se com a fazenda.

Compreendemos que essas questões poderiam contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o que é dito no texto e possibilitariam, possivelmente, aos alunos e ao próprio autor do texto “a ativação de conhecimento pessoais sobre a temática” (MENEGASSI, 2008, p.52), ou seja, nessa discussão poderiam surgir diversas explicações para os questionamentos feitos, tendo como referência, talvez, a vivência dos alunos em relação ao que seja uma fazenda e, ainda, poderia discutir-se sobre o possível e o real de existência nesse ambiente, levando em conta o gênero textual escolhido pelo aluno.

No exemplo 92, percebemos a preocupação da aluna em produzir um aviso para alertar as pessoas sobre a possível existência de um homem sedutor e charmoso, porém tido como gigolô. Vale salientar que nesse bairro são muito comuns casos de pedofilia, justificando-se, por isso, o alerta dado pela aluna.

Algo que não podemos deixar de comentar sobre essa atividade é que ela deveria ser encerrada com a professora listando no quadro as palavras com seus respectivos significados. No entanto, esse momento só acontece depois de duas semanas³³, no começo de uma aula de reescrita de palavras e frases retiradas da produção dos alunos. Antes de iniciar propriamente

³³ Essa proposta 2 foi aplicada nos dias 20 e 23 de outubro. Nos dias 31-10 e 03-11, ela trabalhou a proposta do “negro na sociedade” (falaremos sobre ela mais adiante). E só no dia 07-11, ela retoma a proposta 2.

essa atividade, a professora apresenta aos alunos o significado das palavras. Observemos um fragmento desse momento.

RECORTE 93 – (18ª AULA – 18-11-08)

*Posso começar... ((fala com alguns alunos e pede silencio)) vamos lá ver o significado das palavrinhas... que eu mandei vocês, né?... pela palavra pedi que vocês escrevessem alguma coisa...que vocês achassem o significado... que representava cada palavras... e hoje vamos... de fato... o significado das palavras... né isso, gente? ((repreende um aluno)) Vamos lá!!! **Bacuçu significa... canoa de um pau só... é o significado de bacuçu...** (copia no quadro)) Chaudel.. teve gente que falou que bacuçu era... muita gente falou que bagueçu era o quê?*

AA – remédio

P – remédio

AA – peixe

P – peixe... que foi mais que saiu?... remédio e peixe... saiu como bacuçu... o chaudel... só quem fez o chaudel foi a...

A – foi a ISA

P – foi.. foi... a NAT e a CIC... a CIC... chaudel foi um escritor alagoano de... chamado chaudel... de... de cordel, né.. e pra Nat... significou chapéu, certo? **na realidade chaudel é espécie de pano de Bengala... com que se fazia colchas e atalhados.. num tem aquelas colchas... que a mãe... de cobrir... botar na cama? Espécie de pano de bengala... pega aquele pedacinho e faz aquelas colchas e aquelas atalhadas... aquelas coisas bem linda...**

AA – minha mãe sabe fazer.

P – a irmã.. a mãe dele sabe fazer. Muito lindo... muito lindo... realmente... ((copia no quadro, enquanto que alguns conversam sobre quem sabe fazer)). **PRonto!!!** ((repreende alguns alunos)). Gigo... gigo... pra gigo... pra gigo... só teve... quem falou foi a SIL que pra ele... que pra ela... gigo era gigolô... foi o texto da SIL que gigo pra ela era gigolô... foi a única que escolheu a palavrinha gigo... eu quero parabenizá-los, né? porque os textos ficaram super interessantes... bem criativos... fiquei muito orgulhosa achei belíssimo o texto de vcs XXX cada vez vcs provaram... quando cheguei na sala a dificuldade de produção textual de vcs era imensa... até porque vcs não tinham costume, né? trabalhar produções textuais... não conheciam nenhum tipo de gêneros literários... narrativa... só interpretação textual... então vcs tiveram um desenvolvimento textual muito positivo... então gigo... gigo significa cesto de vime ((copia no quadro)).... falena.. falena...a maioria colocou que era fazenda, né?.

O que nos chama a atenção nesse recorte é o fato de a professora apresentar o significado das palavras depois de ter passado um tempo desde que essa atividade tinha sido aplicada. Talvez, essa atitude possa ser esclarecida porque ela teve que aplicar, em caráter de urgência, uma atividade sugerida pela Secretaria de Educação Municipal sobre a questão do negro na sociedade. Possivelmente, por esse motivo, ela não pode finalizar a atividade como pretendida.

É interessante mencionar o modo como a professora aponta os significados das palavras, mencionando o sentido dicionarizado e, em seguida, perguntando se alguém escolhera a palavra e qual foi a ideia dada pelo aluno, como mostra o fragmento seguinte: “Vamos lá!!! **Bacuçu significa... canoa de um pau só... é o significado de bacuçu...** (copia no

quadro)) *Chaudel.. teve gente que falou que bacucu era... muita gente falou que baguçu era o quê*". Percebemos que a reação de alguns alunos, ao saberem do significado das palavras, normalmente, foi indicarem o aluno que escolhera determinada palavra, ou, então, mostrarem-se surpresos, como foi o caso do aluno que ao saber, que energúmeno significa endiabrado, agiu com admiração ("*voti*"), talvez porque a palavra possua um sentido assustador.

Não podemos negar que essa atividade foi encerrada com a divulgação dos significados das palavras, conforme já mencionamos antes. Infelizmente, pensamos ter faltado tanto à professora quanto ao pesquisador, alertarem os alunos para o fato de eles não poderem sair criando significados aleatórios para as palavras, por existir uma convenção social, razão pela qual, não podemos mudar o sentido atribuído às palavras a qualquer momento. Se houve essa possibilidade, ela ocorreu, apenas, por conta do caráter lúdico da atividade.

Notamos, também, que a professora parabeniza os alunos pelo fato de terem produzidos textos criativos ("*eu quero parabenizá-los, né? porque os textos ficaram super interessantes... bem criativos... fiquei muito orgulhosa achei belíssimo o texto de vocês*"), e ainda, porque eles apresentaram menos dificuldades para produzir textos – segundo ela, por já conhecerem outros gêneros discursivos, além daqueles do tempo quando ela chegou para ensiná-los ("*cada vez vocês provaram... quando cheguei na sala a dificuldade de produção textual de vocês era imensa... até porque vocês não tinham costume, né? trabalhar produções textuais... não conheciam nenhum tipo de gêneros literários... narrativa... só interpretação textual.... então vocês tiveram um desenvolvimento textual muito positivo*"). Embora ela não mencione quais sejam esses gêneros, podemos inferir, com base nas produções dos alunos, terem eles produzido mais anúncios e narrações.

De um modo geral, podemos comentar que essa proposta instiga nos alunos uma responsividade em nível maior. Afirmamos isso com base nas produções dos alunos, pois elas apontam para uma posição ativa em relação à escolha do tema e ao modo de tratá-lo em relação ao gênero escolhido. E ainda, porque esses textos se afastam do previsível e do lugar comum, como foram os casos das produções relacionadas a questões fisiológicas e daquelas que não seguiram um modelo de gênero sugerido pela professora. Mas tudo isso é entendido e aceito porque, como já dissemos antes, a autonomia dos alunos é relativa, pela qual suas respostas ficaram oscilando entre algo já-dito e uma possível imprevisibilidade.

Algo que nos chama, ainda, atenção, tanto nas respostas dadas pelos alunos como também nas produções nessa atividade, é a presença de temas que se fazem presentes no dia a dia deles: questões relacionadas a assédio, a morte, a doenças, a conflito familiares, a relações amorosas, entre outras. Então, nada mais coerente do que eles refletirem em suas produções

toda situação que vivenciam a todo momento, seja com membros da própria família, com vizinhos ou com amigos próximos.

No que se refere à proposta 1, a dinâmica de grupo, podemos comentar que a atividade favoreceu de forma mais efetiva à constituição de uma autonomia relativa dos alunos, uma vez que eles conseguem, no momento da atividade, agir como seres responsivos, pois apontam soluções e caminhos para os problemas levantados. Entretanto, suas soluções se situam perto de um discurso-fonte religioso, do afetivo, do previsível, do prático e do lugar-comum.

Continuando com a análise, passaremos a discutir as respostas dos alunos para a proposta 3.

4.3.3 As respostas dos alunos à proposta 3 – Atividades de rescrita de textos

Dando continuidade a nossa análise, mostraremos a seguir as sugestões dadas pelos alunos para a rescrita de textos. Como já dissemos no início desse tópico, apesar de termos dois textos que passaram por uma rescrita, iremos deter-nos nas intervenções feitas para o texto 2. Apesar de reconhecermos, conforme será apresentado a seguir, que o texto 1 apresenta mais inadequações à norma, no entanto, optamos pelo texto 2 porque houve uma aula de rescrita para esse texto. Algo que não ocorreu com o texto 1

Segue a transcrição dos textos.

TEXTO 1

O TEXTO QUE ESCONDE O OBJETO³⁴

Era de manhã, era hora de levantar e ir para escola tomei banho vesti minha farda e perguntei a minha mãe por ele, mais uma vez com lágrimas nos olhos ela falou que tinha tentado trazer ele mais não consegui dei um beijo nela e falei que um dia ele mais não consegui dei um beijo nela e falei que um dia ele ia pegar ele, no caminho para escola vi ele em um barzinho senti vontade de ir vi ele ali tentar ver se conseguia convencer alguém a me ajudar a levar ele pra casa, porque ele fazia muita falta para a gente na escola não conseguia entender nada minha cabeça parecia que ia explodir de tanta dor, não parava de pensar nele. Quando ia voltando pra casa vi uma velhinha saindo do mercadinho segurando um monte de sacole, corri pra perto dela e pedi para ajudar ela quando cheguei na casa dela disse obrigado e mi deu uma bela gorjeta, voltei correndo para o mercadinho correndo para o mercadinho encontrar com ele, quando vi ele agarrei o danadinho dando e levei para casa aquela neguinho que fazia tanta falta para nós **“O delicioso café”**.

TEXTO 2

O texto que esconde o objeto

Era de manhã, hora de levantar e ir para a escola. tomei banho, vestir minha farda e perguntei a mamãe por ele. mais uma vez com lágrimas nos olhos ela falou que tinha tentado traze-lo para casa mas não conseguiu, dei uma beijo nela e prometi um dia traze-lo.

No caminho para a escola avistei ele em um barzinho, senti vontade de ir até lá ver se conseguia convencer alguém a me ajudar a levá-lo para casa, por que ele fazia muita falta para a gente.

Na escola não conseguia entender nada, por que minha cabeça doía muito, parecia que ia explodir de tanto pensar nele.

Quando ia voltando para a casa, vi uma velhinha saindo do mercadinho com um monte de sacolas, corri pra perto dela e perguntei se podia ajuda-la. ela concordou. Peguei as sacolas e levei até sua casa, chegando lá agradeceu e me deu uma bela gorjeta.

Voltei correndo para o mercadinho para encontrar com ele, quando chegou la agarrei o danadinho e levei para casa aquele neguinho que nos fazia tanta falta **“O delicioso café”**.

³⁴ Os textos foram transcritos da mesma maneira que foram produzidos.

Com relação às condições de produção desses textos, podemos afirmar que não temos informação como se deu a escrita do texto 1, pois só tivemos contato com esse material durante a seleção de textos que iriam compor a coletânea de poemas do IFAL (v. anexo 2). Além disso, depois de a professora tê-lo usado para uma atividade de reformulação, o texto não teve uma continuidade. Quanto ao texto 2, assim o denominamos porque foi produzido por um grupo a partir do texto 1 e também por causa da ordem de apresentação na sequência da tese. Acrescentamos, ainda, não saber os critérios adotados pela professora para fazer a reescrita desse texto, no caso o texto 2.

Lembramos, também, que a professora conduziu a atividade da seguinte forma: pediu que a turma formasse os mesmos grupos das aulas anteriores, solicitou que eles fizessem as modificações no próprio papel para, depois, passarem para o grupo e para o caderno, ligou, em seguida, o retroprojeter, indicando uma equipe para apresentar as modificações.

Justificamos, ainda, nossa opção de apontar as alterações feitas pelos alunos por parágrafos, como forma de facilitar a nossa análise. Com relação ao primeiro parágrafo, as sugestões foram as seguintes:

Recorte 94 (10ª AULA – 29-09-08).

P – Pronto!! Vamos lá... vou ligar... PREste atenção... Preste atenção ((pede silencio a alguns alunos)) quem inicia... MIC... quem vai começar? A MIC vai começar... preste atenção... daí mesmo... MIC... qual foi a mudança?... Se é primeiro parágrafo... primeira linha...onde tá? O que foi... você acha que... deveria...

MIC – minha primeira mudança... é tomei... deveria se maiúsculo depois do ponto... XXX

P – ela achando que aqui... ela dizendo que aqui “era de manhã... hora de levantar e ir para escola... tomei”... esse T teria que ser maiúsculo porque vem depois de ponto... primeira mudança. ((ela olha para o pesquisador))

MIC – depois tem... “vesti minha farda”... esse vestir... ele tá com R... tirar o R

P – “vesti minha farda”... tirar o R... que aqui tem “vestir minha farda”... tiraria o R... “vesti minha farda”

MIC – é “mais uma vez com lágrimas nos olhos”tem que ter uma vírgula para indicar uma pequena pausa.

P – aonde essa vírgula? Depois de que? Depois de que palavra?

MIC – depois dos olhos

P – “mais uma vez com lágrimas nos olhos”... ela acha que depois de ‘olhos’... teria uma vírgula para indicar mais uma pausa...

MIC – depois de ‘trazer’ falta no E... um acento circunflexo

P – “que tinha tentado trazê-lo para casa mas... não conseguiu” esse trazê-lo... ela disse que tá faltando um acento circunflexo no E... trazê-lo.

MIC – e “para casa e não consegui”. Uma vírgula... tinha que ser um ponto... no lugar da vírgula.

P – em qual?

MIC – “que tinha tentado trazê-lo para casa mas... não conseguiu”.

P – ah! Tá... ela acharia que depois de ‘conseguiu’... daria... colocaria um ponto... daria uma pausa maior aqui... certo.

Recorte 95 (10ª AULA – 29-09-08).

WIL – ((procura a passagem no texto)) “dei uma beijo nela” aqui tem... aqui é um beijo...

P - o WIL tá dizendo que é... tira o A... é um beijo.

SIND - mas não conseguiu

P – O que é SIND?

SIND – “e não conseguiu” era para ser consegui

P - ((a professora volta ao texto e balança a cabeça negativamente para o aluno e continua perguntando aos alunos)) alguma mais observação? EDV? ((muda para outro aluno))Você.

Recorte 96 (10ª AULA – 29-09-08).

EDV –É.. não. “Era de manhã, hora de levantar e ir para a escola. tomei banho” ponto que tem aqui... não teria... “vestir minha farda e perguntei a mamãe por ele”

P – pêra aí EDV. Não tem ponto... você acharia que aqui não tem ponto... seria o que no lugar do ponto?... ficaria sem ponto?... ou seguiria sem ponto?...

EDV – seguiria sem ponto. ((o aluno demonstrou insegurança a responder)).

P – seguiria sem ponto

EDV – “vestir minha farda”... tiraria o R de vesti...” vestir minha farda e perguntei a mamãe por ele, mais uma vez com lágrimas nos olhos”... o acento agudo na A

P – o acento agudo no A... o EDV disse... da palavra lágrimas... aqui... tá faltando...

EDV – “nos olhos... ela falou que tinha tentado traze-lo”... acento circunflexo no E... “para casa”... “mais uma vez...”

P ((a turma está quase toda em pé, alguns estão perto da professora, outros saem e alguns conversam e o barulho está insuportável)). mas não conseguiu, dei uma beijo nela e prometi um dia traze-lo.

P – PSIU... vamos sentando aí... que o pessoal quer ver... Psiu... por que vocês estão fazendo barulho na hora da explicação do colega?

EDV – “tentado traze-lo para casa mas...” depois do mas... uma vez... “não conseguiu... não consegui... “dei uma beijo nela”... tira o A... e deixa só um... “um beijo nela... e prometi... e prometi... e prometi...”

P – “e prometi um dia trazê-lo”.

Recorte 97 (10ª AULA – 29-09-08).

P - deixa eu dá um tempinho... deixa eu dá um tempinho pra alguém aqui... ((referindo ao aluno EDV)).alguém atrás tem alguma mudança? Como é o teu nome?

KEL – KEL

P – KEL... veja a sua mudança...de vocês... vamo prestar atenção ((pede silêncio)). O WEL quer também dizer. O WEL disse que o delicioso café teria um ponto... mas já tem ali. ((uma aluna começa a ler e ninguém consegue escutar nada))

A – XXX

P – Pêra aí... preciso escutar...vamo respeitar o coleguinha... ela já ler baixo e você aí arrastando a carteira e o tempo todo falando

KEL - “mais uma vez...XXX com lágrimas nos olhos...” XXX “ela falou que tinha tentado trazê-lo para casa mas não conseguiu, dei uma beijo nela... e prometi um dia trazê-lo.” XXX

P – ah! Entendi... preste atenção... aqui... é porque aqui tá assim... “com lágrimas nos olhos ela falou que tinha tentado trazê-lo para casa mas não conseguiu, dei uma beijo nela e prometi um dia trazê-lo”... ela tá dizendo que tiraria o ‘trazê-lo’... pra num repetir duas vezes o ‘trazê-lo’... ela disse que?

KEL – trazer... o traria

P – o traria... “dei uma beijo nela... e prometi um dia...” que um... que um dia o traria... traria.. o traia.. você falou.. acrescentaria que e... e traria... pra não repetir duas vezes... a palavra ‘trazê-lo’... tem mais alguma coisa aí?.

Recorte 98 (10ª AULA – 29-09-08).

P – Preste atenção... PSIU... preste atenção... o que é você vão fazer?... vão colar o papelzinho... certo?... vocês observaram a mudança do coleguinha... vão pregar o papelzinho... vão fazer a reescrita... já com arrumação do que vocês concordaram... certo? Preste atenção... é... “era de manhã hora de levantar e ir para a escola...” vocês concordam com a observação... que esse grupo...teve... depois desse ponto...

A – não.

P – ((toca a primeira aula)) depois do ponto... letra maiúscula?.. o T... o T?

AA – concordo.

P – “tomei banho... vesti...” concorda que tem tirar a letra R aqui? ((chama atenção de alguns alunos por causa do barulho)). Aqui... essa equipe achou alguma mudança... ((o barulho está incontrolável e pede para alguns alunos saírem, mas eles não saem e outros ficam brincando com o retroprojeto)) essa equipe aqui também tem algumas modificações... foi justamente essa equipe que fez esse texto... ((a turma está incontrolável, ela não consegue dar continuidade a aula))... vocês aí podem ir.

A – vesti minha farda... é vesti... XXX

P – eu não estou escutando a colega... ((volta a reclamar com os alunos, a aula parou)) eu preciso escutar a colega ali... qual linha?... qual parágrafo?

A – XXX tomei banho e vesti... minha farda e perguntei... a... mãe... a minha mãe..

P – você acharia que depois de perguntei... perguntei a mamãe... perguntei a minha mãe... você trocaria... você faria essa troca? É isso? Continue... qual seria a outra troca? ((nesse momento, um aluno fala algo para uma aluna e professora interrompe a aula para reclamar com ele e exige que ele peça desculpas. Peço que foi pretexto para interromper a aula)). Você vai ler agora só a linha que tem o problema.

A – XXX... tentado trazê-lo... XXX

P – tentei... “tinha tentado trazê-lo para a casa mas não consegui”. Qual a mudança que vc acha? ((reclama do barulho com uma equipe)) PRESTE atenção... Ela acha... as próprias meninas que fizeram o texto...acha que deveriam ter mudado aqui... falou que “tinha tentado trazê-lo para a casa mas não conseguiu”... ela acharia que... aqui... deveria ter usado um ponto... e a letra maiúscula no ‘dei’... né?... deveria ter usado um ponto aqui... e fazer letra maiúscula... “Dei um beijo nela e prometi um dia trazê-lo”...((mostra no retroprojeto))

A – ((a aluna continua lendo, mas ninguém escuta, inclusive eu)) XXX

P – JACI... ela falou o seguinte... ela falou que depois daqui... do primeiro parágrafo... depois de conseguiu... deveria usar um ponto... e aqui... uma letra maiúscula...dei. ((entra alguém e entrega algo para professora)). O que é mais amor?

A – dei um beijo nela e prometi ... XXX aí... prometi...prometi que um dia trazê-lo para casa.

P – aqui... ela... faria... daria um ponto e começaria com letra maiúscula...e “prometi que um dia...”

A – XXX

P – “iria trazê-lo para casa... para casa” mas alguma coisa? Ainda tem mais a observação delas...

A – XXX.

Com base nos recortes acima, podemos afirmar que as modificações propostas pelos alunos foram quase as mesmas. Na verdade, suas reformulações se localizam em elementos microtextuais, ou seja, em palavras que têm letras a mais ou a menos. No caso do verbo “vestir”, eles propuseram retirar o “r”, visto que a forma verbal adequada a esse contexto era o pretérito imperfeito do indicativo, e não o infinitivo. Nesse ponto, pensamos que valeria a pena um questionamento da professora a respeito dessa da mudança da forma “vestir” para “vesti”, podendo-se trabalhar a questão da pronúncia das palavras, tentando esclarecer a diferença fonética de cada uma e também questionar sobre o sentido produzido por cada

verbo no contexto indicada para que, a partir daí, os alunos pudessem, se possível, refletir sobre a forma que melhor se adequaria ao enunciado.

Além desse ponto, notamos que, em todos os recortes apresentados, os alunos sugerem alterações relacionadas à acentuação de palavras como é o caso das palavras “lágrimas” e “trazê-lo” como mostram os exemplos seguintes: “*vestir minha farda*”... *tiraria o R de vesti...* “*vestir minha farda e perguntei a mamãe por ele, mais uma vez com lágrimas nos olhos*”... *o acento agudo na A*”, “*depois de ‘trazer’ falta no E... um acento circunflexo*”, “*nos olhos... ela falou que tinha tentado traze-lo*”... *acentos circunflexos*”.

Há ainda casos envolvendo o uso de letras maiúsculas e questões de pontuação. No primeiro caso, as alterações se fixam apenas na substituição de um tipo de letra por outra, como se vê nos exemplos seguintes: *minha primeira mudança... é tomei... deveria se maiúsculo depois do ponto...* (recorte 94), “*Ela acha... as próprias meninas que fizeram o texto...acha que deveriam ter mudado aqui... falou que “tinha tentado trazê-lo para a casa mas não conseguiu”... ela acharia que... aqui... deveria ter usado um ponto... e a letra maiúscula no ‘dei’... né?... deveria ter usado um ponto aqui... e fazer letra maiúscula... “Dei um beijo nela e prometi um dia trazê-lo”...((mostra no retroprojeto))*” (recorte 94).

Com relação à pontuação, percebemos com mais frequência propostas de mudança em relação ao uso da vírgula e do ponto. Vejamos alguns fragmentos: “*e “para casa e não consegui”. Uma vírgula... tinha que ser um ponto... no lugar da vírgula*” (recorte 98) “*é “mais uma vez com lágrimas nos olhos”tem que ter uma vírgula para indicar uma pequena pausa*” (recorte 94). Na verdade, essas mudanças se mostram necessárias apenas para justificar o uso mais frequente da vírgula e do ponto, ou seja, para uma pausa menor usa-se vírgula, pausa maior, o ponto, como comprova esse breve diálogo entre a aluna MIC e a professora retirado do recorte 94.

MIC – é “mais uma vez com lágrimas nos olhos”tem que ter uma vírgula para indicar uma pequena pausa.

P – aonde essa vírgula? Depois de que? Depois de que palavra?

MIC – depois dos olhos

P – “mais uma vez com lágrimas nos olhos”... ela acha que depois de ‘olhos’... teria uma vírgula para indicar mais uma pausa...

O que chama atenção no fragmento acima é que a professora só consegue discutir essa questão tendo como base a regra comumente mais difundida pelas gramáticas, parecendo, possivelmente, não ter conhecimentos suficientes para ir além dessa discussão, propor outras formas de interrogação. Esse mesmo ponto acontece na fala do aluno EDV, em que a

professora até tenta questioná-lo, mas a discussão termina com ela aceitando a posição sem um questionamento mais aprofundado, observemos esse momento:

EDV –É.. não. “Era de manhã, hora de levantar e ir para a escola. tomei banho” ponto que tem aqui... não teria... “vestir minha farda e perguntei a mamãe por ele”

P – pera aí EDV. Não tem ponto... você acharia que aqui não tem ponto... seria o que no lugar do ponto?... ficaria sem ponto?... ou seguiria sem ponto?...

EDV – seguiria sem ponto. ((o aluno demonstrou insegurança a responder)).

P – seguiria sem ponto. (recorte 96).

A escolha de transcrever o trecho original se dá pela necessidade de enfatizar entendermos melhor o que o aluno está propondo. “*Era de manhã, hora de levantar e ir para a escola. tomei banho, vestir minha farda...*” (Fragmento retirado do texto 2).

Como se vê, toda discussão reside no fato de o aluno ter proposto a retirada do ponto depois da palavra “escola”, algo que parece muito sensato, visto que o contexto sugere o uso da vírgula por conta de o aluno estar narrando uma sequência de fatos. Infelizmente, o debate entre aluno e professora só ocorre entre eles, pois não envolve a turma - situa-se apenas na retirada do ponto, não havendo por parte da professora um questionamento sobre a necessidade, ou não, do uso de outro elemento. Ela simplesmente encerra a conversa, afirmando que a oração ficaria sem ponto. O mesmo acontece com o exemplo seguinte, em que ela apenas repete o que o aluno propõe, o caso, a questão está relacionada ao uso do ponto e da letra maiúscula conforme mostra a fala seguinte: “*aqui... ela... faria... daria um ponto e começaria com letra maiúscula...e “prometi que um dia...”*.” (recorte 100).

Um outro ponto interessante refere-se aos recortes 101 e 102 em que os alunos propõem a substituição do artigo indefinido “uma” por “um”. Vejamos a sugestão retirada desses recortes respectivamente: *WIL – ((procura a passagem no texto)) “dei uma beijo nela aqui tem... aqui é um beijo”, “dei uma beijo nela”... tira o A... e deixa só um... “um beijo nela... e prometi... e prometi... e prometi”*. Novamente não se vê na professora uma necessidade de desenvolver uma responsividade ativa dos alunos em um nível mais crítico, mais reflexivo. Ela poderia, nesse caso, levantar uma discussão com a turma sobre o uso desses artigos no contexto, através de questões que levassem os alunos a refletir sobre a própria língua. Infelizmente, ela apenas reproduz a fala do aluno, normalmente não prolonga a interação e passa para a questão seguinte. No caso do aluno WIL, ela reproduz sua fala (“*o WIL tá dizendo que é... tira o A... é um beijo*”), e já ouve a sugestão de outro aluno, no caso do aluno EDV. Ela apenas reproduz o que ele menciona, (“*e prometi um dia trazê-lo*”), e prossegue com a reformulação.

Lembramos que, durante as orientações, a professora chamou atenção para o problema a partir da interrogação de uma aluna. Nesse momento, ela comenta que parece ter havido um erro de digitação³⁵ e que a aluna aproveitasse para fazer a reformulação, como aponta sua fala: “*acho que foi erro de digitação... já marca aí... você já faz essa marcação*”.

A mesma postura da professora é percebida também no recorte 103, quando a aluna KEL sugere a mudança da palavra “trazê-lo” por “o traria” para evitar uma repetição desnecessária. Observemos essa discussão:

P – “ah! Entendi... preste atenção... aqui... é porque aqui tá assim... “com lágrimas nos olhos ela falou que tinha tentado trazê-lo para casa mas não conseguiu, dei uma beijo nela e prometi um dia trazê-lo”... ela tá dizendo que tiraria o ‘trazê-lo’... pra num repetir duas vezes o ‘trazê-lo’... ela disse que?

KEL – trazer... o traria

P – o traria... “dei uma beijo nela... e prometi um dia...” que um... que um dia o traria... traria.. o traia.. você falou.. acrescentaria que e... e traria... pra não repetir duas vezes... a palavra ‘trazê-lo’... tem mais alguma coisa aí”.

Na verdade, essa alteração implica não só mudança da forma verbal, mas também mudança do pronome, ou seja, no texto original, as alunas usaram a forma “trazê-lo”, verbo no presente seguido do pronome “lo”. Na proposta da aluna, ela substitui pela forma “traria”, verbo no futuro do pretérito acompanhado do pronome oblíquo “o” – “o traria”. Pensamos que essa substituição poderia servir para levantar uma reflexão sobre o uso do tempo verbal adequado ao contexto e, principalmente, sobre o uso dos pronomes, visto a professora ter mencionado, na primeira conversa que tivemos, que os alunos apresentavam problemas quanto ao uso desse elemento.

Notamos, ainda, que, na execução dessa aula, a professora demonstrou certa insegurança na condução da atividade. Por vários momentos, ela dirigia o olhar para o pesquisador, colocava as mãos no bolso, franzia a testa, aparentava um ar de cansaço e preocupação. Parecia que estava sendo avaliada, julgada ou que, a qualquer momento, algum aluno poderia ameaçar sua condição de professora atualizada e dinâmica. Talvez, por isso, sua função se restringia a repetir o que era proposto pelos alunos, sem interrogar e sem questionar, como é o caso dos exemplos 94, 96 e 98. No máximo, ela perguntava se o aluno ou aluna tinham algo mais a modificar.

Observemos agora algumas sugestões de mudança para o segundo parágrafo:

³⁵ Os textos foram digitados pelo pesquisador a pedido da professora.

RECORTE 99 (10ª AULA – 29-09-08)

EDV - *No caminho para a escola avistei... ele em um barzinho, senti vontade de ir... XXX “até la ver se conseguia convencer... depois de convencer um A com acento agudo.*

P - *depois de convencer... um A com acento agudo... uma crase... ele tá dizendo aqui... depois de convencer.*

EDV - *“a alguém a me ajudar a levá-lo para casa... por que ele fazia muita falta... ao invés de ser gente XXX muita falta para nós e o ponto*

P - *porque ele fazia muita falta para gente... ele trocaria para nós e colocaria um ponto.*

EDV - *“Na escola não conseguia ‘entender’ nada, por que*

P - *((professora interrompe para pedir silencio e o aluno continua lendo))... porque junto...*

EDV - *“minha cabeça parecia que...”*

A - *não ria não... “cabeça doia muito, parecia que ia explodir de tanto...*

P - *deixa eu dá um tempinho... deixa eu dá um tempinho pra alguém aqui... alguém atrás tem alguma mudança? Como é o teu nome?*

RECORTE 100 (10ª AULA – 29-09-08)

A - *((a aluna continua lendo, novamente vou deduzir pelo texto)). XXX” e perguntei se podia ajuda-la, “... faltou o acento em ‘ajudá-la’.*

P - *“e perguntei se podia ajuda-la, “... faltou o acento aqui em ajudá-lo... que acento é?*

A - *agudo*

P - *acento agudo de ajudá-la... tem mais alguma coisa?*

A - *((continua lendo, mas ninguém escuta)) XXX*

P - *ela achou aqui que... peguei... ao invés de peguei as sacolas... ficaria... ‘peguei as suas sacolas’*

A - *((a aluna continua lendo)) XXX*

P - *alguma mudança a mais aí?... qual linha?*

A - *XXX*

P - *ah! Tá... cheguei, né?... ela botou chegou...*

O que nos chama atenção nesses recortes, principalmente, no exemplo 99, é a impaciência da professora com o aluno EDV. Ela chega a pedir que ele pare de apontar suas sugestões, como ela mesma menciona: “*deixa eu dá um tempinho... deixa eu dá um tempinho pra alguém aqui... alguém atrás tem alguma mudança? Como é o teu nome?*”. Essa atitude pode ser compreendida como uma necessidade de dar oportunidade aos outros alunos, visto que esse aluno é tido como um dos mais inteligentes e participativos da turma. Além disso, pode estar implícita a idéia de que esse aluno poderia apontar todas as irregularidades presentes no texto e, com isso, não haveria mais nada a ser discutido e apresentado à turma.

Vale ressaltar que algumas sugestões dadas por esse aluno foram completamente ignoradas pela professora, como, em determinado momento, em que ele propõe o acréscimo da preposição “a”, depois do verbo convencer, como mostra o fragmento seguinte: “*depois de convencer... um A com acento agudo... uma crase...*”. A reação da professora a esse posicionamento do aluno é a de sempre repetir sua fala e dar continuidade a aula, como mostra o turno seguinte: “*depois de convencer... um A com acento agudo... uma crase... ele tá dizendo aqui... depois de convencer*”. Essa postura sugere que ela não quer polemizar, talvez

porque o conteúdo gramatical abordado seja o mais complexo de todos os que foram mencionados, o que poderia criar uma confusão no momento em que ela fosse explicitar as regras referentes a esse tópico.

Entretanto, não concordamos com a posição da professora em relação ao aluno, visto ter se mostrado muito participativo durante a execução da atividade, bem como sua fala haver demonstrado uma responsividade ativa, pois ele discutia, apontava sugestões, levantava questões, mesmo sabendo que essas respostas ainda ficam situadas no campo microestrutural, conforme já colocamos anteriormente.

Assim sendo, comungamos com Benevides (2008, p. 88), quando comenta sobre a necessidade de encorajarmos nossos alunos a tomar decisões, escolher entre essa ou aquela percepção de mundo, só assim eles podem confrontar seus valores, suas crenças que estão presentes no mundo escrito, na sua mente e em sua realidade, enquanto sujeitos históricos e sociais, marcados por fatores ideológicos, políticos e culturais. Ou ainda, defendemos que tais práticas podem possibilitar o afastamento do sujeito-leitor (professora e alunos) da “reprodução pura e simples, na direção de uma criatividade, sempre relacionada ao plano intersubjetivo, mas ainda assim, criatividade” (ZIZZOLI, 2002, p. 29). Mas, para isso, compreendemos que o professor tenha os saberes necessários acerca do que esteja sendo abordado, para que a aula não se torne apenas um momento de reprodução de ideias.

No exemplo 100, nota-se a preocupação da professora em verificar se a aluna conhece os tipos de acento e se ela sabe usá-los adequadamente. Isso é percebido quando ela questiona a aluna sobre o tipo de acento que deve ser usado na sentença, como mostra o fragmento seguinte: “P- [...] *faltou o acento aqui em ajudá-lo... que acento é?!* e ela responde que é o agudo no A.

Essa postura da professora está coerente com o que ela defende. Como forma de relembrar, transcrevemos um pequeno trecho do segundo visionamento, em que mostramos passagens dessa aula e discutimos alguns pontos, entre eles, a importância do trabalho de reescrita. Vejamos sua opinião: “[...] *até porque eu já... nesse primeiro semestre eu trabalhei regra de pontuação, uso dos porquês, separados e com acento, e reescrita, XXX quero observar se foram captaram o que foi dado, porque foi contextualizado nas aulas.*” (2^a visionamento – 11-12-08).

Com base na sua fala, compreendemos que a função primordial da atividade é verificar a aprendizagem dos alunos sobre questões gramaticais. Nesse ponto, os fragmentos apresentados refletem a posição dos alunos e da professora, pois ambos respondem ao que é proposto, isto é, aos alunos cabe a função de corrigir o texto, observando aspectos

gramaticais, conforme sugerido; à professora cabe aplicar uma atividade que foge, aparentemente, aos modelos tradicionais de avaliação, como provas, estudos dirigidos, exercícios de preenchimento de lacunas *etc.*

Na verdade, ela faz uso de um tipo de atividade muito valorizado pelos documentos oficiais e pelos textos acadêmicos, que é trabalhar a linguagem dentro de uma perspectiva mais prática e real, ou seja, através das produções dos alunos. No seu entendimento, ela estaria adequando sua prática ao que é proposto por esses documentos e, ao mesmo tempo, estaria usando essa reescrita para mostrar que ensinou conteúdos gramaticais, só que de forma contextualizada, como ela mesma define.

Com relação aos demais parágrafos, apenas uma aluna apontou mais duas questões relacionadas à ortografia e uma ao tempo verbal. Logo em seguida, a professora encerrou a atividade, solicitando que os alunos passassem para o caderno o texto com as reformulações sugeridas, conforme mostra o fragmento seguinte:

RECORTE 101(10ª AULA – 29-09-08)

P – na próxima aula minha... vocês vão ter mudar muitas coisas aqui...((continua reclamando)).
JON.. e você? Estou tentando escutar a garota ali e não tô consigo... diga aí meu amor
SAM – tô de cabeça baixa.
A –“corri pra perto”... corri para perto.
P – corri... aqui no último parágrafo? ((procura no texto, alguns alunos levantam e apontam o lugar))
A - é
AA não.
A - aí... aí
P – corri
A – corri para perto
P – em vez de pra perto... você acharia que teria de ser “para perto dela”... é isso? “para perto dela”.
A – “e perguntei se podia”... se poderia
P – ah!! “e perguntei se poderia” você trocava podia pra poderia... isso.mas alguma coisa
A – embaixo... “neguinho”... negrinho XXX
P - lugar de neguinho... seria negrinho.. certo?... Alguma mudança a mais? Pronto...então qual é a tarefa? Colar o papel... então... colar o papel... fazer a reescrita... já com a observação...se vocês concordaram com a observação... a mudança que os colegas fizeram...vocês já vão fazendo a reescrita com essa mudança...OK? que horas... gente?..

O que nos chama atenção no fragmento acima é a fala da professora no início do exemplo, quando ela menciona a necessidade de haver mais um momento de reescrita, “*na próxima aula minha... vocês vão ter mudar muitas coisas aqui.*” No entanto, foi essa a última aula em que ela trabalhou esse tipo de atividade. Parece que essa aula, como várias outras,

não tinham um prosseguimento, pois, a cada momento, ela surgia com uma nova atividade a ser aplicada, ficando as outras esquecidas ou registradas nos cadernos dos alunos.

Ainda sobre esse fragmento, observamos que a professora coloca para os alunos a responsabilidade de eles aceitarem ou não as reformulações: “*se vocês concordaram com a observação... a mudança que os colegas fizeram...vocês já vão fazendo a reescrita com essa mudança...OK?*”. Nesse ponto, ela se mostra flexível e democrática, pois eles só passarão a limpo, caso concordarem com as sugestões dadas. Será que nessa fala não há uma tentativa de fazer com que eles assumam uma posição contrária ao que foi proposto, ou seja, pelo fato de, no momento em que eles forem passar a limpo, terem de fazer mais alterações? Entendemos que há essa possibilidade; porém, com base na observação e nos registros em áudio e vídeo, é possível interpretarmos o comportamento adotado dos alunos e, por isso, não podemos garantir se eles responderam ativamente a essa sugestão, pois, pelo que foi visto, poucos alunos estavam atentos à aula e estando a maioria interessada em ir embora.

Feitas algumas considerações sobre as sugestões apresentadas pelos alunos, pensamos que seja oportuno mostrarmos o texto com as reformulações sugeridas para, a partir daí, tecermos mais alguns comentários.

TEXTO COM AS REFORMULAÇÕES PROPOSTAS

O texto que esconde o objeto³⁶

Era de manhã, hora de levantar e ir para a escola. Tomei banho, **vesti** minha farda e perguntei a **minha** mamãe por ele. mais uma vez com lágrimas nos olhos, ela falou que tinha tentado trazê-lo para **a** casa, mas não **consegui**. Dei **um** beijo nela e prometi um dia trazê-lo.

No caminho para a escola avistei ele em um barzinho, senti vontade de ir até lá ver se conseguia convencer **à** alguém a me ajudar a levá-lo para casa, **porque** ele fazia muita falta para **nós**.

Na escola não conseguia entender nada, por que minha cabeça doía muito, parecia que ia explodir de tanto pensar nele.

Quando ia voltando para **a** casa, vi uma velhinha saindo do

³⁶ As reformulações propostas estão indicadas com base no seguinte código: em vermelho, palavras ou expressões que foram substituídas; em roxo, palavras ou expressões eliminadas; em verde, palavras ou expressões acrescentadas.

mercadinho com um monte de sacolas, corri **para** perto dela e perguntei se **poderia** ajudá-la. ela concordou. Peguei as **suas** sacolas e levei até sua casa, chegando lá agradeceu e me deu uma bela gorjeta.

Voltei correndo para o mercadinho para encontrar com ele, quando **cheguei** la agarrei o danadinho e levei para casa aquele **negrinho** que nos fazia tanta falta “O delicioso café”.

Essa apresentação das mudanças sugeridas tem como finalidade mostrar que os alunos se constituíram alunos responsivos dentro da posição proposta pela professora, conforme já mencionamos antes. Apenas queremos chamar atenção para o fato de as mudanças em vermelho serem as que apareceram com mais frequência, sendo aceitas pela professora sem discussão ou questionamento.

Já as verdes, principalmente aquelas referentes ao uso da preposição “a”, foram aquelas em que a professora não se deteve e ás quais fez pouca menção durante a reformulação. Talvez por ela considerar como aspectos menos importantes para a construção do texto ou porque ela se sentia insegura para discutir esses aspectos com os alunos. O mesmo aconteceu com as expressões substituídas por outras, como é o caso das que apareceram em roxo, a professora apenas repetiu a fala do aluno ou simplesmente ignorou-as.

Dessa forma, embora compreendamos não fazer parte desse trabalho apontarmos soluções ou caminhos que devem ser seguidos pela professora, como também não devermos aproveitar situações para criticar-lhe a postura ou o comportamento, sabemos fazer parte deste trabalho questionarmos, criticarmos e refletirmos sobre determinadas posições da professora com o intuito de contribuir para a reflexão do tema em questão.

Aproveitamos, também, para esclarecer que, apesar de não termos tido acesso às produções dos alunos por motivos mais diversos - como barulho excessivo da turma, dicção dos alunos e problemas com o aparelho de MP4, entre outros - isso não impediu de aprofundarmos nossa reflexão e nossa análise sobre a questão.

De modo geral, embora possamos afirmar que as reformulações apresentadas pelos alunos podem ser entendidas como exemplos de uma responsividade, conforme mencionamos em outros momentos, entendemos que tais ações ainda continuam situadas dentro de um contexto normativo, focado somente em itens microestruturais. Além disso, a prática de reescrita proposta pela professora se aproxima muito daquela visão tradicional de escrever/corriger e passar a limpo, porquanto essas ações transformam o ato da escrita em uma

atividade puramente mecânica, na qual o texto assume seu caráter definitivo e pronto ao fim da última etapa.

Notamos ainda que os alunos respondem às sugestões da professora sempre do lugar que lhes é apontado por ela, ficando, talvez, por isso, respostas fiquem próximas da paráfrase e da repetição de discursos e lugares comuns, conforme mostramos em outros momentos.

Concluída essa discussão sobre como os alunos respondem às propostas sugeridas pela professora, passemos agora a refletir sobre a relação entre o fazer e o dizer da professora em aulas de leitura e produção.

4.4 A relação entre teoria e prática da professora de Língua Portuguesa

Neste tópico, refletimos a respeito da responsividade da professora em relação ao percurso que ela faz entre teoria e prática. Para isso, a análise foi dividida em três momentos, como mostra o quadro a seguir.

4.1.4.1 – O percurso entre a teoria e a prática.

4.1.4.2 – A relação teoria e prática da professora em aulas de leituras e produção com gêneros discursivos.

4.1.4.3 - O cumprimento de uma tarefa: a responsividade da professora.

4.4.1 O percurso entre a teoria e prática.

Não se pode negar que, no âmbito do mundo acadêmico, a relação entre teoria e prática suscita muitas discussões e muita produção acadêmica. Para alguns teóricos, teoria e prática devem ser elementos que caminham ou se constroem paralelamente; para outros, a teoria deve vir antes da prática; e há ainda aqueles que defendem justamente o contrário, sendo a prática o que fornece dados para uma teoria.

Compreendemos que toda essa preocupação é fruto de uma tradição clássica, que entende que todo conhecimento deve vir precedido de uma definição, ou, ainda, que a prática tem de ser obrigatoriamente posterior a uma teoria (RAJAGOPALAN, 2003). Talvez, por isso, torne-se difícil conduzir um estudo em que esses dois elementos sejam vistos paralelamente e, até mesmo, simultaneamente.

No nosso caso, assumimos que tanto a teoria quanto a prática possuem a mesma importância, ou seja, nenhuma se sobrepõe a outra, e a construção de cada uma se dá simultaneamente com a outra. Tudo isso porque entendemos - apoiados em Oliveira (2006,

1998) Coracini (1998), Zozzoli (2009, 2006), Nunes (2008), Rajagopalan (2003), Freitas (2003) e Freire (2002) que teoria e prática são dois elementos que se constituem e adquirem importância de acordo com o interesse, o foco e os objetivos de cada pesquisa.

Toda essa reflexão prévia a respeito desses dois elementos se dá por conta de pretendermos refletir e entender como a relação entre teoria e prática foi construída pela professora em questão, isto é, como a professora entende os conceitos teóricos com os quais teve contato durante seu percurso acadêmico, seja na especialização, seja nos cursos de formação. E, ainda, como ela transpõe tais conceitos para sua prática, principalmente aqueles relacionados à leitura e produção.

Pensando dessa forma, pretendemos questionar algumas práticas da professora, não com o intuito de categorizar, classificar e catalogar, mas objetivando compreender como essas práticas de leitura, escrita e reescrita podem ser reflexo de uma transposição teórica que faz com que essas aulas sejam vistas como modernas ou como exemplos de um cumprimento de uma tarefa escolar.

Começamos nossa reflexão, questionando a respeito dos caminhos que são percorridos pelo conhecimento adquirido pelo professor nas diversas instâncias nas quais ele circula, sejam elas cursos de graduação, especialização e cursos de formação. Além desses, não podemos deixar de citar os livros didáticos e os documentos oficiais. Pensamos que são essas instâncias que conduzem todo conhecimento teórico, ou melhor, todos os saberes adquiridos pelo professor em direção a uma prática. Ao que tudo indica, esses conhecimentos terminam tornando-se, na maioria das vezes, uma prática pedagógica geralmente transposta pelo elemento que está mais próximo do professor, que é o livro didático. Como afirma Zozzoli (2010, p. 124):

em muitos casos, a tarefa da ponte entre teoria e prática docente fica a cargo de manuais de ensino que nem sempre conseguem articular uma visão teórica que pressupõe um leitor ativo com condutas pedagógicas condizentes com essa visão e terminam por integrar saberes ditos “novos” a práticas muito antigas (por exemplo, exercícios de lacunas, com frases soltas, descontextualizadas) que envolvem identificação e repetição de unidades linguísticas, principalmente quando o assunto é gramática.

Acrescentamos, ainda, que, atualmente, com a propagação dos cursos de especialização, geralmente ministrados nos fins de semana, favorece-se a participação dos professores que não dispõem de tempo suficiente para estudar, contribuindo-se para que alguns conceitos teóricos e posicionamentos metodológicos cheguem aos professores, na maioria das vezes, de forma rápida, condensada e com pouca reflexão e discussão, devido ao

fato de essas teorias e métodos serem “repassados”³⁷ durante quatro ou, no máximo, cinco encontros.

Dessa forma, percebemos que o professor absorve uma gama variada de conceitos e modelos de ensino que precisam ser entendidos, para que eles sejam “repassados” para os alunos através de atividades práticas, ou seja, através de exercícios que sejam uma aplicação das teorias adquiridas nos cursos de especialização.

Além desses cursos, outro espaço de divulgação de teorias e métodos são os cursos de formação, ministrados geralmente por grupos de professores formados pelas Secretarias de Educação ou por empresas que, contratadas por uma Prefeitura ou por uma escola³⁸, oferecem aos professores momentos de reflexão e discussão sobre sua prática escolar. Há ainda cursos ofertados por empresas e universidades particulares que – segundo FARINHA (2007), citado por Nogueira e Fiad (2007, p.277), “vendem ‘cursos’ para atender a demanda aos órgãos públicos ou, inclusive, para grupos de professores que estão procurando uma melhoria profissional ou financeira.”.

Convém lembrar que, há alguns anos, esses cursos eram denominados de “treinamento”. Com o advento de teorias sobre interação, leitura, produção, reescrita, gêneros textuais, entre outras, passou-se a denominá-los de “cursos de capacitação ou formação continuada”. Vale acrescentar que esses encontros, na maioria das vezes, duram em torno de três dias ou, no máximo, uma semana, com a distribuição das disciplinas na seguinte ordem: Português (é enfatizada a necessidade de usar na ementa “Oficina de leitura e produção”), Matemática (algo que seja aplicado à sala de aula. Na maioria das vezes, os professores aproveitam para tirar dúvidas sobre determinado conteúdo em que encontram dificuldades) e Relações Interpessoais.

Na verdade, tais encontros transformam-se, em alguns casos, em situações de repasse de teorias e práticas descontextualizadas, bem como em instâncias de reprodução de receitas de como ensinar melhor, através do uso das novas terminologias pedagógicas e linguísticas, tais como: interação, gêneros textuais, leitura, produção e reformulação. Como afirma Magalhães (2001, p. 242): “geralmente esses cursos oferecem ao aluno-professor um ‘pacote’ de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificados”.

³⁷ Usaremos esse termo entre aspas porque ele indica uma transmissão de conhecimento que não adotamos nesta tese.

³⁸ Atualmente, existem programas governamentais que disponibilizam recursos diretamente para as escolas, os quais podem, entre outras coisas, ser usados para promover cursos de formação.

Acrescentamos ainda que existe, por parte dos diretores, a cobrança de que os professores precisam usar na sala de aula o que aprenderam nos cursos, visto ter havido por parte da prefeitura, ou da própria escola, um investimento considerado alto para a realização desses cursos.

Como exemplo dessa transposição de conhecimentos para o mundo prático da sala de aula, observe-se uma conversa com a professora em que esta declara ter sido, através de seu curso especialização que ela percebeu a importância de dar mais atenção aos alunos com mais dificuldades, uma vez que sua atenção era focada nos alunos considerados mais estudiosos e comportados. Vejamos tal passagem:

RECORTE 102 (9ª CONVERSA – 01-12-08)

PP – Outra coisa, voltando à questão de como você monta suas aulas, a questão do curso de pós-graduação te ajudou bastante a melhorar, a te dar um apoio mais teórico, a XXX na sala de aula?
P – totalmente, né? Muita coisa, é aquela questão: professor sempre dava... aprendi muito no curso que o professor sempre dava ênfase ao aluno que a gente via que ele sabia... se interessava e a gente, pelo contrário, a gente tem que se preocupa em se aproximar daquele que tem dificuldade, então isso é uma lição de vida... necessita... todo mundo até, deu depoimento, eu, realmente eu só dava mais assistência a quem eu via que tirava notas boas, se interessava, os outros, eu realmente anulava... então acho que foi um ponto muito positivo a gente tem que ver realmente, dar... chegar junto dessas crianças que mostra ter dificuldade porque, além da dificuldade... ele tem uma história por trás dele pra ter essa dificuldade, então ele XXX muita dificuldade, eu adorei, porque, já foi... quando eu terminei agora, em outubro, eu já atuei na escola, porque eu já vi, eu já tive outra visão mundo em cima dos alunos que antes eu não tinha, então eu já me preocupei mais, em saber, qual o motivo, qual a dificuldade, porque ele era indisciplinado, XXX uma forma melhor de ajudá-lo, e eu vi ele crescer de acordo com essa minha preocupação que eu já fiquei olhando com outros olhos essa semana, antes, realmente, quando vi, porque não quer nada com nada, eu tinha esse pensamento, eu tinha essa filosofia de vida.

À primeira vista, nota-se na fala da professora como essa transposição de conhecimentos adquiridos no curso chega até a sua sala de aula, tanto que ela responde ao pesquisador que o curso a ajuda totalmente e que já está agindo na escola, principalmente, no sentido de saber valorizar e dar mais atenção aos alunos com dificuldades. Essa posição da professora revela, de certa forma, uma responsividade ativa (BAKHTIN, 1992, 2003) em relação ao que ela vivencia e aprende no seu curso de especialização, ou seja, a partir do que ela lê, discute e estuda. Ela agora pode operar mudanças no seu ambiente de sala, na sua prática, no seu relacionamento com os alunos, conseguindo entender o comportamento de determinados alunos, sabendo como agir diante dessa situação, como revela sua fala no fragmento: “então eu já me preocupei mais, em saber, qual o motivo, qual a dificuldade, porque ele era indisciplinado, XXX uma forma melhor de ajudá-lo”.

Além dessa posição, esse fragmento pode sugerir que a professora está apenas reproduzindo os lugares-comuns - ou seja, aqueles comumente difundidos pela instituição sobre a necessidade de colocar-se em prática o que se aprendera nos cursos - freqüente, já que ela precisa estar sempre inovando, buscando novas saídas e novas soluções para a melhoria de suas aulas. Nesse sentido, a atenção dada por ela ao aluno com dificuldades, talvez não possa ser vista como um exemplo significativo de sua prática de sala de aula. Parece que, mais uma vez, ela continua – conforme apontamos em outros momentos deste trabalho - transpondo para o seu campo profissional posições, conceitos e idéias sem uma reflexão acurada.

Entendemos apenas que todo conhecimento teórico, toda leitura e todo conhecimento metodológico precisam passar por uma leitura responsiva (BAKHTIN, 1992, 2003). Não é pelo fato de ela ter ouvido, ou até mesmo discutido sobre essa questão no seu curso de especialização, que ela precisa efetivar transposições automaticamente para a sala de aula, ou seja, colocar em prática o que foi absorvido. Pensamos que seja necessário haver uma seleção, uma triagem e uma transformação desses conhecimentos, antes de serem transpostos para o universo escolar, até porque sabemos que tais conhecimentos não são completos, razão pela qual “a escola precisa suprir tal lacuna e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar” (BRONCKART, 2004, p. 205).

Além dessa questão, compreendemos que não é exclusivamente tarefa do professor contribuir para a melhoria de suas aulas, apesar de concordarmos com Morin (2004), quando afirma que “o professor é um mediador que ajuda cada um dos seus alunos a compreender a si mesmo, a se conhecer”. Mas existem outras instâncias de ordem política, econômica e social que também têm seu papel na construção de uma educação com qualidade e responsabilidade. E tais decisões estão acima do papel exercido pelo professor na sala de aula, conforme vimos apontando no decorrer desta tese.

Notamos, também, que outros conceitos - como leitura, produção, reescrita, gêneros textuais e gramática contextualizada - circulam pelo discurso da professora como temas que precisam fazer-se presentes na sua sala de aula, tanto que ela afirma ser hoje a questão central o produzir “*Mas a gente tem que hoje... é na questão de produzir*” (9ª Conversa – 02-12-08).

Entendemos tal posição da professora como um reflexo de, pelos menos, duas décadas de bombardeamento dos estudos lingüísticos, em que novas posições e novas concepções sobre diversos temas - como interação, leitura, escrita, produção e gramática - foram colocados para os professores, dentro de concepções que fugiam ou se afastavam dos modelos tradicionais de ensino e, principalmente, de modelos em que o professor era visto como “um

transmissor de conteúdos” (OLIVEIRA, 2006). No entanto, percebemos que tais visões chegavam aos professores como teorias de salvação do ensino.

Então, ainda há uma necessidade – conforme apontamos em outro momento – de os professores adquirirem ou terem contato com tais conceitos para que estes sejam postos em sala de aula o mais rápido possível. Tomemos como exemplo disso a noção de reformulação textual, cujo conceito é relativamente recente no âmbito da aula de Língua Portuguesa. Com base na nossa prática de sala de aula e na nossa participação em cursos de especialização e formação, ouvimos frequentemente dos professores que eles precisam interagir mais com seus alunos e que é cobrado por parte de diversos setores da educação um ensino mais focado no ler e no produzir.

Essa posição nem sempre é assumida na sala de aula pelos professores, na maioria das vezes, existe até uma intenção de se fazer um trabalho nessa linha, no entanto é percebido que esse desejo se dilui por conta de vários elementos, como: disponibilidade de tempo para planejar aulas e pouco conhecimento teórico a respeito do que é abordado em sala. Além disso, essas práticas, normalmente, fogem ao que o professor está acostumado a fazer e, ainda, elas, geralmente, não são condizentes com a sua história de vida e, por essa razão, elas, possivelmente, se tornem improváveis.

Continuando nossa análise, discutiremos sobre o dizer e o fazer da professora em relação ao ensino da leitura e produção com gêneros discursivos.

4.4.2 A relação entre teoria e prática da professora em aulas de leitura e produção com gêneros discursivos.

Antes de iniciarmos nossa reflexão, pensamos que seja interessante, de antemão, conceituar o que entendemos por “gêneros discursivos”. Com base na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos podem ser definidos como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), que procedem das atividades humanas comunicativas, são erigidos no seio das práticas sociais e estão à disposição dos sujeitos durante o processo de interação. Da mesma forma que a língua, os gêneros discursivos variam, com estes se mesclam, renovam-se, multiplicam-se, adaptam-se a outros gêneros no sentido de favorecer a comunicação e a interação entre os sujeitos.

Ainda com base em Bakhtin (2003), os gêneros discursivos apresentam como características um conteúdo temático, uma forma composicional e um estilo, às quais acrescentaríamos um propósito comunicativo, uma vez que todo gênero tem como alvo um

público específico e delimitado, que pode ser desde um único indivíduo até grupos de indivíduos ou uma instituição.

Apesar de já termos tocado brevemente nesse ponto no primeiro capítulo, sentimos a necessidade de retomá-lo para questionarmos o modo como essa prática se apresenta na sala de aula da professora em questão, pois compreendemos que essa proposta de ensino – trabalhar com gêneros discursivos – é vista como uma possibilidade de um ensino diferenciado para a sala de aula de Língua Portuguesa, já que tal proposta é atualmente muito propagada nas reservas de caça dos textos acadêmicos e dos textos oficiais, conforme discutimos no capítulo dois.

Embora o discurso sobre esse tema surja para os professores como uma nova pradaria, como um novo lugar para o ensino do Português, percebemos que esse novo lugar termina constituindo-se em mais uma reserva, pois a professora cria a ilusão de que ela pensa e age como uma leitora-caçadora, visto que ela, como também os alunos, leem e produzem diversos gêneros – crônicas, poemas, contos, entre outros –, criando, assim, uma postura de uma leitora caçadora que consegue fugir às amarras do livro didático e se vê capaz de criar uma imagem de uma profissional mais dinâmica e atualizada com o que há de mais moderno, em termos de conhecimento linguístico.

Talvez por conta desse discurso, notamos haver uma preocupação exagerada dos professores em trabalhar nessa perspectiva; por isso, aproveitamos para refletir até que ponto os professores não estão reproduzindo os conceitos e as teorias que estão em jogo nesse momento. Como menciona Souza (2008, p. 40):

é comum hoje a afirmação de que o ensino da produção de texto na escola tem de ser encaminhado a partir da noção de gêneros textuais/discursivos e que necessariamente, deve estar associado a uma finalidade que transcenda os limites da sala de aula ou que ultrapasse a noção de redação escolar, esta considerada como aquele texto produzido com o único objetivo de ser corrigido pelo professor. Sobre a redação escolar, circula um discurso que propaga que ela (a redação escolar) deverá ser banida das atividades com as quais o docente poderá trabalhar em sala de aula, sob pena de ele (o docente) ser execrado em praça pública.

Percebemos, com isso, que o professor fica à mercê dessas práticas ou dessas propostas ofertadas pelos órgãos oficiais ou pelas teorias que circulam nos cursos de especialização ou nos de formação continuada, muitas vezes colocadas como receitas, cujo efeito seria transformar alunos em leitores e produtores proficientes de textos. Vale mencionar que essa solução imediata não existe, mesmo que tais receituários tentem passar a idéia de ser

necessário apenas “ter uma boa teoria e incuti-la nos professores que a assimilarão e a praticarão de forma passiva.” (ZOZZOLI, 2006, p. 129).

Mais uma vez, a leitura e produção assumem uma nova roupagem ou uma nova categoria, uma vez que expressões como ‘produção de textos’ e ‘gêneros discursivos’ fazem parte do universo dos professores. No entanto, notamos que o uso efetivo desses termos não é bem entendido por eles, pois geralmente são usados muito mais como fruto de um modismo do que como elementos que podem remeter a uma prática de leitura efetiva.

Durante a execução da nossa pesquisa, constatamos que a posição mencionada acima foi percebida, principalmente, através das nossas anotações de campo e das conversas com a professora nas quais ela deixava transparecer que o estudo da leitura e produção através dos gêneros discursivos era uma prática comum em sua sala de aula. Observemos passagens de algumas dessas conversas e trechos de aula que ilustram nossas conclusões:

RECORTE 103 (14ª AULA – 20-10-08)

P - você vai preparar um textinho ou um anúncio ou uma piada que entre a palavra., naquele XXX a gente já estudou vários tipos de gêneros textuais, né? Texto narrativo...

RECORTE 104 (14ª AULA – 20-10-08)

*P – Não. Você vai criar ou um texto ou uma propaganda, um anúncio. Vai escolher só um nome daquele e o que você acha que... que... significa aquele? Aí você vai criar uma estória que entre essa palavra e que diga o significado dela. Vamos!!! Vamos!
AA – posso fazer uma estória em quadrinhos?.*

RECORTE 105 (14ª AULA – 20-10-08)

P – por exemplo... você vai escolher umas daquelas... você vai ler uma por uma... por exemplo... você pronuncia a palavra tungada... TUNgada... o que significa aquela palavra para você? XXX Tungada, TUNgada, aí... aí... você... a palavra que você escolher, você vai botar assim... palavra...aí bota, a palavra escolhida XXX... vai... vai XXX narrativo... uma estória que entre a palavra que... que ela entrando dê pra entender o significado... acha que ela vai ter...ou uma música... ou uma propaganda... ou uma estória em quadrinho... ou o que você achar que ela é...vaiXXX... uma reportagem.

RECORTE 106 (9ª CONVERSA – 01-12-08)

P – eu trabalhei mais trazendo textos de jornais, é do tipo, atualidade trazendo, para eles discutirem e fazerem XXX notícias e transformar uma crônica que sempre tá no jornal, muito vê crônica, né? Eu trabalhei muito crônica, eles XXX eu achei muito... achei lá XXX porque a maioria já sabia escrever melhor, tinha leitura mais, melhorou.

Com base nesses recortes, podemos comentar que a professora parece possuir uma prática de leitura e produção centrada em gêneros discursivos, pois ela pede a seus alunos que

escolham produzir anúncios, piadas, história em quadrinhos, reportagens, crônicas, notícias, entre outros. Isso permite afirmar que os alunos possuem certo conhecimento do que sejam esses elementos, tanto que ela afirma que esse assunto já foi estudado no semestre anterior. Esse comentário sugere mais reflexão: parece que gêneros textuais se transformaram em mais um conteúdo que deve ser ensinado na escola, contrariando, assim, as propostas de ensino, principalmente os PCNs que defendem um trabalho com gêneros discursivos não nos moldes de um assunto, um conteúdo formal, mas como um ensino calcado na leitura e produção desses gêneros, conforme aponta um trecho do citado documento:

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto.

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente:

- na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros;
- no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor;
- nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio;
- na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio;
- no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outro. (PCNs, p.74).

Como se vê, o documento em questão enfatiza a necessidade do trabalho com gêneros discursivos dentro de uma perspectiva de confronto, de interligação com outros textos de outras áreas como a Literatura, o Jornalismo, as Ciências, a Publicidade e o Direito. Entretanto, questionamos que só mencionar como deve ser feito o trabalho não favorece uma mudança de prática. Defendemos que seja necessário dar as condições necessárias para que o professor possa, talvez, modificar sua prática, como, por exemplo, um estudo mais aprofundamento da proposta e um confronto entre o que é solicitado e a realidade. Isso se faz necessário, porque, muitas vezes, as propostas de ensino oriundas de documentos oficiais confundem o professor com o que deve ser ensinado. E a tendência é transformar conceitos e posicionamentos em conteúdos que devem ser trabalhados e cobrados na aula de Língua Portuguesa. Como é o caso de o professor, que em vez de trabalhar a coerência e a coesão nos

textos dos alunos, ensina a definição desses termos, pensando que está pondo em prática o que é solicitado por esses documentos.

Outro ponto que nos chamou atenção, principalmente no recorte 103, foi a confusão que a professora parece fazer entre gênero e tipo de texto, quando ela menciona a necessidade de a aluna produzir um textinho, um anúncio, finalizando sua fala com a sugestão de produzir-se um texto narrativo.

Já nos recortes 104 e 105, a professora possibilita aos alunos escolherem entre os diversos gêneros estudados: anúncio, crônicas, música, história em quadrinhos. O que nos chama a atenção é que a professora, em sua proposta, não apresenta os gêneros ofertados à produção como objetos discursivos que venham colaborar para a constituição de alunos leitores e produtores, e muito menos a proposta surge como meio de facilitar a comunicação e a interação entre eles, mas como cobrança de conteúdos ensinados, que os alunos precisam mostrar que aprenderam. Além disso, no recorte 112, ela afirma que sempre trabalha com textos de jornais porque favorecem a discussão e a produção de textos (“*eu trabalhei mais trazendo textos de jornais, é do tipo, atualidade trazendo, para eles discutirem e fazerem XXX notícias e transformar uma crônica que sempre tá no jornal, muito vê crônica, né?*”). Nesse caso, ela sugere a transformação de uma notícia presente em jornal em crônica, o que, porém, não pudemos analisar com mais profundidade, porque não vimos, durante nossa observação, alguma atividade centrada nessa proposta, a não ser que ela a tenha posto em prática no semestre anterior.

Durante a nona conversa, questionamos a professora sobre a importância de ela fazer um trabalho de leitura e produção centrado em gêneros discursivos. Vejamos o que foi mencionado.

RECORTE 107 (9ª CONVERSA – 01-12-08)

P – o que é você quer com esse trabalho de gêneros textuais, literários em sala de aula? O que você quer formar, onde você quer chegar? Só quer dar a eles a questão de aprender ler e escrever? Qual é a sua intenção com isso?

PP – Não. Eu mostrar a eles, porque... fazendo isso eles tomam gosto pela coisa e começam a... como eles mesmos dizem que todo canto que vê livro, lembram de ter gostado, de poesia, já a outra disse que adorou a fábula por causa da mensagem quando ela vê fábula no livro, fábula, ela gosta de ler, então... eles parando pra ler e pegando o gosto pela leitura, automaticamente, eles vão ser um bom leitor e vão aprendendo no dia dia, é dessa forma que eles vão é... quando pegar o gosto pela coisa, eles vão escrevendo tanto que na... fazer poema, eu pensei que não era capaz, né? O outro respondeu. ((a professora reproduz a fala de aluno)), Eu gostei o melhor momento foi eu ter aprendido... a fazer... a fábula.

Segundo ela, esse tipo de trabalho favorece o aluno a “tomarem gosto pela coisa” que, no nosso entendimento, pode significar que eles podem desenvolver o gosto pela leitura e, segundo suas palavras, eles “vão ser bons leitores” e, conseqüentemente, também serão bons produtores de textos, visto que ela, normalmente, incentiva seus alunos a produzirem anúncios, histórias em quadrinhos e crônicas, tanto que eles mencionam para ela que gostam de aprender e de produzir os diversos gêneros, como comprova a fala de um aluno (v. recorte 107) que menciona que gostou de ter produzido fábulas.

É importante mencionar que por diversas vezes, a professora fez questão de afirmar que seu trabalho com leitura, produção e reformulação tem como meta descobrir talentos, liberar o que está guardado e revelar “os dons” que estão escondidos nos alunos. São escritores, poetas, desenhistas que precisam ser descobertos, “*eles vão escrevendo tanto que na... fazer poema, eu pensei que não era capaz, né?*”. Com isso, ela assume um discurso que ensinar a ler e escrever é trazer à tona “os dons” que a escola, às vezes, esquece de valorizar ou descobrir. Vejamos algumas passagens sobre esse tópico:

RECORTE 108 (9ª CONVERSA – 01-12-08)

P – [...] esquecem de seu aluno como... capaz... com uma capacidade de criar, né? Muitos têm essa capacidade e eles perdem a oportunidade de descobrir dons, né? Muitos têm dons que a gente... que tava encoberto...

RECORTE 109 (3ª CONVERSA – 28-08-08)

P – deixar... liberar... o que as pessoas têm dentro de si... o seu eu, né?... e não bloquear e aproveitar tudo... até uma frase só dele porque eu sei que veio dele... não foi uma coisa criada... foi uma coisa pronta... então isso... acho que desenvolve... tanto levanta o auto estima por quê?... ele vai ser elogiado pela pequena coisa que ele conseguiu fazer e ele vai se interessar mais a querer... como a criança mesmo... quando é que vai... “professora... vai ter outro desse?”.... quando ele foi elogiado... quando ele viu que conseguiu criar a própria... o próprio texto dele... ele foi elogiado... então isso... ele pergunta logo... vai ter outro...outro tipo de... tarefa desse jeito?... por quê?.

RECORTE 110 (3ª CONVERSA – 28-08-08)

P – é eles num... num... porque nesse tipo de atividade... a gente descobre... descobre talentos que jamais achava... achava que poderia existir naquela criança, né?... porque muitas vezes a gente vê em sala... em... quando tá reunido os professores... aqueles meninos não sentem nada... como é que tão na quinta série e não sabem de nada?...sim... eles têm dificuldade em alguma coisa, mas eles têm facilidade em outra... então vamos buscar... vamos mexer pra ver onde é que tá, né?

PP – certo.

P – esse... esse dom dele XXX... que tipo de dom... ele... uns têm para ao.. o desenho... outros têm pra... pra poemas... outros têm pra o texto que esconde o objeto... como a gente viu... então vamos dar oportunidade... oportunidade essa que só é capaz através dessas atividades... que tire dele o que está dentro.

RECORTE 111 (1º VISIONAMENTO – 17-10-08)

P – [e...e...] meio ambiente... e... transformar em poema... então... por que... isso aconteceu?... eu dei condições para eles, né?... então... tanto ela como também Piaget... ele relata muito isso... a questão de movimentar... de movimentá-los... de dar... como se diz...o espaço... abrir espaço pra eles... que os alunos possam descobrir a capacidade... o DOM que cada um tem... porque uns têm dom pra arte... outros têm o dom... que nem conhecia... como o WIL mesmo falou que num... num esperava que ele tinha a capacidade de fazer um poema... pois... (XXX) devido essas aulas... essas oportunidades que ele descobriu esse dom, então é isso.

De um modo geral, podemos comentar que a posição da professora em pretender desenvolver o conhecimento dos alunos sobre o ler e produzir soa como algo muito positivo. De fato, embora eles vivam em um ambiente perigoso e violento, ela consegue enxergar-lhes e desenvolver-lhes as potencialidades, tentando transformá-los em sujeitos leitores e produtores de textos. Na verdade, ela os enxerga como sujeitos capazes de ir além das próprias limitações.

Ressaltamos apenas que esse discurso sobre a necessidade de despertar os “dons” dos alunos pode estar sustentado ainda na ancoragem do “ler para criar”, para qual os alunos precisam expressar os próprios pensamentos, soltar a imaginação, criar, pintar e desenhar, ou seja, pôr para fora tudo que está guardado e que ainda não foi revelado. Parece que, nesse momento, o aluno assume, mesmo que ilusoriamente, o papel de um sujeito individualista, fonte dos próprios desejos, o que é percebido através da fala da professora, quando menciona (v. recorte 115) que não se pode bloquear o que eles têm dentro de si que tudo precisa ser liberado e aproveitado, mesmo que seja uma frase, porque isso é fruto da imaginação do próprio aluno.

Nesse sentido, cria-se o discurso de que “escrever bem” é apanágio de poucos, porque só aqueles que têm a capacidade de possuir o “dom” para produzir anúncios, crônicas e poemas se tornam vitoriosos, ganham concursos, são elogiados e já assumem, na sala de aula, o papel de produtores aqueles que sabem mais, tornando-se, por isso, vitoriosos. Parece que essa situação se assemelha muito a uma pequena “empresa de autores” (CERTEAU, 1994), cuja função é descobrir os futuros responsáveis pela produção do conhecimento que será repassado àqueles que nada leem e produzem e, conseqüentemente, nada ganham.

Retomando a questão dos gêneros discursivos, parece que essa produção situa-se no campo da leitura rápida e superficial, ou seja, trabalha-se apenas o seu reconhecimento e seu estilo e esquece-se de mostrar, através de uma prática real de produção, a sua empregabilidade e, principalmente, sua função social.

Além disso, compreendemos que não é apenas a aplicação de uma atividade de escrita que faz dela uma produção textual. Nesse caso, concordamos com Geraldi (2002, 1997, 1996) para quem as atividades de escrita na sala de aula precisam fugir do artificialismo, de um leitor único, de temas vagos, desinteressantes, repetitivos e desestimulantes.

Dessa forma, algo que deveria surtir um efeito diferenciado acaba constituindo-se uma mera aplicação de atividade para passar o tempo, visto que, durante nossa observação e anotações de campo, percebemos que a professora em questão não trazia para a sala de aula um planejamento do que ela iria fazer naquele dia. Isso foi percebido, na aula de número 11, em que é sugerida a produção de uma história em quadrinhos³⁹. O ritual adotado pela professora para executar essa atividade foi dividir a turma em grupos e lançar a proposta. Vale mencionar que, durante as duas aulas, os alunos ficaram incumbidos de fazer uma produção em torno dos temas escolhidos por eles, que foram os seguintes: lendas urbanas, violência, dengue, CRB, o menino que se chamava Lilo, profissão, doação de órgãos, eleição, natureza, reciclagem do lixo.

Salientamos que a professora pediu aos alunos que escolhessem os temas, posição o que sugere uma atitude democrática e um respeito às escolhas feitas por eles. Além disso, essa atividade contribui para a constituição de alunos que sabem discutir, negociar e, principalmente, opinar. Vejamos agora a proposta da produção:

RECORTE 112 (11ª AULA – 02-10-08)

P – Cada uma vai começar a criar o seu texto... a próxima equipe é reciclagem do lixo. Pronto agora a equipe vão escrever um texto sobre o assunto escolhido... quando terminar de escrever o texto... eu vou dar uma olhada... certo?... e orientar como é que a gente transforma em HQ... nós já... vimos que vcs trouxeram gibis... e nós já trabalhamos com gibis e vou sair mostrando nos gibis... ((reclama com os alunos sobre o barulho)). Conversem baixo para poder ver o tipo de texto... “eu escolhi falar sobre a dengue”...por exemplo... então vocês vão primeiro fazer o texto... sobre o que você sabe... as causas e conseqüências sobre a picada... o mosquito... cada um vai fazer seu texto... agora... produzir... ((conversa com uma aluna sobre a sua equipe)).

A princípio, a proposta se mostra muito interessante, pois os alunos se apresentam animados, participativos, dispendo-se até os alunos mais rebeldes a participar. Mas o que chama atenção nessa atividade é que ela é colocada para os alunos sem uma discussão prévia sobre os temas escolhidos, em um estudo mais aprofundado sobre o gênero em questão. Mesmo sabendo que eles tiveram um contato prévio sobre esse tema em aulas anteriores, observamos que havia a distância de pelo menos um mês entre o que foi discutido e a execução da tarefa.

³⁹ A partir de agora HQ

Observamos que a professora enfatiza a necessidade de os alunos criarem uma história em que as personagens conversem entre si, pois isso facilita a passagem do texto para os moldes da HQ. Essa posição mostra a sua preocupação em fazer com que os alunos obedecem as etapas de produção da HQ: num primeiro momento, eles devem produzir a estória e, em seguida, devem passar para a etapa de desenhar. Entretanto, observamos que a maioria dos alunos esteve interessada em alterar a sequência sugerida, querendo começar pelo desenho e, depois, fazer a história na modalidade escrita. Todavia a professora insistiu que o momento da aula seria para a produção escrita do texto, e não para o desenho. Vejamos algumas passagens em que ela reforça essa ideia.

RECORTE 113 (11ª AULA – 02-10-08)

P – você não pode... você não pode pegar nada já feito... você é quem vai criar a sua lenda... outra questão PRESte atenção... outra questão... no caso dele aqui... falar sobre lendas urbanas... ((ela pede silêncio)) ele vai sobre lendas urbanas... então eu tô falando que ele não pode escrever um texto de uma lenda que já existe... ele vai criar... a estória dele... no caso de lenda... historinha sim... no caso aqui do CRB... eles tiveram que pesquisar a história mesmo do CRB... aí vocês vão pegar... ((ela ensina como fazer uma HQ)) aqui vocês vão pegar... um papel... por exemplo... vou pegar um papel... vai dobrar assim... são dois papéis... aí fica... uma... duas... três... quatro páginas... deixa uma pra capa... aqui vocês começam a formular os seus quadros... e de acordo com tema... vai colocar uma pessoa... por exemplo... desenha um falando pro outro... “qual o seu time?... “meu time é CRB”... “que legal!” “por que você torce para esse time?” “eu torço por que... já... ele...” por que você torce...”? ... “o que você sabe sobre time?” “eu sei que foi criado... foi fundado por tal tal... vai botando eles pra falar...

WIL – é pra fazer agora?

P – já que vocês tem o tema... você podem ir... vou pegar as folhas... aí... por exemplo... aqui assim... aí vai botando... “oi tudo bom?” “meu nome é fulano...”... “Qual o seu time?”... o que acontece?... a HQ é tudo com letra assim... não é nada escrito... é todo assim... entendeu? ((penso que ela demonstra o tipo de letras que deverá ser feito o HQ)).

RECORTE 114 (11ª AULA – 02-10-08)

P – começa a escrever a estória. Qual é tema de vocês para fazer o gibi?

AA – tá muito difícil de fazer... a gente vai mudar o nosso tema...

P – se acha difícil muda.

AA – XXX... como uma estória.

P – como uma estória não... vocês primeiro escrever uma estória de acordo com o tema que vocês escolheram... aí escolhi de falar... de... qual é tema.. ai vocês vão contar... falar sobre o tema

AA – vamos falar sobre um gato

P – pronto... então você vai escrever uma estória... de um gato... fizer um texto... e que gente vai fazer a arrumação de historinha em quadrinho... . hoje só é o texto... não começa a história não... hoje só é o texto...((circula pela sala, tirando as dúvidas dos alunos)).

RECORTE 115 (11ª AULA – 02-10-08)

P – você vai criar uma história onde personagens se comuniquem... onde haja algum personagem... que... vai botar os personagens para se comunicarem... vai fazer um texto... onde os personagens se comuniquem... depois do texto pronto... você vai transformar seu texto em HQ.

RECORTE 116 (11ª AULA – 02-10-08)

WIL – Como é que a gente vai XXX

P – hoje não desenhar... ninguém vai desenhar nada... hoje ninguém desenha nada... hoje é só escrever e texto... a estória... vocês vão escrever a estória... hoje só é pra escrever a estória...

Nesses recortes, percebemos a pressão que a professora exerce nos alunos, no sentido de eles produzirem a HQ nos moldes que ela definiu, ou seja, os momentos, respectivamente, só para escrever, só para desenhar. Para isso, ela faz uso de frases diretivas: “*Você não pode pegar nada feito*”, “*vocês vão contar*”, “*vocês têm que ler*”. “*hoje só é o texto*”, “*hoje ninguém desenha nada*”, “*hoje é só escrever*”. Essas falas permitem comentar que a posição da professora parece muito autoritária, pois ela fecha as possibilidades de execução da tarefa, ela limita a responsividade dos alunos, não os motiva a participar e a escrever, exceto no recorte 113 em que ela permite à equipe ultrapassar essa etapa e começar a desenhar, já que o grupo já possuía tema escolhido, CRB, e já pesquisara sobre o assunto.

No mais, notamos uma ansiedade dos alunos em extrapolar essa fase e irem para a criação do gibi, visto que desenhar para eles parece ser melhor do que escrever. Talvez, se a produção tivesse sido iniciada pelo desenho, o nível de envolvimento nessa atividade fosse maior e a produção do texto, na modalidade escrita, fluísse com mais facilidade, porque os alunos estariam produzindo de forma prazerosa, mesmo sem terem noção do objetivo da tarefa.

Vimos, ainda, a preocupação da professora em fazer com que os alunos produzissem narrações com diálogos. Havia uma preocupação em fazer com que os alunos colocassem as personagens para falar: “*vai botar os personagens para se comunicarem... vai fazer um texto... onde os personagens se comuniquem*”(exemplo 121). Talvez, tal preocupação seja entendida como uma maneira de ela facilitar a elaboração do gibi, uma vez que os alunos vão apenas transpor as falas para os balões. Inclusive, ela menciona que eles já conhecem esses balões. No entanto, com base nos recortes apresentados, notamos que os alunos sentem dificuldade para executar a tarefa, não estando seguros quanto ao modo de elaboração, querendo antecipar etapas – alguns, aliás, não participam, conversam, circulam pela sala, demonstrando certo desinteresse pela atividade. Mesmo assim, a professora lembra que, em outra aula, ensinara como se faz um gibi⁴⁰, conforme mostra o recorte seguinte:

⁴⁰ Vale salientar que o pesquisador não pôde assistir a essa aula porque estava participando de um simpósio.

RECORTE 117 (11ª AULA – 02-10-08)

P - vc vai criar uma história onde um personagem... vcs não viram... vcs num trouxeram gibis... a gente não viu... gibi... gibi... uma pessoa comunica com a outra?... tem fala balão... fala grita... a gente num trabalhou... hoje vc vai primeiro... contar uma historinha do tema escolhido... vai botar os personagens para se comunicarem... no texto... criar uma historia... no texto... XXX depois de criado... na próxima... encontro... a gente começa a transformar o texto em HQ.

Notamos ainda que a sugestão da professora configura a atividade como aula de redação – nos moldes conceituados por Geraldi (2002) – na qual é dado um tema para que os alunos escrevem determinado texto. O diferencial está, talvez, no fato de eles produzirem um gibi, no final da tarefa. Porém, percebemos que tal proposta fica em segundo plano, pois a atividade não teve uma finalização. Durante nossa permanência, não tivemos conhecimento de que a professora tenha dado continuidade à produção. Assim, não podemos afirmar categoricamente, porque não foi possível fazer acompanhamento mais preciso da atividade, tendo em vista a professora ter demonstrado desinteresse pela pesquisa, conforme comentamos nos procedimentos metodológicos.

Assim sendo, entendemos que a maioria do que é produzido em sala se situa no cumprimento de uma tarefa escolar, porque algumas produções ficam resumidas à apresentação oral, sem nenhum comentário e sem nenhuma crítica, ou ainda não há por parte da professora um planejamento no sentido de dar-se continuidade às atividades realizadas. Possivelmente, a professora não tinha um plano de aula organizado devido à escassez de tempo ou por ela desempenhar outras atividades em outras escolas, ou ainda por essas atividades terem como meta apenas “o aproveitamento do tempo” de aula. Lembremos que esse tempo é valioso, segundo o discurso que permeia a prática escolar de que esse tempo deve ser bem aproveitado (SILVEIRA, 1991).

Observamos, também, que a prática de estudo com gêneros discursivos adotada pela professora não possibilitou o confronto com outros gêneros nem uma tomada de posição dos alunos perante o texto lido e produzido. No máximo, a responsividade dos alunos limitou-se ao cumprimento da tarefa através de questionamentos a respeito do modo como deve ser montado o gibi.

No que se refere à professora, podemos questionar até que ponto ela possui os conhecimentos necessários a respeito desse tópico ou se ela apenas reproduz esses conceitos, essas idéias, a partir de cursos de formação ou de especialização?

Percebemos que ela não aparenta ter conhecimento teórico suficiente que contribua para a consolidação de práticas efetivas através do uso de gêneros discursivos, mesmo aqueles que ele apresenta a seus alunos. Nesse sentido, seu discurso e sua prática atestam que ela

apenas reproduz o que é passado pelos manuais, pelos textos oficiais e acadêmicos e pelos cursos de formação, fruto da ideologia do consumo-receptáculo que a coloca nessa situação de repetição. E, ainda, seu agir não pode ser visto como algo isolado, fora de um contexto social e histórico, ou seja, suas ações e suas posturas são definidas pelos discursos que circulam nos documentos oficiais, nas fala do diretor, dos colegas professores e dos pais dos alunos, a pedirem, exigirem e cobrarem uma prática de sala aula diferenciada e tida como moderna.

Queremos, apenas, reforçar que, mesmo esboçando uma tentativa de promover atividades de leitura e produção através do uso de gêneros discursivos, sua proposta de ensino permanece no campo do tradicional, pois, embora inicie a aula com um discurso inovador, no seu decorrer, os textos terminam sendo trabalhados de forma superficial, reduzindo-se seu estudo a sua materialidade linguística. Como comenta Zozzoli (2001, p.84):

a escolha dos textos, as atividades propostas e a condução das ações em sala de aula pelo professor continuam se enquadrando na perspectiva de transmissão de informações e ao estabelecimento de hábitos, habilidades (ou outros termos, segundo a teoria dominante) como ideais para a formação de um sujeito também idealizado, homogêneo e obediente a essa Ordem.

Ressaltamos, ainda, que essa prática – como vem sendo aplicada em sala de aula – foge aos postulados que regem a proposta do “ler para produzir” e do ler para responder e agir. Na verdade, parece que estarem ofertando aos alunos práticas de leitura com uma aparência e um invólucro inovadores, mas o conteúdo e o objetivo final continuam os mesmos, visto que elas permanecem no campo da imitação, da reprodução e do apego exagerado a uma norma. Além disso, tais práticas ainda propagam a idéia de que a leitura ideal ainda é a dos clássicos, dos canônicos e de que a leitura é sempre criação pessoal, só que, no momento, ancorada na perspectiva de ensinar a ler a partir de diversos gêneros.

Apesar de sabermos que vários livros didáticos já trazem textos de gêneros diferentes, notamos que tais textos são, de certa forma, ‘canonizados’ por esse recurso pedagógico, justamente por servirem de objeto para uma prática de leitura e escrita descontextualizada e artificial. Portanto, essa prática de leitura através de gêneros discursivos se aproxima em muito das práticas do “ler para compor” e do “ler para criar”, uma vez que as produções dos alunos ainda possuem um caráter de imitação, agora não tendo, apenas, um texto-modelo, mas vários textos-modelos, selecionados a partir do livro didático ou a partir da escolha do professor, cujo critério é possuírem um caráter mais próximo da realidade dos alunos - no

caso em questão, são exemplos desses textos-modelo:, anúncios, poemas, fábulas, reportagens, crônicas, histórias em quadrinhos *etc.*

Nesse contexto, os alunos parecem ser vistos como leitores e produtores de textos que conseguem, através dos próprios textos, satisfazer “suas necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa” (GERALDI, 1996, p.66). Notamos, com base no exposto, que são raros os momentos em que os alunos são colocados, efetivamente, nessa posição, pois, normalmente, eles assumem a função de alunos que precisam ler e escrever, na maioria das vezes, para cumprir uma determinada tarefa imposta pelo professor para obtenção de uma nota ou para, simplesmente, apresentarem seus textos para a turma.

Após essas reflexões, pensamos que seja o momento de prosseguirmos nossa discussão, tomando como referência, ainda, a prática da professora, em vista de analisarmos como se dá o cumprimento de uma tarefa específica, previamente estabelecida pelas instâncias de poder - no caso, a produção de um texto para participar de um concurso.

4.4.3 O cumprimento de uma tarefa específica: a responsividade da professora.

No que se refere a esse tópico, apresentaremos uma aula em que a professora aplica uma atividade de produção textual sobre a questão do negro na sociedade. Vale esclarecer que essa atividade foi sugerida pela Secretaria de Educação Municipal em decorrência da proximidade do dia da Consciência Negra que se comemora no dia vinte de novembro. Vejamos inicialmente a proposta, para em seguida, tecermos alguns comentários.

RECORTE 118 (16ª AULA – 31-10-08)

P - Preste atenção!!! Ninguém mais? então preste atenção, ((fala com alguns alunos)Tá havendo um concurso... que tem como tema... é o negro em questão, certo? Então.. vocês têm que fazer... pra participar do concurso, tem que... a pessoa tem que escolher fazer ou um poema... sobre o negro... o debate... o debate é esse a questão negra, certo?... ou um poema... ou um cartaz, né? ... cartaz que vocês vão... é vão colocar no cartaz tudo que vocês... qual o pensamento... que você tem sobre a questão negra, certo? Ou através de desenhos, ou através de poema, ou através da crônica... então... os melhores escolhidos vão e vai ser premiado no dia... dia 12 parece que semana que vem a outra, já... na Secretaria de Educação, o aluno vai lá receber a premiação. A melhor crônica, o melhor poema e melhor cartaz. OK? Então... peguem os caderninhos agora....

Percebemos que a professora apenas repassa a proposta recebida da Secretaria de Educação sem questionar e sem refletir mais acuradamente sobre as condições de produção, talvez por ela pensar que essa proposta concorda, de certa forma, com a prática de leitura e escrita que ela desenvolve na sala de aula, ou, então, por conta de ela não ter tido tempo para

planejar suas aulas. Essa atividade, aliás, pode ter sido usada, mais uma vez, para preencher o tempo de sala de aula ou para cumprir uma determinação da instituição à qual a professora está subordinada. Mas também existe a possibilidade de ela aceitar participar desses eventos por conta de defender que essas situações valorizam a produção dos alunos, divulga a prática dela e ainda premia os melhores textos. Como ela mesma nos relatou em determinado momento, já houve casos em que seus alunos chegaram a vencer alguns concursos, onde ganharam livros, televisão e aparelhos de DVD.

Mesmo assim, entendemos que a professora age responsivamente frente à proposta solicitada pela Secretaria de Educação, não em termos de questionar regras, modelos de textos *etc.* Na verdade, notamos que sua responsividade fica situada no cumprimento de uma tarefa escolar ditada por um órgão oficial e na repetição de ideias e visões preconceituosas a respeito da forma como a sociedade enxerga o negro.

No que se refere à execução da aula, esta obedeceu aos seguintes passos: primeiro, a professora discutiu com a turma sobre as contribuições dos negros para a sociedade, depois leu-se e debateu-se o texto “*Lágrimas de preta*” (v. anexo 2), tendo como ponto de partida as contribuições da cultura negra para a formação do povo brasileiro. Durante o debate, falou-se, também, do preconceito racial e da questão das cotas para negros nas universidades. E, por fim, houve a proposta da produção textual. Vale esclarecer que a professora só teve contato com o texto que serviu para o debate momentos antes da aula, pois ficou a cargo do pesquisador escolher o material que seria usado nesse contexto.

É interessante esclarecer que a professora soube da proposta da Secretaria no dia anterior, alegando não poder fazer a seleção de textos pelo tempo insuficiente e, ainda, estar sem acesso à Internet. Nesse ponto, discordamos da posição assumida pelo pesquisador, por não ser sua função escolher textos e propor atividade. Pensamos que teria sido interessante, ele ter sugerido outras formas de escolha do texto, juntamente com ela, ou simplesmente, assumir que não poderia executar esse pedido com o intuito de fazer com que ela propusesse outra solução.

A posição da professora é entendida como uma maneira de ela não querer envolver-se com o trabalho realizado. Isso, de certa forma, prejudica o andamento da aula, pois ela não tem tempo para ler o texto com mais atenção, perceber pontos que podem ser abordados durante a discussão e não prepara questões que visem à compreensão do texto.

A seguir, apresentamos o texto selecionado, pelo pesquisador, para estudo.

LÁGRIMAS DE PRETA

Antonio Gedeão

“Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para analisar.

Recolhi a lágrima
Com todo cuidado
Num tubo de ensaio
Bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:
nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
E cloreto de sódio.”

Fonte:

http://WWW.citi.pt/cultura/literatura/poesia/antonio_gedeao/lagrimeira.html

Antes de apresentarmos as sugestões dadas pela professora aos alunos para que eles pudessem construir sua produção, pensamos ser interessante vermos algumas passagens do debate que ocorreu entre ela e os alunos, como também passagens do estudo do texto.

RECORTE 119 (16ª AULA – 31-11-08)

P – hoje vamos iniciando a aula... antes de ler esse... vocês vão... vamos falar sobre a questão... o negro em debate, certo? É... quem de vocês sabem.. o que foi que os negros... nós herdamos dos negros... dos africanos... quando eles vieram ao Brasil?

WI – capoeira.

P – capoeira. O que mais? O que foi mais que nós herdamos? Deixe eu pegar o pincel para ir anotando a capoeira

A – judô?

EDV – tapioca, professora

P – Judô não. Judô não foi dos africanos não. quem mais?

A – samba

P – samba não é dos africanos não. Quem mais. Quem é que sabe mais? O que os negros africanos

trouxeram pra gente aqui? Quem? Ninguém sabe? E aí?

EDV – tapioca, professora

P – quem? Ninguém sabe? Tapioca?

EDV – ((o aluno grita)) tapioca... tapioca, professora.

P – tapioca? não foi dos africanos.

A – foi dos índios.

P – o maracatu, a dança... maracatu,

EDV – o acarajé.

P – o acarajé... que mais? Quem é que sabe mais que eles trouxeram? Maracatu... vamos lá? por aqui quem sabe mais?

EDV – o coco de roda

P – o coco de roda... quem mais? o que foi mais? Que a gente... que eles trouxeram aqui... os negros... os instrumentos?... quem sabe os instrumentos... os instrumentos? o berimbau... berimbau... tambor... o que mais?

A – chocalho.

P – chocalho? ((alguns alunos de outra turma interrompem a sala para falar com a professora)), berimbau... chocalho... o que mais? Outros tipos de comida? Quem sabe outros tipos? ((a professora escreve no quadro)), o caruru... o vatapá.

A – vatapá.

P – vatapá... exatamente... o caruru é da gente.

A – o macarrão... macarrão.

Nesse primeiro fragmento, percebemos a preocupação da professora em motivar os alunos a participar da discussão chegando ela a usar muito a expressão “*que mais?*” ou “*quem é que sabe mais?*”. Esse procedimento pode ser entendido como um meio que ela utiliza para motivar a participação dos alunos, embora notemos que essa discussão não tem uma organização: basta observamos a fala da professora no início do debate (“*o que foi que os negros... nós herdamos dos negros... dos africanos... quando eles vieram ao Brasil?*”) para vermos que lhe faltou, possivelmente, um planejamento para conduzir a discussão.

Com base nas observações efetuadas em sala, parece que as perguntas da professora não motivaram a turma, que se mostrou desmotivada e pouco participativa. Esse comportamento, talvez, possa ser explicado pelo fato de os alunos se mostrarem cansados desse modelo de aula, que é sempre aplicado pela professora, isto é, primeiro, inicia-se um breve debate sobre o tema e, logo após, é lançada uma proposta de escrita.

É interessante mencionar que, quando eles se propõem a participar, fazem uma confusão em torno do que é herança dos negros e o que é herança dos índios, tanto que eles citam o judô, a tapioca e o macarrão como pertencentes à cultura africana e o samba como algo herdado dos índios.

Essa discussão é finalizada através da intervenção da professora, que pede aos alunos que citem apenas exemplos de comidas e de danças que sejam, de fato, de origem africana. Eles mencionam o acarajé, o vatapá e o caruru, e como exemplo de dança, o maracatu e o coco de roda.

Vejam os outros trechos da aula em que o tema em questão continua a ser debatido na sala.

RECORTE 120 (16ª AULA – 31-11-08)

P – Certo. Preste atenção. apesar... vocês vê, né?... apesar... de várias coisas, né... que eles trouxeram... que nós herdamos deles... os negros ainda hoje continuam sendo o que?... sendo o que os negros? ((a turma demora a responder)).

WI – escravos

ED – eles vinham de navio.

P – Geralmente é... ((a turma fala ao mesmo tempo, a professora chama a atenção da turma)). Mas hoje... mas hoje... gente preste atenção... vocês aí atrás vamos falando... WE, a MI, a GE estão tão calado, por quê?

Wil – o gato engoliu a língua.

P – hoje... hoje... a questão negra...o que vocês vêem assim... o que vocês vêem assim... escutam na reportagem... através da reportagem... quer que ainda hoje as pessoas negras são respeitadas?

AA – NÃO

P – quer que acontece?

AA – racismo.

P – racismo... e vocês são favor ou contra do racismo?

AA – contra

P – por que vocês são contra? ((a turma fala ao mesmo tempo e não consegue entender)). Muito bem. Vamos escutar novamente o que a AD disse... ((não é possível ouvir, o barulho é muito grande))

A – manda ela falar alto.

P – porque nós iguais... porque nós somos irmãos... somos iguais... não é isso que você disse?

EDV – XXX.

P – exatamente. Você acha isso certo? O que acontece também na universidade? Quem já ouviu falar? O que acontece na universidade? ((a turma fica em silêncio)),quem sabe? O que acontece na universidade?

WE – racismo.

P – Temos o que?... uma cota... uma cota pra poder... pra... uma cota determinada para pessoas negras, né?... por exemplo... só pode entrar.. vou dar um exemplosó pode entrar cinquenta pessoas que fizeram vestibular... que for negras... só tem uma cota para eles entrarem ... o que vocês acham disso?

AA – errado

AA – errado

EDV – deveria ser tudo misturado... somos todos iguais((novamente ele opina, mas não é possível entender, mas parece que a professora repete o que ele diz))

P – exatamente... somos irmãos... somos iguais... não deveria haver essa desigualdade, essa discriminação, né gente.

Nesse recorte, percebemos ainda a preocupação da professora em motivá-los a participar do debate agora abordando questões de ordem social. Chama a atenção a pergunta da professora a respeito da forma como os negros continuam sendo vistos na sociedade, (“que eles trouxeram... que nós herdamos deles... os negros ainda hoje continuam sendo o que?... sendo o que os negros?”). Vale ressaltar que a turma demorou a responder, talvez por não ter entendido o sentido da pergunta, até que um aluno responde afirmando que eles continuam sendo escravos, e outro completa dizendo que eles vinham de navio. Essa responsividade dos alunos pode ser entendida, pela possibilidade de eles terem entendido essa questão do ponto de vista histórico, qual seja, o do papel desempenhado pelos negros no curso da História que é

o de escravos. Isso se justifica pelo fato de ser essa visão comumente propagada nas aulas de História e que eles resgatam nesse momento para interagir com a professora.

Essa responsividade dos alunos é posta de lado pela professora, já que ela não leva em conta o que eles dizem. Então, a solução é reformular a questão com a esperança, talvez, de eles responderem aquilo que ela espera ouvir que é mencionar que os negros ainda hoje sofrem com o racismo. Para chegar a esse objetivo, ela altera a pergunta, acrescentando informações novas como a introdução do advérbio de tempo “hoje”, fazendo uso da expressão “*o que vocês veem assim*”. No caso, o verbo “ver” refere-se à questão do negro e ainda ao que os alunos veem sobre o negro na televisão e nos jornais, (“*hoje... hoje... a questão negra...o que vocês vêem assim... o que vocês vêem assim... escutam na reportagem... através da reportagem... quer que ainda hoje as pessoas negras são respeitadas?*”). Por fim, lança a pergunta de modo mais objetivo e claro, a qual os alunos respondem negativamente, afirmando que os negros ainda sofrem racismo. Logo a seguir, a professora complementa com uma questão óbvia (“*vocês são favor ou contra do racismo?*”), novamente a resposta é negativa, até porque pensamos que não seria adequado, naquela situação, demonstrar uma posição a favor do preconceito racial, pois correria o risco de ser apontada como racista e preconceituosa.

Essa discussão gira em torno de situações que contribuem, de alguma forma, para o surgimento do racismo, como é o caso das cotas. Vale mencionar que essa temática é levantada pela professora e provoca muita discussão entre os alunos, tanto que alguns chegam a afirmar que não concordam com essa prática, inclusive o aluno EDV que afirma que não deveria daquela forma. Para ele, poderia ser tudo “*misturado*”, aproveitando para repetir um verdadeiro clichê sobre a questão, ao afirmar que “*somos todos iguais*”.

No que se refere ao estudo do texto, este obedece às seguintes etapas: leitura silenciosa, oral e discussão sobre qual seria a “mensagem” que o texto quer passar. Com relação à terceira fase de estudo, notamos que, na concepção de leitura adotada pela professora, nesse momento, o sentido do texto é dado previamente pelo autor, cabendo aos leitores descobrirem, na materialidade linguística do texto, a resposta para a questão formulada. Vale salientar, apenas, que a própria professora perguntava e respondia às questões de interpretação. Seguem, então, os exemplos que ilustram essa discussão:

RECORTE 121 (16ª AULA – 31-11-08)

P – exatamente... até novela. ((fala com um aluno)) Então... preste atenção... agora... quero que vocês façam uma leitura silenciosa, certo?... tem que ler entendendo o que leu, certo?... vão fazendo... a leitura silenciosa, primeiro

RECORTE 122 (16ª AULA – 31-11-08)

P - Prestem atenção, gente!!!... GE, vocês aí... FA, AD, vamos fazer o seguinte... vamos começar a ler... a primeira estrofe... as mulheres vão começar a ler... PRESte atenção...eu tô falando e vocês aqui conversando, depois não sabem o que falei. Depois vem os homens... recolhi a lágrima até esterilizado...depois volta a mulher, certo? Vamos lá? Vamos todo mundo a lendo o título... vamos lá? JÁ...

RECORTE 123 (16ª AULA – 31-11-08)

*P – [...] Belíssimo, né? Então... e aí gente?
AA – ele... ele não tem preconceito não.eu entendi isso.
P – isso... muito bem.Quem é mais... que esse texto tá dizendo?
AA - XXX
P – quando ele diz assim... “nem vestígio... a água... quase tudo... cloreto de sódio é o que? o cloreto de sódio é o que... o cloreto de sódio é o que?..
AA – a lágrima
P - ela foi analisado... a lágrima do negro... então ele tá dizendo aqui que não tem preconceito... que igual a de um branco, né isso? É isso mesmo. Então... foi o que nós debatemos... aqui... analisamos que ninguém é melhor que ninguém, né? independente de raça. Diga Al.*

O que nos chama atenção nessas passagens é a maneira como a professora conduz a leitura do texto, sugerindo que as estrofes sejam lidas alternadamente pelos meninos e pelas meninas (“as mulheres vão começar a ler”, “Depois vem os homens”). Isso parece ser reflexo de uma prática de sala de aula em que a leitura precisa sair do campo, exclusivamente, da leitura silenciosa, para ser colocada no campo da teatralização, do jogral e da dinamicidade, isto é, o que vale aqui é fazer com que os alunos vivenciem a leitura e possam transformá-la em algo vivo, ativo e real.

Essa atitude se aproxima, relativamente, daquela visão discutida por nós, no primeiro capítulo, que é tratar o processo de leitura como uma atividade que privilegiava a eloquência e o desenvolvimento de “uma boa expressão oral”. Assim, compreendemos que essa forma de ler o texto (leitura dramatizada) traz embutida a preocupação de desenvolver nos alunos a oralização do texto, agora ancorada em aspectos teatrais.

Um outro ponto percebido, principalmente no recorte 123, foi a forma como a professora conduziu o que ela chama de “interpretação do texto”. Essa atividade é feita basicamente através de questões orais em que a professora pergunta ao aluno o que ele entendeu do texto e, em vez de ele responder, ela mesma responde, como mostram as falas seguintes em que é discutida a ideia central do texto, com a professora chegando à conclusão

de que o autor do texto não tem preconceito, principalmente, depois de ele ter analisado a lágrima da preta. “*então ele tá dizendo aqui que não tem preconceito... que igual a de um branco, né isso? É isso mesmo*”.

Chama atenção, ainda, nesse recorte, o uso de questões diretivas do tipo “né isso?” (*então ele tá dizendo aqui que não tem preconceito... que igual a de um branco, né isso?*), sendo a resposta da professora uma frase declarativa e impositiva “*É isso mesmo*”. Com base nesses recursos, podemos afirmar que ela confirma o que foi dito e fecha a discussão, concluindo que os alunos chegaram a essa ideia depois de terem debatido e analisado o texto. E encerra seu turno com um discurso que circulou em todo o momento da discussão, que é a reprodução da frase pronta “de que ninguém é melhor do que ninguém, independente da raça”.

No que se refere à escolha do texto, sabemos que ela foi feita pelo pesquisador a partir de um pedido da professora, conforme já mencionamos em outro momento. A crítica que fazemos a essa escolha se dá pelo fato de ser um texto escrito por autor português e, por conta disso, o poema traz uma palavra que não deve ser usada mais na nossa língua por sugestão dos grupos negros e, também, por ela sugerir discriminação e racismo: é o caso do termo “preta”, usado no título. Nesse ponto, criticamos a postura do pesquisador que, da mesma forma que a professora, não aproveitou o momento para escolher um texto mais atual e de fácil entendimento para os alunos. De fato, notamos, durante o debate e a leitura do poema que os alunos apresentarem dúvidas por conta da presença de termos usados na área da Química, como bases, cloretos, sais *etc.*

Porém essa postura do pesquisador sugere que ele não age responsivamente, pois sua atitude foi ir à reserva ou pradaria da Internet⁴¹, fazer uma breve pesquisa e escolher um texto sem nenhuma reflexão, sem critérios definidos, e repassá-lo para a professora, que o aplicou sem fazer um planejamento e sem estudo prévio. Nesse ponto, pesquisador e professora fogem ao que é defendido por Certeau (2005,p. 118), quando menciona sobre a possibilidade de cada docente admitir para si mesmo “a necessidade de ir buscar seu saber *alhures* e que, para isso, faça algo diferente”.

Um fato interessante ocorreu na aula seguinte. A professora teve de voltar à sala de aula para refazer todo o trabalho, visto que, segundo a proposta sugerida pela Secretaria de Educação, os trabalhos produzidos deveriam enaltecer e valorizar a cultura negra, e não

⁴¹ Vale mencionar que essa questão sobre a internet ser ou não uma nova pradaria ou uma nova reserva de caça do leitor-caçador será foco de estudo após a conclusão do doutorado.

mostrar aspectos negativos, como racismo. Observemos a explicação da professora referente a essa questão:

RECORTE 124 (17ª AULA – 03-11-08)

P – Preste atenção!! Pronto vocês aí, as pessoas que faltaram a aula, né? nós fizemos... Nós trabalhamos a cultura africana, vai haver um debate... oh!!! Desculpa Vai haver um concurso sobre a questão negra em debate... né isso? Aí teve gente que fez poema... teve outros que preferiram desenhar... teve duas que fez crônica... ok? então é pra criar... você EDU... você que gosta de fazer poema. é pra criar um poema... ((nesse momento, uma funcionária traz os materiais para aula: canetas, papel, etc.)) pra criar um poema falando sobre o negro né? ... que a gente debateu... agora PRESt atenção... alguns... vou devolver por dois motivos... ((reclama com um aluno)) alguns eu vou devolver por dois motivos... primeiro porque tô com o papel... a folha que tem ser passado o texto pra essa folha... papel timbrado... e outra questão que alguns vai ter que refazer... por quê? Porque eles pedem pra que o texto... a crônica... o poema não entre falando em discriminação em preconceito que entre algo falando de coisa positiva do negro, entendeu? Então...Coisas positivas sobre o negro... a sua cultura... mito... religião... as coisas que nós comentamos... você vê aquele texto belíssimo que o professor... ((fala com um aluno)) aquele texto... aquele poema belíssimo que o pesquisador ((ela menciona o nome do pesquisador)) nos trouxe que ali mesmo... o autor tá falando a respeito de... do.. do... como é mesmo... da lágrima, né?... então a lágrima que ele viu que a lágrima tudo vem do sangue é o mesmo XXX a lágrima... tudo não tem diferença... né? foi belíssimo... aquele texto, então... pra quem não fez... pegue o caderninho agora e vamos desenvolver... quando terminar.. se precisar do meu apoio... é só me chamar... quando terminar... me chama que vou dar o papelzinho timbrado para vocês passarem... OK?... vou devolver as pessoas que já haviam me entregue juntamente com o papel para vocês passarem a limpo... ((começa a entregar o material e dá instruções)).

Com base nesse recorte, é possível afirmar que se percebe um certo constrangimento por parte da professora em assumir que a atividade foi conduzida de forma diferente daquela pretendida pela comissão do concurso. Isso se revela através de um discurso circular, tanto que ela começa lembrando como se deu a tarefa, fala a respeito dos textos produzidos como crônicas, poemas e desenhos e, em seguida, explica os motivos pelos quais o trabalho precisa ser refeito: primeiro, porque os alunos devem escrever seus textos ou fazer seus desenhos na folha enviada pela Secretaria, (“porque tô com o papel... a folha que tem ser passado o texto pra essa folha... papel timbrado”); segundo, porque as ideias veiculadas nas produções não concordam com as que são pretendidas pela Secretaria de Educação. Isso é percebido através do uso do pronome pessoal “eles”, que se refere, possivelmente, às pessoas que estão na organização do concurso, como mostra o fragmento seguinte: “Porque eles pedem pra que o texto... a crônica... o poema não entre falando em discriminação em preconceito que entre algo falando de coisa positiva do negro, entendeu? Então...Coisas positivas sobre o negro... a sua cultura... mito... religião”. Nesse ponto, ela chama a atenção da turma para o fato de determinados aspectos cobrados pela comissão já terem sido discutidos e debatidos por ela durante a aplicação da atividade: cultura, mito, religião. Vale salientar que em relação a esses

tópicos, não lembramos de terem aparecido nas discussões problemas ou aspectos relacionados aos mitos e à religião dos negros.

Uma crítica que pode ser feita à Secretaria de Educação recai sobre a posição assumida por ela, no sentido de impor uma atividade sem ao menos consultar os professores quanto a concordarem ou não com a promoção do concurso. Faltou, ainda, uma orientação quanto aos procedimentos dos professores na aplicação da atividade. Nesse sentido, é possível fazermos uma reflexão em relação ao modo como a professora conduziu essa atividade, parece que lhe faltou, como dissemos, uma preparação e uma orientação mais adequada por parte do órgão municipal para a implementação da proposta em sala de aula.

Um dado que surge ainda nesse recorte é a forma como a professora refere-se ao texto trabalhado, caracterizando-o como “belíssimo” e fazendo questão de mencionar ter sido o pesquisador que o trouxera para a sala (“*aquele poema belíssimo que o professor A nos trouxe*”). Essa fala é entendida como uma maneira de motivar a turma a escrever os textos, ou ainda, para eximir-se de qualquer culpa pelo engano cometido, visto que ela proporcionou um debate e o estudo de um texto em que a questão sugerida foi abordada. O texto selecionado tratava de uma questão que a comissão não aprovava, o racismo.

No que se refere à execução da tarefa, notamos que a professora permanece sentada, preparando ou escrevendo algum material, havendo, talvez, por isso, um barulho generalizado entre os alunos que ficam soltos, dispersos e, por essa razão, conversam demasiadamente, nem todos se sentindo motivados a refazer o texto. E aqueles que se dispõem têm muitas dúvidas sobre como realizar a atividade. Observemos algumas passagens que mostram tal fato:

RECORTE 125 (17ª AULA – 03-11-08)

A – é prova, professora?... é prova?

P – não, meu amor, é a produção textual sobre o negro.

A – que é modalidade? É o que?

P – (((penso que ela continua orientando os alunos e não responde a aluna)) XXX arrumação, passe pra cá, bote logo o título nesse círculo... comece... uma estrofe... duas... três e quatro, né?...

RECORTE 126 (17ª AULA – 03-11-08)

AA – professora, fazer o quê?

P – um poema... você não veio a aula sexta-feira?... você veio sexta-feira

AA – ah!! Eu vim... sexta-feira.

P – um poema sobre o negro... nós conversamos... vimos sobre a cultura deles... vimos... ((Ela está circulando pela sala entregando o material para os alunos)).

RECORTE 127 (17ª AULA – 03-11-08)

AA – é pra passar naquela folha

P – oi... deixa eu falar... porque você tá falando do preconceito e eles não tão querendo...((fica procurando as folhas para os alunos passarem a limpo).

RECORTE 128 (17ª AULA – 03-11-08)

A – professora, é pra fazer outro texto?

P – ((ela lê o texto do aluno) XXX a gente tá falando sobre o negro em debate, a gente fala, fala e vocês ficam... nada ver não.

Com relação a esses fragmentos, podemos comentar que os alunos não conseguem entender o que deve ser feito (“*professora, fazer o quê?*”), pois eles não lembram do que foi trabalhado dois dias antes, tanto que um aluno pergunta se a atividade é uma prova (“*é prova, professora?... é prova?*”) respondendo-lhe trata-se de uma produção textual. Outro pergunta se é para ser feito outro texto (“*professora, é pra fazer outro texto?*”), respondendo ela que não e reclamando que ninguém entende a proposta de escrita: “*a gente tá falando sobre o negro em debate... a gente fala... fala vocês ficam... nada ver não*” (exemplo 73).

No nosso entendimento, tudo isso ocorreu, possivelmente, porque a professora não conhecia os objetivos da proposta, ela aplicou a atividade a partir de um pedido da coordenadora pedagógica, que não lhe forneceu maiores informações sobre a execução da tarefa, apenas passou-lhe a temática a ser trabalhada na turma. Talvez, por isso, não houve tempo suficiente para que ela estabelecesse um roteiro de aula e selecionasse os textos que não apresentavam discordância em relação à proposta original. Além disso, sentimos falta de ela não ter orientado os alunos individualmente e, também, não ter circulado mais na sala para ver se algum aluno estava precisando de ajuda.

Entendemos que as aulas, expostas durante nosso trabalho não tenham atingido ao que fora previsto, mesmo apresentando propostas e finalidades inovadoras, como a produção de um gibi e/ou a participação em concurso. Talvez porque a condução ou a forma como elas foram tratadas contribuiu na repetição de modelos, posturas e finalidades que se aproximam em muito das aulas tradicionais.

É importante mencionar que o discurso inovador em torno do ler e escrever, propagado pela professora, aparece mais contundente nas conversas e nos visionamentos do que propriamente nas aulas. Isso pode ser entendido, porque, nesses momentos, a professora está discutindo com o pesquisador sobre pontos de suas aulas e, possivelmente, ela precisa assumir que sua postura e sua prática de sala são, de fato, modernas e inovadoras.

Assim, assumir que suas aulas são mero cumprimento de tarefas é admitirmos que sua responsividade limita-se apenas a responder aos discursos que circulam no âmbito da sala de aula, que propagam a necessidade de a professora afastar-se do livro didático, promover aulas dinâmicas e sentir-se na obrigação de dar às produções de seus alunos outras funções e finalidades, precisando, por isso, atingir outras instâncias de leitura e outros leitores.

Portanto, defendemos que não basta serem entregue à professora, pelos documentos oficiais, pelas propostas pedagógicas, pelo cursos de formação e pelo livro didático, discursos inovadores e modernos que trazem possíveis mudanças para sua prática, sem ao menos lhe dar as condições necessárias para que ela possa refletir sobre o seu fazer e sem prepará-la, suficientemente, para o agir na sala de aula. E ainda, pensamos que precisam ser exploradas as possibilidades de atividades que contribuam efetivamente para a formação do aluno como leitor e produtor de textos. Assim, compreendemos que, sem essas ações, fica difícil para qualquer professor implementar mudanças significativas no seu dizer e no seu fazer no contexto de sala de aula.

Além disso, consideramos que seja necessário que lhe deem as condições necessárias para que ele possa adequar sua prática a uma teoria que a sustente, ou também o inverso, uma prática que ajude a construir e reforçar determinada teoria. Tudo isso, aliado a uma formação do professor que o ajude a entender, dentro do possível, os fatos, os fenômenos e as teorias que circulam no universo da sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Zozzoli (1999, p. 20):

antes de se pensar em qualquer mudança nas ações pedagógicas, é preciso salientar que essas transformações não ocorrem sem que o próprio professor, revendo sua prática, aceite abrir mão de um poder antigo de transmitir conteúdos, para abrir espaço para o aluno na sua prática, não apenas lhe dando o direito de resposta, mas, para além dos atuais chavões que elegem a interação como palavra mágica, dando-lhe real direito à autonomia.

Além disso, pensamos que outra possibilidade para essa questão pode estar no fato de os professores assumirem o papel de professor-pesquisador, só assim eles terão oportunidade de formular questões, levantar hipóteses e, se necessário, questionar situações condizentes com o contexto da sua sala de aula, em vez de assumir formulações baseadas em suposições teóricas feitas por outros pesquisadores (NUNES, 2008). Para isso, é preciso que sejam criadas as condições, pois não depende exclusivamente da professora implementar ações de transformação, como foi dito em outros momentos. Na verdade, o que se pretende é um retorno à realidade escolar, ou seja, “um processo centrado no estudo dos saberes dos atores,

[entendido, aqui, como sendo, os professores], em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação” (TARDIF, 2000).

Nesse sentido, o professor assumiria o seu lugar no campo da pesquisa, como um protagonista, e não mero informante ou sujeito-pesquisado. Por conta dessa nova posição, compreendemos que seus saberes docentes profissionais⁴² passariam a ser valorizados e estudados com mais profundidade, até porque entendemos que tanto o professor, quanto sua prática e seus saberes não podem ser vistos de forma estanque e separada, mas como elementos que pertencem a um contexto real e vivo que se transforma, evolui, regride e avança, conforme são implementadas mudanças no ambiente.

Por essa razão, não podemos deixar de olhar para todas as formas de conhecimento que circulam nesse ambiente, sejam acadêmicas ou empíricas, pois, no nosso entendimento, elas contribuem, de certa forma, para a constituição das práticas do professor, visto que este incorpora, produz, utiliza, aplica esses conhecimentos em função dos limites e dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000).

Nesse sentido, somos a favor de que a experiência de sala de aula não pode ser deixada de lado por conta de pensamentos ou posturas que defendem certa soberania dos conhecimentos científicos ou saberes de referência (OLIVEIRA, 2006), em detrimento do conhecimento do cotidiano, da prática da sala de aula, da experiência de anos de profissão. Entretanto, assumimos que é possível – conforme já mencionamos em outro momento – propiciar ao professor um diálogo entre sua prática cotidiana e as pesquisas que revelam e discutem sobre ela – só, assim, talvez, seja possível, vislumbrarmos um caminho em que não haja uma dicotomização entre o pensar e o agir, mas a consideração das teorias como orientadoras de práticas, e vice-versa (OLIVEIRA, 2006).

Com base no exposto neste capítulo, percebemos que a prática adotada pela professora não se fixou, apenas, em uma das ancoragens descritas e comentadas no capítulo 1. Pelo que foi observado, suas aulas parecem estar imbricadas com todas essas propostas, pois notamos que determinadas passagens - como, por exemplo, no momento em que ela propõe a seus alunos que produzam anúncios, piadas, narrativas, entre outros - parecem trazer subjacentes as idéias que sustentam práticas pedagógicas atuais, que são fugir do campo da redação e propor aos alunos uma prática de leitura e produção calcada nos estudos dos gêneros discursivos.

Dessa forma, tais atitudes da professora sugerem que ela traz consigo a preocupação também de ela ser, não uma mera professora de português, mas uma profissional que

⁴² Estamos usando esse termo, a partir de Tardif (2000, p. 11), que o define como “saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo docente, que só têm sentido em relação às situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores”.

consegue proporcionar a seus alunos atividades em que eles precisem tomar posição, fazer escolhas e indicar soluções, apesar de algumas atividades não terem atingido os objetivos pretendidos, como já dito anteriormente.

O que fica para nós dessa questão é que os professores, de uma forma geral, são levados, pela ideologia do consumo-receptáculo, a se apropriarem de conceitos, idéias e termos presentes nos documentos oficiais, em propostas de ensino e em textos acadêmicos, e a reproduzi-los sem uma concepção crítica a respeito do sentido real de tais expressões. Nesse sentido, concordamos com Zozzoli (2006, p. 129), quando comenta:

freqüentemente, por carências de formação anteriores e atuais, que forneçam elementos de contribuição para uma postura reflexiva e crítica dos professores, o que se observa, na prática das salas de aulas e dos cursos rápidos de formação, é uma utilização da terminologia veiculada pelos referidos cursos, sem uma apreensão satisfatória dos conceitos que remetem a cada termo nem da amplitude teórica que os abrange.

Não podemos negar que as propostas de leitura e produção sugeridas pela professora proporcionaram momentos em que os alunos, através de suas produções, conseguiram dialogar com tudo aquilo que sentem, presenciam e compartilham ao seu redor, ou seja, com eventos e/ou situações com os quais eles convivem no seu cotidiano. Entendemos que o fato de eles agirem dessa forma, trazendo para suas produções fatos e acontecimentos de sua vida, faz com que eles possam constituir-se sujeitos-leitores e produtores, já que tal posição lhes possibilita confrontar valores e crenças que estão no seu mundo escrito e no seu mundo falado, que estão na sua realidade, enquanto sujeitos-leitores-produtores inscritos numa realidade histórica e social (BENEVIDES, 2008, p.88)

Por fim, temos a consciência de que uma grande parte dos professores estuda em períodos noturnos, sob condições extremamente precárias, e, quando se forma, assume uma carga horária extensa até como forma de sobrevivência, que lhes impede ter mais tempo para estudar, planejar suas aulas, dedicar-se à pesquisa, entre outros pontos. Além disso, sabemos que a remuneração recebida por eles, normalmente, fica aquém do que eles merecem e, de certa forma, isto contribui para que sejam excluídos os bens culturais de prestígio, tais como, museus, cinemas, livros, jornais, revistas e TV a cabo.

Talvez, por essas e outras razões, eles se tornem a “presa” fácil da ideologia que manipula e impõe modos e formas de ensinar, sem ao menos dar-lhes a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. Por isso, defendemos que, através de atitudes ativas, seja possível vislumbrarmos a possibilidade de eles se constituírem como sujeitos-leitores caçadores; só

assim, eles podem, dentro de suas possibilidades, minimizar o efeito causado pela ideologia do consumo-receptáculo (CERTEAU, 1992) e agir de forma crítica, ativa e responsiva, mesmo sabendo que suas ações não podem alterar, totalmente, o seu fazer e o seu dizer. Mas não podemos esquecer que sempre há a possibilidade de uma fuga e de uma transgressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse trabalho, precisamente, na elaboração do projeto de pesquisa, já vislumbrávamos a possibilidade de estudar e pesquisar o professor em duas esferas: *como leitor e como formador de leitores e produtores de textos*. Essa escolha não se deu de forma aleatória, visto não aceitarmos serem essas posições distintas e fechadas em si mesmas, ao contrário, compreendemos, com o desenrolar desta tese, que o professor de Língua Portuguesa apresenta essas duas vertentes integradas e unidas entre si, pois não concebemos que um professor, cuja função é formar leitores e produtores, não consiga ser um leitor e produtor proficiente. Infelizmente, essa é a nossa realidade, basta lermos artigos, reportagens, projetos de pesquisa para nos depararmos com críticas a respeito da pouca habilidade dos professores para ler e produzir. Parece que essa problemática, tão denunciada na década de 80 em relação aos alunos, hoje vem aplicar-se gravemente ao próprio professor. Sabemos, porém, que maioria das críticas não leva em conta a realidade na qual o professor está inserido, ou seja, carga horária excessiva, pouco tempo para estudar e pesquisar, turmas numerosas, alunos indisciplinados em termos de comportamento e posturas, entre outros aspectos que impossibilitam o desenvolvimento de um trabalho que favoreça a formação de alunos leitores e produtores.

Sendo assim, decidimos dar continuidade a nossa proposta inicial com o intuito de vermos, no contexto de sala de aula, como ocorre esse processo de constituição do professor como leitor e formador de leitores, tendo como parâmetro a noção de “compreensão responsiva ativa” de Bakhtin (2003, 1992, 1998), de “leitor-caçador” de Certeau (1996, 1994), e do conceito de “autonomia relativa” de Zozzoli (2006, 2000a, 200b).

No início dessa reflexão, apresentamos uma discussão sobre as diversas ancoragens ideológicas que a leitura assume na sala de aula, vimos que elas são sugeridas e impostas ao professor dependentemente do momento social, político e histórico que a sociedade está vivenciando. Isso significa dizer que, em determinado momento, é proposto ao professor que a ordem do dia é usar, por exemplo, a expressão “ler para interagir”, como consequência da implementação de alguma proposta curricular. A partir daí, os documentos oficiais, as propostas e os livros didáticos assumem ou pressupõem que todas as atividades de leitura e produção devem estar focadas nesse objetivo. O que nos chama atenção nessas implementações é que o professor usa determinados termos ou reproduz determinada teoria sem ao menos ter um entendimento mais aprofundado do que essas concepções significam.

No caso desta tese, percebemos que o discurso proferido pela professora nas conversas, nos visionamentos e na própria sala de aula apresenta marcas de um ensino de língua mais centrado na interação, na leitura e produção, ou seja, um discurso permeado com falas de um ensino atualizado e que foge aos padrões tradicionais, tão criticados por vários teóricos. Além desse ponto, notamos ainda que, para ela, ensinar Língua Portuguesa é priorizar o ensino da leitura, escrita e reescrita centrado na formação de alunos críticos e no ensino gramatical contextualizado, partindo sempre de textos de diferentes gêneros discursivos ou das produções dos alunos.

Na verdade, as práticas efetivas em sala de aula ficam centradas, exclusivamente, na produção e apresentação dos textos, sem ter um aprofundamento a respeito da finalidade, dos usos e da necessidade de aprender a produzir determinados gêneros. Notamos ainda que tanto a prática quanto as falas da professora são conduzidas para o mesmo campo de atuação de um professor tradicional, por conta de ela fazer uso de conceitos teóricos e práticos, tidos como inovadores, para trabalhar os mesmos conceitos gramaticais e fazer com que determinadas aulas sejam vistas, apenas, como cumprimento de tarefas.

Vimos, ainda, que as propostas de leitura e produção sugeridas pela professora surtiram, de fato, uma responsividade ativa dos alunos perante o proposto; por vezes tal responsividade atingiu um grau menos elevado que em outras situações, devido, possivelmente, a questões de cunho pessoal, social, ideológico e histórico, entre outras que fazem com que os professores reproduzam conceitos, ideias e valores. Sendo assim, constatamos que essa reprodução pode ser vista e analisada como um reflexo da ideologia do consumo-receptáculo (CERTEAU, 1994), que faz com os professores assumam o papel de porta-vozes de uma teoria ou de uma prática sem perceberem que estão assumindo a função de meros reprodutores desses conceitos e ideias.

Assim, aprendemos que há uma imposição muito forte dessa ideologia para que o professor reproduza uma postura diferente na sua sala de aula. Ele é bombardeado, quase que integralmente, para “repensar a prática”, “refletir sobre prática”, “ter uma prática democrática”, “ter uma prática engajada” (OLIVEIRA, 1988). Parece que quem não se adaptar a tal modelo será visto como tradicional, gramatiquero, acomodado, preguiçoso, entre outras caracterizações pejorativas. Nesse ponto, concordamos com Andrade (2004, p. 95), citando Charlot, (2002, p.93):

para poder dar conta do fracasso escolar, os professores, quando falam uns aos outros, ainda fazem o discurso da carência e do dom, mas, quando estão falando a um professor da universidade, a um pesquisador, sabem que não

podem dizer isso [...] Por exemplo, os professores sabem que agora devem ser, no discurso, construtivistas, sabem que não podem ser tradicionais. [...] Assim como existe um discurso politicamente correto, agora existe, igualmente, um discurso pedagogicamente correto. [...] Que formação poderia mudar tal situação para que certas idéias não fossem apenas o discurso da moda, mas entrassem realmente dentro das cabeças?

Com relação ao comentário acima, gostaríamos apenas de ressaltar que o discurso que circula – dentro desse universo ‘pedagogicamente correto’ – elege como ideal o professor formador de leitores e produtores de textos, ou seja, aquele que ensina baseado em textos, o professor das aulas de leituras e das aulas de gramática contextualizada e, ainda, o professor que se autodenomina “interacionista”. Percebemos que tal discurso continua sendo incutido nos professores sem real preocupação com os efeitos e os obstáculos que possam ocorrer com a sua prática. Assim sendo, pensamos que não precisamos de uma teoria a mais para ser ofertada como receita ou solução. Entendemos que precisamos de momentos ou de situações em que os professores possam refletir sobre sua prática, para que, a partir daí, possam escolher, dentro de suas possibilidades, um caminho diferente daquele que é, comumente, apregoadado pela escola.

Nesse sentido, constatamos, ainda, que esse discurso pouco acrescenta ao saber dos professores, visto ser repassado de forma rápida, com pouca criticidade, aprofundamento e entendimento, normalmente através dos documentos oficiais, dos cursos de graduação, especialização e de formação. Nesse sentido, fica para nós a certeza da necessidade urgente de rever e de repensar os cursos de formação e de especialização, pois entendemos esses cursos como instâncias que podem contribuir, significativamente, para a constituição de professores críticos e responsivos ativos. Por fim, defendemos que eles precisam sair do campo do repasse de teorias descontextualizadas, que esse campo dê lugar a instâncias e cenários em que os professores possam “dar continuidade a sua formação, em um processo de reflexão e de trocas contínuas com outros professores. (MATÊNCIO, 1994, p.86).

Outra discussão desenvolvida nesta tese foi a relação entre teoria e prática do professor pelo que pudemos constatar, essa relação se apresenta envolvida numa visão de que toda prática desenvolvida na sala de aula precisa estar embasada ou ser fruto de uma teoria. Isso foi percebido através da fala da professora, que sempre fez questão de afirmar que seu trabalho está ancorado nas concepções teóricas de vários autores. Por vezes, notamos que essa posição da professora se apresentava, normalmente, sem aprofundamento, talvez por conta de ela, às vezes, ser, ideologicamente, conduzida a repetir conceitos e ideias de determinado autor ou teórico sem uma visão crítica e responsiva.

Compreendemos que a relação teoria e prática precisa também ser revista, pois aprendemos que a teoria não pode ser vista como a única fonte disponível de conhecimento existente (OLIVEIRA, 2006); e, muito menos, podemos conceber também a prática como o único recurso viável de entendimento do dia a dia da sala de aula, pois admitimos que todo saber docente é nutrido por essas duas esferas do conhecimento. Dessa forma, tanto a teoria quanto a prática têm importância fundamental na formação dos docentes, visto fornecerem os mais diversos pontos de vista sobre determinado fenômeno e determinada situação (PIMENTA, 2008). E como afirma Oliveira (2006, p. 106): “a discussão sobre teoria e prática não se fecha em posições dicotômicas, oscilando entre uma epistemologia da prática ou uma epistemologia de conteúdos, mas em uma epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita”.

Pensamos que seja possível retirarmos algumas aprendizagens e algumas visões diferenciadas a respeito do que é fazer pesquisa em sala de aula, principalmente nessa área da leitura e produção. Primeiramente, percebemos que é necessário continuar investindo e fazendo pesquisa, pois compreendemos que há muito para ser feito, visto que essa área continua apresentando problemas de ordem técnica, pedagógica e operacional, daí a importância de investir em pesquisas que venham contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, admitimos que o fato de termos escolhido como linha metodológica o *Estudo de Caso com intervenção* contribuiu significativamente para que tivéssemos espaço para tentar questionar junto com a professora o processo de ensino/aprendizagem e refletirmos sobre ele num ambiente em que o respeito, o diálogo e a interação foram a tônica dos encontros. Vimos, ainda, que essa posição metodológica favorece aos envolvidos no projeto, pela possibilidade de interferir-se na situação a partir do que foi visto, discutido e analisado, para daí, se possível, implementar algumas ações que venham, pelo menos, minimizar questões e problemas detectados na situação. Esclarecemos que tais encaminhamentos não podem ser entendidos como soluções definitivas para os problemas apresentados, até porque nem o pesquisador, nem os demais envolvidos no projeto possuem capacidade absoluta para tanto. Além do mais, não é função primordial dessa corrente propor e apontar caminhos, mas fazer com que o problema em questão seja percebido e discutido da forma mais clara possível, de modo que havendo algum encaminhamento, esse será fruto dessa discussão.

Nesse sentido, assinalamos que essa pesquisa tentou, dentro de suas possibilidades, produzir momentos de reflexão e de questionamento com a professora, com o intuito, se

possível, de ela rever suas teorias e sua prática. No entanto, percebemos que, infelizmente, esse objetivo não foi conseguido, porque, durante os encontros entre professora e pesquisador, as conversas ficaram em torno de ela “obter aval”, “obter força e apoio para as atividades que ela realizava em sala de aula”, conforme apontamos nas análises efetuadas. Talvez, por essa razão, ela não se mostrou interessada em repensar e refletir sobre sua prática. Assim, compreendemos que a posição pela qual a história de vida – incluída aí, a história profissional – exerce sobre o professor que se vê exposto ao olhar do pesquisador e às solicitações de mudança de prática e de teoria, ou, pelo menos ao questionamento de ambas.

Dessa forma, consideramos que, por conta da extensão dessa pesquisa, um estudo de caso com intervenção, não pudemos vislumbrar mudanças significativas e assumimos que esse projeto, dadas as suas dimensões, não poderia ter a ambição de competir com as empresas de autores, através dos cursos de formação e de especialização, uma vez que estas instâncias têm um poder de influência bem maior do que as nossas intenções. Isso não significa dizer que o nosso trabalho não tem os seus méritos; ao contrário, entendemos que sua principal contribuição reside no fato de ele juntar-se a outras reflexões sobre a temática, no sentido de colaborar na reflexão sobre a questão do ler e produzir.

Notamos, ainda, que esse tipo de pesquisa também contribui, de forma efetiva, na flexibilidade de mudança de tópico ou de tema durante a execução do projeto e na possibilidade de entender que não há um contexto de pesquisa ideal, pronto e perfeito. Por isso, aprendemos que é função primordial do pesquisador descrevê-lo tal qual ele se apresenta, isto é, sem mascaramento, sem subterfúgios e sem artificialismo.

Observamos, também presença de alguns entraves que, possivelmente, podem dificultar o desenvolvimento do trabalho, entre os quais podemos citar: a carga excessiva de matérias eletrônicas como câmera, MP4, fios de extensão elétrica e o tempo proposto para a coleta de materiais, normalmente em torno de um semestre. Esses fatos podem provocar nos sujeitos da pesquisa certo cansaço e desmotivação. No entanto, aprendemos que tudo isso se faz necessário, porque estamos interessados, não em comprovar fatos e hipóteses, mas em descrever e interpretar a realidade da sala de aula tal como ela se apresenta, nem que, para isso, precise nela permanecer por um longo período de tempo.

Entendemos que a falta, possivelmente, de um entendimento do sujeito da pesquisa no sentido de compreender que o projeto não pode ser desenvolvido em tempo mais breve pode contribuir para que ele desista de continuar a pesquisa, podendo isso causar alguns transtornos ao pesquisador. Algo que, de certa forma, ocorreu neste trabalho, pois percebemos que a professora desistiu de continuar na pesquisa, faltando poucos meses para o seu

encerramento , o que inviabilizou a nossa intenção de aplicar, pelo menos, mais dois visionamentos e de termos tido mais “conversas” onde pudéssemos esclarecer questões e pontos de vista defendidos por ela durante nossos encontros. Além disso, chegamos a pensar que tínhamos pouco material coletado e, conseqüentemente, teríamos poucos dados para análise, o que não se comprovou durante os demais momentos da tese.

Daí, compreendemos o quanto é difícil para a professora, em questão, ter em sua sala de aula uma pessoa estranha, munida de caneta e caderno, carregada de material eletrônico para filmar, observar e interrogar concepções, metodologias, teorias e comportamentos que foram sendo construídos ou repetidos por ela durante anos. Talvez, por isso, se justifique o fato de termos tantas dificuldades de encontrar um profissional que aceitasse tal posição, apesar de sabermos e concordarmos que “a maioria dos professores de escolas estão cansados de ser observados e de ser objetos de críticas, muitas vezes de forma pouco ética, sem que isso tenha algum retorno para sua prática” (ZOZZOLI, 2010).

Nesse sentido, pensamos que seja necessário, ainda, mais uma conversa no sentido de dar um retorno à professora a respeito de algumas reflexões percebidas nesse trabalho. Para isso, iremos propor um encontro logo após a defesa da tese, para que essas questões sejam esclarecidas e discutidas, caso ela aceite participar do encontro.

No que se refere à presença do pesquisador, compreendemos que fica difícil eliminar sua participação ou, até mesmo, reduzir seu lugar nesse contexto, por conta de ele ser um sujeito repleto de desejos, ansiedades, dúvidas e inseguranças, e também pelo fato de ele trazer para o campo da pesquisa seus sonhos, suas posições teóricas e metodológicas e suas expectativas. No entanto, consideramos que, dentro das possibilidades de cada pesquisa, cabe a ele evitar a ansiedade de querer colher todos os materiais em um só dia ou em uma só semana, e também, o isolamento e a observação pura e simples, sem intervenções necessárias dos fatos. Assim, concordamos com Chizzotti (2001, p.90) quando afirma que:

a atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados.

Portanto, entendemos que o pesquisador da área de Linguística, especificamente da Linguística Aplicada – que é o nosso caso - tem a possibilidade de se deparar com problemas, temas e situações, que possuem importância social e histórica. Por isso, compreendemos que questões relacionadas à leitura e produção possam, ainda, ser revistas e problematizadas.

Afinal, parafraseando Soares (2003), são questões, problemas e situações que precisam ser questionados, discutidos e, se possível, terem apontados alguns encaminhamentos que possibilitem uma modificação e uma transformação da realidade e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Também vimos e compreendemos que todos os percalços ocorridos durante a execução deste trabalho eram parte efetiva do contexto que estávamos analisando; afinal, esta pesquisa, como todas as inseridas na concepção metodológica adotada, não tem a intenção de transformar o contexto em um laboratório, no qual serão utilizadas teorias que precisarão ser testadas, aplicadas e comprovadas.

Outro ponto percebido na tese refere-se ao fato de que, para alguns teóricos, o professor é visto como ser reflexivo; para outros, como um sujeito com autonomia plena para agir. Há ainda aqueles para os quais o professor é um ser assujeitado, dominado pela ideologia e por outras instâncias sociais e políticas e, por isso, alheio a qualquer possibilidade de mudança. No nosso caso, optamos por trabalhar com uma concepção de professor responsivo ativo, pois entendemos que essa posição contribui para que ele possa enfrentar as situações de vida com mais firmeza, sabedoria, maturidade e discernimento, mesmo sabendo e compreendendo que essa posição é oscilante. Nesse ponto, consideramos que todo professor é responsivo por natureza, ou seja, dependendo da situação, do momento do interesse, essa responsividade pode ser mais profunda ou não.

Compreendemos, também, que a posição adotada por nós implica, de certa forma, tornar o professor um ser crítico, que consegue refletir sobre sua ação não apenas durante o desenvolvimento de suas atividades, mas também após o seu término (NUNES, 2008). Nesse sentido, compreendemos essa reflexão, dentro da perspectiva adotada por Matos (1998, p. 294), como “possibilidade que se desenvolve do diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” que só consegue, efetivamente, acontecer, na relação com o outro, ou seja, só se torna um professor-reflexivo e responsivo ativo, a partir do momento em que as suas interrogações, discussões e reflexões estão inscritas em mundo real, social e histórico, até porque esses questionamentos não pertencem só a ele, mas fazem parte do conjunto no qual ele participa e atua. Por isso, uma pesquisa como esta não pode pretender, conforme já mencionamos em outros momentos, modificar as atitudes e as ações da professora e do pesquisador.

Percebemos, ainda, que essa discussão não se esgota e nem termina com a conclusão e a defesa desta tese, pelo fato de que algumas questões terem surgido por no desenrolar da pesquisa, sem que, por falta de material, não pudéssemos tratá-las na discussão. Entre elas, podemos citar a necessidade de refletirmos sobre o papel da Internet na constituição de um

professor leitor-caçador, isto é, até que ponto essa instância pode ser vista como uma nova reserva ou uma nova pradaria para o sujeito leitor-caçador? Ou, ainda, até que ponto essa instância está configurando-se como mais um lugar para a cópia e a reprodução de atividades, conceitos e ideias? Entendemos, assim, que tais questões precisam ser pensadas, refletidas e pesquisadas com mais profundidade e seriedade.

De modo geral, o grande aprendizado deste trabalho é perceber que há uma possibilidade para a professora com quem trabalhamos constituir-se em sujeito no qual a própria responsividade lhe seja o grande diferencial, pois compreendemos ser ela um sujeito dotado de autonomia relativa, que lhe permite, dentro de suas possibilidades, quebrar e destruir correntes, amarras e laços, conseguir sair, responder e agir, relativamente, fora do lugar comum, do já-posto, do já-dito. Sabemos, no entanto, que essa proposta – repetidas por várias vezes – não é a ideal e nem pensamos que seja, pois não é, e nunca foi nossa intenção, buscarmos respostas prontas e soluções definitivas para os problemas apresentados.

De fato, esta tese está à disposição dos diversos leitores que tenham interesse sobre a problemática enfrentada e esperamos que as respostas provisórias ao que foi dito, apresentado e defendido aqui venham repletas de sugestões e críticas, pois, como afirmamos em outro momento, nossa proposta não é única e exclusiva, sabemos que existem outras responsabilidades sobre esse mesmo tema, tão legítimas quanto a nossa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria da Penha Cassado. O diário da leitura e o exercício da contrapalavra. IN ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete.(Orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió, EDUFAL, 2008, p.137-156.
- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. **As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição da identidade de professores**. Campinas: Sínteses, v. 11, p. 49-62, 2006.
- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos.O professor-leitor: sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 115-138.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa**. 2005, 265 f. Tese de Doutorado em Ensino/Aprendizagem em Língua materna – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005.
- ARAÚJO, Antônio Cícero de. **Reescrita de textos: a reformulação pelos alunos e sob a interferência mediadora do professor**. 1997, 141f. Dissertação (Mestrado em Linguística Tetual). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1997.
- BAKHTIN, Michael. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Michael & DUVAKIN, Viktor. **Mikhail Bakhtin em diálogo: Conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. Tradução de Daniela Miotello Mondardo. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2008.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Michael. **Questões de literatura e estética**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini, et atí, São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6° ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1992.
- BAKHTIN, Michael. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARZOTTO, Valdir Heitor & ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete.(Orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, p. 157-170, 2008.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1999, p. 529-576.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras?ALB, 1998, p. 23-60.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1986.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete.(Orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió, EDUFAL, 2008, p. 87-110.

BERTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. O ensino do texto escrito no livro didático de português: uma breve retrospectiva. IN. ESPÍNDOLA, Lucienne e SOUZA, Maria Ester Vieira de. (Orgs.). **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 159-180.

BOURDIEU, Pierre. Leitura: uma prática cultural. IN. CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leituras**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

BRAIT, Beth(Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1997.

Brasil/SEMTEC (2002) **PCN+Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 61-78.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo. In: MACHADO, Anna Rachel & MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2006, p. 231- 259.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros. IN: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução: Maurício Santana Dias. 7º ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2008.

CAVALCANTI, Marilda C. A pesquisa do professor como parte da educação continuada em curso de magistério indígena do Acre. KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **A formação do professor**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, p. 219-238.

CERQUEIRA, Miriam Santos de. **Atividade ou exercício no trabalho com a produção escrita em sala de aula de Língua Portuguesa?** 2003. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 5º ed. Tradução: Ephraim Fereira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 4º ed. Tradução: Enid Abreu Dobránsky. Campinas- SP: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte – MG, Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. Leitura: uma prática cultural: Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura: Uma iniciativa de Alain Paire**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-254.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLEMENTE, Elvo.(Org.) **Linguística Aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

CORACINI, Maria José R. Faria. O olhar da ciência e a construção de identidade do professor de língua. In: CORACINI, Maria José R. Faria & BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003, p. 251 a 270.

CORACINI, Maria José R. Faria. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **Revista Delta**, vol. 14, n. 1, São Paulo, 1988.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. IN ALMEIDA FILHO, J. C. e CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas**. Brasília: Edumb/Campinas, Pontes, 2007.

CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. IN ALMEIDA FILHO, J. C. e CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais de pesquisa na área de português para falantes de outras línguas**. Brasília: Edumb/Campinas, Pontes, 2007.

DOMINGUES, Ana Beatriz Fernandes Ferreira. O silenciamento da mulher no discurso do amor cortês. **Leitura**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, Maceió, n.28-9, 139-151, 2001-2.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**: 2. O canto do cisne, de 1967 a nossos dias. São Paulo: Ensaio, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristovão & CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

FIDELIS, Ana Cláudia e Silva. **Do Cânone literário às provas de Vestibular**: canonização e escolarização da literatura. Campinas: UNICAMP, 2008. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, Steve Roger. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística. **Linguagem & Ensino**, revista do curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, nº 1, p.3-32, 1998.

FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos? Para além de populistas e elitistas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.), *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.37-64.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva & SILVA, Ceris Salete Ribas. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salete Ribas (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado das Letras?ALB, 1998, p. 61-78,.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org.), *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-36.

GERALDI, João Wanderley, BENITES, Maria, FICHTNER, Bernd. **Transgressões Convergentes**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O texto na sala de aula**. 3º Ed. São Paulo, Editora Ática, 2002.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos baktinianos de construção ética e estética. In: GARCIA, Regina Leite (Org.), *et al.* **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.39-56.

_____. Da redação à produção de textos. IN CHIAPPINI, Ligia. (Org). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997, p. 17-24.

_____. **Portos de passagem**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de Português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES-PINTO, Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora. In KLEIMAN, Angela. (Org.). **A formação do professor**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 69-94.

GURGEL, Thais. Escrever de verdade. Revista Nova Escola. São Paulo, nº 212, 01/2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/escrever-verdade-427139.shtml>. Acesso em 29 mar. 2009.

HAGÈGE, Claude. **O homem dialogal**. Tradução de Isabel St. Aubyn. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1985.

ILARI, Rodolfo. **A Linguística e o ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JESUS, Conceição Aparecida. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. IN CHIAPPINI, Ligia. (Org). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997, p. 99-116.

JURADO, Shirley & ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio. O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? IN: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-56.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p.487-517, set/dez. 2008.

_____ & MARTINS, Maria Silvia Cintra. Formação de professores: A contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela B. & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007, p.273-338.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **A formação do professor**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, p. 13-38.

_____. Letramento e formação do professor: Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **A formação do professor**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, p. 39-68.

LEFFA, Vilson. Professor de Línguas Estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. **Linguística Aplicada Contemporaneidade** São Paulo: ALAB, Campinas-SP : Pontes Editores, 2005, p 203-218.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5º ed. São Paulo: Cortez. 2008, p. 53-79.

LIMA, Rita de Cássia Souto Maior Siqueira. Atividade argumentativa: indício de criticidade do sujeito leitor e produtor de textos. IN **Revista Leitura**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística; número temático: Ensino de Língua Portuguesa Universidade Federal de Alagoas. N, 42 (jul/dez), Maceió: EDUFAL, 2008, p. 139-158.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **Modelos de educação continuadas**: Diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 239-260.

MARINHO, Marildes & SILVA, Ceres Salete Ribas da. **Leituras do professor**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. IN CARVALHO, Regina Célia de & LIMA, Paschoal (Org.). **Leitura: Múltiplos olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e produção de textos e a escola**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

MATOS, João Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: Pereira, Elisabete Monteiro de A. (org.) *et al.* **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1988, p. 277-306.

MENEGASSI, Renilson. Práticas de avaliação de leitura e formação do leitor: reconstruindo conceitos do professor. In. **Revista Leitura**. Programa de Pós-Graduação em Letras e

Linguística; número temático: Ensino de Língua Portuguesa Universidade Federal de Alagoas. N. 42 (jul/dez), Maceió: EDUFAL, 2008, p. 35-68.

MOITA LOPES, Luiz Paulo.(org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bretand Brasil, 1999.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta & FIAD, Raquel Salek. Apropriação do “saber docente”: Aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Angela B. & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). **Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007, p. 299-316.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n 1, p. 97-107, jan/abr. 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de Língua materna: Teoria e prática e construção de identidades. **Revista Linguagem em (dis)curso – Tubarão**, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. As vozes e os efeitos de sentido da ‘prática’ no discurso de professoras sobre sua formação. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete. (Orgs). **Linguagem, escrita e Ensino**, vol 1, nº 2, 1988, p.11-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. IN ORLANDI, Eni Puccinelli.(Org.) **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 2003, p.87-104

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5º ed. São Paulo: Cortez. 2008, p. 17- 52.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart & SACRAMENTO, Igor (Orgs.) Mikhail Bakhtin: Linguagem, cultura e mídia. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. MOITA LOPES, Luiz Paulo.(org). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? Ângela B.(Org.). **A formação do professor**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, p. 313-336.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **A formação inicial dos professores de letras**. *Revista Leitura*. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística; número temático: Ensino de Língua Portuguesa Universidade Federal de Alagoas. N, 42 (jul/dez), Maceió: EDUFAL, 2008, p. 105-138.

_____. **Produção de textos na universidade**: em busca de atitudes ativas e táticas. Maceió: UFAL, 2007. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

_____. **O aprisionamento na gaiola a uma tentativa de vôo**. A relação entre leitura, produção de textos. In ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. (Org.) **Ler e produzir**. Discurso, texto e formação do sujeito leitor/ produtor. Maceió: EDUFAL, 2002(a), p. 47-58.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. IN GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3º Ed. São Paulo, Editora Ática, 2002, p. 82-87.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? Ângela B.(Org.). **A formação do professor**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, p.69-94.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua de Portuguesa. In: KLEIMAN, Angela B. & CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007, p.317-338.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. Em nome da língua (em nome de quem?). KLEIMAN, Ângela B.(Org.). **A formação do professor**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001, p.139-156.

SILVA, Lílian, Lopes Martin da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano.” IN GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3º ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002, p. 82-87.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **O processo de elaboração de textos**: interpretando o “passar a limpo”. In: Revista Linguagem & Ensino, Vol. 1, N.2, 1998, p. 39-57.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos. In: GARCIA, Regina Leite (Orgs.), et al. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais, 2º ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.65-90.

_____. **Que professor de Português queremos formar?** In: Boletim da ABRALIN, Fortaleza, v.25, p.211-218.

_____. A redação do vestibular. **Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas.** São Paulo, nº 24, 1978, p. 53-56.

_____. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1989.

SOUZA, Maria Ester Vieira. A produção de texto: entre o discurso e a prática. **Leitura, escrita e ensino.** Maceió, EDUFAL, p. 37-62, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-94.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de Língua Portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete. (Orgs). **Leitura, escrita e ensino.** Maceió, EDUFAL, p. 111-136, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, n 13, p. 05-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TAVARES, Roseanne Rocha. A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada.** Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 77-103.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero na, bem!”. Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 5. N. 2, 2002, p. 91-116).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** 1º ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por todas parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. IN. ABREU, Marcia (Org.). **Leitura, História e história da leitura.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999, p. 335-358.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.1, p.121-138, jan./jun. 2010.

_____. *Leitura, produção de textos: Teorias e práticas na sala de aula – Uma revisão do panorama*. **Leitura**, nº 21, Ver. Set. 2009.

_____. *Atividades de produção em sala de aula e dificuldades dos alunos na busca de uma autonomia relativa*. IN. ESPÍNDOLA, Lucienne e SOUZA, Maria Ester Vieira de. (Orgs.). **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.159-180.

_____. *Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas*. In: LEFFA, Vilson (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

_____. *Leitura e Produção de textos: inter-relação teoria e prática*. **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 6, n. especial, p.125-138, 2006.

_____. *Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2ed. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.35-54. .

_____. *Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos*. In. ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. (Org.) **Ler e produzir**. Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor. Maceió: EDUFAL, 2002(a), p. 17-31.

_____. *Para além da reprodução na escrita em língua estrangeira*. **Revista Leitura**. Maceió: EDUFAL – nº 28, nº 29, jul 2001 – jun – 2002b, p. 84.

ANEXOS

ANEXO 01
Carta de aceite

CARTA DE ACEITE

Eu, _____, dou a minha permissão para Antônio Cícero de Araújo usar as informações obtidas durante nossos encontros para os fins da pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código ou pseudônimo na sua tese e subsequente publicações.

_____ , _____

Professor(a) pesquisado(a)

Professor Pesquisador

ANEXO 02

**Proposta de atividade 2, o texto usado na proposta 4 e os textos publicados na coletânea do
IFAL**

PROPOSTA 2 - ADVINHE O QUE É⁴³

MATERIAL: Dicionário da Língua Portuguesa.

DESINIBIÇÃO:

Iniciar a atividade com uma conversa sobre a quantidade de palavras existentes no dicionário e aquelas que realmente usamos no dia-a-dia.

Lembrar aos alunos que a língua é um corpo vivo em constantes modificações, num eterno processo de criação por parte do falante e é por isso que existem no dicionário palavras que não conhecemos e nunca usamos.

ESTÍMULO

O professor escreve no quadro palavras de pouco uso, sem atribuí-lhes significado. Chama a atenção dos alunos para a sonoridade das palavras e discute seu possível significado. Pede que os alunos escolham uma palavra.

CRIAÇÃO

Uma vez escolhida a palavra, cada aluno analisa sua sonoridade e procura atribuir-lhe um significado. Em seguida, cria uma narrativa usando a palavra que escolheu com o significado que lhe atribuiu. Depois de pronta a narrativa, o professor confronta o significado dado com o real significado registrado no dicionário.

Sugestão de palavras:

BACUÇU: canoa de um pau só.

CHAUDEL: espécie de pano de Bengala com que se faziam colchas, atoalhados, etc.

GIGO: cesto de vime

FALENA: borboleta noturna

QUELONITE: tartaruga petrificada

VOLUTRABO: lamaçal

⁴³ Atividade adaptada do livro: RICHE, Rosa & HADDAD, Luciane. *Oficina da palavra*. São Paulo, FTD, p. 33 e 34, 1988.

TUNGADA: pancada

TURRAR: Bater com a testa.

ENERGÚMENO: endemoniado

Exemplo:

Palavra escolhida: longarina

Foi executado há pouco tempo, um projeto sensacional no mercado brasileiro: a longarina.

Trata-se de uma margarina concentrada com poderes nutritivos e duradouros. Ela tem a finalidade de facilitar as compras das donas de casa. Sim, porque elas compram apenas uma lata por mês, pois longarina é a margarina que dura.

Foi muito comentado esse projeto. Nos EUA, acharam fantástico, pois lá, se preocupam com o dinheiro e a alimentação do povo.

Bem, como eu, espero que você goste desse novo produto.

(Ana Paula – 6º série)

ETAPAS:

- 1) aplicação da atividade
 - 2) apresentação dos textos. Pode-se produzir um painel com os textos. Com o título: *Adivinhe o que é*
 - 3) A professora recolhe os textos e seleciona frases que possuam algum problema de ordem gramatical e transcreve no quadro e pede que eles percebam e corrijam.
 - 4) Devolve os textos aos alunos e pede que eles localizem o problema trabalho na sala e corrijam. Pode também pedir que eles procurem outros problemas.
- 

Texto

Lágrima de Preta

*"Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para analisar.*

*Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.*

*Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.*

*Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.*

*Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:
nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.*

*Água (quase tudo)
e cloreto de sódio."*

António Gedeão

Fonte: http://www.citi.pt/cultura/literatura/poesia/antonio_gedeao/lagrima_preta.html

TEXTOS PUBLICADOS NA COLETÂNEA DE POEMAS E PROSA DO IFAL.

Paródia da música Ciranda, cirandinha.

Vamos todos, minha gente
Vamos todos aproveitar
Nosso tempo de criança
Vamos todos nos amar.

Diga não à violência
Os amigos cultivar,
Pois a vida sem amigos
É como a noite sem luar.

O FIM

Hoje acordei pensando em você
Nos momentos que passamos naquelas noites de luar
Onde aquelas lindas estrelas
Não paravam de brilhar.

Momentos mágicos
Que chegaram ao fim
Hoje, sou apenas
Um porto além de mim.

O tempo parou
Não consigo recomeçar
Preciso de força e coragem
Para caminhar.

SEMANA INTEIRA

Segunda-feira
Precisava de feijão

Terça-feira
Para comprar uma pimenteira

Quarta-feira
para buscar quiabo e pão.
Quinta-feira
Gostava de mamão.

Sexta-feira
Tem banana? Tem melão?

Sábado...
Não tem feira, não

Domingo?
Também, não.

O TEXTO QUE ESCONDE O OBJETO

Era de manhã, era hora de levantar e ir para escola. Tomei banho vesti minha farda e perguntei a minha mamãe por ele, mas uma vez, com lágrimas nos olhos, ela falou que tinha tentado trazer ele, mas não conseguiu. Dei um beijo nela e falei que um dia, eu pegar ele. No caminho para escola, vi ele em um barzinho, senti vontade de ir vê-lo ali, tentar ver se conseguia convencer alguém a me ajudar a levá-lo para minha casa, porque ele fazia muita falta para a gente.

Na escola, não conseguia entender nada, minha cabeça parecia que ia explodir de tanta dor, não parava de pensar nele. Quando ia voltando para casa, vi uma velhinha saindo do mercadinho, segurando um monte de sacola. Corri para perto dela e pedi para ajudar. Quando ela chegou em casa, me disse, obrigado e me deu uma bela gorjeta, voltei correndo para o mercadinho encontrar com ele. Quando vi ele, agarrei aquele danadinho que fazia tanta falta para nós. **O delicioso café.**

PERGUNTE AO SEU CORAÇÃO...

Texto de autoria da professora

Quantas vezes ele machucou o meu coração
que só procurava fazer o bem.

Pergunte se algum dia,
alguém se preocupou tanto com ele como eu.

Pergunte se, nas madrugadas, em que estavas febril,
com frio, quem foi que o agasalhou?

Pergunte quem te ajudou a dar os primeiros passos.
Quem o levou para o jardim da infância.

Pergunte quem muitas vezes tirou o alimento da boca
para lhe dar.

Pergunte quem saía naquelas noites,
para buscá-lo bêbado, drogado.

Pergunte quem o libertou dessa escuridão.
Quem o ajudou a ser o profissional brilhante que é hoje.

Pergunte para seu coração
Por que me abandonou nesse asilo
E nunca veio me visitar.

Pergunte quando vai haver um espaço nele
Para receber o amor, a simplicidade, a ternura, o perdão, a fé no criador.

Pergunte, aonde foi que errei
Agora não pergunte nada.
Apenas, diga que ele tem o meu perdão
que continuo amando-o
Porque o amor de mãe é eterno.

ANEXO 03

Texto: O menino

O MENININHO – HELEN BUCKLEY.

"Era uma vez um menininho que contrastava com a escola bastante grande. Uma manhã a professora disse que os alunos iriam fazer um desenho.

- Que bom! - Ele gostava de fazer desenhos. Ele pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. Mas a professora disse para esperar, que ainda não era hora de começar. E ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos desenhar flores.

- Que bom! - pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores e começou a desenhar flores com lápis rosa, azul e laranja. Mas a professora disse que ia mostrar como fazer. E a flor era vermelha com caule verde.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso. Ele virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse que os alunos iriam fazer alguma coisa com o barro.

- Que bom! - pensou. Ele gostava de trabalhar com barro. Ele pensou que podia fazer com ele todos os tipos de coisas: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse para esperar. E ela esperou até que todos estivessem prontos.

- Agora, disse a professora, nós iremos fazer um prato.

- Que bom! - pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos.

A professora disse que era para esperar, que iria mostrar como fazer. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo.

- Assim, disse a professora, agora vocês podem começar.

O menininho olhou para o prato da professora, olhou para o próprio prato e gostou mais do seu, mas ele não podia dizer isso. Amassou seu barro numa grande bola novamente e fez um prato fundo igualzinho ao da professora.

E muito cedo o menininho aprendeu a esperar e a olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio.

Então, aconteceu que o menininho e a sua família se mudaram para outra cidade, e o menininho tinha que ir para outra escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. E no primeiro dia, a professora disse que os alunos fariam um desenho:

- Que bom! - pensou o menininho, e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho disse:

- Você não quer desenhar?

- Sim, mas o que vamos desenhar?

- Eu não sei, até que você o faça.

- Como eu posso fazê-lo?

- Da maneira que você gostar.

- E de que cor?

- Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?

- Eu não sei. - disse o menino.

E começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

Fonte: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11137>, acessado em 16/11/2010, às 23h.

ANEXO 04

As conversas com a professora

01º CONVERSA OU CONVERSA INICIAL – 07-08-08
LOCAL: SALA DOS PROFESSORES

Ela conversa com o pesquisador sobre os trabalhos que ela desenvolveu na sala de aula em termos de leitura e produção. Ela fala sobre um texto produzido por um aluno que narra a estória dos três porquinhos numa versão moderna e que ela transformou em peça teatral. Uma produção com base em um livro de autora alagoana e sobre uma entrevista feita com pessoas idosas para comparar hábitos antigos com os atuais.

PP – Quando você faz esses trabalhos... o que vem a sua cabeça? Qual é a sua intenção com esse trabalho seu?

P – É a intenção de... de movimentá-los, né?...e mostrar que as pessoas só chegam a algum lugar através da leitura... através das viagens ao mundo da leitura... ao mundo literário... porque as pessoas que gostam de ler conseqüentemente vai ter facilidade na escrita, entendeu? Então... eu sempre uso dicionário ou senão... quando eu pego um textozinho... eu passo para o retroprojeto e volto pra turma e digo... quer que euXXX... vamos ver...XXX com a turma toda... participe... o que que a gente precisa arrumar nesse texto?... eu num... num tenho aquela visão de... sublinhar e mandar eles refazer aquelas palavras que estão erradas... não... a minha... a minha forma de tirar os erros... é em conjunto... entendeu?... aí eu digo... aí... todo mundo... porque quando eles estão fazendo... eles não têm a preocupação... de ver... aí...então quando a gente dá o todo é que eles começam perceber os erros... ah! professora, faltou isso... ah! professora... faltou isso... XXX acho que deveria ser assim... então é um conjunto...

PP –Oh!.. P... eles têm um material XXX eles guardam? Eles têm um caderno em que eles guardam...

P – TANTo no caderno como eu tenho pra mim.

PP – (o pesquisador relata uma experiência que ele desenvolveu em uma escola)

P – (fala da turma) então... esse texto... essa turma agora da quinta série... eles estão ditando muita dificuldade nos pronomes, né?... pra usar... pra trocar... por exemplo... eles repetem muito ele ...ele... ele... antes... antes... eles repitam muito o nome, né?... o substantivo próprio... o sujeito...mas...já transformou... aí... eles ainda... ele... ela... pra não repetir... mas sempre fica... ele... ele... ele... num sabe... num sabe dizer... é... é... vê-lo... ainda não lembra o... ainda o... o pronome... ainda tá aquela dificuldade... então tem textozinho que também vamos voltar para retroprojeto para trabalhar para trabalhar esse tipo... é no dia dia... a gente vai... agora essa turma desse ano... realmente... tem criança... a gente... a gente XXX... aquelas que eles conhecem jogaram pra XXX nessa turma que a gente.. estou fazendo esse trabalho... alguns têm essa dificuldade, mas já ultrapassaram, né?... eles... porque também XXX... na verdade estou alfabetizando. (alunas entram sala e interrompem a conversa, ela retoma o assunto, falando sobre as aulas de reforço que dá às tardes.). Com uma turma de... de... mastigando... começando mesmo se eles tivessem vindo pela primeira vez... é o prazer de contribuir... eles ficam... os pais vieram aqui e disseram que eles ficam torcendo pra que chegue a terça e quarta pra poder vir as minhas aulas.

PP – você busca um material teórico pra isso?

P – na realidade... na realidade, eu fui criada numa família... foi... assim, assim tipo folclórica, sabe? Assim, meu pai tinha orquestra de música, entendeu? Então eu vivi no meio de apresentações, dancei pastoril, já fui rumbeira.

PP – aqui em Maceió, mesmo?

P – não em Rio Largo, já fui rainha dos estudante duas vezes da minha cidade, sempre eu tive de participar... de... já fui noiva de quadrilha, então eu sempre vivi num ambiente... dessas coisas né? do lúdico, de brincar de tudo, eu tive uma infância realmente muito positiva, então, é sempre... tudo que gostei, sempre gostei de ver coisas novas. e... sempre procurei... a leitura... sempre gostei muito de ler... de ver... de descobrir como eram as coisas no passado...

eu sempre fui de escrever... eu às vezes paro assim pra pensar, Meu Deus... por que eu ainda não escrevi um livro de poemas... de... de... de cordel... de tudo...porque tudo eu... a crônica...tudo...tudo... eu me identifico de uma maneira que até eu me surpreendo... puxa!... como eu sou criativa... como eu tenho aquela coisa... é uma coisa que eu gosto... que eu amo... então eu agarrei isso... e.. não foi em nenhuma universidade... não foi em nada disso que eu vi... foi da minha... do eu mesmo... XXX... então é dessa maneira que eu tenho XXX... eu gosto do que faço... eu gosto de mexer... eu me divirto... eu rolo no chão com eles... eu brinco... eu faço muita dinâmica de grupo para poder... incentivá-los e é dessa maneira que quando a gente para pra fazer... pra ir pra leitura... eles já estão tão descontraídos que gostam e mostram...(VER CHARTIER, SERÁ QUE TUDO É VERDADE?) e... eu... como é que é... eu bato na mão dele... eu abraço... eu parableno do mesmo jeito... a carência tá muito... mas eu sempre incentivo e eles estão dando uma resposta. No ano passado... na confraternização teve uma menina que tomou a iniciativa de mostrar da... tava o pessoal da Secretaria de Educação que vieram assistir... três professores que vieram... duas me empurram o livro pra trabalhar também porque adoraram o trabalho que eu fiz... da Isvania Marques... eu nem conhecia ela pessoalmente também... então... teve uma menina que... ela mesma XXX... na pauta... porque tinha uma programação... ela me escolheu na hora... ela pediu licença e mostrou uma crônica que ela mesma fez...e mostrou o texto de quando ela chegou no primeiro dia de aula... até o final de dezembro... o desenvolvimento que ela fez... como ela chegou em minhas mãos... e ela explicou como foi que isso aconteceu... foi através da magia... foi de eu chegar na sala de aula desde o portão da escola... ela narrou isso... desde o portão da escola... quando ela vê a gente no corredor... ela brinca com um... ela brinca com outro... ela beija... ela percebe quando alguém cortou o cabelo... ela XXX... ela percebe quando alguém está triste... então ela narrou isso numa crônica... então eu achei muito interessante.

PP – Mas S... só uma coisa... mas sua formação é em Letras, né?... sua experiência é em português...

P – em português e... e pós-graduação em Psicopedagogia

PP – na UFAL e...

P – na IBEZA

PP - na IBEZA... você fez a... a graduação foi aonde?

P – a pós-graduação?

PP – a graduação foi aonde?

P – na UFAL

PP – Na UFAL

P – é

PP –estudou lá... foi?

P – é

PP – que ano foi?

P – terminei em 92. XXX já tenho 42 anos.

PP – e a sua monografia foi sobre o quê? Seu trabalho final foi sobre o que?

P – foi sobre a dificuldade dos alunos nas provas dos vestibulares

PP – quem te orientou?

P – foi o professor E.A.

PP – E.A.? maravilhoso, né? Gosto demais dele. Me diga uma coisa... você disse que fez Psicopedagogia... num foi isso?... você acha que esse curso te ajudou a ver a questão da leitura também ou não?

P – olhe!! Na realidade... eu já vinha trabalhando a tanto tempo XXX... não deixa de contribuir mais ainda... não deixa sempre de... de... sempre acrescentou... acrescentou várias coisas [tanto que porque]

PP – [e sua leitura fora de sala de aula... você lê muito?...] você lê...

P – eu leio muito... muito artigo... muita crônica... eu acho interessante... o estilo crônica... cordel... eu sou apaixonada pelo cordel... amo mesmo de paixão o cordel... XXX... acho mesmo muito interessante... trabalho muito com os alunos... tudo que eu faço aqui... eles pedem para XXX... tem as apresentações das TV Gazeta... ah!!...ah!..

PP – AL TV na sala de aula.

P - AL TV na sala de aula que eu sempre tenho trabalhado aqui. Eu... eu tenho vários projetos que... já trabalhei... como... o... antes e o depois do conhecimento... eu sai com as crianças para a APALA... pra... pra entrevistar pessoas com AIDS... com HIV XXX...

PP – o seu trabalho tem uma visão também de inclusão social?

PR – totalmente... totalmente... porque... você vê mesmo...no ano passado... quando eu sai com uma turma pra os alcoólicos anônimos... tinha crianças já ... meninos de sétima série que já tavam no vício... então quando eu que cheguei lá e fiz o trabalho XXX até hoje participa das reuniões porque a primeira vez que eu levei... ele tão ficou comovido com XXX... porque ele tava no início... então no estágio XXX era muito difícil... então... o bom é porque ele estava no início e ele se libertou... teve pessoas que vieram da... da... do lar da menina... né?... que levei tudinho...quando chegou em casa... os pais mesmos deram depoimentos que mudou dentro de casa... que eram felizes e não sabiam... XXX... viram o sofrimento de viver longe da família... e passaram a tratar melhor os avós... que eram ignorantes quando vieram do asilo... então tudo isso mexe... tanto... tanto eles escrevem espiritualmente... como também eles aprendem a se comunicar oralmente porque eles pá... eles chegam na sala e contam e narram o que aconteceu... XXX o que chamou a atenção... falam... XXX... tem menina aqui que no início XXX nervosa... não participava... vivia isolada... não se comunicavam... hoje elas fazem questão de dar depoimento... hoje elas participam na TV... elas vão de sala em sala... ela dá depoimento... elas cantam...elas produzem... XXX ganharam televisão de 29 polegadas como a melhor crônica daqui... do concurso que teve... melhor fábula... melhor... tudo que eles participam aqui... a gente sempre XXX...saiu até... acho que tem um livrinho... vou lhe dar... saiu uma produção da gente.

PP – XXX

P – então... eles... elas crescem espiritualmente e desenvolvem a escrita de uma maneira surpreendente... porque eles gostam de buscar... eles gostam de ir ao centro... XXX... a gente tem que tirar aquela visão de que o professor... só é professor é pra ta em sala de aula, né?... a maioria das vezes aquelas aulas monótonas... cansativas... só o professor escreve... supervaloriza o teste e esquece de seu aluno como ser criador... um ser que tem... várias potências... que só descorberto se a gente mexer com ele... como [agora na quinta série].

PP – [A sua função... a sua função] na sala de aula é formar leitores mesmo? (entra a coordenadora de disciplina e interrompe a conversa para saber se a professora vai par sala de aula). A conversa é finalizada sem a professora responder a pergunta.

02º CONVERSA – 25-08-08
LOCAL: SALA DE AULA

((A conversa ficou em torno das atividades de leitura e produção que ela desenvolveu em outras turmas, com o intuito de transformar tais atividades em um artigo ou na monografia de sua especialização. Ela explica ao pesquisador como os trabalhos estão organizados.))

PP – muito bom o material... eu vou dar uma olhadinha no material... vc quer publicar isso aqui, né isso?

P – é.

PP – XXX

P – é porque eu não achei... procurar o certo mesmo... o original... foi modificada muita coisa... tá entendendo?

PP – tem que ter primeiro a parte teórica... tá entendendo?

P – é... é... eu tenho.

PP – material de leitura...XXX embasar...

P – Na realidade, o artigo... quero que vc me oriente... eu já tenho... já está preparado uma parte.

PP – que ótimo.

P – aí... eu me enganchei já... é... sabe?

PP - É sobre o quê?

P - ((ela hesita em responder)) sobre... é... ((ela demora responder)) música... filme... em sala de aula.

PP – ah!... tá...

P – XXX só a linguagem

PP - vc pode transformar isso aí... vc sabe que pode transformar isso aí... num projeto de mestrado... num artigo... num projeto de pesquisa.

P – artigo... num artigo... eu tenho que transformar ele... em artigo

PP – certo.. certo...

P -Já todo arrumado...

PP – que coisa boa!!

P - quando fui para passar... para artigo... é que eu me enganchei.

PP – tá... tá bom... isso... eu te ajudo tranqüilamente... vc tem assim... algum interesse... em ler algum coisa... tem interesse de... tiver tempo... também...vontade de ler um artigo... alguma coisa... algum texto...

PP – Não. Já li... sabe... sozinho... até que a gente tem XXX tema

P – tem a idéia, lógico.

PP – tem a idéia... mas pra passar... como seria melhor?.. Como ficaria mais interessante, entendeu? ((a conversa fica em torno de como passar o material para o pendrive do pesquisador, depois ela retoma o assunto))

P – porque XXX... eu já tinha... eu já tinha... eu já tinha... como é que se diz...atua... trabalho aqui em sala de aula... só que... quando a professora da pós-graduação pediu...aí eu já tinha ele pronto... XXX (refere-se aos trabalhos que ela estava mostrando para o professor. Na verdade, esses trabalhos são relatos de atividade).

PP – ah!! Entendi...Que ótimo!!!

P – levei pra ela... adorou... agora...eu quero transformá-lo em artigo...aí...

PP [para publicar... sabia?... para publicar]

P [aí tá difícil]

PP – conta ponto... S... pra vc fazer mestrado...

P – e é?

PP - conta para o seu mestrado...

P – vou trazer quatro... e vc vê qual é o melhor para passar para o texto.

PP – olha!!! Vc tem tempo... assim... queria convidar vc para o ao que vem.. porque esse ano não dá mais não.. para participar de um grupo de pesquisa... a UFAL... na linha de estudo de leitura... as reuniões são nas quintas-feiras... uma vez ao mês...a gente tem aula quinta-feira... inclusive... eu não tô indo mais XXX porque vindo pra cá...

P - eu tenho aula de manhã... de formação... toda quinta-feira

PP – mas é de manhã... de manhã...

P – eu tenho aula aqui de manhã.

PP – aí não dá pra mim nem para vc... ano que vem... se vc puder deixar o horário livre na quinta-feira de manhã...

P – á porque... já tentei sair dessa quinta-feira... sabe... XXX e não consegui... ((a gravação acaba, ela estava falando que tinha mais textos dos alunos em casa)).

03º CONVERSA COM A PROFESSORA – 28-08-08
LOCAL: SALA DOS PROFESSORES

A conversa começa com o professor pesquisador tirando dúvidas de um aluno sobre a ida deles ao CEFET para participarem do VERSIPROSA. Depois ele começa a conversa com a professora.

PP – vamos sentar um pouquinho aqui... chegue... Me diga uma coisa... pra você... tudo que a gente ta fazendo aqui... o trabalho que você faz... é atividade ou exercício?

P – Olha!. Eu acho. Na realidade... fica assim... meio complexo... essa questão de [atividade ou exercício]

PP – [atividade ou exercício]

P – o exercício é uma coisa que você já dá quase pronto.

PP – certo... e [a atividade]

P – [a atividade]... é uma coisa que você vai puxar pela criança... pelo aluno... assim...

PP – a aula de hoje?... por exemplo... é um tipo de exercício ou de atividade. (A proposta da aula foi a reescrita de um texto pelos alunos em grupos)

P – esse é um exercício

PP – por quê?

P – porque já tá pronto... o texto já ta pronto... já foi entregue pronto... então... ele vai agora exercitar... [ele vai pegar]

PP – [ele não vai fazer o texto dele novamente?]

P – ele não vai criar

PP – em cima do que está escrito, não?... S?

P – não... ele só vai consertar os erros encontrados... ele não vai ter uma posição dele... eu acho assim.

PP – será que não é um a outra versão... não?

P – seria uma outra versão... ao meu ver... se ele... modificasse o texto todo... mas ele vai só fazer...

PP – será... será que eles não modificam só a gramática... será?... [é uma questão]

P – [é... pelo que...] pelo que eu tive olhando... eles estão repetindo... le... frasezinha por frasezinha... então... ele tá olhando assim... onde faltou... uma vírgula... faltou um ponto... então... ele não tá vendo... não vendo modificação... por parte dele

PP – [na idéia]

P – [na idéia] a idéia dele não tá sendo colocada... então... eles estão seguindo... repetindo frase XXX... acho que deveria usar um ponto aqui porque tá sem... porque tá sem sentido... a menina falou ali...prônimo... tá repetindo muito ele... ele...ele...entendeu?... então... tá havendo XXX... então... não tão havendo... ao invés de barzinho... colocar... uma lanchonete... ele tá fazendo...

PP – uma outra coisa que eu quero questionar... que eu vou te questionar... você é algo que já está quase pronto e a atividade não... na sua cabeça... você trabalha mais com exercício ou com atividade?

P – atividade

PP – é?

P – entendeu?

PP – qual o efeito da atividade no aluno?... e qual o efeito do exercício?

P – o exercício... [por exemplo]

PP –[ele causa o que no aluno?]

P – interpretação de texto... você dá um texto... aí você mesmo... você mesma faz a.. a pergunta... é.. qual é o..qual é o... personagem principal do texto... aí ela vai lá... já tá implícito... já no texto... ele só vai transcrever.

PP – certo.

P – então... quando eu faço um tipo de trabalho... como eu falei... faça... reproduza seu próprio poema... então são atividades que [mexem]

PP – [é atividade]... não é exercício?

P – é... é um conjunto... sabe? [É um conjunto]

PP – [os dois?]

P – mas um pouco... há uma diferença... eu acho assim que há... pode se diferenciar um pouco... entendeu?... eu acho que pode diferenciar.

PP – tá bom... tá bom

P – entendeu?.. porque na realidade... a gente fica assim... será que é... antes eu ainda...dizia não... tudo é a mesma coisa... mas às vezes XXX...mas às vezes a gente fica... falando ... puxa!... geralmente os exercícios...porque geralmente quando a gente procura ler... os autores... eles pedem assim... que a gente promova atividades que... que existam confronto de opiniões...certo?... que busque pela capa... capacidade... porque muitos professores trabalham assim com monotonia, né?... acham que... que dá aula é... porque... é no quadro... o aluno sentado e esquecem do seu aluno... como um verdadeiro... é... com sua liberdade de criar e produzir... então a partir do momento... então ele já dá aquelas coisas prontas.

PP – então o exercício... tolhe essa liberdade do aluno ou é a atividade que tolhe ou... é a atividade que libera mais essa liberdade?

P – a atividade... a atividade... está mais ligado com o criar.

PP – [criar].

P – [de que]

PP - Por exemplo... assumir uma posição ativa... crítica no que ele lê e no que ele escreve... tá mais próximo de um exercício e de uma atividade... o que você acha?

P – de uma atividade.

PP – atividade?

P – eu acho que é uma atividade.

PP – atividade... tá jóia.

P – isso é meio complexo... até... até eu fiquei assim parando pra pensar... eu... eu também quero ver seu pensamento... quero também ver sua posição

PP – claro... claro

P – a gente tá aqui fazendo uma troca, né?

PP – [claro... é uma troca aqui]

P [uma troca]... e eu quero também aprender.

PP - ou também aprender, né? S?

P – é... porque assim... é uma coisa muito complexa

PP – vc acha complexa?... [vc acha que a atividade complexa?]

P – [muito complexa... o exercício e a atividade... a atividade XXX... antes era tudo a mesma coisa... mas eu digo...aí depois eu fico pensando... será que... será que a atividade não é coisa assim que busca... XXX os textos que eu venho lendo do... do... do... até do... do Wanderley mesmo.

PP – Wanderley Geraldi

P - Wanderley Geraldi

PP – sim... sim

P – Do Wanderley... do Piaget... quando eles pedem para gente movimentar-se através de... de atividades em que haja a troca de opinião

P – [a interação]

PP – [a interação]...a perspectiva... tudinho... então se eles falassem em atividades... já a Irande... a Irande... ela... ela... já... fala assim... que a pessoa evite de dar... dar coisas... de dar exercícios prontos... então... foi aí quando eu parei pra... pra ver... oxii!!!... então um fala de atividade... de relacionada...de relaciona... se dirige a atividade como se fosse uma coisa de criar... ela já disse que evitasse de dar coisas prontas... fizesse aqueles exercícios assim... que geralmente vêm nos livros didáticos que só faz o aluno... só faz...XXX já encontra as coisas prontas... aí foi... quando eu parei... tá?... já faz uns dois anos que isso vem a mim... ôxi!...exercícios?...onde ela se dirigia a atividade... ela falava assim... ao ponto de deixar a criança ser livre e o professor... sempre dá condições de acordo com a realidade que o aluno vivi.

PP – sim.

P – e dá condições de... aplicar atividades que teja... que teja... é... teja... como se diz... relacionado com dia-dia da criança... então...em outra parte ela já fala assim...(NÃO SEI SE ELA FALA SOBRE A AUTORA COM BASE NAS LEITURAS OU PQ TVE CONTATO COM ELA EM PALESTRAS) que evite dar exercícios... XXX... faça com que... é... inibe o aluno de pensar...[já]

PP- [certo]

PP - aí foi quando eu disse...pronto. ela falava de exercício ou de atividade?.. ao meu ver... tudo é a mesma coisa... tudo é a mesma coisa... mas quando ela falava de exercício... ela falava mais.

PP – [eu... eu... eu tenho outra questão para você]

P – [ela falava de atividade... eu fiquei]

PP – [certo]

P – [né?]

PP – [certo]. Você se acha uma professora que trabalha mais com exercício ou com atividade?

P – com atividade.

PP – o que é que você quer com atividade?

P – deixar... liberar... o que as pessoas têm dentro de si... o seu eu, né?... e não bloquear e aproveitar tudo... até uma frase só dele porque eu sei que veio dele... não foi uma coisa criada... foi uma coisa pronta... então isso... acho que desenvolve... tanto levanta o auto estima por quê?... ele vai ser elogiado pela pequena coisa que ele conseguiu fazer e ele vai se interessar mais a querer... como a criança mesmo... quando é que vai... professora vai ter outro desse?... quando ele foi elogiado... quando ele viu que conseguiu criar a própria... o próprio texto dele... ele foi elogiado... então isso... ele pergunta logo... vai ter outro...outro

tipo de... tarefa desse jeito?... por quê? No primeiro bimestre a gente trabalha a gramática textualizada... no primeiro... não... no primeiro trimestre... no segundo... já só escrita... leitura e escrita e produção, entendeu?... mas sempre... tanto a gramática... como eu já expliquei... a gramática.. tudo que dá na quinta série... tudo... tudo textualizada, né?... nessa parte aqui não se vê mais gramática... [então eu acho que...] (ACHO QUE ELA SE REFERE AO BIMESTRE QUE NÓS ESTAMOS OBSERVAMOS)

PP – [você acha que você não deu aula de gramática... hoje não?] (LEMBRAR QUE A CONVERSA DE DEU APÓS UM A AULA DE REFORMULAÇÃO TEXTUAL).

P – não... com certeza... com certeza. Hoje foi... com certeza... toda... toda produção deles... eu XXX... não tô falando assim... gramática assim... seguir um roteiro... né? Que elas pedem... né? a... a...os conteúdos de quinta série... pra ver o que é substantivo, adjetivo. aquela coisa toda... nunca dou separado... individual [sempre contextualizado]

PP – [contextualizado]

P – mas até o final do ano... claro que vai ser mesclado com a gramática... até porque eles têm que corrigir... tem que haver essa condição de ver tudinho e eles tem que ver... como a menina questionou... pronomes... pô! (REFERE-SE A AULA EM QUE A ALUNA PERCEBEU QUE NOTEXTO QUE ESTAVA SENDO REFEITO TINHA PROBLEMAS COM O USO DOS PRONOMES) ele... ele está repetindo muito ele... claro que daqui pro final do ano vai entrar... vai mesclar... a gramática, mas é mais produção pra eles verem.

P – [então]

PP – [são capazes]

P – deixe eu retomar rapidinho a sua fala...você disse que é professora que trabalha mais com atividade do que com exercício

P – é

PP – falou também que a atividade tem a função liberar o aluno do que ele pensa... do que ele sente... né isso mesmo?

P – é...é

PP – e a escola atual trabalha mais com exercício ou com atividade... o que é que você acha...S?

P – exercício.

PP – exercício?

P – é eles num... num... porque nesse tipo de atividade... a gente descobre... descobre talentos que jamais achava... achava que poderia existir naquela criança, né?... porque muitas vezes a gente vê em sala... em... quando tá reunido os professores... aqueles meninos não sentem nada... como é que tão na quinta série e não sabem de nada?...sim... eles têm dificuldade em alguma coisa, mas eles têm facilidade em outra... então vamos buscar... vamos mexer pra ver onde é que tá, né?

PP – certo.

P – esse... esse dom deleXXX... que tipo de dom ele uns têm para ao.. o desenho... outros têm pra... pra poemas... outros têm pra o texto que esconde o objeto...como a gente viu... então vamos dar oportunidade... oportunidade essa que só é capaz através dessas atividades... que tire dele o que está dentro.

PP – é

P – é.. é teve muitos que colocou até a própria... a questão da própria... vida dele... do dia-dia que a mãe que vivia afastada... a questão da paródia (REFERE-SE AOS TEXTOS PRODUZIDOS QUANDO EU CHEGUEI PARA OBSERVAR. NÃO SEI COMO FOI A PRODUÇÃO) a gente também isso que eles trazem a realidade deles... o dia-dia deles pra a sala de aula através dessas atividades, né?

P – é. (O PP PEDE A PROFESSORA PARA QUE ELA ESPERE POR ELE, POIS ELE IA PARTICIPAR DE UM SEMINÁRIO E APROVEITA PARA QUESTIONAR SOBRE O SERÁ ENSINADO NA SEMANA SEGUINTE..

05° CONVERSA – 12/09/08.

LOCAL: SALA DE AULA

A CONVERSA FOI EM TORNO DE UM MATERIAL QUE A PROFESSORA PEDIU PARA EU LER E TECER COMENTÁRIOS PORQUE ELA QUERIA TRANSFORMAR TAIS MATERIAIS (PRODUÇÕES DE ALUNOS) EM UM ARTIGO CIENTIFICO.

PP – Olha só! Eu trouxe seu material... seus materiais, eu li bem direitinho, conforme a gente combinou. Aliás, a questão é seguinte, S. O que eu percebi...

P – a história em quadrinho

PP – essa aqui, né?

P – essa aí... essa aqui já é outra. Essa aqui é do filme. Essa aqui é...

PP – vc quer trabalhar qual dos dois? Essa aqui?

P – é a mais história em quadrinhos. Cadê a história em quadrinho que vc levou? Ah! É essa.

P – é

PP - olhe!! Vc quer transformar em artigo, né?

P – é tipo uma revisão Aqui já é outra coisa, revisão, né? Aqui já é outra coisa. Aqui é o... produzindo o conhecimento. aqui quando... quando eu fui a APALA, né? Fiz a história em quadrinhos. Esse aqui é outro.

PP- Vc quer qual dos dois ?

P – queria que vc me desse...

PP – eu li os dois.

P – vc só levou... XXX são três também.

PP – não só tem dois, S.

P – não, olhe aqui, meu amor.

PP – tem o filme, aí.

P – aqui tem...

PP – a história em quadrinho?

P – Não. isso aqui é... produzindo o conhecimento... eu fui pra APALA XXX

PP – essa aqui é a história em quadrinho. Vc quer transformar isso aqui num artigo, né isso?

P – o que vc acharia melhor. Vc...

PP – Esse aqui. Esse aqui. Agora aqui eu coloquei o seguinte... eu coloquei algumas interrogações, por exemplo, vc não pode colocar isso no artigo, não. Vc pode transformar tranquilamente num artigo.

P – Esse aqui tá mais...

PP – tá mais pra um plano de aula. Tá como um plano de aula.

P – é... sei... isso foi o que foi apresentado,

PP – eu acho que ideia tá muito boa sua.

P – foi quando eu mostrei a Irandeia

PP – Irandé

P – Irandeia.

PP – eu acho que dá fazer uma...

P – transformar num artigo.

PP –[num artigo]

P –[num artigo] não sei se tem alguma referência Vc colocou história em quadrinhos, num foi? A Gilda

P – porque são dez... são dez referências que ela exige prum artigo.

PP – não sei, S.

P – Lá tá dizendo.XXX são dez

PP – de onde é esse artigo?

P – é, pra pós graduação do IBEZA

PP – do IBEZA, no mínimo dez referências? Olhe! Peguei o Geraldí, tem aquele ali. agora, tem que ler mais.

P – é.

PP – tem que aprofundar mais. Por exemplo: vc pode pegar esse tranquilamente ((apontando par o trabalho)).eu montei, S em algum canto, eu montei em algum lugar um esboço de... tá aqui. O artigo: título e autor centralizados, XXX o resumo, o abstract em inglês, eu faço isso pra vc.

P – eles... eles não tão pedindo não ((acho que é o abstract)).

PP – mais não?

P – eu já tenho que ela já passou, né?.. no quadro o que ela queria. Eu trouxe aquele texto que lhe mostrei sobre artigo aí eu... final de semana sentei, já comecei a arrumar, sabe? primeiro... o do... caixa... caixa alta 10, que é o resumo, e... resumo, caixa alta 10, resumo.

PP – é

P – deveria XXX

PP – eu gostei muito... eu gostei muito do trabalho que vc fez... da história em quadrinhos. Tem muito pano pra manga aqui pra vc fazer um artigo muito bom.

P – Esse aqui.

PP – um artigo muito bom. Esse aqui é parte da metodologia.. da parte de metodologia. São quantas páginas são? ... quantas páginas?

P – dez.

PP – tá bom demais. Tá bom demais, S.

P – com a capa...ah!!

PP – da pra fazer mais de vinte, minha filha.

P – dá?

PP – mais de vinte páginas. Vc tem pano pras mangas, aí. agora fundamente numa teoria, tá?.Vc tem toda história em quadrinhos aí. É toda prática feita, Agora fundamente numa teoria. Qual a teoria que vc vai usar? Isso é uma atividade ou um exercício? É uma redação ou uma produção textual?

P – sei

PP – certo? Isso é o que? Uma aula de leitura? E serve para que?

P – hum!

PP – qual é a concepção de leitura que vc tá trabalhando aí?

P – certo.

PP – deixe bem claro isso. a minha concepção de leitura é essa, eu trabalho nesse foco, to baseado nesse autor... assim.... assim... e o que quero com isso é...

P – e eu... eu uso a primeira pessoa?

PP – Não, use o nós.

P – ah! Tá.

PP – o que vc quer alguma idéia para ler? A leitura de texto pra ler. Algum texto pra ler?

P – quero.

PP – quer? Eu já te dei Geraldí, já num foi?

P – Geraldí, eu já tenho também.XXX.

PP – Pronto

P – eu tenho também... muito interessante do... gosto demais dele, Calil.

PP – Calil é outra linha, viu?

P – é. Mas é umas partes interessantes. Mas assim, muitas coisas eu acho que ele.. que ele é totalmente desarticulado do nosso dia dia, da atualidade, da realidade.

PP – é verdade, é verdade. Porque o Calil segue uma linha cognitiva, essa sua, é mais discursiva.

P – é discursiva, é discursiva.

PP – Tá. É ver a ordem do discurso, e a escrita, tudo mais.

P – a dificuldade onde a gente encontra é essa... com os alunos.

PP – certo? XXX posso te orientar. Vc traz pra segunda feira o modelo de lá. da IBEZA, do artigo.

P – não tenho... modelo não.

PP – ele não pediu não como vai ser assim não?

P – ele mandou pegar aquele texto que eu tirei xerox XXX mas, o esboço... ele.. [ela botou isso aqui]

PP – [esse modelo aí,S, serve para qualquer coisa]

P – [ele botou, eu tenho]

PP – Claro. publicar seu artigo, depois, viu? Mandar pra alguma revista. publicar, minha filha.

P – e manda?

PP – Claro, pra vc... pra vc é muito bom

P – e é?

PP- é.

P – Oh!, A. ela me deu mais ou menos, assim, mas vou começar XXX

P - isso, eu acho que vc não deveria escrever não,S, deveria ler.

P – Não, então. Já venho lendo e eu já peguei o texto como se faz um artigo eu tô vendo, já peguei... por isso que já iniciei de acordo com esse texto do XXX

PP – eu sei qual é.

P – um negocinho assim. Bem interessante

PP – a gente pode mostrar um outro horário, fora da sala de aula pra discutir se quiser, viu?

P – Pra vc ir me orientando. O que corta, o que deve cortar, entendeu?

PP – XXX tiver mais embasada XXX. Qual é o seu XXX? Pra vc o que é leitura? Se baseou em quem pra dizer isso? Por exemplo:

P – tem botar isso tudo?

PP – claro. A sua prática é o que em sala de aula? Vc faz atividades ou exercícios? Por que vc está preocupada com criança construa uma história em quadrinhos? O que vc quer com isso? Por que vc chegou a essa questão? Por que não deu uma aula leitura normal de ler um texto e escrever? Por que não?... Por que vc optou fazer um trabalho diferenciado com eles?

P – Eu achei interessante porque eles se interessam que só. Na semana passada...

PP – eu vi a história em quadrinhos, maravilhosa.

P – Não. Na semana passada, quando eu comecei a falar XXX, vc ficou doido pra saber quando é que vamos começar histórias em quadrinhos. Todos os textos XXX eles vão desenvolver tanto a...muita gente pensa não sabe desenhar, mas termina...

PP – desenhando

P – desenhando bonzinhos, o dom de alguma coisa

PP – vc mistura arte e XXX

P – agora, me tire outra dúvida. Porque eu já vi... é histórias em quadrinhos escrito com letras cursivas, porque geralmente...

PP – use HD, acho legal que legal, vc usar HD, mesmo

P – HG

PP – HG. Foi ótimo. Pode usar. Agora bote uma nota A partir de acordo, usaremos a coisa HD que quer dizer histórias em quadrinhos. XXX

P – não é isso que tô falando. Na história em quadrinhos em si que a gente chama de gibi. Geralmente, nos balão... balão fala, balão grita XXX. Vem escrito com a letra padrão, é... não é escrito com letra cursiva. Letra padrão, ma seu já vi em revistas e em histórias em quadrinhos escrito com letra cursiva.

PP – a gente tem que pegar vários gibis e comparar um com o outro.

P – um com o outro. Nos livros didáticos, eles só vêm dizendo que só pode ser escrito com letra padrão.

PP – letra padrão

P – ontem mesmo eu tava no médico [com meu menino]

PP [e viu que era]

P - e não era totalmente um gibi, era uma revista, mas tinha umas quatro páginas com história em quadrinho tudo feito com letra XXX ((o PP interrompe a fala dela por isso não foi possível entender o que ela dizia)). Aí eu fiquei encucada.

PP – vamos fechar a idéia. Primeiro passo é pensar nos seus conceitos teóricos aí porque uma coisa muito importante é o que tenha prática, mas é tem que embasar numa teoria para ter valor científico. Tá certo?

P – tá.

PP – então, XXX vc tem relatar sua experiência, aí é coisa de academia mesmo tem que tá embasado num teórico que dê XXX suporte, infelizmente, a gente não pode falar por nós mesmo, né?

P – é

PP – acho errado isso.

P – por isso que ela XXX,

PP - não deveria ser assim, a gente deveria falar como a gente gosta, mas não pode. Segundo, leia mais sobre leitura, atividade e exercício, redação, sala de aula Geraldí, Zozzoli.. o material dela que é da nossa área

P – quem?

PP – Rita Zozzoli, da UFAL.

P – as meninas na formação continuada falam muito

PP – dela?

P – XXX

PP – pronto. Eu vou trazer um material dela.

P- a Duda também tem uma... um...

PP – a Duda tb tem, mas numa linha mais estrutural.

P – totalmente

PP – obrigado S. agradeço muito.

08° CONVERSA 26-08-09

Local: Sala de aula

((A conversa ficou em torno da organização da monografia final do curso de Psicopedagogia da professora))

((O pesquisador orienta sobre as partes que compõem uma monografia)).

(05:30) – PP – Sabe o que queria também, eu estou CURIOsíssima sobre o artigo que vc falou daquela questão de exercício e atividade e exercício.

P – eu trago para vc ler tb.

PP – eu falei pra Duda, A Duda disse: “tô perdida tb”

P - Pra Duda, foi?

P – Mas ele disse que tem XXX

PP – é uma tese de Mestrado de Miriam Cerqueira

P – Na formação continuada, o professorado traga, diga a ele que traga, com urgência, porque os professores lá na reunião, tem mais de 40 professores, agora é tudo junto, espanhol, inglês e português.

P - É no estado, S?

PP – não no município

P – Onde é?

PP – Cambona.

P – Cambona?

PP – a gente tem de quinze e quinze dias

P – XXX

PP – ((fala sobre um amigo de trabalho que a ajuda lá na formação e começa a comentar sobre a experiência sobre a elaboração da Provinha Brasil)). Agora sim, eu fiz duas semanas... eu fui chamada pela Secretaria para participar daquela... é... pra... como se diz... preparar os itens... preparar os itens da.. da provinha Brasil, veio uma professora... excelente, ensinar como é que preparava, tão difícil formular uma questão... difícilíssima... a gente colocava no retroprojeter e errava... errava... esse professor que dá formação também fez, né? As dificuldades que eles também sentiram, é a segunda vez que XXX na hora que ele tava apresentando lá , eu.vi... na maior cumplicidade, olha professor, isso aqui tá errado, ele disse: “tá não”. Tá, tá errado sim, por isso, isso... isso. Eitá, S. é mesmo. tem razão Aí ele quer a minha ajuda, só que no momento eu não tenho tempo, mas assim, os professores... ele até perguntou... ele até fez essa pergunta aos professores ((sobre atividade e exercício)), só uma que ainda falou assim com incerteza. Aí ele fez: “eita S, mande ele vir aqui.

P – eu vou sim

PP – Assim, outro tema, ele disse assim, outro tema que vc achar interessante que poderia ajudar, contribuir, porque o coitado XXX tem coisa assim Meu Deus!! O que é que vou apresentar? XXX.

(08:18) P – eu posso mandar um texto para ele ler.

PP – A, A assim... eu não consigo me revelar para as pessoas assim, vc parece até que eu já conheço de muito tempo.

P – vc tb, S.

PP – eu me acho assim... é... eu nem posso ser, mas eu acho que ninguém é, na realidade

P – fale à vontade.

PP – eu me sinto insegura, eu acho assim, se fizer uma prova de Mestrado, eu não passo, eu me acho muito insegura, eu acho que não vou conseguir... eu tenho esse bloqueio comigo

P – será porque nós temos mais um pouco experiência, um pouco mais de estudo não? Se vc estudar não vai ter mais coragem, mais confiança, não?

PP – eu sempre li, eu gosto muito de ler, todas as coisas assim, eu me interesso mesmo, eu pego pra ler quanto mais leitura melhor, mas assim eu fico assim com medo, quando eu fui fazer o concurso, já vou com esse pensamento negativo, não vou conseguir, tirei em primeiro lugar.

P – Olhe aí!!

PP – mesmo assim, Mestrado... eu ainda não fiz o Mestrado porque eu acho... eu botei na cabeça que não vou conseguir.

((o pesquisador propõe a professora sobre a possibilidade de ela fazer alguma tarefa na pós como aluna especial e ainda sugere que ela já pense em fazer Mestrado.))

PP -

09º CONVERSA OU CONVERSA FINAL – 01-12-2008**LOCAL:– SALA DE INFORMÁTICA.**

P: - Primeiro de dezembro de 2008, tá certo? Conversa final XXX S.. assim... vc tem que ser muito sincera

PP – tá

P – muito... muito, não ter vergonha falar de jeito nenhum...

P – não

PP – XXX quanto mais sinceridade, XXX vc for... vc for, será melhor pra gente. Tá bom? tá bom? ((entra um aluno e interrompe a conversa)). Entendeu? Tem que ser muito sincera, S... muito, muito, não tenha vergonha de dizer, não fique encabulada, porque eu já imagino que está na sua cabeça, já, mas fique à vontade. Vamos lá, pronto. Quais eram as suas expectativas quando eu cheguei aqui? O que espera? O que tinha na sua cabeça quando eu cheguei aqui? Liguei pra vc, falei com vc, M falou contigo. Quais eram as suas expectativas?

P – ((ela dá pausa para responder)) tá. Expectativa...era que vc tava vindo para ver se o ensino de hoje estava... é tradicional, certo? Ou se já estava havendo alguma mudança, né? No sentido de professor só usa o livro didático, é preso ao livro didático...

PP – ((o pesquisador interrompe a fala da professora)). Vc acha que essa era sua expectativa?

P – é

PP – que eu ia chegar para observar a sala de aula, se estava bom mesmo ou não

PP – é. Se o ensino continuava tradicional ou não.

P – tradicional XXX com relação a sua expectativa o que aconteceu?

PP – ((nesse momento, a professora confunde a pergunta, o pesquisador fala da pesquisa ela vai para sua prática de sala de aula)) eu achei que foi atendido, nem tudo é perfeito, né? Mas acho que eles foi atingidos alguns objetivos.

P – por exemplo?

PP – acho que eu mostrei, acho que eu pude mostrar que o professor tem ser um inovador, um pesquisador, tem que... tem que tá sempre inovando pra poder os alunos gostar de estudar e gostar de vim para escola, né? porque hoje a gente vê que os alunos estão totalmente desvinculado com a educação por quê? Porque não tem professor que motive, né? Eu acho que... eu mostrei que é necessário professor criar e inovar para poder... os alunos se sentirem motivados.

P – certo, certo. Como vc compara com o que vc espera com o realmente que aconteceu?

PP – Tá. Eu esperava... o objetivo não foi totalmente concreto, né? Realizado, como diz assim, minha expectativa, devido, ainda achei que muitos alunos ficaram a desejar, né? Mas eu acho que os que eu vi que não teve um avanço que eu esperava ter, eu acho que vai demorar muito porque cada um tem um problema, por trás de cada criança tem um problema, então tem que ter um trabalho mais demorado, certo? Mas tem criança que me surpreendeu, achei que não ia conseguir nada dele e hoje até a própria mãe veio até mim e veio e viu o avanço exemplar que gostou. Muitos criticaram, acham que o ensino de Língua Portuguesa tem que ser só gramática e ela já achou positivo, porque criança que não sabia ler, não sabia escrever, pegou o gosto pela atividade da escrita como poema e como historinha que ele adorou fazer e daí ele... ele se incentivou até ler livros que também nunca tinha lido.

P – certo. Com relação assim... o fato de eu estar aqui presente, o fato de ser professor, observar sua aulas, pra filmar, né? Com relação a minha presença aqui, o que vc esperava?

PP – Na realidade quando vc veio, eu tava uma necessitando de uma pessoa que viesse eu sempre tive vontade, já...já tive pessoas que acompanharam, mas de modo diferente, certo? Então eu tava havendo uma necessidade de ter uma pessoa assim... que tivesse uma experiência a mais de que a minha, então pra somar, não pra dividir, mas pra somar, então achei muito positivo, assim, me senti mais segura, certo? Quando vc teve aqui eu me senti mais segura como se fosse mais protegida, certo? Assim... porque eu vi você assim uma pessoa assim que pude ser assim, ser aberta XXX se eu tivesse errando, XXX as chances que vc me dava para mudar as aulas como é que?... eu cheguei muitas vezes pra vc...o que vc acha que a gente pode dar? Qual o próximo passo? O que a gente deve fazer? Vc acha que to indo no caminho certo? Então e outra... eu achava, eu discuti com vc, eu achava que eu não poderia na minha fala, citar atores

P – [autores]

PP – [autores]. Citar autores, eu acharia que a gente não podia tá falando... que citando a fala de outros autores, mas eu descobri que isso era até importante que no primeiro encontro que tive com vc, eu falei só o que achava, jamais eu citei a fala de alguém, porque eu achava... eu achava que era... não podia... tá falando.

P – v então c percebeu que é importante ter essa base teórica;

PP – essa teórica para poder passar a mensagem que a gente tem.

P – S, quais os pontos positivos e negativos é... nos nossos encontros, eu aqui em sala de aula, filmando o que teve de bom e de ruim? Por exemplo, vc gostou dessa invasão? É invasão em sala de aula, é invasão.

PP – [não, foi o que falei]

P – [é invasão], vem uma pessoa com máquina filmadora, com tripé, com fio, com MP4, com uma coisinha no seu pescoço pendurado, então XXX

PP – não.. não... não me senti... nem nenhum momento eu me senti constrangida... apesar assim, de muitas professores disse, jamais eu enfrentaria isso, até professora do cefet mesmo, falou jamais eu aceitaria isso, mas pelo contrário, eu me senti, eu achei que na minha formação como professora, acho que há uma necessidade de uma intervenção dessa porque eu achei muito positiva porque acho que gente se interessa mais em para abranger novos conhecimentos, certo? é uma força a mais porque XXX vc me acordou para fazer mestrado, sua presença foi muito positiva porque eu tava com auto estima muito lá embaixo, tá.

P – e de ruim? Vc acha que teve nos nossos encontros A minha presença aqui... XXX não será que essa frequência de seis meses aqui dentro, quatro meses aqui dentro, também não cansa vc também não?

PP – não passou tão rápido que nem senti , eu nem senti. ((risos)). Sei lá, foi tão positivo, foi tão rápido viu, assim, as aulas não são geralmente, uma aula, duas aulas e passa tão rápido que a gente nem sente. Eu não senti cansativo de maneira nenhuma.

P – O que eu percebi que ficou muito claro pra gente é que vc optou por trabalhar de forma diferenciada com essa turma, né isso? A sua escolha foi feita por trabalhar leitura e produção de texto. Por que essa escolha com essa turma?

PP – Porque no inicio de ano, eu sempre faço um levantamento e vejo onde é que tá as necessidades de cada estudo, entendeu? Cada turma me mostrou as dificuldades deficiência de

um lado e as deficiências do outro e aqui a deficiência era justamente escrita e leitura precisava dar mais ênfase, aí

P – vc percebeu alguma mudança é... em termos de leitura XXX nos textos desses alunos?

PP – Foi o que falei, só uns oito que não vi muito crescimento, entendeu? depois foi detectado com psicóloga, uma... uma.. problema de vida, que de XXX de tumor XXX acompanhado pela pestalozzi e toma remédio controlado. Já tem a deficiência. E a maioria que não sabia nem a ler teve, começou a ler, falta ainda um caminho a andar, mas já teve um salto muito grande tanto na leitura quanto na escrita.

P - Certo. S, outra coisa como é vc nas outras turmas?

PP – Minhas outras turmas, eu dei também vários... trabalhei muitas coisas iguais, agora lá eu trabalhei mais a gramática contextualizada, certo? Contextualizada e trabalhei muito poema de forma que... diferente do livro didático que o livro didático só vem dizer o poema, ele não... não distingue o poema, ele só faz tire do poema... um adjetivo, não, eu trabalhei tanto a gramática contextualizada como o importância do poema, é... filosofia, a mensagem que ele traz, eu trabalhei mais isso. Sempre trabalhei, Mas também trabalhei fábulas, muita coisa parecida aqui. Mas eu vi também que eles precisavam... como eles já sabiam ler mais um pouquinho, sabiam mais escrever...

P – Vc usou livro didático com outras turmas? Porque XXX

PP – eu trabalhei mais trazendo textos de jornais, é do tipo, atualidade trazendo, para eles discutirem e fazerem XXX notícias e transformar uma crônica que sempre tá no jornal, muito vê crônica, né? Eu trabalhei muito crônica, eles XXX eu achei muito... achei lá XXX porque a maioria já sabia escrever melhor, tinha leitura mais, melhorou.

P – Como vc compara o trabalho com essa turma em relação às outras? Como vc compara?

PP – Em uma das turmas, essa turma é leitura e escrita, a outra foi mais a gramática contextualizada e a outra foi alfabetização porque são alunos de quinta série, repetentes, que não sabem ler as vogais... alfabético como se tivessem entrando pela primeira vez na escola, são os alunos mesmos que..

P – essa turma é tarde, S?

PP – não é pela manhã é uma terceira turma de quinta série que não sabe ler e escrever, então teve uma delas que só foi alfabetização, eu trabalhei totalmente só alfabetização...

P – trabalhou leitura e produção não só com essa turma, não. Vc também age dessa forma nas outras...

PP – em todas turmas têm que ter, tem que ter, jamais ((o professor interrompe freqüentemente a fala da professora)).

P – agora, eu percebi que vc não usou o livro didático aqui em sala de aula...

PP – eu usei [no primeiro e no segundo bimestre]

P - [no primeiro e no segundo bimestre] é? essa questão de não usar teve alguma questão porque eu tava aqui? Ou vc não queria usar mesmo porque XXX não usava?

PP – Não. É raro... é raro usar livro didático...

P – por que, S?

PP – porque já um livro repetido, o aluno passa quatro anos, pega o... muitas vezes até pega o caderno do ano passado do colega, já sabe o que foi que trabalha rigorosamente XXX, a gente já tem até pego, eles nem escrevem porque já tem, entendeu? E outra, eu acho que... o livro didático... eu acho que o livro didático tem coisas muitas antigas e a gente tem que tá

trazendo atualidades para sala de aula, o que tá acontecendo, se eu vou trabalhar verbo, tenho que trazer um texto, uma notícia do caso da Eloá, por exemplo, né? Eu tenho que trazer uma coisa da atualidade sobre as drogas, o que que tá acontecendo, tanto passa a mensagem, coloca eles no caminho... que a gente mostra o caminho certo como... na turminha de alfabetização eu trouxe XXX

P – o que é vc quer com esse trabalho de gêneros textuais, literários em sala de aula? O que vc quer formar, onde vc quer chegar? Só quer dar a eles a questão de aprender ler e escrever? Qual é a sua intenção com isso?

PP – Não. Eu mostrar a eles, porque... fazendo isso eles tomam gosto pela coisa e começam a... como eles mesmos dizem que todo canto que vê livro, lembram de ter gostado, de poesia, já a outra disse que adorou a fábula por causa da mensagem quando ela vê fábula no livro, fábula, ela gosta de ler, então... eles parando pra ler e pegando o gosto pela leitura, automaticamente, eles vão ser um bom leitor e vão aprendendo no dia dia, é dessa forma que eles vão é... quando pegar o gosto pela coisa, eles vão escrevendo tanto que na... fazer poema, eu pensei que não era capaz, né? O outro respondeu. ((a professora reproduz a fala de aluno)), Eu gostei o melhor momento foi eu ter aprendido... a fazer... a fábula.

P – eles falaram isso ou escreveram, S?

PP – escreveram.

P – vc não tem isso não?

PP – tenho, mão está aqui não.

P – certo.

PP - A fábula. O outro, então... eu aprendi... eu aprendi a escrever, aprendi a ler melhor fazendo esse tipo de trabalho, botaram, era isso que eu queria escutar.

P – vc não tem como me dar esse material? ((parece que o pesquisador cortou a fala da professora de propósito))

P – tenho, tirar Xerox,

P – pode ser?

PP – tiro.

P – Outra coisa, S, quais são as fontes que vc usa para.. como é que vc faz para selecionar os textos? XXX

PP – De acordo com o dia-dia deles, certo? porque a criança quando vem para escola, o pedreiro, o pedreiro, a obra, que tá dentro da atualidade da maioria, né? o mestre de obra, são ajudante de pedreiro, o vigia, XXX eu trabalhei a gramática contextualizada XXX...

P – XXX

PP – é

P – XXX

PP – certo.

P – quais são as suas fontes de pesquisa? Vc usa?

PP – exatamente, os textos que eu gosto porque eu sei que também vai chamar atenção deles

P – quais são os textos que vc gosta?

PP – é... histórias infantis, as fábulas que eu acho... cordel que eu acho super... super fascinante

P – de certa forma vc está passando para o aluno aquele seu gosto

PP – [o gosto assim]

P – [quando é leitora]

PP – era criança me chamavam a atenção, achava interessante, aí, eu... eu acho que também vai chamar atenção como eles adoraram, botaram também que adorou fazer cordel, criar o cordel, né?

P – internet, vc tem algum material de curso que vc fez? Vc tem esses materiais?((o pesquisador tenta voltar a questão sobre as suas fontes de leitura))

PP – peguei, peguei, no curso de pós graduação.

P – XXX na sala de aula

PP – olhe!! ((Não entendi o que ela quis dizer com as idéias seguintes)) Na realidade, pai tem orquestra de música XXX poder botar pra fora é, mostrar aos alunos, professor, é inibido pras coisas, então é esses tipos de trabalho que eles vão se soltando, hoje vc vê a maioria chega, tem ainda um que chegava... ((o pesquisador interrompe e formula de imediato outra pergunta)).

P – S, voltando a questão da sua turma com relação as outras, como vc está vendo... vc percebeu que houve uma mudança muito grande com os alunos, né? De ler e escrever, vc tem aqui na escola quantas turmas, fora essa aqui?

PP – mais duas

P – mais duas, também quinta série?

PP – quinta série, uma mais avançadinha

P – [mais avançadinha] e uma a tarde

PP – e a outra que é alfabetização porque eu fiquei com eles manhã e tarde

P – como vc avalia seus alunos aqui... seus alunos? Vc não fez prova com eles, vc não fez exercício para dar nota, vc não deu ponto quando eu estava aqui.

PP – Fiz, fiz, tantas avaliações, eu levo pra casa são avaliadas, XXX porque muito dizem assim: kadê a prova? Mas a gente tem que hoje... é na questão de produzir... a maioria dos professores só pensam o que? Na prova, em avaliar, aprovar, aprovar e esquecem de seu aluno como... capaz... com uma capacidade de criar, né? Muitos têm essa capacidade e eles perdem a oportunidade de descobrir dons, né? Muitos têm dons que a gente... que tava encoberto, então são esses tipos de avaliação, não é só aprovar, aprovar,aprovar, não acho que na quinta série, a gente tem que fazer totalmente esse trabalho, na sexta série em diante, já não tem, a gente já vai dando ênfase mais a interpretação textual e a gramática mas nunca deixar de colocar esse tipo de tarefa que o aluno possa criar, certo?

P – Com a relação ao fato de usar em sala de aula câmara, MP3, não te incomodou não foi isso?

PP – de maneira nenhuma, por isso que eu já estou acostumada em está em filmagens. ((pesquisador interrompe a fala novamente))

P – Outra coisa, voltando a questão de como vc monta suas aulas, a questão do curso de pós-graduação te ajudou bastante a melhorar, a te dar um apoio mais teórico, a XXX na sala de aula?

PP – totalmente, né? Muita coisa, é aquela questão: professor sempre dava, aprendi muito no curso que o professor sempre dava ênfase ao aluno que a gente via que ele sabia, se interessava e a gente, pelo contrário, a gente tem que se preocupa em se aproximar daquele que tem dificuldade, então isso é uma lição de vida necessita, todo mundo até, deu depoimento, eu, realmente eu só dava mais assistência a quem eu via que tirava notas boas, se

interessava, os outros, eu realmente anulava, então acho que foi um ponto muito positivo a gente tem que ver realmente, dar... chegar junto dessas crianças que mostra ter dificuldade porque, além da dificuldade ele tem uma história por trás dele pra ter essa dificuldade, então ele XXX muita dificuldade, eu adorei, porque, já foi...quando eu terminei agora, em outubro, eu já atuei na escola, porque eu já vi, eu já tive outra visão mundo em cima dos alunos que antes eu não tinha, então eu já me preocupei mais, em saber, qual o motivo, qual a dificuldade, porque ele era indisciplinado, XXX uma forma melhor de ajudá-lo, e eu vi ele crescer de acordo com essa minha preocupação que eu já fiquei olhando com outros olhos essa semana, antes, realmente, quando vi, porque não quer nada com nada, eu tinha esse pensamento, eu tinha essa filosofia de vida.

P – certo, S, XXX, .sempre depois da aula eu jogava uma perguntinha pra vc, lembra?

PP – foi.

P - e uma delas foi o que é uma atividade e o que é um exercício

PP – foi.

P - e a gente não discutiu isso de jeito nenhum, eu vou falar com base em Cerqueira que é uma moça que fez mestrado na UFAL, que ela analisou, teve até uma tese dela, se vc quiser eu te empresto,

PP – eu fiquei curiosa.

P - segundo ela, ela usa aquela definição de Geraldini, de redação e produção de texto, lembra dela? a redação é uma coisa pronta, fixa, tem um tema, vai lá, responde, um negócio muito fechado,

PP – ali é o que?

P – ali, aí redação está muito próxima do exercício, pra ela, a atividade é justamente sair do comum, do previsível, ir mais além, tá certo?

PP – acho que cheguei

P - Certo. a minha questão agora, o que vc acha? A sua prática de sala de aula, durante o tempo que fiquei aqui, ficou mais próxima da atividade ou do exercício?

PP - a atividade, atividade.

P - por que vc acha isso? Em que?

PP – porque eu dei o espaço para eles buscarem, para eles criarem seu próprio texto. A paródia, mesmo, saiu cada paródia maravilhosa. Eita queria mostrar a produção do negro do debate. ((Ela mudar de assunto repentinamente e o pesquisador vai na conversa dela. E assunto gira em torno da vitória de aluno no concurso de produção textual sobre o negro)).

P _ Então, na verdade, era só isso aí, eu queria agradecer...

PP – eu queria também mostrar realmente, essa diferença ((fala sobre o fato de focar mais em suas aulas ler e produzir)), vc vê da escola toda, até os alunos da oitava série que não foi acostumado a trabalhar com textos, com produções textuais, poemas, crônicas XXX, tiveram dificuldade.

P – de onde vem essa sua idéia de que escrever e ler dá resultado?

PP – da lógica, tá na lógica, tá lógica.

P – Na lógica, como assim, S,? explique melhor isso ((risos))

PP – porque um bom leitor é bom um escritor.

P – e o que é ser um bom leitor, S?

PP – é se interessar pela leitura, dar gosto pelo que faz, certo? Se não mostrar, se vc nunca comeu chocolate, como é que vc vai gostar? Eu nunca lhe mostrei, isso aqui, experimente. Então vc só é, vc só faz aquilo depois que vc conhece, se vc não movimentado para isso, e vc não é apresentado, Então vc nunca vai conhecer. Pegar gosto, então é desta forma que acho que vai ter desenvolvimento.

P – vc se acha uma boa leitora?

PP – ainda não.

P- Por que, S?

PP – porque ainda preciso mais... me prender a leitura.

P - Como assim? Seja mais clara, por favor?

PP – acho... acho que eu li, acho foi muito pouco para me tornar uma leitora, tenho que buscar mais leitura, inovar.

P – mais leitura mais no campo pedagógico, acadêmico, leituras mais oficiais, que leituras seriam essas que vc está falando?

PP – aca.. Pedagógico, como acadêmico, entendeu? Preciso muito ler, do tipo assim, Irandê, preciso me aprofundar mais em Geraldí, acho muito interessante. Maria Cândida, eu me aprofundei mais, acho belíssimo, gosto muito da Maria Cândida, acho que ela é... eu me identifico muito com o que ela diz, com que ela ensina, eu..as aulas que dou é tudo baseada muito na Maria Cândida, né? Porque ela... ela fala na... né... no paradigma, no novo paradigma, tem tudo a ver com o que dou em sala de aula, eu me baseiei muito nela, depois que li, eu achei ela, dos autores que eu já li hoje, acho ela o clímax, a visão de mundo dela é totalmente XXX, copieei muito

P – ((o pesquisador interrompe muito a professora)) então podemos dizer que umas das fontes de trabalho para montar suas aulas também foram esses autores teóricos?

PP – É Geraldí, Irandê, principalmente, Maria Cândida, eu me baseiei muito nela, eu.acho que é a minha fonte principal

P – em algum livro dela, algum texto?

PP – tenho exatamente. eu tenho xerocado um livro que foi até na pós-graduação que a professora deu, achei... me apaixonei de um jeito por ela.

P – qual é o livro dela?

PP –eu... eu tô com xerox, na realidade eu não tenho nenhum livro, vou ver até se consigo entrar em contato com a professora para ver onde adquiro para comprar mesmo, até porque a xerox veio uma parte de cima que a gente não consegue nem ler e eu achei ela, XXX, completa, diante de todos, completa, completa, uma coisa assim que vc ler e fica com mais sede, de se aprofundar no nível dela, eu vou até procurar mais para poder comprar, eu achei ela... então... é...eu totalmente a idéia dela.

P - Tá certo, S.

((A conversa gira em torno da aplicação de um novo visionamento)) Interessante, fiz uma conversa final, antes do último visionamento.

Anexo 05
Os visionamentos

1º VISIONAMENTO – 17-10-2008
LOCAL: SALA DE AUDIO VISUAL

No início o professor explica a professora sobre o funcionamento e o objetivo da técnica.

PP – Qual é a intenção desse trabalho com você, S? É a gente ver algumas passagens da sala de aula, eu peguei aquela aula que achei muito interessante que você... você dá... dá aquela questão para o aluno XXX que ele aponta um problema e eles darem uma solução pra isso, eu peguei alguns fragmentos dessa aula e queria mostrar pra você e fazer algumas XXX contigo... Qual a intenção? É levar a uma reflexão sobre sua prática de sala de aula XXX tem interferido na sua vida, pode ficar a vontade XXX o que achar interessante, fique a vontade pra falar.

P – sim. Ali é uma dinâmica de grupo...tá?... é uma dinâmica de grupo... onde há uma interação entre os colegas de sala de aula... eles interagem... (uma aluna entra na sala para entregar a professora um trabalho. Em seguida a professora retoma o assunto). Eles interagem, não é isso?... e eu... o que achei interessante... e o que me chamou a atenção... foi porque... a partir do momento que eles encontraram a solução para o problema do outro colequinha... não houve aquele...tanto eu pensei que ia acontecer de dizer... quem é... ficar curioso em saber quem é... tudinho... eles ignoraram isso.

PP – vc lembra de alguma passagem daquele trabalho que vc achou interessante [e gostou]?

PP – [INTERessantíssimo]

PP – lembra de alguma fala de algum aluno...[lembra?]

P - sim. A questão quando ele falou... Que a menina disse que tava gostando de um menino da oitava série e que não teria coragem de ir até ele... e...(XXX) o que ela acharia...se ela deveria ir ou não... aí ele disse que se ela deveria lutar pelo amor que o amor está acima de tudo... se ela realmente gosta... ela deveria enfrentar e... busca o amor...e outra coisa... a outra coisa que achei interessante foi... a questão da mãe... que pegava muito no pé... da... da... a mãe dela que pegava muito no pé... não deixava... então eu achei... a... a... que a MI falou, né? Com certeza se ela faz isso é porque ela quer o bem... ela quer o bem da filha...e que... outras questões... ela poderia sentar com a mãe... e haver um diálogo , né e que a falta de diálogo muitas vezes e que... separa... atrapalha... achei interessante a cabecinha dela.

PP – deixa eu mostrar uma passagem,,, pode ser?

P – vamo. (o professor mostra uma passagem na Tv. Vale salientar que o áudio está ruim e a professora comenta que não está entendendo nada, por isso, o pesquisador relata o episódio só que a passagem que o professor selecionou não foi interessante, o pesquisador pensou que a professora tinha cortado a fala do aluno, no entanto o contexto apresentado foi outro, ela estava lendo a resposta de um aluno.

PP – (...) vc notou alguma (XXX) qual foi a resposta... XXX... você notou alguma falha em alguma resposta... podia ter sido melhor?

P – é...algumas... algumas fugiram, né?

PP – da idéia?... é?...

P da idéia.

PP - fugiram por que motivo?

P – por que assim... teve uma... que falou... umas se repetiram por que... é sobre a mesma questão...de doença, né isso?.. de doença.. teve uma até que falou que ele... não parava de

beber... além de ficar doente... tinha que fazer uma cirurgia... mas pra isso... ele... ele não parava de beber... o que que deveria fazer, né?... aí ele falou que ele deveria ir pro médico... pro médico... pro médico pedir pra o médico... ajudar ele parar de beber... acho que aí fugiu... né?.. porque na realidade não é o médico... que vai fazer ele parar de beber, né?

PP – é

P – tinha que ter um acompanhamento (XXX)

PP – e vc não chegou a falar isso... a falar isso (conversar com os alunos)

P – depois eu conversei, né?... sobre as soluções... depois a gente teve um momento... eita... mas tu não tava não.

PP – tava não... num foi?

P –no momento, foi. por que as meninas... que faltaram... sabe,.. professora... a gente... porque muitos levou pra casa, né?...

PP – foi... foi... foi

P – no outro dia... eu queria que repetisse... aquele... aquele problema porque não sei qual solução que deram para o meu problema... aí... o que vcs acharam?... aí... alguns disseram que eu acho que teve algumas soluções que não tinha nada ver com o caso... o outro falaram...por quê?.. porque... assim mesmo... professora teve uma que pediu ajuda para... é... o padastro... o padastro maltratava... aí um disse bem assim...eu... eu... eu dava um jeito de atrapalha para minha mãe se separar dele. (entra um aluno para entregar um trabalho). Ela não tava no dia pra ver qual foi a solução... dela.

PP – no dia.

P – aí... então... a gente foi a falar... aí disseram bem assim... e o negócio da cerveja mesmo... professora... ele disse que ia procurar um médico... eu disse é... aí eu procurei saber... não falei pra ele o que vc acha (XXX) deveria? Aí teve um que disse... procurar.. o... o alcoólicos anônimos isso que eu queria escutar... aí o menino que.. disse... ah!, professora... o que é isso?... aí eu fui explicar o que eram os alcoólicos anônimos... a situação... a pessoa que tava com esse problema... pediram ajuda pra alguém incentivar ele a levá-lo.

O professor mostra outra passagem da aula em que ela deixa um aluno com dois problemas porque um aluno não quis participar alegando que o problema dele não tinha como solucionar. Segundo a professora, ela relatou o problema através de um poema.

O professor pesquisador mostrou outra passagem:

P – (a professora lê o texto da aluna) minha mãe tem que fazer uma cirurgia... eu fiquei morando com meu pai... eu queria que ele me ajudasse XXX... e eu fiquei morando com meu pai...eu passei tudo... passei tudo dentro de casa... eu queria que ele me ajudasse também... quer dizer.... minha mãe... teve que fazer uma cirurgia... eu fiquei morando com meu pai...né? eu... eu... eu passei tudo dentro de casa... eu queria que ele me ajudasse também... se esse problema fosse seu... se sua tivesse que fazer uma cirurgia... você tivesse que morar com seu pai...porque eles são separados, né?... como é que você resolveria... quando tivesse que morar com seu pai?... como é que você agiria?... tá?

PP – é isso aí... vc fala pra aluna... como é que você vê sua atitude nesse momento, S? (o PP reler o partes do fragmento acima).Como é que vc vê sua atitude como professora aí?...você... força a opinião do aluno?...você... vê isso?

P – não. Porque a brincadeira né é essa...ele mandou ler porque não estava entendendo a caligrafia, né?...aí... aí eu li tudinho... aí... ele.. eu tava explicando que esse problema... porque a brincadeira a gente traz o problema é pra gente se esse problema fosse seu, né?... a gente tem que fazer como fosse da gente... a gente tem usar a primeira pessoa... meu problema é esse?

PP – você acha que nesse momento... não está dando para o aluno a oportunidade dele resolver o problema?... não colocar sua resposta?

P – mas eu não coloquei a resposta.

PP – isso mesmo...

P – [isso.]

PP - [isso mesmo]... isso mesmo que eu tô colocando... não é bom?

P – é. resolveria... então.

PP – vc tá colocando pro aluno a questão pra ele resolver

P – isso... porque a brincadeira é essa botar na primeira pessoa... meu problema é esse... muitos não entenderam... acharam assim... o problema de fulano é esse...né?

PP – é... verdade.

P - aí... eles... como você resolveria, né?... quando ela disse, né?

ALGUMAS DIFICULDADES: FALTOU UMA EDIÇÃO DE IMAGNES OU SONS. PERDI MUITO TEMPO PROCURANDO OS MOMENTOS.

Enquanto o professor procura uma cena, a professora justifica sua postura, citando uma autora em que ela conheceu no curso de pós-graduação.

P – acho muito interessante quando Maria Cândida fala... né?.. da paradigma... do novo paradigma (XXX)... relata... que...o professor nunca dê as coisas prontas ao aluno, né?... sempre dê... é... condições de o mesmo, né?... de buscar pela imaginação... buscar [dentro do seu eu]

P – [será que naquela parte...] vc falou assim... como vc resolveria isso?... como vc faria isso?... não tava colocando em prática esse idéia dela não?

PP – é... é... da Cândida, né? Ela disse que.. que tem esperar... deixar o aluno puxar pelo seu eu, né?...pela sua imaginação... buscar mesmo dentro dele... nunca dá pronto, né?... porque a maioria das tarefas escolares... eles já sabem onde buscar as repostas... então... que a gente crie... novos subsídios que eles... vejam que têm capacidade... de agir sozinho... de tirar essa mentalidade... essa cabeça medíocre de... de... de eles acharem que a gente tem que tá sempre orientando e mostrando... dando as respostas das coisas... então... acho isso muito interessante que a gente consiga ver... por isso eu me interesseo muito por esse tipo de tarefa... onde... ele busque... ele pare pra raciocinar que é daí que a gente descobre, né?... novos talentos como aqueles meninos... (XXX)... do poema como ele hoje têm facilidade de pegar tema... nessa questão aqui.

PP – [meio ambiente]

P – [e...e...] meio ambiente... e... transformar em poema... então... por que... isso aconteceu?... eu dei condições para eles, né?... então... tanto ela como também Piaget... ele relata muito isso... a questão de movimentar... de movimentá-los... de dar... como se diz...o espaço... abrir

espaço pra eles... que os alunos possam descobrir a capacidade... o DOM que cada um tem... porque uns têm dom pra arte outros têm o dom... que nem conhecia... como o W mesmo falou que num... num esperava que ele tinha a capacidade de fazer um poema... pois... (XXX) devido essas aulas... essas oportunidades que ele descobriu esse dom, então é isso.

O PP MOSTRA OUTRA PASSAGEM

P – (06:00) hoje vamos dar continuidade, né?... aos problemas e a solução... quem é que vai vir agora... que não veio ontem?... G? quem... quem?...venha... você... todo mundo vai vim... vai ficar vindo... Já AM?... venha você, AM. Todo mundo tem que vim... Pronto... venha pra cá que AM vai agora... venha AM... Meu problema... diz assim... sempre o meu... primeira pessoa... não tem nada de dizer... o que... quem é quem, tá certo?

AM – meu problema é meus amigos que dão muito em mim.

P – pronto. tem que falar mais alto, AM. vamos escutar, queridas, aí por favor. Vocês aí... tão conversando aí... ninguém escuta... vamo lá?

AM - meu problema é meus amigos que dão muito em mim.

P – reapare, tá vendo?... é justamente o que eu acabei de falar... meu problema são os meus amigos que dão muito em mim. Como você resolveria?

AM – eu achava assim... que você deveria falar com os pais deles... porque eles tão batendo em você...e não chegar lá e vou dizer... bater em você... porque ele tá batendo em você.

P – mito bem. ela tá dizendo que não é revidar... não devolver a tapa... é procurar... a direção, certo?... e falar o problema ou se não... pedir a direção pra chamar os pais da pessoa que tá batendo em você pra poder a direção conversar. Muito bem, AM. (a turma aplaude). (POR QUE VC REPETE A SOLUÇÃO, MAS NÃO TÃO IGUAL COMO O ALUNO FALA?)

PP – você repete a solução, mas não fala igual o que a aluna falou... percebeu?

P – hen!!

PP - você repete a solução da menina... mas não fala igual como ela disse, você sempre coloca uma coisa a mais

P - Porque eu pego a visão dela o que ela quis dizer... porque eles tão ali... tímido, né? ... já é uma dificuldade deles irem pra frente, né?... passar a mensagem... já chegam lá trêmulo... a gente vê a insegurança... mas a mensagem dela foi uma mensagem completa só que eles não têm ainda, nós... eu... falo... na hora de comunicar... é...é... perante pessoas... me perco... quanto mais ele que não tão...

PP – (XXX)

P – como é?... não entendi.

PP – colocar alguma fala... colocar algum ponto de vista... que eles não disseram... de repente fica o seu discurso e... não dele?

P – mas num deu pra escutar... o dele... não deu pra escutar o dela.

PP – deu... deu...

P – entendeu...então... assim... a visão... eu acho... eu parei até pra pensar... também... isso sozinha... essa questão, né? Eu disse.. eu acho que tenho... que falar a falinha dela ou senão pedir pra ela falar mais alto, né? ... mas é porque assim... a gente tem o costume... é como a gente vai escrever se for... se for fazer a reescrita, a gente já escreve diferente, entendeu?...isso.então mesmo assim... a fala... se você me transmitindo uma coisa...se eu for transmitir pra turma... agora... o que você está falando... vc tá falando baixo... eu vou usar outras palavras... isso aí é normal. SERÁ QUE ELA PENSOU SOBRE ISSO, OU FOI UMA DESCULPA)

PP – é normal... tá certo... tranqüilo.

O PP RETOMA UMA QUESTÃO QUE FOI COLOCADA NO INÍCIO DA CONVERSA SOBRE AS BRIGAS NA ESCOLA, SÓ QUE A PROFESSORA NÃO ESCUTA, ELA FAZ UM COMENTÁRIO SOBRE O FATO D EELA LÊ AS RESPOSTAS DOS ALUNOS. SEGUNDO ELA, A MAIORIA NÃO ENTENDE ALETRA. O PP VOLTA A QUESTÃO..

PP – S... a questão é a seguinte... é um tema que vc falou antes sobre isso... no comezinho (da aula)... reclamou com a turma que tinha muita briga.... aí...vou te provocar agora com uma questão....vc não seria o momento de vc pedir mais opiniões sobre isso?

P –é interessante... até... sobre isso.. até para amenizar, né?... a situação.

PP – vc viu... vc leu a resposta da aluna?... (XXX) briga... aplaude... gente e acabou aí. Ninguém (XXX)

P era... porque o tempo é tão... tão curto... a gente fica assim... agora tirar um momento só pra isso... oi gente...naquele né... naquela discussão... naquele nossa dinâmica de grupo... é... houve muita questão reclamando disso... vamos... pedir opinião. ELA MUDA DE ASSUNTO E ME PERGUNTA SE DETERMINADO PROFESSOR ME ENSINOU. O PROFESSOR IA FAZER OUTRA QUESTÃO E ESQUECEU.)

Outro fragmento:

G – o meu problema é que eu gosto de um menino da oitava série... problema é que ele nem sabe que eu existo. Todos os dias eu vejo ele... nos domingo também...algumas amiga minha XXX acha ele feio... mas como diz o provérbio... quem ama o feio... bonito lhe parece. Mas ele não é feio.

P – muito bem. E aí?... e aí?

G – você não vá na onda das suas amigas XXX siga seu coração. Se você gosta dele... você diga a ele...agora... se ele não repara em você... procure outro. E depois... ele vai se arrepender e vai procurar você.

P – Muito bem, G. (A turma inteira aplaude, grita). Agora é o H... H... PROnto. Vamos escutá-lo.

P – aquela que o WI deu a resposta...achei interessante a resposta dele... pro tamanhinho dele a cabecinha dele... sabe?... o WI... lembra?

PP – por que vc achou essa resposta interessante?

P – assim...porque eu acho eles muito novinho..novinho... pra já ter essa... (rindo) essa mentalidade, entendeu?... é que a gente vê como as coisas evoluíram, né?... porque na minha época... assim...acho que na nossa fase... tá XXX... a gente... num... nem parava pra esse lance de... de namoro.. de tá gostando...era uma coisa mais sadia num tinha muito ... tá paquerando

na quinta série... não esse negócio de paquerar... e... e... essa idéia dele... para ele reparar... se ver que num gosta que ela procure outro... achei interessante.

[...]

PP – só uma perguntinha... se vc fosse aplicar esse trabalho novamente... que cuidado vc (XXX) ter como vc faria esse trabalho novamente... o que vc mudaria talvez?

P – ah!!

PP - ou não mudaria nada?

P – não... não eu mudaria assim... a questão... parasse mais... pensasse mais... analisasse mais... pra poder dar a resposta, né?... porque acho que foi uma coisa muito corrida... eles têm esse problema de querer terminar logo... bota as coisa de maneira... alguns não...ainda se interessam de ler reler... e realmente analisar... e... botar de quatro... mas assim... a maioria quer terminar logo... ai bota qualquer coisa tudinho... aí... eu... eu pediria assim... pra que eles lessem... relessem... parassem mais pouco para escrever, realmente. [(XXX)]

PP – [com relação] a sua postura...vc mudaria...alguma...coisa em relação a sua ação em sala aula... nessa atividade.

P –nas... nas questões que tão... que eu vi... o problema de cada um... isso fiz no início do ano... eu já detectei...

P – o que vc mudaria?... seria?... ouvir mais... ouvir menos...interferi menos... interferir mais...

P – interferir mais

PP – iria perguntar... iria fazer o que mais... pô... uma questão...vamos puxar a questão da violência... por exemplo

P – sim... essa questão da violência... acho devíamos parar para poder questionar....

PP – seria um momento para discutir só o (XXX)

P – ah!.. acho que seria... uma boa idéia, né?... assim... já também não tinha acordado pra isso... vc me acordou... e aproveita... voltar a questão, né?... dessa dinâmica de grupo... comentar e falar que... como vcs observaram, né? ... estão criticando o tratamento, né? de uns com os outros... assim... da turma.. então... que maneira a gente poderia... ouvir as idéias deles

PP – (XXX) só ali um a solução, né?... a gente sabe que tem... aquela abordagem tem várias soluções, né? ... talvez nem todas resolvam, né?... teria uma intenção talvez de pedir para que eles falassem mais... talvez mostrassem mais soluções...[pegasse só um problema]

P – [só um problema... é]... esse problema

PP – o da violência

P – que foi mais... que foi mais... é.. é.. detectado.

PP – seria interessante também.

P – seria... não... será

PP – será.

P – (XXX)... pretendo

PP – será?... vc pretende voltar com esse trabalho, não?

P – tenho que voltar... tenho que voltar... até porque a gente ver na sala dos professores... a reclamação é aquela turma. (A PARTIR DAÍ ELA RELATA UM CASO ESPECÍFICO DE UM ALUNO). A SEGUIR, ELA PEDE PARA VER UMA AULA SOBRE REFORMULAÇÃO DE TEXTO E PEDE A OPINIÃO DO PROFESSOR SOBRE O ENSINO D EGENEROS.

P – o estilo de... o estilo de... de trabalhar... de ter... de trabalhar vários gêneros só falta agora história em quadrinho, né? que a gente vai de paródia, tudinho. Na sua... também... quero te questionar... na sua concepção, se é positivo, a paródia...[eu queria que vc]

PP – [vc acha que seus alunos lêem muito]... lêem pouco

P – [lêem pouco]

PP – [o que vc oferece a eles... que tipo de leitura?]

P – é por isso que eu to dando... vc vê que toda semana eles me devolvem história e pegam outra, né?... não sei se vc já observou, né?...eles me devolvem e eu... aqui, né...no apoio também.. eu tô trabalhando muito... leitura... então... eles tão muito...dizem ah!!.. não quero não ler...quero não...mas veja..vê se.. tem histórias belíssimas...vc vai se apaixonar... vc vê.... teve aluno mesmo que disse professora... quero não... quero não que eu não gosto de ler...então... hoje já pedem pra trocar.....professora... trouxe histórias que eu vou devolver a minha e quero pegar outra... então... acho que.. tanto tem esse incentivo como esse... das paródias que eles acharam interessante... pediram até os colegas pra copiar... me dê suas paródias pra eu transcrever pra mim... tudinho.....é um maneira de incentivar a leitura... é maneira diferente... não só de pregar o objeto... a história... pronto... vá ler. Achei interessante quando eles pediram.. daquela menina.. a paródia... daquela menina da... que cantou aquela música... [da Perla]

PP [da Perla]

P – tem a outra que não foi apresentada que ficou MUITo interessante a... da... MI que foi aquela.. amigo é coisa pra se guardar... eles cantaram mas a paródia... eu não lhe mostrei, né?... ficou MUITO... MUITO... MUITO... muito interessante... então...achei interessante deles pedirem... acharam tão bom...eita!... eu quero copiar pra mim... professora...fiquei até de tirar... não... vou preparar tudinho... vou tirar xerox... aí vcs... eu vou entregar... eles tiveram interesse uma maneira também de... de eles participarem... de ler, né?... e de cantar também... tudo isso de movimento

2º VISIONAMENTO -11-12-2008**Local: sala de informática****Tempo de duração: 14:53**

P – por que vc optou... é... onde e com quem vc viu essa atividade, reformulação de textos?

PP – Viu tanto no livro da Irlandé, do Geraldi e da Maria Cândida.

P - Maria Cândida?

PP – é. A importância de não colocar... porque a maioria dos professores passam traçinhos embaixo, ou senão saem dizendo o que está errado, a melhor maneira é deles mesmos reler o texto e observar fazendo a releitura que faz a reescrita, né? Vai mudando... ((AQUI PODE SER UM INDÍCIO DE UMA REPRODUÇÃO DA NOVA VISÃO DE ENSINO DE PORTUGUÊS? ELA ESTÁ REPRODUZINDO ESSA NOVA IDEOLOGIA?

P – por que vc optou por reformular o texto completo e não fragmento?

PP – porque o texto todo tinha problema, né? XXX e outros não.

((O pesquisador mostra parte da aula em que ela dá as instruções da atividade))

P – Vc acha que as instruções foram claras para os alunos? Foram claras, eles entenderam a proposta?

PP – sim. Tanto que mostraram e começaram a ver por que separado com acento, por que separado quando é porque junto. Eles entenderam e captaram bem, tanto que fizeram, observaram e fizeram direitinho.

((o pesquisador mostrou passagem em que ela dá mais atenção a uma equipe.))

P – Vc ficou mais naquela equipe, ali, viu? vc ficou naquela equipe, por que, S/

PP – porque... a maioria fizeram a reescrita e consertaram, eu fiquei esperando, eu falei quem já tiver feito levante a mão ((o pesquisador interrompe a fala da professora e retoma, insisti na questão anterior)). [E depois fiquei esperando...]

P – [va acha que as instruções foi clara realmente? O que vc deu de instrução foi clara para eles, eles entenderam bem?]

PP – [com certeza]

((pesquisador mostra outra passagem, ele utilizou só o som.))

PP – ((enquanto ela ouve, ela menciona o seguinte)). Eu pensei em algumas perguntas, viu? pra vc, agora.

P – tá bom, tá certo. Ouça essa partezinha parte que XXX, ela está dizendo as questões dela e vc copiando, ela tá dando as respostas e vc está corrigindo no quadro.

PP – – vc vê que própria equipe fez, ela levantou, conseguiu... rever, né?... os erros.

P – tá. Só uma coisinha...XXX

PP – eles têm mania de escrever e entregar, né?... a importância da reescrita, né?

P – a pergunta aí é a seguinte, S. aluna fala pra vc, diz o que é vc só vai aceitando, a pergunta é: por que vc não questionou se as respostas que elas davam, eram válidas ou não?

PP – Mas eu não perguntei aos outros se... concordavam.

P – perguntou isso aos outros, S? ((tom de desconfiança))

PP – Perguntei. Só que não dá pra escutar. Vc concordaram? Vcs concordam com a observação dela.

P – Por exemplo, o ponto que queria falar que ele colocaria um ponto aonde seria... não. Colocaria uma vírgula onde seria um ponto, ou é o contrário. XXX ((o pesquisador formula a questão de forma muito confusa)), não foi isso?

PP – certo

P – vc deixou eles falarem a vontade, foi isso? a escolha é sua?

PP – eu acho que... no primeiro momento, acho que deve ser assim. XXX tá errado, não. ((resposta invasiva)

P – Mas por outro lado tb a função do professor não é apontar esses erros, tb? XXX ou será que colocando fica certo? Até que ponto isso aí...

PP – é faltou isso.

P – será Tb até que ponto ((DEIXAR PRA LÁ, TÁ MUITO CONFUSO))

P – Tá no comecinho, olhe de novo também sua instrução, como o aluno fala e como vc XXX.

PP – hem?

P – é a mesma coisa, o aluno... vc ouve, vê se vc questiona ou não, ou só aceita? ((pausa para a professora ouvir))

P – é o mesmo processo, vc percebeu aí que.. percebeu a instrução, né? Percebeu que vc ouviu, né? [E e não questionou].

PP – [nem que questionei]

P – concorda com isso? Concorda?

PP – é importante isso, questionar.

P – como seria esse questionamento para vc, de que forma seria questionar?

P – assim, por que vc acha que essa letra tem que ser maiúscula? Ele teria que dizer que depois de ponto, usa letra maiúscula. Por esse por que tem que junto e não separado como ela botou, né isso?

P – isso, S. muito bem. Jóia.

((O pesquisador procura outra passagem))

P – Vou questionar um pouquinho sua prática de sala de aula, pode ser? Até que ponto a forma como vc conduziu a aula, pegar o texto inteiro, separar em grupo, contribuiu ou não para que houve dispersão da turma? É uma questão de reflexão contigo, tá bom?

PP – Na realidade foi em grupo, mas, vc vê que num foi a maioria não foi o grupo mesmo que reuniu para ver as dificuldades, no primeiro grupo XXX foi individual.

P – [XXX refazer o texto inteiro e não fragmento]

PP – [fragmento que falei]

P – até que ponto isso não levou à dispersão da turma?

PP – a causa? Achou que foi muito? Porque... acho que a pessoa tem que trabalhar o texto todo, esse negócio da professora dizer não, eu não gosto desse livro, desse texto que é muito grande, acho que a gente tem empurrar textos grandes, não fragmentos, é como falei... ((pesquisador interrompe a fala dela, novamente)).

P – [trabalhou com livro alguma vez?]

PP – [a questão] pra conserto, acho que deve ser um texto grande, [colocar todo, não só fragmentos,]

P – [mas vc trabalhou fragmentos uma vez.] ((o pesquisador lembra que ela trabalhou em outro momento fragmentos de textos, tanto que ele usou essa aula para fazer o primeiro visionamento))

PP – sim, fragmentos, por quê? Porque eu peguei, foram textos diferentes, certo? Eu peguei dificuldades XXX, esse foi um texto único [para toda classe].

P – [único para toda classe], vc defende que um texto único deve ser trabalhado como um todo, [se for textos diferentes trabalha fragmentos]

PP – [se for textos diferentes, trabalha fragmentos].

P – Como seria um meio para vc tentar segurar melhorar essa turma na reformulação? Até que ponto vc enquanto professora que meios iriam criar estratégias para segurar melhorar esse trabalho? XXX

P – como?

P – que outras atividades podem surgir a partir daí? Eu lembro que vc pediu para passar o texto a limpo, vão colocar no caderno e na próxima aula eu olho. O que pode ser feito para isso? O que pode ser feito além disso?

PP – pedir para eles colar e fazer a reescrita, com os erros que eles encontraram. Mas que poderia fazer?

P – Pensa em algum trabalho a mais com esse texto?

PP – Poderia fazer XXX mudar a estória, mudar o texto, escrever outro tipo de texto em cima daquele texto? ((REPRODUZ A IDÉIA DE TEXTO COMO PRETEXTO?))

P – mas vc acha que a reformulação já não é outro texto, não? Ou é o mesmo texto?

PP – é outro texto, é outro texto, já formarei outro texto.

P – até que ponto reformulação é um outro texto ou é o mesmo texto com outra roupagem? Na sua opinião.

PP – é o mesmo texto com outra roupagem.

P – certo, beleza. Como vc avalia essa aula?

PP – eu acho muito positiva, assim, tem seu lado positivo e negativo, negativo porque eu acho que eles, a gente percebe que não interessa, como é todo mundo... tem que para ver que tipo de aula que chame a atenção XXX de repente, assim, fazer uma nova roupagem, mandar eles fazer um desenho em cima da estória, eles gostam de desenhar sempre ter uma atividade que prenda, né?

P – quais são as vantagens de uma aula como essa? De reescrita de textos?

PP – vantagem, é de ficar nas entrelinhas, né? Mas acho que ali é aprendizado, porque, é como eu falei, eles têm mania de escrever, não querem nem passar a limpo, acho que escreveu, entrega do jeito e XXX parando pra ver, como a equipe mesmo que fez, “professora, a gente errou aqui”, XXX tem autores e escritores que XXX amassam tanto papel, e toda vez que a gente vai passar a limpo sempre muda, então a importância de eles fazer a reescrita, vai observando, é amaneira de eles observarem alguma coisa.

P – certo. Se vc fosse reaplicar essa atividade, o que mudaria?

PP – mudaria...

P – faria do mesmo jeito?

PP – faria

P – não mudaria nada?

PP – faria do mesmo jeito a preocupação de eles procurarem os erros, agora só questionava.

P – iria questionar mais?

PP – questionar, com certeza. Porque vc acha que tem que mudar isso? XXX, por que vc acha que ela está errada? Acho que faria...

P – aproveitando, até que ponto, em sala de aula a gramática é importante? ((um aluno atrapalha a conversa)) ((não aparece na gravação a resposta da professora, já retoma ela fazendo questões para o pesquisador))

P – vamos lá!!!

PP – Qual é a melhor maneira, a maneira mais adequada, para vc, de se trabalhar a gramática em sala de aula?

P – eu acho que vc já deu essa resposta, já. XXX aqui tem uma vírgula, tem um ponto, ali tá dizendo... ali só que ali, S, é a gramática do aluno. É como vc disse, faltou eu dar esse retorno de professor. Olha!! Aqui não caberia um ponto, por quê?

PP – até porque eu já... nesse primeiro semestre eu trabalhei regra de pontuação, uso dos porquês, separados e com acento, e reescrita, XXX quero observar se foram captaram o que foi dado, porque foi contextualizado nas aulas. ((FICA NAS RESERVAS DE CAÇA DOS CONTEÚDOS))

P – Aquelas provinhas de marcar X, o que vc acha?

PP – o que vc acha como professora, vc faz isso?

P – não.

P – por que vc não faz?

PP – porque tem que dar provinha Brasil, que é questionar textos, mas no dia dia, turma de quinta série, principalmente, que está na fase de XXX ainda não tem hábito da leitura, acho que não é o momento. ((RESERVA DO TEXTOS OFICIAIS?))

ANEXO 06
As produções dos alunos

O texto que responde
o objeto

Para de manhã, era hora de levantar e ir para escola. Tinha muito medo e perguntei a mamãe por ele, mais uma vez com lágrimas nos olhos ela falou que tinha tentado trazer ele mais não conseguiu. Dei um beijo nela e falei que um dia ele mais não conseguiu. Dei um beijo nela e falei que um dia ele ia pagar ele, no domingo para escola vi ele em um carrinho senti vontade de ir e ele ali tentar ver se conseguia encontrar alguém para me ajudar a levar ele pra casa, porque ele fazia muita falta para a gente na escola não conseguia entender nada minha cabeça parecia que ia explodir de tanta dor, não parava de pensar nele. Quando eu voltando pra casa vi uma velhinha saindo de mercadinho segurando um monte de sacos, corri pra perto dela e pedi para ajudar ela quando cheguei na casa dela disse obrigado e me deu uma bela goyeta, voltei correndo para o mercadinho com ela para o mercadinho encontrar com ela, quando vi ele agarrei o dinheiro dando e levei para casa. Aquela goyeta que fazia tanta falta para nós. O delicioso café.

O Jeito que vive o dia

No dia de manhã, hora de levantar e ir para a escola. Tomei banho, vesti minha farda e perguntei a mamãe por ele mais uma vez com lágrimas nos olhos ela falou que tinha tentado trazê-lo para casa mas não conseguiu, teve um jeito nela e prometeu um dia trazê-lo.

No caminho para a escola avistei ele em um carrinho, senti vontade de ir até lá ver se conseguia convencer alguém a me ajudar a levá-lo para casa, por que ele fazia muita falta para a gente.

No escola não conseguia entender nada, por que minha cabeça não parecia que ia compreender de tanto pensar nele.

Quando ia voltando para casa, vi uma vendedora pequena do mercadinho com um monte de sacolas, corri pra parte dela e perguntei se podia ajuda-la, ela concordou. Peguei as sacolas e levei até a casa, chegando lá ela agradeceu e me deu uma bela gozeta.

Voltei correndo para o mercadinho para conversar com ele, quando cheguei lá, agarrei o vendedor e levei para casa aquele menino que nos fazia tanta falta "C. da L. da L. da L.".

Falena: (Fazenda)

Na Falena do meu pai
tem um buri que é demais.

Na Falena do meu pai Tico
ele dança como os PATINHOS.

Na Falena do minha Vô
a saca é corte.

Na Falena do VINHO
ele dança com os Pitinhos

20 10 08

Palavra: **BACUÇU**

Bacuçu é um Peixe, que os homens
gostam muito de pescar.

19.10.1985

na: Gugo

Atenção mulheres

Está circulando em uma BMW, cinza, um rapaz
suro, loiro, pente de atleta, aparentemente tem os seus
Anos a volta de ser Chevrolet com um porte super
desportivo.

da cor da pele morena de Gugo, mas não parece
um cupido.

Se aparecer na sua frente, não se pro. correr.
Gugo o cupido

Pedro L.

Palavra = Falema (FAZENDA)
Em um belo dia de sol, tive sorte
e fui dar comida aos animais.
Quando cheguei lá de tarde uma
vaca com a sua cachorra Ela teve
isto e ^{do} depois morreu. Ele ficou feliz
e pulso e triste porque a cachorra
morreu.

Palavra - Tumbada (delecada)
caçada

No dia das Crianças houve um festival de pastel chinês na escola de Tais. Como ela adorava pastel, provou todos os sabores. Pastel com doce, misto, de queijo, de camarão e de frango.

Assim que chegou em casa, colocou a sua roupa de baile e foi com sua mãe para o salão de festa onde ia se apresentar com seu grupo de dança. Na hora da apresentação, no momento que todos teriam que fazer uma estrela, Tais não saiu do lugar, ficou parada como uma estátua. O mau cheiro se espalhou pelo salão, a plateia começou a dar risada quando viu que ela estava toda tumbada. Os pastéis acabaram de fazer efeito.

"Palavra: Falena"

Um dia eu fui para falena do meu pai.
Ele queria vender a minha vaca e meu
boi, mais eu não dei o rei porque era o
pertence mais importante da minha
vida.

Português

Palavras = Chaudel, Falma

Um dia muito bonito em uma fazenda, fui com minhas amigas ver as vacas, os bois, os porcos, os cavalos, os burros e etc.

Na fazenda além de animais havia um lago muito grande.

Tio Antônio antes de irmos para o lago disse:

— Coloque o chapéu para se proteger do sol todos descansamos e fomos nos divertir

Falma = Fazenda chaudel = chapel

Segu. 10/11

Eu comprei um Emergência numa loja de instrumentos.

Vou tocar um pouco Banda. Vai ser um sucesso.

20.10.08

Portugues

Palavras: terror (gases)

Lauzinhos foi convidado para passar o fim de semana na casa de seu amigo Beto. Quando chegou lá não resistiu a deliciosa feijada que a mãe de seu amigo tinha preparado e comeu até não aguentar mais.

Na segunda-feira quando chegou no sala de aula a feijada acabou de fazer efeito. Lauzinhos interrompeu a aula e disse:

— Professora, pense das dona saidinha?

A professora respondeu:

— Mãe Lauzinhos, espere terminar a aula

Lauzinhos tentou se segurar mais não conseguiu e começou a terror: puemmm! pinno! paem! e todos os tipos de terradas.

A turma começou a reclamar do mal cheiro.

A professora parou a aula e disse:

— Gente, quem estiver necessitando usar o banheiro me avise para sair, pois desse jeito não dá para continuar a aula.

Lauzinhos levantou e disse:

— Bem que tentei professora, mas como não fui autorizado fui obrigado a fazer esse terror aqui mesmo.

A turma caiu na gargalhada! Delele dia diante Lauzinhos passou a ser chamado "Quiz terrão!"

PALAUSA - FAZENDA

SE VOCÊ ESTÁ PROCURANDO de Medicamentos não se
preocupar. NA FAZENDA você encontra genérico com desconto
ESPECIAL.

FAZENDA - FARMÁCIA PAZ ENSA

Rua da Paz: 322 Jacintinho