UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SALI HADRES

PRÁTICAS DOCENTES DE ENSINO DA ESCRITA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO E O OUTRO NO “CICLO DA INFÂNCIA”

Tubarão

2011

SALI HADRES

PRÁTICAS DOCENTES DE ENSINO DA ESCRITA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO E O OUTRO NO "CICLO DA INFÂNCIA"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Dra. Maria Marta Furlanetto

Tubarão

2011

SALI HADRES

PRÁTICAS DOCENTES DE ENSINO DA ESCRITA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO E O OUTRO NO "CICLO DA INFÂNCIA"

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 17 de dezembro de 2010.

_____

Professor e orientador Maria Marta Furlanetto, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

_____

Prof. Nelita Bortolotto, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

_____

Prof. Sandro Braga, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de análise as práticas docentes de produção de texto nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo como foco discutir como é o processo de formação dos usuários da língua escrita a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas com base na produção textual, de que forma esse trabalho é realizado, quais as articulações possíveis entre texto e letramento e que conhecimentos são construídos pelas crianças quando o texto é foco do trabalho com a língua. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o estudo de caso e a tipologia aplicada da observação participante. O fio condutor que permeia a análise nesta pesquisa é olhar para o *locus* pesquisado entendido como um lugar privilegiado em que tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados tenham seu espaço assegurado na constituição do pensamento e do conhecimento que vai se consolidando enquanto saber humano referenciado pelas pesquisas no campo da linguagem. A abordagem teórica que dará sustentação à análise é ancorada nas contribuições de M. Bakhtin no campo da linguagem, tomando por referência as concepções de língua, de linguagem, de sujeito, do princípio da exotopia e do dialogismo. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se avançar nas questões referentes ao ensino da língua nas séries iniciais; de práticas pedagógicas artificializadas de ensino da língua para propostas pedagógicas marcadas pela língua enquanto prática social, possibilitando às crianças produzir textos em situações reais e significativas marcadas pela língua em uso; na escrita como trabalho, trabalho que se materializa nas interações e na compreensão do outro em um diálogo interminável.

Palavras-chave: Produção Textual.Gêneros Discursivos.Letramento.

ABSTRACT

This research has as the object of analysis, the practices of text production in early Elementary school grades by the teaching faculty. Its focus is to discuss: how the developmental process of the users of the written language happens from the development of pedagogic practices, with a basis on text production; how this work is being accomplished; what are the possible links between text and literacy; and what knowledge is built by the student when text is the focus of the work with the language. The methodology used in this research is case study. The typology applied will be active observation. The wire which permeates the analysis in this research is to look at the researched *locus,* understood as a privileged place in which both the researcher and the subjects have their spaces secured by the knowledge and thought constitution, which form while it is human knowledge from the language field research. The theoretical approach that will sustain the analysis is anchored in the contributions by M. Bakhtin to the language field, having as reference language, subject, principles of exotopia and dialogism. The research results point to the necessity to put forward the questions concerning language instruction in Elementary school, pedagogic practices artificialized by language instruction to pedagogic proposals marked by language in the social context, therefore, allowing students to produce texts in real and meaningful situations marked by language use in context; in language assignments, which materialize from interactions and another´s comprehension in a never ending dialog.

Key words: Text production. Discoursive genre. Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **6**
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **10**
2.1 LINGUAGEM E ENSINO 10
2.2 LÍNGUA E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA 10
2.3 LINGUAGEM E LETRAMENTO 12
2.4 DO PRINCÍPIO DA EXOTOPIA 15
2.5 TEXTO E ENSINO 17
3 METODOLOGIA **19**
3.1 TIPO DE ESTUDO 19
3.2 DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE COLETA 19
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 21
4 ANÁLISE DO CORPUS **22**
4.1 DO QUESTIONÁRIO 22
4.1.1 Da formação profissional e acadêmica **23**
4.1.2 Da análise do questionário **23**
4.1.2.1 Dos conceitos de leitura, escrita, língua, alfabetização e letramento 24
4.1.2.2 Do conceito de texto e gêneros textuais 41
4.2 DO MONÓLOGO OU DA EXCLUSÃO DO OUTRO – O “INCAPAZ” 45
4.3 DA PRODUÇÃO DE TEXTO 55
4.4 DO DIÁLOGO 66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **83**
REFERÊNCIAS **87**
ANEXOS **89**
ANEXO A – QUESTIONÁRIO **90**
ANEXO B – PÉ-COM-SALTO, PÉ-SEM-SALTO??? **93**
ANEXO C – FLORA: SÉRIE NOSSO AMBIENTE **94**
ANEXO D – MÚSICA: ORA BOLAS **95**
ANEXO E – LIVRINHO O PORQUINHO RABICO **96**
ANEXO F– TEXTO SELECIONADO PARA A REESCRITA COLETIVA **97**

1 INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas na área da linguagem nas últimas décadas. Algumas abarcam especificamente a questão da produção textual como eixo norteador para o ensino da língua materna, com ênfase no processo de produção textual. Entre elas cito Smolka (1991), Chiappini (1997), Rocha (1999) e Bortolotto (2001) cada uma em sua especificidade.

A própria Proposta Curricular de Santa Catarina traz, no seu encaminhamento pedagógico (1998; 2005), o texto como manifestação de gênero enquanto referencial para o ensino da língua materna. Da mesma forma, a formação continuada de professores do ensino fundamental, nesta rede, nos últimos anos tem como ênfase o desenvolvimento da produção textual nas salas de aula, assim como a ampliação do ensino fundamental para nove anos trouxe o conceito de letramento como um dos referenciais para o trabalho com a linguagem.

Ao realizar um breve levantamento bibliográfico sobre este tema, tive acesso a duas dissertações de mestrado, que investigaram especificamente a questão dos pressupostos teóricos e metodológicos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina no que tange ao ensino da língua portuguesa junto aos professores desta disciplina.

A constatação dos recortes feita pelas pesquisadoras é de que, nas séries finais do no ensino fundamental, não há o conhecimento necessário da PC: “[...] para empreender as mudanças sugeridas pelo documento.” (BONETTI, 2003, p. 163), e o indicativo de um conflito: “[...] as vozes remetem a formações discursivas antagônicas, seja no âmbito teórico, seja na relação teoria/prática”. (MAGNANTI, 2003, p. 6).

No tocante às séries iniciais do ensino fundamental, a Proposta Curricular (1998a,1998b) apresenta as questões relativas à alfabetização com o objetivo mais centrado na compreensão do processo de alfabetização marcada pela perspectiva histórico-cultural de maneira mais abrangente.

Somente na Proposta Curricular – Estudos temáticos (2005) se evidencia um maior aprofundamento das questões relativas à alfabetização, ampliando as discussões sobre linguagem, oralidade e variação linguística, oralidade e escrita, escrita e alfabetização, alfabetização com letramento, trazendo mais indicativos referentes ao planejamento, aos conteúdos e à metodologia de trabalho voltados a uma prática pedagógica fundamentada na concepção histórico-cultural.

O que se evidencia na prática cotidiana dentro das escolas públicas é que esses documentos ainda pouco subsidiam as reflexões e práticas de ensino a que se propõem. Na realidade, há um longo caminho a ser trilhado na articulação de construtos teóricos e práticas de ensino preconizados na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, e que de certa forma vai marcar as propostas pedagógicas adotadas pelos sistemas municipais de ensino.

Ao longo dos últimos anos, participei de inúmeros encontros de professores das séries iniciais do ensino fundamental, ora promovidos por órgãos estaduais, ora promovidos por órgãos municipais de educação, com o objetivo de rever os planejamentos anuais nas diferentes áreas do conhecimento, e, da mesma forma, a redefinição dos conteúdos a serem trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a ampliação dessa modalidade de ensino para nove anos.

Não só se evidencia que a maioria dos presentes não se sente à vontade para trabalhar com a produção textual, como têm dificuldade em articular a produção de texto enquanto proposta pedagógica para a alfabetização e o letramento.

O grande desafio posto para os professores envolvidos nessas discussões é, sem sombra de dúvida, como encaminhar um trabalho com o texto enquanto suporte para o ensino da língua, e qual a relação entre o texto e letramento.

Posto isso, mesmo que a produção textual apareça como prática discursiva corriqueira no ensino da língua, nas séries iniciais do ensino fundamental, não fica claro para que tem servido a produção de texto como suporte para apropriação da língua. Por isso me parece primordial lançar um olhar mais próximo à realidade vivida na escola, investigando qual o efetivo encaminhamento pedagógico dado aos textos produzidos pelos alunos, buscando compreender o que se evidencia nos discursos e nas práticas pedagógicas que perpassam o ensino da língua permeada pela produção textual.

A opção pelo tema *linguagem* surge a partir do momento em que, como professora-pesquisadora, assumo o compromisso de interagir com meus alunos e meus colegas numa perspectiva que entende a linguagem “sempre como uma questão do reconhecimento ou da exclusão, do direito (universal, particular, singular) da identidade ou da coerção pelo simbólico” (ORLANDI, 1988, p.8).

Há algum tempo, venho discutindo e refletindo com colegas e professores sob minha coordenação o tratamento que temos dado às questões da linguagem e seu ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Uma discussão acirrada surge em dois momentos muito específicos. O primeiro quando da definição dos conteúdos para o planejamento anual, e o segundo quando entra em pauta a discussão sobre o texto como referencial para o ensino da

língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental, e a sua articulação com práticas de produção de texto que possibilitem o ensino-aprendizagem da língua articulada ao conceito de letramento.

Inevitavelmente a produção textual surge na pauta destas discussões como um tema bastante polêmico, ora pela dificuldade que temos em chegar a um consenso sobre práticas pedagógicas de produção de texto, ora pela impossibilidade de compreensão mais efetiva a respeito das implicações do ensino da língua a partir do texto nas séries iniciais do ensino fundamental. Vem daí meu interesse em olhar para esta questão, buscando estabelecer uma relação mais concreta entre as teorias que aprendemos na academia, a articulação dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas e a prática vivenciada pelos professores no cotidiano da sala de aula.

Somado a isso, a própria ampliação do ensino fundamental para nove anos requer uma aproximação entre letramento e as discussões relativas à entrada dos gêneros discursivos como suporte para o ensino da língua, aproximando ainda mais a produção textual como foco do trabalho com a língua.

Diante das questões levantadas, esta pesquisa torna-se relevante na medida em que possa contribuir para:

a) o debate nas instâncias escolares sobre língua, linguagem, gêneros discursivos e letramento;
b) o desenvolvimento de práticas de produção de texto e leitura no campo do ensino-aprendizagem de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental; e
c) a fundamentação de práticas pedagógicas que possam articular o ensino da língua entendida enquanto prática social, inserindo efetivamente a linguagem, numa perspectiva bakhtiniana, na esfera da relação social.

Diante do exposto, entendo ser necessário investigar como tem se encaminhado o trabalho pedagógico de produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental, e mais exatamente para que têm servido os textos produzidos pelos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental de nove anos.

O desafio de compreender aquilo que está posto na escola como ensino da língua materna, tendo por referência a produção textual, me levou a destacar alguns pontos para reflexão:

a) como é o processo de formação dos usuários da língua escrita a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas com base na produção de texto;

b) como é realizado este trabalho;
c) como se articula texto e letramento; e
d) o que, por fim, se consegue construir de conhecimento.

Tomando por referência as questões levantadas anteriormente, os objetivos da pesquisa consistirão em:

a) fazer uma discussão procurando ver as relações entre concepções de língua e as propostas de ensino da língua escrita através da produção textual;
b) descrever as práticas de produção de texto na escola;
c) discutir as práticas observadas à luz das diferentes concepções língua que possam estar sustentando tais práticas; e
d) observar, descrever e analisar a produção textual enfatizando o texto enquanto conteúdo de ensino na aprendizagem da escrita e da leitura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUAGEM E ENSINO

Todo ato pedagógico é permeado por marcos conceituais que definem e orientam sua prática, portanto uma pretensa neutralidade na educação é no mínimo uma visão ingênua do processo ensino/aprendizagem.

Para Freire (1988), todo ato pedagógico é um ato político, e, desta forma, não se limita ou restringe ao político-partidário, mas envolve a compreensão de que não é possível haver neutralidade em educação, ou seja, nossas escolhas, mesmo que inconscientes, implicam posicionamentos políticos e ideológicos.

Se a educação é marcada por uma visão de mundo, homem, sociedade e formas de se conceber o conhecimento, a linguagem também traz consigo concepções, conceitos e valores que resultam em formas particulares e específicas de compreensão e execução do processo ensino/aprendizagem da língua. Por isso, a forma como o professor concebe a linguagem e a língua é fundamental para a estruturação do trabalho docente.

2.2 LÍNGUA E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (1997) busca desenvolver sua concepção de linguagem à luz de uma leitura crítica do pensamento linguístico-filosófico que permeia duas grandes correntes do pensamento linguístico contemporâneo. Bakhtin, tipologiza as correntes do pensamento filosófico-linguístico em: objetivismo abstrato, representado por Saussure, e o subjetivismo idealista, representado por Humboldt, buscando demonstrar que o objeto de cada uma destas correntes acaba por constituir um obstáculo

instransponível para a apreensão da natureza real da linguagem, entendida, para este autor, enquanto signo ideológico.

Para Bakhtin (1997), o subjetivismo idealista reduz a linguagem à enunciação monológica isolada, considerando o fenômeno linguístico como ato significativo da criação individual. Nesta perspectiva a linguística seria a ciência da expressão, e suas leis estariam relacionadas às leis da psicologia individual. O subjetivismo idealista acaba por priorizar o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa quando dicotomiza vida interior e vida exterior.

No objetivismo abstrato a separação entre língua (social) e fala (individual) acaba por priorizar apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua. Desse modo, o sujeito é um ser passivo diante da língua, que é entendida enquanto produto acabado, transmitida de geração a geração. O caráter normativo e estável sempre prevalece sobre o caráter mutável da língua. O que interessa nesta perspectiva é a relação do signo para os signos no interior de um sistema de signos, independente das significações ideológicas que a ele se ligam.

Assim, para Bakhtin (1997) tanto o subjetivismo idealista, que considera a língua como produto do psiquismo individual, quanto o objetivismo abstrato, que considera a língua como um sistema estável, fechado e imutável, tratam as questões da linguagem dissociadas do aspecto ideológico que o signo carrega consigo e da compreensão de que a língua deva ser entendida enquanto fato social. Para este autor:

> A palavra é um fenômeno ideológico por excelência. [...] É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a este papel que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for (BAKHTIN, 1997, p.36-37).
> [...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 1997, p.95).

Bakhtin ainda engloba a fala ao seu conceito de língua, entendendo que não há discurso individual, ao postular que:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem 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. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes (BAKHTIN,1997, p.123)

Dessa forma, Bakhtin amplia a compreensão do que seja diálogo, para além da comunicação face a face entre pessoas, estendendo este conceito a qualquer forma de comunicação. A língua adquire, então, um caráter heterogêneo, pois o discurso é concebido a partir do seu caráter polifônico e polissêmico, na medida em que o sujeito se constitui nas relações interativas do eu com o outro, na internalização dessa sua palavra, num processo sempre ininterrupto e inacabado.

Ao propor um conceito de língua e linguagem perpassados pelo caráter ideológico e social, pela heterogeneidade e pela diferença, vemos emergir um outro conceito de sujeito, marcado não mais pela consciência individual, mas sim pela consciência socioideológica.

Este pequeno recorte feito a partir da concepção de língua, linguagem e sujeito na perspectiva bakhtiniana tem por objetivo nos levar a refletir e questionar as práticas de ensino que trazem ainda as marcas de uma concepção de ensino de língua que não só desconsidera os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem como apagam os contextos históricos e socioculturais que marcam as produções de escrita e leitura e sua história.

2.3 LINGUAGEM E LETRAMENTO

Um dos pontos-chave na concepção bakhtiniana de linguagem é exatamente a articulação que este autor faz entre linguagem e sociedade, e que implica entender a enunciação indissoluvelmente ligada às condições de comunicação que estão sempre relacionadas às formações sociais. Dessa forma, a dimensão histórica da natureza do fenômeno linguístico tem um papel fundamental, enquanto instância significativa do entrelaçamento de discursos que circulam socialmente, realizando-se nas e pelas interações entre sujeitos. A noção de letramento é articulada justamente pela possibilidade de se pensar a palavra dentro da esfera social.

Neste aspecto é importante ressaltar que a escola, entendida enquanto uma das mais importantes agências de letramento, trabalha com uma prática muito particular de letramento, a alfabetização, mais voltada ao processo de aquisição de códigos, num processo

geralmente calcado na competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola, do que efetivamente práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Street (1984), esta concepção de letramento é denominada *modelo autônomo de letramento*, e se contrapõe ao *modelo ideológico de letramento*, pressupondo que as práticas de letramento são social e culturalmente constituídas.

A entrada do conceito de letramento entendido enquanto o conjunto de práticas sociais que, de alguma forma, se baseiam na escrita para realizarem-se (KLEIMAN, 1995; BARTON, 1998), traz para a discussão novos pontos relevantes no tocante ao ensino da língua, uma vez que implica em considerar sujeitos reais, em práticas ou situações reais de necessidade de escrita e leitura.

Conforme Kleiman (1995), a entrada do conceito de letramento no meio acadêmico se deu em função da necessidade de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, que traziam consigo um enfoque escolar do processo de aquisição de códigos – alfabéticos e numéricos – caracterizado pela ênfase na competência individual do uso e na prática da escrita.

Ainda, segundo esta autora, com o passar do tempo os estudos sobre o letramento foram sendo ampliados, passando a atentar para as formas de uso da escrita em grupos mais específicos, abandonando assim os pressupostos dos efeitos universais do letramento, caminhando na direção do pressuposto de que "os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita" (1995, p. 16).

Em virtude do caráter polissêmico e da complexidade e variabilidade que marcam os diferentes tipos de estudos que englobam os termos 'letramento' e 'alfabetização', faz-se necessário estabelecer uma definição do que seja letramento e de como a alfabetização é entendida nesta perspectiva. Tomando por referência Kleiman (1995), letramento é entendido como: "Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (1995, p. 19).

Isso implica na compreensão de que a alfabetização, nesta perspectiva, é entendida como um tipo de prática de letramento escolar, definida como processo de aquisição de códigos, que tem como característica marcante o aspecto da competência individual. Assim, a escola é entendida como uma importante agência de letramento, voltada especificamente para as questões individuais de aquisição da leitura e escrita, enquanto outras instituições sociais como a família, o trabalho, a igreja, os grupos comunitários envolvem e indicam diferentes orientações para o letramento.

Ao tomar por referência as práticas de utilização da escrita e da leitura na escola, Kleiman (1995) aponta uma concepção de letramento escolar que tem se pautado, mesmo que inconscientemente, numa concepção limitada e apolítica do letramento. Essa concepção é denominada por Street (1984) de *modelo autônomo* de letramento. Como já mencionado nesse trabalho este modelo, segundo esse autor, apresenta ainda as seguintes características:

a) o sucesso ou o fracasso na leitura e na escrita é entendido como questão individual;

b) supõe uma adaptação "acrítica" dos sujeitos às demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita;

c) é uma concepção de domínio público que faz associações simplistas entre alfabetização e desenvolvimento econômico, alfabetização e democracia; alfabetização e realização individual.

É interessante refletir sobre o aspecto funcional da linguagem questionando, talvez, se é possível generalizar a competência exigida para o uso diário da escrita e da leitura dissociada e/ou desvinculada das atividades particulares de que um sujeito necessita para a sua vida cotidiana, e que implica na definição de um conceito de língua, linguagem e sujeito que perpassa estas relações de ensino-aprendizagem na escola.

Repensar a questão funcional exige, na verdade, que se repense os conceitos de língua, linguagem e sujeito, e neste aspecto a perspectiva bakhtiniana de linguagem pode contribuir para uma aproximação mais efetiva da língua, enquanto prática social, permitindo que a prática escolar avance para um segundo modelo de letramento, denominado por Street (1984) de "*letramento ideológico*".

No letramento ideológico há uma desvinculação do modelo "liberal", uma vez que pressupõe levar em consideração a dimensão político-social do fenômeno do letramento, levando em conta que ele pode ser tanto como instrumento de dominação quanto de construção de cidadania. O letramento tem significados políticos e ideológicos, estando sempre vinculados a práticas sociais constituídas em torno da leitura e da escrita, sempre levando em conta as finalidades, valores e representações em torno das quais elas se efetivam. Neste modelo não há possibilidade de dissociar o conteúdo, a função e o contexto daquilo que se lê ou se escreve.

Assim, o modelo ideológico do letramento indica uma atenção maior para os contextos que permeiam o uso da escrita e da leitura sem uma visão ingênua das possibilidades de uso das mesmas.

Dessa forma, um dos desafios postos à escola consiste exatamente em discutir o fenômeno do letramento a partir de sua materialidade. De um lado implica em considerar que:

“a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124), e de outro perceber o papel dos gêneros discursivos (orais e escritos) como formas comunicativas adquiridas em processos interativos e não em manuais:

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir do dicionário e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2006, p. 282-283).

2.4 DO PRINCÍPIO DA EXOTOPIA

Buscar transpor o conceito bakhtiniano de exotopia – excedente de visão – que nos constitui como sujeitos ativos na e pela linguagem não é tarefa fácil, porque nos obriga a olhar as ciências humanas, para muito além da sua herança positivista, como um lugar marcado, não por uma única possibilidade de visão de mundo, neutra e objetiva, mas pelas múltiplas possibilidades de visões de mundo, que se constituem possibilidades, porque o lugar que ocupamos nos permite vislumbrar no outro aquilo que ele não pode ver. Para Bakhtin:

> Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver[...] O mundo atrás dele, todo uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 2006, p.21).

Ao introduzir a idéia de excedente de visão, ou seja, tudo aquilo que é dito é marcado pelo lugar de onde se diz, Bakhtin fundamenta as bases do conceito de dialogismo. O ato dialógico é marcado exatamente pelas múltiplas possibilidades de sentido que se constituem a partir do lugar que ocupamos no momento da enunciação.

> O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja como uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos de sua perenidade (como a palavra revela seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele

> está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2006, p. 382).

Aqui é importante trazer à discussão que na perspectiva bakhtiniana o diálogo é entendido para muito além do seu sentido formal, não se pode reduzi-lo a uma conversa face a face entre sujeitos, mas entendê-lo enquanto interação verbal que compreende a língua sempre marcada pelo fenômeno social. Para Bakhtin, "A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...]. A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta" (1997, p.123-124).

Assim, o ato dialógico se realiza entre sujeitos reais e concretos, consequentemente constituídos e imersos nas relações sociais, histórica e culturalmente datadas e das quais participam ativa e responsivamente.

O sujeito bakhtiniano é compreendido então como um ser social, com um agir sempre situado, um sujeito de resposta e que se define nas relações com os outros na sociedade e na história.

O conceito de exotopia também servirá aqui como categoria de análise, entendido enquanto possibilidade de abrir espaço para o diálogo entre a pesquisadora e a professora, numa perspectiva de aproximação e autoavaliação crítica da pesquisa, do fazer pedagógico e dos conceitos que, certamente, perpassam a prática docente. Na análise que se realiza a partir das aproximações e distanciamentos que se materializam na concretude do ato dialógico, há que se marcar a importância desse excedente de visão que nos permite esse olhar de fora ao mesmo tempo em que se entrecruzam pontos de vista. Disso resulta a possibilidade de contribuição do distanciamento do pesquisador, que a partir dos registros da pesquisa permite trazer à discussão as implicações mais variadas sobre a prática efetiva da professora.

> Toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista sempre conserva o seu valor e o seu significado. A unilateralidade e as limitações do ponto de vista (da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e transformadas (enumeradas) com o auxílio das mesmas observações levadas a cabo de outros pontos de vista. Os pontos de vista pobres (sem observadores vivos e novos) são estéreis (BAKHTIN, 2006, p.330).

2.5 TEXTO E ENSINO

O texto, conforme Geraldi (2003), sempre esteve presente nas práticas escolares do ensino da língua portuguesa. A diferença observada nesta linha do tempo passado/presente se dá na especificidade do espaço e da função que o texto ocupa no ensino da língua.

No passado, as aulas de língua portuguesa tinham como conteúdo central o ensino gramatical, e o texto ocupava um espaço delimitado constituído pela leitura oralizada do texto, realizada num primeiro momento pelo professor, leitura esta que servia de "modelo" para a leitura subsequente dos alunos. O texto também era entendido como "modelo" para a produção textual dos alunos, e a leitura do texto era marcada por uma fixidez de sentido, ou seja, a leitura não era pensada como é hoje, enquanto produção de sentidos.

A partir da década de oitenta há uma grande disseminação e divulgação de trabalhos de pesquisa voltados ao ensino da língua portuguesa. Este mesmo autor aponta que a entrada de novos temas e novos focos de observação nos estudos da linguagem envolvendo a relação pensamento/linguagem é revista, e a importância da linguagem na constituição do pensamento volta à cena com ênfase.

Estas reflexões, associadas a um contexto histórico e social, provocam uma mudança no processo ensino/aprendizagem particularmente no tocante ao texto; faz-se, então, uma tentativa de passagem do ensino da *redação* para a *produção de texto*.

A produção textual vai provocar uma discussão sobre língua e linguagem, mas também vai trazer à tona uma discussão sobre a constituição dos sujeitos na medida em que, como afirma Geraldi, "Produzir implica alguém que produz". Para este autor, nem a concepção de "sujeito pronto" nem a concepção de "sujeito assujeitado" dão sustentação à noção de produção de texto, (1997, p. 19).

A noção de sujeito que passa a ser referência é constituída a partir dos estudos bakhtinianos, que entendem a constituição da consciência a partir do signo/ideológico, moldada pelas interações verbais na prática viva da língua. O sujeito é, ao mesmo tempo, produto da herança cultural e das ações que ele realiza sobre ela.

A proposta de produção textual é entendida, então, como devolução da palavra ao sujeito, onde o diálogo pressupõe a aceitação da polifonia e polissemia das vozes presentes nas interações verbais. A entrada do texto como unidade de ensino/aprendizagem pressupõe: a aceitação da materialidade das condições de produção deste texto, levando em consideração

os recursos expressivos utilizados nesta construção, da intertextualidade e da participação ativa do aluno como produtor de textos.

Finalizando, Geraldi (1997) aponta duas possibilidades de análise do texto como unidade de ensino/aprendizagem, que são: a análise textual dos textos produzidos na escola – um olhar estritamente linguístico – e a análise focando as relações entre o linguístico e suas condições de emergência – um olhar mais voltado aos elementos próprios do seu processo de produção.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo é composto por três unidades, assim constituídas:

a) o tipo de estudo (apresentação das bases metodológicas da pesquisa a ser empreendida);
b) descrição e procedimentos de coleta do corpus (caracterização do material a ser analisado e o modo como será coletado); e
c) os procedimentos de análise (descrição do modo como o corpus será analisado).

3.1 TIPO DE ESTUDO

A metodologia aplicada a essa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, exploratória, sendo adotado, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo de caso. A tipologia aplicada será da observação participante.

3.2 DESCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE COLETA

O fio condutor que permeia a análise nesta pesquisa é olhar para o *locus* pesquisado entendido enquanto um lugar privilegiado em que tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados tenham seu lugar assegurado na constituição do pensamento e do conhecimento que, lenta e gradativamente, vai se constituindo enquanto saber humano a partir das pesquisas no campo da linguagem.

A proposta de pesquisa foi desenvolvida em uma classe de crianças da terceira série do ensino fundamental de nove anos, de uma escola da rede pública municipal, de um município da grande Florianópolis, sendo organizada em dois momentos:

a) no primeiro momento coletou-se dados a partir da aplicação de um questionário para um levantamento de questões que pudessem ser relevantes para o estabelecimento de uma

relação de troca entre a pesquisadora e a professora, acompanhada do registro das observações realizadas durante as aulas às quintas e sextas-feiras. Essa etapa da pesquisa se desenvolveu entre os meses de agosto até a primeira quinzena de outubro.

b) no segundo momento organizamos, em conjunto com a direção da escola, um horário em que podíamos conversar sobre os registros realizados durante o período de observação aproximando o diálogo com a professora, buscando a criação de um espaço de trocas efetivas entre a pesquisadora e a professora com o intuito de proporcionar, não só o espaço de discussão e reflexão, mas uma ação efetiva de parceria entre pesquisa e ensino. Essa segunda etapa teve início na segunda quinzena de outubro e estendeu-se até o final do mês de novembro.

A escolha dessa unidade escolar, em específico, se deu em virtude de um questionamento exposto, em um primeiro momento, por uma professora das séries iniciais e posteriormente durante contato com a direção da escola, sobre qual o encaminhamento a ser dado aos textos produzidos pelos alunos.

Outro ponto importante foi a receptividade do grupo e da direção da escola em receber a pesquisadora, assim como tem caracterizado, nas séries iniciais, a prática pedagógica de produção de texto como marca do trabalho com a linguagem nessa escola em específico.

A opção pela terceira série do ensino de nove anos se justifica pelo término de um período denominado **CICLO DA INFÂNCIA** pelo Ministério da Educação (MEC), e referido no Parecer nº 04/CNE/CEB[1] de 20/02/2008 – que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

O documento refere a importância desses três anos iniciais para a qualidade da educação básica, ressaltando a necessidade de assegurar um fazer pedagógico, nessa etapa ou ciclo, que garanta a alfabetização e o letramento, sendo meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

[1] CNE – Conselho Nacional de Educação.
CEB – Câmara de Educação Básica.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise e interpretação dos dados tomaram como elementos os seguintes itens observados:

a) quanto ao questionário: avaliar, na coleta, possibilidade de obter dados adicionais, eventualmente reformulando questões;
b) quanto ao diário de pesquisa: atentar, no momento de cada observação, para categorias da abordagem discursiva do sociointeracionismo (a serem precisadas para a coleta), com retorno às bases teóricas para o desenvolvimento paulatino da análise; acrescentar comentários de avaliação do processo de observação e lembretes para continuar a pesquisa;
c) quanto aos planos de aula: buscar pistas do modo de processamento das atividades, cruzando os dados com aqueles obtidos no questionário e nas observações *in loco*;
d) textos produzidos pelos alunos e alunas: dado que serão 30 sessões de acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, uma amostra dos textos produzidos nesse período dará indicação de uma correlação planos de aula/questionário, a associar com as observações do diário de pesquisa. Não se trata de analisar profundamente esse produto, mas, neste momento, estabelecer seu alinhamento no contexto de ensino;
e) os recortes linguísticos a serem processados no *corpus*, pela análise (palavras, expressões, parágrafos, enunciados), serão considerados sempre em sua participação qualitativa nos enunciados e seus temas (nos textos em questão), de onde recebem seu sentido e sua capacidade de produzir uma reação valorativa;
f) os matizes das grandes categorias escolhidas da abordagem bakhtiniana do discurso, como já especificado nesta dissertação, serão explorados com o aprofundamento teórico e as idas e vindas em campo por meio das observações, depoimentos, reflexões sobre a prática (expectativas e imprevistos).

4 ANÁLISE DO CORPUS

"Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes."
M. Bakhtin

Abrimos essa seção listando os símbolos convencionados que serão utilizados nas transcrições. A fala dos sujeitos da pesquisa foi transcrita na ortografia convencional do português, sendo mantidas nos registros transcritos as variações fonológicas mais marcantes.

As convenções adotadas são as seguintes:

AL aluno quando naquele turno só há interação entre um único aluno e a professora ou a pesquisadora.

Als alunos

A(x) alunos diferentes que em um mesmo turno serão identificados por um número sequencial. Em cada novo turno o número sequencial se repete, não repetindo necessariamente os mesmos alunos.

Pesq pesquisadora

P professora

[ ] observação da pesquisadora

4.1 DO QUESTIONÁRIO

"A língua, a palavra são quase tudo na vida humana."
M. Bakhtin

A coleta de dados a partir da aplicação do questionário (Anexo A) teve como objetivo levantar informações mais específicas sobre:

a) a formação profissional e acadêmica da professora, envolvendo área e tempo de atuação;
b) conceitos-chave relativos à compreensão que a docente tem no tocante à linguagem: Leitura, Escrita, Língua, Alfabetização, Letramento, Texto e Gêneros textuais; e

c) as concepções e ideias relativas ao fazer pedagógico da professora, envolvendo especificamente a prática de produção de texto.

4.1.1 Da formação profissional e acadêmica

A professora que participou da pesquisa tem formação em nível médio no curso de magistério com graduação em Pedagogia-Habilitação Séries Iniciais e pós-graduação na área da Educação, desempenhando a função de docente há sete anos nas séries iniciais do ensino fundamental e também na educação de jovens e adultos.

4.1.2 Da análise do questionário

Os recortes selecionados a seguir têm por objetivo trazer à discussão os conceitos de leitura, escrita, língua, texto e gêneros textuais que permeiam a prática da professora, buscando estabelecer uma articulação entre as concepções postas e a proposta de ensino da língua a partir da produção textual.

Algumas questões merecem uma atenção especial, porque tem um sentido muito próprio no discurso de pedagogos e das próprias práticas escolares. Neste primeiro momento duas questões podem ser consideradas significativas na análise das respostas dadas no questionário.

A primeira diz respeito ao conhecimento pouco aprofundado que os pedagogos têm em sua formação com relação às questões referentes à linguagem. Ainda é pouco comum nos currículos de pedagogia a presença de disciplinas específicas da área da linguagem que possam subsidiar reflexões e discussões mais consistentes, por exemplo, sobre as concepções de língua, linguagem, texto e gêneros textuais.

O segundo ponto tem relação com uma forte influência de cunho espontaneista que vai marcar o processo ensino-aprendizagem da língua em muitas práticas escolares. O espontaneismo pressupõe, muitas vezes, que basta criar cantinhos de leitura, cantinhos de

escrita, cantinhos de jogos para que as crianças *naturalmente*, em contato com materiais escritos, jogos e brincadeiras, aprendam a ler e escrever.

Estes pontos brevemente levantados devem ser vistos como pequenos nós que precisam ser ora desatados, ora articulados na longa trama tecida pelas palavras a partir de uma multidão de fios ideológicos. É preciso olhar para além da pergunta e da resposta: é preciso instaurar o diálogo.

4.1.2.1 Dos conceitos de leitura, escrita, língua, alfabetização e letramento

A primeira etapa da pesquisa, como já dito anteriormente, consistiu em solicitar à professora que respondesse a um conjunto que questões que pudessem, mais tarde, servir de base para nossas conversas, da mesma forma que permitiriam levantar como a professora compreendia alguns conceitos- chave para o trabalho com a língua.

A divisão que se apresenta é puramente didática, para fins de organização do trabalho de pesquisa. O primeiro eixo faz referência às respostas dadas pela professora com relação aos conceitos de leitura, escrita e língua.

a) LEITURA: A leitura acontece quando há uma compreensão do que está escrito.
b) ESCRITA: É tudo aquilo que queremos expressar, nossas idéias, opiniões para transpor para o papel. Que pode ser representada por números e palavras.
c) LÍNGUA: É a forma de nos comunicar.
d) ALFABETIZAÇÃO: À medida que a criança vai crescendo, conforme as oportunidades que ela se encontra, com materiais educativos. A criança avança e assim desperta o interesse por letras, números, cores, gravuras.
e) LETRAMENTO: A criança antes da escola já é letrada, pois o letramento já existe de pequeno, pois é tudo aquilo que está ao nosso redor. Estão nos rótulos, na TV, celular, etc.

A partir das respostas escritas pela professora e dos registros de observação das atividades desenvolvidas em aula, gradativamente foram levantados pontos significativos que pudessem subsidiar nossas conversas no decorrer da pesquisa, buscando articular o discurso da professora, seu fazer pedagógico e as eventuais contribuições que esta pesquisa pudesse trazer a sua prática docente.

No tocante à leitura, a professora refere que ler pressupõe compreensão do que está escrito. No decorrer das suas aulas várias situações de leitura foram encaminhadas e serviram de base para as reflexões durante nossas discussões.

A seguir registramos algumas situações de encaminhamento de leitura, buscando articular suas implicações para a prática do ensino da língua.

[21.08.09]

O objetivo da leitura deste texto registrado no planejamento da professora é o de sistematizar o uso da pontuação e a organização do discurso direto. Em um primeiro momento entrega a cópia xérox do texto: PÉ COM SALTO, PÉ SEM SALTO??? (Anexo B), propositalmente sem pontuação, e em seguida solicita aos alunos a leitura do texto.

[*Em meio a um grande burburinho um aluno pergunta:*]

AL: Como eu vou lê o texto sem ponto?

P: Olha o que o V... veio me dizer!!

[*Há uma grande agitação entre as crianças e a fala da professora se perde.*]

P: Pede que um aluno leia o texto.

[*A Leitura é truncada, sem entonação e o título não é lido. As crianças acabam não acompanhando a leitura do colega. Cada um está lendo para si. A professora, então, assume para si a leitura e também ignora o título, perguntando ao término da leitura:]*

P: Quem assaltou o sapato?

A¹: O Cabide.

A²: Não! O sapato tá falando com o cabide. Não foi ele que assaltou!

P: Deixa, cada um entende do seu jeito e a gente tem que respeitar!

A²: Mas, professora! Olha ali, oh! Eles tão conversando!?

[*A professora ignora a observação da aluna*]

P: Tá difícil sem pontuação, né?

A professora deixa a proposta de leitura de lado e passa a encaminhar as atividades a serem escritas no quadro que dizem respeito à reescrita do texto que deverá ser agora pontuado pelas crianças.

Durante a leitura do texto e o diálogo entre as crianças e a professora fica clara a sua tentativa de estabelecer uma relação entre pontuação e compreensão, que até poderia ser possível, mas que não levou em conta as leituras e as próprias experiências de leitura das

crianças. A fala de A¹ poderia ser problematizada a partir da própria leitura do texto, explorando a leitura das imagens, as eventuais pistas para uso da pontuação, as mensagens implícitas e explícitas no texto, já que seu objetivo consistia em sistematizar o uso da pontuação e do discurso direto.

Quando a professora lança a pergunta: Quem assaltou o sapato? A aluna A², rapidamente, apoiada na leitura da imagem que acompanha o texto, compreende que a conversa se passa entre o cabide e o sapato dentro do armário. A professora não só não percebe a estratégia utilizada pela criança como não problematiza a compreensão, com apoio ou não dos recursos gráficos presentes no texto. Aqui há outro ponto interessante com relação às informações implícitas e explícitas no texto, pois nesse caso específico não há indicativo no texto de quem tenha efetivamente assaltado o sapato.

No decorrer da aula fica claro, a partir de registro abaixo, que a forma como a professora encaminhou a leitura e a impossibilidade de diálogo instaurada durante a atividade deixou nas crianças a expectativa da confirmação ou não das suas hipóteses a respeito da compreensão do texto.

A¹: Olha! É a primeira parte.

A²: É mesmo!

A¹: Na outra parte vai vir tudo explicado.

A definição de que ler é compreender o que está escrito passa então necessariamente por buscar o sentido para além da retirada de informações do texto e da própria discussão do que seja compreensão; afinal, não resta dúvida de que a aluna compreendeu perfeitamente, apoiada nos recursos de imagem do texto, que se tratava de uma conversa entre o cabide e o sapato. A postura da professora: “deixa que cada um entende do seu jeito e a gente tem que respeitar” é característica de uma postura pedagógica que se firmou no discurso de alguns pedagogos a partir de uma compreensão equivocada no que tange à aceitação incondicional de qualquer resposta dada pela criança, isentando muitas vezes o docente do compromisso ético: de ensinar.

[11.09.2009]

Este é um recorte em que a professora propõe o encaminhamento da leitura de um material de educação ambiental estruturado no formato de um gibi educativo, (Anexo C),

elaborado pela Polícia Ambiental de Santa Catarina, com o intuito de discutir a importância da vegetação na preservação e manutenção do meio ambiente. Durante o encaminhamento da leitura:

P: Quem leu em casa o texto?

[*As crianças estão agitadas e há grande burburinho na sala. As respostas se perdem entre as falas das crianças. Mesmo sem a escuta de todas as crianças a professora prossegue.*]

P: Do que fala o texto?

AL: Das plantas

A professora solicita que várias crianças realizem a leitura. Propõe uma leitura simulando o diálogo entre os personagens, mas se perde durante o encaminhamento, pois não faz distinção entre os personagens, por exemplo: Quem é o Guto, quem é a Ana, quando é um narrador, quando é o guarda florestal, qual a função dos balões neste tipo de texto? Uma aluna percebe a falha e tenta chamar atenção para isso, mas não tem escuta.

A¹: Professora ali é o Guto que tá falando, oh! Não é a Ana!

P: Tá, segue assim mesmo.

[*Um aluno interrompe a leitura para perguntar:*]

A²: Plantio. O que é isso?

P: É plantar.

A²: O quê?

P: Tá segue!

P: E aí, tudo mundo vai cumprir seu papel na natureza?

[*Sem resposta dos alunos. A atenção dos alunos está voltada aos balões que a professora trouxe para realizar uma brincadeira.*]

Na sequência do turno:

P: Entenderam?

A³: Não destruir a natureza, prestar atenção na natureza para aprender coisas.

P:J..., o que tu entendeu?

A[4]: Papagaio.

P: O que tem o papagaio?

A[4]. Ele voa.

A[5]: Deixa eu lê mais um pouco?

P: Quem leu, leu. Agora, vai ler em casa!

Neste recorte evidencia-se o encaminhamento de uma leitura que não deixa claro seu objetivo e sua finalidade. Afinal, para que serve esse tipo de texto, que informações ou conhecimentos ele acrescenta aos conhecimentos das crianças? A professora, ao propor uma leitura com base no diálogo dos personagens, demonstra não ter domínio dos recursos gráficos utilizados em gibis.

Quando o aluno pergunta o que é 'plantio' e a resposta dada continua a não fornecer o sentido necessário, a professora, preocupada com a sequência da leitura, solicita simplesmente a sua continuidade apagando as possibilidades de inferência dos alunos na construção do sentido do texto.

A compreensão acaba restrita ao nível mais básico da informação explícita, sem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, com uma possível ampliação do vocabulário e dos próprios recursos gráficos e textuais que poderiam ser úteis para a compreensão do texto.

[17.09.09]

P: Agora guardem os cadernos. É para parar o que estão fazendo. Deu, pessoal! Agora vamos prestar atenção no texto. Essa é a letra de uma música! (Anexo D)

Als: Oba! Como é, professora?

P: Eu não trouxe a música. Amanhã ou segunda eu trago. Agora a turma pra lá vai ler até 'vizinho'.

[*Finaliza a leitura pedindo que alguns alunos leiam.*]

P: O que tu achou do texto?

A[1]: Muito massa!

A[2]: Tá fazendo muitas perguntas.

P: Que tipo de perguntas?

A[3]: O menino com a bola. Ela tá jogando bola.

P: Deixa F...!

A[2]: Alguém responde sempre, quando fazia uma pergunta. O cara só fazia pergunta pro menino. Daí foi fazendo perguntas.

A[4]: Tá falando da natureza.

P: Onde aparece a natureza?

A[4]: Ali na floresta.

P: Onde mais, no oceano, no planeta.

Então:

P: Essa bola é esse mundo que nós vivemos.

Nesse recorte a professora encaminha algumas questões com relação ao texto, mas ela mesma interrompe o diálogo e ao final determina a compreensão possível do texto.

[16.10.09]

Entrega o texto xerocado:

A guerra dos animais

No tempo de Noé, todos os animais eram bons amigos. Eles viviam juntos e felizes.

Um dia, o cachorro e o lobo saíram para caçar e acabaram se encontrando no mesmo lugar. Como não havia caça suficiente para os dois, eles começaram a discutir.

O cachorro rosnou:

— Lobo, cheguei aqui primeiro, por isso vá embora, antes que eu morda você!

— Ah! Ah! Ah! Quando você chegou, eu já estava aqui. Vá embora seu fracote! debochou o lobo.

O cachorro não gostou de ser chamado de fracote e avançou no lobo.

E, assim, a briga que começou pequenininha foi crescendo...crescendo sem nunca terminar, pois os dois animais eram muito fortes.

Cansado de brigar sozinho, o cachorro pediu ajuda ao boi:

— Amigo boi, estou precisando de ajuda para vencer o lobo.

O boi respondeu:

— Amigo cachorro, o lobo é muito forte. Vamos chamar também o gato, o porco, o galo e o bode para nos ajudar.

— Ótima ideia, amigo! Vamos logo!

Então o cachorro, o boi e os outros animais foram juntos atrás do lobo.

Um papagaio que estava pousado numa árvore e ouviu toda a conversa voou até o lobo e contou:

— Lobo, seu bobo! Fuja! O cachorro vem aí com vários animais!

— Eu? Fugir? Nunca! Se o cachorro tem amigos, eu também tenho!

E o lobo chamou o jacaré, o macaco, o tamanduá, a onça e a raposa para entrarem na briga.

Assim que os dois grupos se encontraram, a luta começou. E eles lutaram... lutaram e nenhum dos dois lados rendia.

Uma pombinha branca, vendo que vários animais já estavam feridos, voou até Noé e disse:

— Noé, venha logo! Os animais estão brigando sem parar há vários dias.

— Oh, então é por isso que eles estão sumidos! Vou agora mesmo acabar com esta confusão!

A pombinha branca levou Noé até o local onde os animais estavam lutando.

Vendo que aquela briga não ia mesmo ter fim, Noé resolveu separar os animais em dois grupos: o grupo dos animais domésticos e o grupo dos animais selvagens.

Quando os dois grupos já estavam separados e mais calmos, Noé ordenou:

A partir de agora, cada grupo vai ter seu lugar para viver e caçar. Um grupo não poderá invadir o território do outro até que todos aprendam a se respeitar.

E assim foi feito!

É por isso que até hoje os animais selvagens vivem longe dos animais domésticos.

E esta história chegou ao fim. Quem não gostou que conte outra para mim.

Após a entrega do texto, a professora encaminha as questões a serem copiadas no caderno para serem respondidas pelas crianças. No planejamento feito pela professora (depois da aula ministrada) aparecem os seguintes conteúdos:

Conteúdos:

Língua Portuguesa:

- Leitura com compreensão;
- Identificação do parágrafo;
- pontuação;
- Uso da maiúscula;
- Oralidade;
- Construção de frases.

Atividades:

Interpretação do texto

Produção de um cartaz de animais selvagens e domésticos.

Colar no caderno 3 animais de cada classificação e formar uma frase.

Escrever um texto: O que são animais selvagens e domésticos.

Atividade:

O X da questão:

1. Marque com X a resposta certa:

a) Esta história aconteceu:

( ) Muito tempo atrás.

( ) No tempo de Noé

( ) No início do mundo

b) No início da história, os animais domésticos e selvagens viviam:

( ) separados e felizes

( ) juntos e felizes

( ) juntos e brigando

c) Quais os animais que iniciaram a briga?

( ) o cachorro e o gato

( ) O lobo e o jacaré

( ) o lobo e o cachorro

2. Pense e responda:

Quem contou ao lobo o plano do cachorro?

Quem contou a Noé o que estava acontecendo entre os animais?

O que Noé fez para acabar com a briga entre os animais?

[*Durante a cópia das questões uma aluna faz a seguinte observação:*]

AL: Ah, professora, pode ler no textinho pra saber!

Nesta proposta de leitura com compreensão a professora opta por aplicar o modelo pergunta e resposta, muito comum nas práticas escolares. Em outros momentos ela também fará a opção por essa forma de atividade.

Durante a cópia para o caderno as crianças conversam entre si e uma aluna confirma com a professora a necessidade de buscar no texto as informações. Elas parecem bem à vontade com esse tipo de atividade.

Quando conversamos sobre esse tipo de atividade, que tem como característica básica não a compreensão ou a busca de sentido, mas a simples retirada de informações do texto, perguntei à professora se ela percebeu que a questão 1 A pode ter qualquer uma das três alternativas assinaladas.

Como ela não tem o hábito de fazer a correção coletiva, circulando geralmente pelas carteiras e solicitando que o aluno corrija, não há muita oportunidade de as crianças interagirem ou discutirem suas opiniões sobre o que foi lido.

A professora demonstra surpresa ao observar que o texto poderia tanto ter acontecido há muito tempo atrás, como no tempo de Noé ou até mesmo no início do mundo. Concorda que as atividades propostas ficaram apenas no nível da retirada de informações do texto, o que não implica necessariamente em compreensão, e pouco propiciaram a troca entre as crianças e o próprio diálogo com a professora.

A partir desses comentários a professora busca ampliar um pouco mais sua prática de leitura com compreensão e acata duas sugestões dadas a partir de nossas conversas:

a) abrir espaço para a escuta das hipóteses das crianças a partir da correção coletiva das atividades;
b) formular questões que possibilitassem aos alunos a ampliação dos seus conhecimentos, das trocas entre seus pares, rompendo um pouco mais com a prática cristalizada do “retire do texto”.

[12/11/2009]

O texto a seguir é disponibilizado aos alunos em cópia xérox para leitura e realização de atividades de interpretação:

A onça e a raposa

Um dia, a raposa e a onça brigaram.

A raposa, com medo de ser comida e atacada pela onça, vivia se escondendo.

A onça já havia inventado mil truques para agarrar a raposa, mas todos haviam fracassado.

Um dia, fingiu-se de morta.

A notícia se espalhou pela floresta, e a bicharada foi correndo ver a onça deitada de barriga para cima.

Quando soube da novidade a raposa não acreditou e foi ver se era verdade.

Foi chegando perto do corpo da onça e perguntou ao macaco:

— Será que a onça está morta de verdade?

O macaco respondeu:

— Está sim! Mortinha!

— Ela já suspirou?

— Ainda não, por quê?

— Quando a gente morre costuma suspirar sim, vocês não sabiam?

A onça dá, então, um profundo suspiro.

Todos os animais fugiram, e a onça desistiu da vingança.

A professora faz uma leitura do texto, preocupando-se com a entonação, o ritmo, as pausas, criando um clima para a escuta da história, pedindo que alguns alunos também leiam o texto. Durante a leitura dos colegas uma aluna corrige uma palavra, provavelmente copiada do quadro por alguns colegas de forma equivocada.

AL: Não é notícia, é novidade.

A professora intervém, pois algumas crianças não concordam com a correção da colega. Na realidade, as crianças repetiram a palavra ‘notícia’ escrita no parágrafo anterior. A professora aproveita para localizar a palavra na frase, contando os parágrafos.

Atividade do texto: A onça e a raposa

1. Quais os animais que aparecem no texto?
2. Onde se passou a história?

A¹: Como assim, onde se passou?

A² Na floresta.

A¹ É verdade, na floresta! [*Após retomar a leitura individual do texto.*]

3. Quem ficou de barriga para cima?
4. Leia o texto e escreva a mensagem que o texto traz para você.

O encaminhamento dessa atividade sofre pequenas mudanças a partir de nossa conversa. Apesar de manter o predomínio do modelo pergunta e resposta, marcado pela retirada de informação, consegue acrescentar uma questão que abre espaço para a escuta das crianças e possibilita uma maior ampliação do sentido do texto para elas.

Realizando a correção coletiva oralmente, a professora se mostra satisfeita com a forma como as crianças se expressaram trazendo para sua realidade a mensagem do texto. Boa parte deles concordou com a proposta de uma colega de que “uma mentira pode não dar muito certo”. E outros dois colegas fizeram referência ao desfecho de suas próprias brigas: “Nós brigamos, como a onça e a raposa, mas como somos amigos essas brigas acabam sendo esquecidas”.

O grande ganho nessa pequena mudança de estratégia da professora foi a possibilidade de instauração da escuta entre as crianças e da própria professora, que era muito pouco presente. Ela preocupava-se em vencer as atividades propostas, e apesar de as crianças estarem sempre dispostas a ler, a leitura era apenas uma atividade a mais a ser realizada.

No tocante ao conceito de escrita, a professora assim o expressa: “tudo aquilo que queremos expressar, nossas idéias, opiniões para transpor para o papel. Que pode ser representada por números e palavras”.

Nas atividades propostas durante as aulas evidencia-se que as situações de escrita transcorrem geralmente articuladas a atividades de cópia, da prática da aplicação de questionários, e que a escola é o espaço privilegiado do ensino da língua deslocada da realidade e dos usos sociais da leitura e da escrita.

Mesmo quando propõe atividades de produção de textos, essas atividades são desconectadas de possibilidades reais de reflexão sobre a língua, sobre a função social da escrita, sendo muitas vezes articuladas a datas comemorativas. A professora propõe regularmente produções relacionadas àquelas datas mais frequentes no calendário escolar: dias das mães, dia dos pais, dia do estudante, dia do amigo, etc., mas não percebe que essas situações de escrita são artificializadas e marcadamente do universo escolar.

Ao atentarmos para os objetivos propostos pela professora em seus planos de aula, geralmente feitos posteriormente às aulas ministradas, observamos a pouca compreensão de questões específicas com relação à língua e à linguagem, em parte fruto das lacunas presentes na formação dos pedagogos no campo da linguagem. Por exemplo, no plano de 05.08.09 há o seguinte objetivo: “Trabalhar práticas de oralidade e também práticas de escrita, como: parágrafo, letras maiúsculas e pontuações.”

A partir dos recortes abaixo caberia perguntar o que está sendo entendido pela professora como práticas de oralidade, uma vez que o diálogo quase sempre é entrecortado pelo discurso autoritário da professora e as práticas de escrita são marcadas pelo ensino artificial da língua, que ora privilegia a língua enquanto expressão do pensamento, ora privilegia a língua enquanto sistema.

O recorte a seguir ocorre durante a proposta de reescrita do texto em duplas e registrando a discussão entre duas crianças que não chegavam a um acordo sobre a reescrita de seus textos. A professora interrompe a discussão, sem atentar ao que está sendo discutido entre as crianças.

P: Agora o texto não é mais teu! Tens que fazer com a tua colega. Vocês duas!

As crianças retomam a reescrita do texto em silêncio, mas minutos depois voltam à discussão sobre como devem reescrever o texto. A professora intervém novamente, mas agora opta por separar as crianças:

P: Trabalha o teu texto!

Outro recorte, ainda referente à proposta de reescrita de texto nessa mesma aula:

AL: Oh, professora! Todo mundo concordou!
P: Tá, eu já vou lá vê se concordo.

A professora circula pelos grupos e vai fazendo as correções. Dificilmente expõe uma questão para o grande grupo ou desafia a criança a pensar sobre a escrita. Se uma criança pergunta, ela responde sem buscar interagir com os outros, mas as crianças entre si interagem significativamente.

Fica evidente a grande dificuldade em instaurar o diálogo entre a professora e as crianças, assim como as interações entre as crianças são vistas como momentos de pouca riqueza para o ensino da língua. Boa parte das atividades propostas gira em torno da pergunta: ‘qual a mensagem que o texto trouxe para você?’ – geralmente acompanhada de ‘pinte ou desenhe a parte que você mais gostou’. Não explora a possibilidade de desafiar as crianças a pensar sobre a escrita, e em várias situações durante as aulas ela faz a pergunta e ela mesma responde, raramente esperando a resposta das crianças.

[05.08.09]

AL: Professora, como se escreve KIKA?
P: [*A professora soletra*] K I K A.

AL: Viu como é K I K A! Teimosa!

[21.08.09]

AL: Oh professora é título!
P: Eu mandei recortar título?
P: Onde aparece letra maiúscula?
P: Em nome de cidade e de pessoa.

P: L... não é para fazer sozinha!
P: Quando eu uso ponto de interrogação?
P: Em perguntas!

P: Quando eu uso letra maiúscula?
P: Em nome de pessoas e cidade.

No decorrer de nossas conversas, pergunto se ela observa a dificuldade que tem em se fazer ouvir e escutar os alunos a partir das situações registradas no relatório; muitas vezes a professora duvida, então, peço a ela que observe os registros feitos nos cadernos dos alunos ou aproveito situações que ocorreram naquele mesmo dia, avivando sua memória. A partir de nossas conversas fica perceptível a introdução, mesmo que lenta, por parte da professora, de momentos de escuta e de diálogo.

No tocante ao conceito de língua, que a professora entende como: “É a forma de nos comunicar”, podemos evidenciar essa compreensão a partir das atividades que aparecem muitas vezes sob o comando: “Ilustre a parte que você mais gostou” ou nas atividades comuns em quase todas as aulas.

[04.09.09]

Recorte do planejamento da professora realizado depois da aula ministrada.

Objetivo: Desenvolver a capacidade de se expressar através da escrita e do desenho.

Atividades:

Pintar a parte que mais chamou sua atenção

Refletir o porquê escolheu está parte.

Qual a mensagem que a letra deixou para você.

Dividir a turma em cinco equipes e cada equipe receberá uma estrofe da música, e assim fazer uma ilustração.

Obs. Expor o trabalho no pátio

No transcorrer da aula, as crianças vão fazendo as atividades propostas com base na leitura e interpretação da letra do Hino à Bandeira:

AL: Posso desenhar um sol?

P: Vamos ver se tem na letra!

[*A professora se vira e vai para outro grupo. O aluno acaba acatando a orientação da professora; como não há referência ao sol, ele não o acrescenta a sua ilustração.*]

Aqui se evidencia que, do ponto de vista da professora, a criança só pode expressar aquilo que literalmente está escrito no texto.

[17.09.09]

Alunos próximos a mim me perguntam se anoto o nome de quem conversa.

Pesq: Não. Anoto coisas que vocês falam, o que a professora fala, coisas que penso ser importantes e que preciso lembrar depois para escrever o meu trabalho.

De repente uma aluna vem da frente da sala e me pergunta:

A¹: Sali, que ponto eu uso aqui?

Oi, Érica

Pesq: Depende.

Oi, Érica!

Ou

Oi, Érica.

Pesq: Percebe a diferença?

A¹: Nossa que resposta! [*Me olhando surpresa.]*

Pesq: Percebe a diferença?

A¹: É bem diferente. Já sei!

[*Outra aluna entra na conversa.*]

A²: É aquele ponto assim. [*Faz o gesto com o dedo do ponto de exclamação.*]

E o outro assim. [*Faz novamente um gesto com a mão.*]

A²: Sali, Deus é que faz o nosso destino?

Pesq: Tem quem acredite que sim. Eu penso que nós fazemos o nosso destino.

[*A aluna retorna para fazer sua atividade.*]

Fico pensando na razão para me fazer tal pergunta. Resolvo circular pela sala. Observo que ela está fazendo uma atividade chamada de *Livro da Vida*. Consiste na proposta de escrita de um diário que conta a vida de cada um através de fotos e pequenos registros sobre suas vidas. Alguns escrevem frases (que a professora sempre corrige antes da escrita final no livro) e outros produzem pequenos textos. É uma atividade muito interessante, pois permite às crianças escrever sobre si mesmas, seus gostos, suas experiências; é antes de tudo uma atividade que lhes confere autoria. Aqui a escrita tem uma função não só de resgate da memória das crianças, mas também permite que elas se identifiquem como sujeitos que estão inseridos em contextos sociais e culturais próprios, e ao mesmo tempo dividem coletivamente alguns desses momentos registrados por fotos e pela escrita. Elas conversam entre si e conferem suas lembranças, pois muitos são amigos, além de colegas da turma. A professora tem aqui o papel exclusivo de corretora da escrita individualmente mostrada a ela antes da escrita definitiva no livro; sua preocupação é basicamente com a língua enquanto sistema de regras.

Converso com ela a respeito da riqueza da atividade, pergunto se ela percebe a importância de escrita aqui como registro pessoal das crianças, se ela observa que boa parte delas utiliza a pontuação – conteúdo que ela está trabalhando – de forma aceitável e sempre contextualizada. A professora lamenta não poder explorar mais essa atividade, porque “tem que dar conta do conteúdo”, não percebendo que o conteúdo está ali, impregnado de sentido e da finalidade para as crianças, mas totalmente ignorado e artificializado para a escola.

Durante o restante do período de observação a professora não deu sequência a essa atividade; naquele dia, na verdade, a atividade foi um enxerto, uma vez que uma parte das crianças tinha terminado a tarefa proposta e foi escrever no *Livro da Vida* como uma forma de passar o tempo até que todos terminassem.

[23.10.09]

A¹: Homens tá errado é com M!

A² Não. Tá certo é homens. É mais de um.

A¹: Ah, tá! [*O aluno percebe a escrita no plural*]

A³: É que nem parabéns.

A¹: Não é não. Não é parabem/parabéns. [*Fazendo referência a plural e singular*.]

P: Dá um exemplo J... [*Dirigindo-se ao aluno que referiu parabem/parabéns.*]

A¹: Bombom/bombons.

A³: Isso é plural professora! Cavalo, mais de um cavalo/cavalos.

A seleção desse recorte é importante, primeiro porque demonstra claramente que as crianças pensam sobre a língua – afinal, a discussão inicia entre duas crianças durante a cópia da escrita da professora no quadro. E a professora, após nossas conversas, busca escutar mais as crianças, e ao mesmo tempo diminui sua participação na antecipação das respostas.

Fechando esse primeiro bloco referente à leitura, escrita, língua, alfabetização e letramento, buscamos no pensamento bakhtiniano sustentar nossa análise com relação às questões referentes ao ensino da língua nas práticas escolares.

> [...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso da cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 1997, p.95).

A crítica bakhtiniana com relação às duas grandes correntes do pensamento linguístico de sua época (subjetivismo idealista e objetivismo abstrato) remete, por extensão, às práticas escolares em geral e em específico à prática escolar dessa professora: ora pela concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento individual e ora pela visão de língua enquanto sistema, princípio fundante do objetivismo abstrato, nas atividades cujo objetivo é meramente reproduzir ou fixar as normas da língua. A pouca ou quase nenhuma reflexão sobre a língua em uso acaba por, não só artificializar as situações de ensino-aprendizagem, como se descolar das práticas e usos sociais que a língua ocupa e exerce diariamente no cotidiano das crianças.

Cotidianamente as crianças escrevem, leem e pensam sobre as questões referentes à língua; é possível observar em diversos registros essas reflexões. Na atividade de escrita do livro da vida, atividade essa que marca fortemente a escrita como uma forma de recuperar a memória e a vivência das crianças como sujeitos que interagem e têm histórias para contar, o papel da professora se limita a corrigir os erros, e a escrita assume um papel puramente artificial, porque não importa o sentido, as formas de dizer, ou para quem está sendo dito, importa apenas a língua enquanto sistema de normas.

Todo o caráter de autoria, entendido aqui como possibilidade do aluno em colocar-se como sujeito do dizer, do endereçamento que envolve as estratégias do dizer, da riqueza de recursos expressivos que as crianças utilizam para dizer o que querem dizer, é descolado do aspecto constitutivo que a própria linguagem assume na materialização do humano.

Por isso importa, também, olhar para as práticas de ensino da língua marcadas pela escrita e produção de textos, para a compreensão do papel que o texto e gêneros textuais têm ocupado no trabalho com a escrita e a leitura nas séries iniciais do ensino fundamental.

E aqui, para finalizar esta seção, cabe, preliminarmente, não desvincular aquilo que a professora vem entendendo, como conceito de alfabetização e letramento, e de como esses conceitos se concretizam na sua prática. Apesar de indicar pouca ou quase nenhuma leitura e reflexão sobre esses temas, tão caros à pedagogia, podemos levantar na sua conceituação uma visão, no mínimo, espontaneísta, porque a alfabetização, segundo a professora, está ligada às “oportunidades que ela (criança) encontra”, o que reforça uma postura muito mais voltada para a competência individual da criança e da aprendizagem da língua unicamente para a promoção escolar, do que efetivamente uma perspectiva de ensino que leve em consideração os sujeitos e as práticas sociais de leitura e escrita.

No tocante ao conceito de letramento ao retomá-lo em nossas conversas, fica evidente que a professora entende letramento em um sentido mais restrito de reconhecimento das letras e dos números nas situações do dia a dia.

Nessa turma há dois alunos em processo de alfabetização – leitores iniciantes – e a postura da professora com relação a eles é a de manter um distanciamento significativo, pois não os inclui nas atividades de leitura e tampouco solicita a participação oral dessas crianças, normalmente limitando-se a acompanhar se eles estão copiando ou não as atividades do quadro.

Quando pergunto se deixá-los de fora é uma atitude consciente, ela responde que sim, porque eles não têm condições de acompanhar a turma, o que aponta uma compreensão

de que alfabetizar não é sua tarefa e que não caberia, especificamente, à escola proporcionar tais oportunidades, cabendo, nesse caso, à família um papel mais específico de criadora de oportunidades.

No decorrer das nossas conversas, passo a apontar várias contribuições dessas crianças durante as aulas e que passam despercebidas dela, e apesar de não ter tempo para leituras, aos poucos, foi se sensibilizando, para a necessidade de proporcionar a essas crianças os mesmos espaços e oportunidades dados às outras crianças.

Na próxima subseção abordaremos os conceitos de texto e gênero textual assumidos pela professora e as implicações dessas concepções para o ensino da língua nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.1.2.2 Do conceito de texto e gêneros textuais

Neste segundo eixo na definição da professora,

d) TEXTO: O texto pode aparecer em diferentes formas. Pode ser uma narração, uma descrição.
e) GÊNEROS TEXTUAIS: São os diferentes tipos de textos: carta, bilhete, jornal, conto, fábula, convite, propaganda, história em quadrinhos e etc.

É interessante observar que, na definição da professora, tanto com relação ao conceito de texto quanto ao conceito de gênero, há uma forte tendência a marcar mais os aspectos relacionados às tipologias de que propriamente aos usos sociais dos diferentes textos que circulam na sociedade.

As produções escritas das crianças são geralmente solicitadas num contexto escolar de ensino da língua. As situações são criadas com base na necessidade de se trabalhar pontuação, parágrafo, as convenções sociais da escrita como o uso da letra maiúscula, produzindo o apagamento do uso social da escrita com base nos gêneros textuais. Observa-se aqui uma prática bastante comum nas aulas de língua portuguesa: o texto é utilizado como mero pretexto. A própria questão do ensino de um tipo de texto específico não aparece contemplada na prática da professora.

[05.08.09]

No plano dessa aula aparecem listados os seguintes objetivos:

a) observar os sinais que a vida nos dá e acreditar nos sonhos;
b) refletir sobre a mensagem que o filme - *Um sonho de menina* - traz ;
c) ilustrar o filme;
d) representar através de palavras, para recordar a história do filme;
e) produzir um texto abordando o tema do filme;
f) fazer a correção do texto coletivamente;
g) trabalhar práticas de oralidade e também práticas de escrita, como: parágrafo, letras maiúsculas e pontuações.

A professora encaminha a produção de texto buscando reavivar a memória das crianças com relação ao filme assistido: *Um sonho de menina*, propondo que elas escrevam no quadro palavras relacionadas àquilo que eles lembram ter visto ou chamado sua atenção no filme.

Há grande agitação e conversa. Todos querem participar de alguma forma. As crianças vão ao quadro e uma palavra puxa a outra. Assim, as palavras e frases vão sendo escritas e a professora faz a correção ortográfica necessária, ora solicitando ao aluno que leia a palavra ou frase escrita, ora ela mesma lendo e chamando atenção para a escrita. Boa parte das crianças percebe a falta ou a sobra de letras.

O registro no quadro:

Paz, felicidade, cuidar da natureza, como é bom ser criança, amizade, saudades, magia, destruição, mistério, mágoa, ônibus, matemática, bolinho de maçã mágica, brincadeiras, cuidar do nosso planeta.

Realiza a leitura coletiva das palavras e a partir disso propõe a produção textual com as palavras do quadro – num primeiro momento, na forma de rascunho. Na sequência, organiza os grupos e as carteiras e vai circulando entre as duplas e trios formados por ela, chamando a atenção para as questões ortográficas, de parágrafo e letra maiúscula.

Ao circular entre as crianças vai perguntando ao grupo, buscando orientar a escrita:

P: Como começou o filme?

P: Qual era o sonho dela?

P: Quem era ela antes?

Pouco depois faz a seguinte proposta à turma, quando algumas crianças questionam sobre acontecimentos específicos no filme com a intenção de recontá-lo exatamente como aconteceu:

P: Agora a história não é mais da Xuxa é de vocês!

AL: Então, eu não sei fazer!

É uma situação de conflito no próprio discurso da professora, que em momento anterior aponta um caminho para a escrita do texto, com base nas perguntas que ela levanta com relação ao desenrolar da história, tentando reviver a história oralmente com as crianças, e agora, na sequência do fluxo da conversa, quando as crianças respondem à sua fala, interrompe o diálogo ao dizer que a história não é mais da Xuxa, mas é deles.

Então qual seria o sentido, até aquele momento, de encaminhar o reconto oral do filme, se para a escrita do texto, quando as crianças tentam rememorar a história levantando vários detalhes acontecidos no filme, a professora aponta para os alunos que esses detalhes não devem aparecer nos seus textos, confundindo as crianças com relação a todo o encaminhamento que ela vinha dando.

Para as crianças, tratava-se de uma história da Xuxa, que pode eventualmente ser mais ou menos rica de detalhes e lembranças. Isso fica claro no começo da atividade de resgate do que eles se lembravam. No primeiro momento muito poucos se lembravam do filme, mas a partir da ida das primeiras crianças ao quadro para o registro das palavras, uma palavra acabou puxando a outra e foi com esse apoio na memória e nas trocas entre eles que o filme foi sendo recontado oralmente.

Mas no momento em que as crianças precisam organizar suas falas e transpô-las para o papel, na passagem da oralidade para a escrita, falta à professora a percepção das diferenças entre fala e escrita, da ideia de escrita como trabalho, da importância das estratégias do dizer, de como organizar esse texto, para que exatamente ele estava sendo escrito, que referências tinham as crianças com relação ao tipo *narrativo* de texto. Não há, na prática da professora, nenhum indicativo de que ela domine as tipologias de texto, ou de que ela invista no ensino dessas tipologias.

Qual seria o papel que o texto e os gêneros textuais assumiriam nessa prática de ensino da língua, por que o texto surge como algo que precisa ser transposto para o papel, e talvez aqui apareça marcadamente o conceito de escrita da professora e que perpassa a sua prática, porque escrever é “tudo aquilo que queremos expressar, nossas idéias, opiniões para transpor para o papel.”

O que ela acaba solicitando às crianças é que elas transponham para o papel o que elas entenderam do filme. Não aparece uma intenção educativa que encaminhe uma prática na direção do ensino, nem de um tipo de texto ou de gênero. Porque não há registro de que a professora, em algum momento de sua prática, privilegie ou propicie às crianças situações que lhes permitam conhecer as características textuais, neste caso, do texto narrativo.

Ela trabalha a língua como expressão do pensamento, e no momento seguinte a essa produção escrita ela vai utilizá-la para trabalhar a língua enquanto conjunto de normas. Porque o texto – e aqui ela usa a estratégia de reescrita – servirá, tão somente, como um pretexto para trabalhar: ortografia, pontuação, paragrafação e uso da letra maiúscula. O ter o que dizer, as razões para dizer, para quem dizer, escolher as estratégias do dizer e a quem se diz, elementos constituintes da situação de interlocução, conforme aponta Geraldi (2003), é minimizado ou até mesmo apagado.

Na prática, o que se evidencia é o discurso monológico nas práticas de ensino da língua, uma vez que a interlocução pressupõe que professor e aluno compartilhem o discurso na sala de aula. A devolução da palavra ao outro só pode ocorrer quando há escuta e diálogo entre as pessoas. Se só o professor fala, ou se o professor silencia diante das trocas com e entre as crianças, o que se instaura é o monólogo (ou o silenciamento) e não o dialogismo.

Se a língua se materializa nas práticas sociais e nos usos, materialidade que se concretiza no texto, constituída pelos sujeitos, e se os sujeitos são silenciados e as práticas artificializadas, qual seria a efetiva contribuição do texto como norteador para o trabalho com o ensino da língua?

4.2 DO MONÓLOGO OU DA EXCLUSÃO DO OUTRO – O “INCAPAZ”

“Se não esperamos nada da palavra,
se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer,
ela sai do diálogo e se coisifica.”
M. Bakhtin.

Nesta e nas próximas seções as categorias de análise que orientaram as reflexões sobre os registros tomam por base os conceitos bakhtinianos de dialogismo, de exotopia, de sujeito e de língua.

A seleção dos recortes realizada para registro e análise nesta seção tem uma relevância grande, porque aponta questões significativas quando se trata do ensino da língua nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto no aspecto da escuta e do diálogo, quanto do papel dos sujeitos e da atribuição de sentidos, por vezes negada às crianças nas práticas escolares de ensino da língua.

Durante a pesquisa, situações bastante significativas foram registradas, e o recorte ora escolhido para sustentar a análise foi sem sombra de dúvida uma das situações mais peculiares e particulares que representam de certa maneira uma marca bastante característica na prática da professora – a não escuta ou ausência de interlocução e uma concepção de língua cambiante – que oscila entre a expressão do pensamento e da língua enquanto sistema abstrato de normas.

Para dar fundamentação à análise é necessário um olhar mais acurado sobre os conceitos bakhtinianos de dialogismo, sujeito e língua.

Conforme já mencionado em capítulo anterior, na perspectiva bakhtiniana o dialogismo pressupõe muito mais que uma simples situação de comunicação direta entre falantes. O diálogo pressupõe a participação efetiva dos sujeitos que interrogam, ouvem, respondem, concordam, discordam, argumentam. Assim a língua viva se concretiza nas práticas sociais que permitem aos sujeitos se constituírem na e pela linguagem. Dessa forma, língua e sujeito se constituem nos processos interativos. O sujeito bakhtiniano não é um sujeito dado, pronto e acabado, mas um sujeito que se constitui à medida que interage com os outros, a partir de uma complexa relação de reciprocidade com a palavra do outro.

> Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias palavras, são palavras do outro. E vivo num mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em material semiótico). A palavra do outro coloca diante do individuo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro), (BAKHTIN, 2006, p. 379).

Podemos pensar que, quando essa relação de reciprocidade é quebrada nas práticas escolares de ensino da língua, não há possibilidade de instauração do diálogo, mas sim de um longo e solitário monólogo do professor, que não só desautoriza os alunos enquanto sujeitos, mas impossibilita a compreensão, porque a possibilidade de interação/interlocução é apagada.

Um ensino da língua perpassado pelo monologismo encerra a língua e o sujeito em uma prisão. O sujeito é aprisionado porque lhe é tirada a possibilidade de construir-se e completar-se nas suas falas e nas falas dos outros. A língua é aprisionada, porque é entendida como algo dado e pronto, é vista como um sistema estável, fechado e imutável, ou como mera expressão do pensamento.

> O discurso verbal é um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade lingüística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento. Portanto, tanto a abordagem lingüística formal falha quanto a abordagem psicológica falham: a essência sociológica, concreta do discurso verbal, aquilo que sozinho pode torná-lo verdadeiro ou falso, banal ou distinto, necessário ou desnecessário, permanece fora do alcance e do campo de ambos os pontos de vista. (VOLOSHINOV, s.d., p. 10).

À medida que o registro da aula vai delineando a compreensão da professora sobre língua e diálogo, o que se observa é a linguagem em seu sentido mais amplo, dissociada do seu aspecto ideológico e do seu caráter de evento social. Evidencia-se uma forte monologização do discurso e da própria prática pedagógica, porque a professora, em vários momentos, não só pergunta e ao mesmo tempo responde, fixando-se em um aspecto muito específico do uso da inicial maiúscula, como também ignora o trabalho com a linguagem que as crianças estão realizando.

O ensino artificializado da língua se dá exatamente pela impossibilidade de interlocução, entendida como espaço de produção da linguagem e da constituição de sujeitos, que, uma vez negada, apaga as condições fundamentais para se instaurar o diálogo.

O recorte selecionado é o recorte da aula de vinte e um de agosto, que tinha por objetivo sistematizar o uso da inicial maiúscula, conteúdo que, conforme observação da

professora, aparecia com muita frequência nas produções escritas das crianças de maneira indevida. Dessa forma, a professora organiza uma atividade de pesquisa e confecção de um cartaz para sistematizar o uso da letra maiúscula e o uso do ponto de interrogação. A seguir, o registro na íntegra dessa aula:

[21.08.09]

A professora, dando sequência às atividades posteriores à reescrita, após realizar uma avaliação dos textos, comenta com as crianças que os textos reescritos apresentam ainda os mesmos problemas de antes: “vocês não usam a letra maiúscula, parágrafo, pontuação, aquelas mesmas coisas de sempre!”

P: Hoje nós vamos fazer um cartaz para lembrar onde eu vou usar: o ponto de pergunta, qual é?

[*Alguns alunos respondem, mas a resposta é perdida no burburinho da sala.*]

[*Um aluno reclama da atividade que terão que fazer.*]

P: Um dia vocês vão precisar saber para uma carta ou outra coisa!

Organiza os grupos e carteiras. Distribui o papel pardo já recortado, os livros didáticos disponíveis para recorte, os jornais e as revistas. Há um grande burburinho e agitação. As crianças conversam entre si, folheiam os materiais, a fala da professora é apagada, entrecortada pela fala dos alunos. A escuta entre a professora e os alunos perde-se.

P: Procurem onde têm palavras com letra maiúscula e recortem. Depois vão classificar.

P: Vamos prestar atenção!

P: Vamos largar o livro agora para ouvir!

P: Procurem também nome de pessoa, nomes de cidade e se vocês encontrarem ponto recorta tudo, senão vocês não vão saber que ponto é esse! Recorta a frase!

Nessa aula uma série de eventos significativos ocorre contextualizando situações em que a escuta, os conhecimentos das crianças e o desconhecimento da professora se

entrecruzam e vão acabar por fragmentar e descontextualizar fortemente o trabalho com a língua e com a própria linguagem.

Ao dar o comando: “Procurem onde têm palavras com letra maiúscula, recortem e depois vão classificar”, especificando claramente: “procurem nome de pessoa, nomes de cidades”, não se dá conta que fora de um contexto específico de situação de uso algumas palavras podem não ser recuperadas, além de limitar a situação de uso de maiúscula a nomes próprios e de cidades.

O que aconteceu é que durante a pesquisa nos diferentes portadores de textos as crianças encontraram várias situações de uso de inicial maiúscula que a professora, por não estar atenta, acabou por desconsiderar, criando uma situação muito peculiar.

Abaixo registro algumas dessas situações de uso da inicial maiúscula que foram surgindo no decorrer da realização da atividade e que foram descartadas pelas crianças após as intervenções da professora:

– *Inicial Maiúscula em palavras no início de frase.* Algumas crianças recortaram somente a palavra e não a frase, e mais tarde, ao realizarem a classificação do contexto de uso, não conseguiram retomar o contexto em que a palavra foi encontrada.

Três situações distintas ocorrem no momento da classificação:

a) Algumas crianças percebem que ‘Para’ não é nome próprio, nem nome de cidade, e descartam a palavra, porque passado algum tempo após o recorte elas não conseguem lembrar de onde recortaram. Esse grupo de crianças tem a preocupação de seguir as orientações da professora, mas vale ressaltar que, ao optarem por não colar a palavra

demonstram claramente compreender um dos usos da inicial maiúscula aplicado a nomes próprios e ou cidades, pois sabiam perfeitamente a diferença entre Pará(estado) e a palavra ‘para’. O que as crianças não conseguem é retomar o contexto em que a palavra foi usada e que agora, fora da frase, não atendia a essa convenção social específica do uso da maiúscula.

b) Nesse grupo de trabalho fica evidente o grande empenho das crianças de se fazerem aceitas pela professora seguindo suas orientações, sem argumentar. Elas se empenham em

cumprir os comandos da professora. É importante ressaltar que o diálogo, a argumentação, a reflexão sobre as escolhas das crianças não é prática comum nessa sala de aula.

A professora, exatamente por não ter uma postura de escuta, de diálogo e de reflexão sobre a língua, acaba por não oportunizar nem os espaços de escuta, nem a possibilidade de dialogar com as crianças. Não há como desvincular a postura da professora da sua concepção de língua, que aqui nessa atividade é marcada pela língua como um conjunto de normas a serem seguidas.

Outras crianças percebem que deveriam ter cortado a frase toda, mas optam, ainda assim, por colar a palavra classificando como uso de maiúscula no início de frase. Aqui é muito interessante observar a atitude das crianças, que, além de retomarem o contexto de uso, conseguem entre elas argumentar sobre sua classificação.

c) A terceira situação é que passa totalmente despercebida da professora: o conflito e as discussões entre as crianças foram riquíssimas, e ela simplesmente ignora ou desqualifica. Como ela não pratica o diálogo e a escuta atenta das crianças, perde inúmeras oportunidades de reflexão sobre a língua e de perceber o que as crianças já sabem a esse respeito.

P: Primeiro separa: Nome de pessoa, nome de lugar.

P: Agora cola!

P: Não pode colar qualquer coisa!

P: Classifica e depois cola.

– *Uso de letras maiúsculas em enunciados de atividades ou Chamadas/títulos de textos:*

O MATISSE SUSPIRA

Palco de grandes "confabulações" do cenário artístico/cultural da Ilha, o Café Matisse, que operava dentro do Centro Integrado de Cultura, fechou as portas há pouco mais de um mês. Mas ganhou sobrevida com a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. Transferido, aos finais de semana, para o Teatro Governador Pedro Ivo, local das exibições, ao invés de boêmios e errantes, foi ocupado pela criançada. Como sou um cara de fé no futuro, torço para que o clima de inquietude que animou bons debates, shows e ideias no Matisse "contamine" positivamente a garotada.

AL: Oh professora é título!

P: Eu mandei recortar título? [*Aluna trazendo o texto do Matisse registrado acima e que, imediatamente após a fala da professora, é descartado pela aluna.*]

– A relação entre maiúscula e minúscula vinculada ao tamanho da letra e não a seu traçado ou forma:

Algumas crianças consideraram o tamanho e não a forma como referência para o traçado maiúsculo e minúsculo. Esse aspecto passou totalmente despercebido da professora no momento da atividade; ela simplesmente mandou as crianças descartarem a palavra sem ouvir a razão dessa escolha. Algumas aulas mais tarde, ao propor às crianças uma atividade relacionada à escrita de maiúsculas e minúsculas, surpreende-se ao perceber que algumas crianças não diferenciam o traçado maiúsculo do minúsculo na letra de imprensa.

Nesse dia, converso com ela sobre meus registros anteriores e a importância de ouvir as crianças nos seus argumentos, da mesma forma que é importante estar atento à forma como o trabalho é encaminhado, porque tanto na fala da professora quanto na fala desses alunos a letra maiúscula é a letra grande.

A sugestão é que ela trabalhe com o traçado maiúsculo e minúsculo da letra de imprensa fazendo comparações e relações que envolvam os aspectos relativos ao traçado e à forma. Há letras em que a diferença está no tamanho relativo, como o C – c , O – o, S – s, e letras em que a diferença entre maiúsculo é minúsculo é o formato da letra: A – a, B – b, F – f, etc.

Outro registro significativo é a fixação da professora em um uso específico da letra maiúscula, perdendo assim a rica oportunidade de explorar os textos nos jornais, nas revistas ou nos livros como suporte para os diferentes usos da maiúscula.

É interessante observar o papel do professor enquanto detentor do saber e de uma pretensa ação de ensinar, porque as crianças se dirigiam à professora solicitando sua aprovação ou não. Durante a atividade só um grupo, ao final, consegue argumentar sobre o uso da maiúscula no contexto da frase, e só então a professora percebeu outros usos para a maiúscula que não em nomes próprios e de cidades. Mas já era tarde, a cada 'não pode' pronunciado pela professora, as crianças iam jogando fora seus recortes.

P: Onde aparece letra maiúscula?
P: Em nome de cidade e de pessoa.

P: L... não é para fazer sozinha!
P: Quando eu uso ponto de interrogação?
P: Em perguntas!

P: Quando eu uso letra maiúscula?
P: Em nome de pessoas e cidade.

Sempre que as crianças perguntam a respeito do uso da maiúscula a professora repete: nome de pessoa ou cidade. Abaixo seguem alguns registros muito significativos das interações entre as próprias crianças, que demonstram estar refletindo sobre a linguagem e seus usos:

A¹: Não pode! É só nome de pessoa ou cidade!
A²: Vai e pergunta se aquela palavra pode.
P: Sim.

[*Um aluno recortou uma frase e traz para a aprovação da professora.*]

P: Não é pra colar!

A¹: AILTON – O trabalhador menino.

A²: Recorta o travessão!

A³: Não pode recortar só ele!

A¹: Então vou recortar o nome que é maiúsculo.

Em um grupo as crianças estão montando uma frase com as palavras recortadas aplicando o uso da inicial maiúscula em início de frase:

"Deus ver variedade."

P: Não é assim!

P: O que eu falei vocês não escutam!

[*A professora manda que as crianças retirem as palavras coladas no cartaz e as crianças acatam sem argumentar a ordem dada.*]

A professora não se dá conta de que as crianças estão realizando a montagem de uma frase com palavras que haviam recortado. Não percebe que as crianças estão aplicando os conhecimentos que elas têm, muito claros, sobre o uso de maiúscula no início de frase. O grupo simplesmente passa a fazer o solicitado pela professora: nomes próprios e de cidades.

A riqueza da atividade de pesquisa proposta pela professora e que não foi explorada está exatamente nessa circulação e troca de saberes das crianças agindo e pensando sobre a língua em uso. Ao buscar em textos o uso da letra maiúscula, era fundamental atentar para as trocas e interações que aconteceriam entre as crianças, e entre as crianças e a professora. Isso exige também do professor um conhecimento sobre a linguagem e a língua, porque a aprendizagem da língua exige trabalho, exige reflexão sobre as ações linguísticas que praticamos exatamente nas trocas que realizamos com nossos pares; isso é o diálogo, se fazer compreender e compreender o outro dentro de situações reais de interação.

Quando a professora desconsidera os contextos de uso da língua, as interações, os sujeitos, apagando as possibilidades de escuta e compreensão, é pertinente enfatizar a contribuição de Bakhtin para pensar sobre as questões de ensino da língua:

> O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando cortamos o

> enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato. (VOLOSHINOV, s.d., p. 10).

Os registros a seguir foram feitos em um segundo momento da aula, em que a professora solicita às crianças que apresentem seus cartazes ao grande grupo.

Grupo 01

Esse grupo foi o único a conseguir se fazer ouvir pela professora. As crianças conseguem, durante a atividade de produção do cartaz, apresentar argumentos para suas escolhas. O grupo faz com que a professora perceba outros usos para a inicial maiúscula, que não aquele que ela havia determinado, mas um fato interessante ocorre na apresentação do grupo. A professora diz às crianças que elas não precisam ler os recortes colados no cartaz, perdendo assim mais uma rica oportunidade de abrir o espaço para o diálogo.

P: Quando a gente usa letra maiúscula?

AL: Em nome de pessoa, cidade e título de textos. A gente começa com letra maiúscula no começo de frase.

P: Não precisa ler.

Grupo 2:

P: Quando se usa ponto de interrogação?

A¹: [*A aluna vacila na resposta.*]

A²: Pra dar sentido na palavra sua tansa! [Um a*luno, rapidamente, responde ao fundo.*]

A¹: Se usa em pergunta.

Grupo 3:

P: Quando se usa ponto de interrogação?

AL: Quando dá pergunta.

Grupo 4:

A¹: Tá, eu vou falar. Eu não entendi nada!

P: Vocês estão atrapalhando! Vão sentar.

A²: Letra maiúscula se usa em nome de pessoas. [*Lê os nomes colados*] No início de frase e de palavras.

P: E o ponto de interrogação?

A²: Quando é pergunta.

Após a apresentação oral dos quatro grupos, a professora finaliza a atividade com a seguinte fala:

P: Agora nós vamos colar na parede.

P: Agora eu vou fazer uma pergunta:

P: Alguém aqui tem dúvida de quando eu uso letra maiúscula?

A¹: No texto.

P: Onde?

[*Há grande tumulto e burburinho. A escuta se perde.*]

P: Tá e quando eu uso ponto de interrogação?

A²: Em pergunta.

[*Permanece o tumulto e a professora dá sequência à colagem dos cartazes.*]

No decorrer do desenvolvimento dessa atividade podemos evidenciar que a professora, na forma como encaminha a aula, demonstra grande dificuldade em sistematizar o uso da letra maiúscula, não que pareça ser uma dificuldade das crianças, mas dela mesma, que se fixa no uso de maiúscula, especificamente, em nome de pessoas e cidades, limitando em muito a aprendizagem e reflexões das próprias crianças. Aqui se entrecruzam uma concepção de ensino e aprendizagem por repetição, fortemente calcada no papel do professor como detentor de um saber e um fazer, de uma concepção de língua restrita a um conjunto de regras e de uma concepção de sujeito dado, que simplesmente recebe um conhecimento, pronto e acabado.

4.3 DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Se o individuo é o organizador do diálogo,
não é apenas um mero participante.”
M. Bakhtin

Uma característica pontual observada na prática dessa professora é a forma como ela encaminha as questões relativas à produção de textos e como ela procede diante dos textos produzidos pelas crianças.

A produção de texto aparece em situações bastante específicas e geralmente relacionadas a datas comemorativas, algumas vezes na produção escrita de textos a partir do reconto de filme ou de histórias infantis, e uma vez como registro de uma aula-passeio.

Em um levantamento feito durante essa pesquisa, a professora refere que até aquele momento, em agosto, as crianças haviam escrito vários textos: um relato de uma saída de campo em uma visita realizada à fonte localizada no centro da cidade, produção de pequenas mensagens alusivas a datas comemorativas como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia do Amigo, Dia do Estudante, produção de um livro chamado de *Livro da Vida*, em que as crianças fazem registros escritos, apoiadas em fotos, sobre vários momentos ou situações que tenham vivenciado no decorrer de suas vidas até aquele momento, e associado ao projeto de leitura da escola, uma proposta de produção de diferentes gêneros textuais como: cartas, bilhetes, propaganda, conto, poesia, etc.

Dentro desse projeto de leitura foi possível recuperar uma produção de texto a partir de imagens, que tinha por objetivo colocar as cenas em ordem com o intuito de ajudar as crianças a escrever por parágrafos e que foi organizado na forma de livrinho de história. São quatro sequências de imagens, com uma frase já escrita para cada imagem alusiva à história d’ Os Três Porquinhos, e que serviriam para orientar na escrita de um texto organizado com quatro parágrafos.

Conforme já referido na análise dos dados coletados no questionário, o que caracteriza marcadamente a prática de produção textual nessa turma, ainda que a produção apareça com certa regularidade, é a tendência a escrever para dar conta de uma solicitação da professora.

É uma escrita marcada pela concepção de texto como pretexto para ensinar as questões da língua. Ainda que no Projeto de Leitura da escola apareça a expressão *Gêneros Textuais*, na prática pedagógica registrada durante a pesquisa – e no próprio questionário aplicado à professora – há uma simplificação muito grande, tanto do conceito de texto e gênero quanto das implicações desses conceitos para um ensino perpassado pela língua em uso, materialização essa que só é possível através dos gêneros textuais.

No recorte realizado na seção de análise do conceito de texto e gêneros textuais fica claro que não é possível dissociar os conceitos de língua, escrita, texto e gênero, porque inevitavelmente há um fio condutor que norteia todo o fazer pedagógico. Há um referencial teórico que amarra as práticas de ensino da língua, e que pode eventualmente ser desconhecido pelo professor, mas ainda assim a prática é perpassada por um fio teórico. E aqui há um grande nó que precisa ser desatado, porque no discurso de muitos professores, em diferentes esferas de formação, se naturalizou uma fala: “na prática a teoria é outra”.

Um ponto importante para reflexão é marcado pela possibilidade de que talvez não se trate simplesmente da dissociação entre teoria e prática, mas de um desconhecimento teórico daquilo que embasa nossas práticas, desarticulação esta produzida ao longo de um processo histórico, político, social e culturalmente datado, que fragmentou saberes e fazeres, e que precisa ser revisto à luz de toda uma construção teórica e prática possível a partir das pesquisas em educação e, por extensão, dos cursos de formação inicial e continuada.

Nas respostas da professora, com relação aos conceitos que foram foco das perguntas, foi possível observar algumas lacunas teóricas na sua formação inicial, um indicativo relevante para refletirmos um pouco mais sobre os currículos dos cursos de pedagogia, que talvez estejam deixando a desejar em algumas áreas mais específicas – por exemplo, nas questões pertinentes à apropriação da língua, seus usos e funções sociais e o próprio papel social da escola nessa interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da escrita e da leitura.

Há também um outro ponto muito importante presente nas falas da professora, que gira em torno da apropriação de uma nomenclatura que, desde a década de oitenta, a partir da entrada do texto como suporte para o ensino da língua, vem incorporando termos como produção textual e tipos de textos, e dos gêneros textuais, mais recentemente, mas que, sem a devida reflexão e compreensão, muito pouco podem contribuir em uma mudança significativa nas práticas de ensino da língua.

As propostas de produção de texto nessa turma giram em torno de escrever para que a professora corrija, e essa correção é feita quase que exclusivamente no rascunho de cada aluno, para depois o texto ser passado a limpo.

As crianças escrevem no rascunho e levam para a professora fazer as correções necessárias, que geralmente se restringem a questões de pontuação, ortografia e parágrafo. Assim, há muito pouca possibilidade de reflexão coletiva sobre a língua; o texto é escrito, antes de tudo, para passar pelo crivo da professora, e as esferas de circulação desses textos dificilmente ultrapassam a sala de aula e os muros da escola.

Efetivamente de agosto a novembro, período de realização da pesquisa de campo, poucos foram os momentos de produção de texto. O registro da aula de cinco de agosto, e que deu origem a um texto produzido pelas crianças a partir do reconto do filme “Um sonho de menina”, foi uma produção de cunho diagnóstico, pretexto para que a professora fizesse uma série de atividades relacionadas à pontuação, parágrafo e uso de maiúscula, que durou quase todo o período de coleta de material.

Ao final dessa aula e de posse dos textos produzidos pelas crianças, a professora me pergunta: Como agir diante dos erros sistemáticos dos alunos? Após a leitura dos textos, pergunto a ela se os erros são mais importantes que a produção do aluno em si. A resposta é um olhar de surpresa e ao mesmo tempo inquietação.

Ela opta por adotar uma proposta de reescrita coletiva do texto que vem sendo discutida nas reuniões de planejamento da rede municipal, mas como o foco da professora são as questões ortográficas, pontuação, paragrafação e uso de inicial maiúscula, a reescrita acaba sendo voltada para esse foco. Não foi possível registrar essa atividade de reescrita coletiva, apenas o texto escolhido (Anexo F), pela professora, que apresentava erros comuns a quase todos os textos produzidos, como: parágrafo, letra maiúscula e pontuação. A professora transcreveu o texto da aluna para uma folha grande de papel, não utilizando a estratégia de xerocá-lo em lâmina para uso em retroprojetor, pois entendia que iria expor a criança diante dos colegas.

Aqui é interessante marcar esse fato, porque implica numa postura de que errar é algo negativo; a escrita não é entendida como trabalho, como uma atividade que exige reflexão, como uma atividade constitutiva na minha palavra e nas palavras do outro. É natural que durante a tarefa de escrever haja dúvidas, questionamentos, se busque pensar sobre o que se quer dizer, para quem se diz, para que dizer, na autoria que assume um compromisso com aquilo que diz e que precisa pensar sobre como vai dizer para se fazer entender pelo outro.

Vários recortes indicam que, ainda que o trabalho com a língua venha marcado por um grande artificialismo, as crianças pensam e muito sobre a linguagem, têm dúvidas, têm expectativas, refletem sobre ela e buscam dar sentido ao que leem e escrevem.

[21.08.09]

Na sequência da aula, após a entrega e leitura do texto *Pé-com-salto, Pé-sem-salto???* (Anexo B), segue o registro da interação entre os alunos que após a leitura e interpretação do texto lido, conforme registro já feito anteriormente na página 24 desse trabalho, e que gerou entre as crianças uma expectativa de compreensão sobre quem falava com quem no texto:

A¹: Olha! É a primeira parte.

A²: É mesmo!

A¹: Na outra parte vai vir tudo explicado.

Veja-se a interação entre duas crianças na sequência durante a passagem no quadro das atividades a serem feitas:

A¹: Professora, eu não sei onde bota a vírgula e pontuação?

A²: Tem que olhar pras palavras.

A²: Professora [*Aponta para a palavra 'reescreva' e pergunta*]*:* Isso aqui é com dois "es"?

A²: É com dois "es"!!!????

P: É, é com dois "es", reescreva.

A²: Que interessante!!!!

A²: Necessareas?

P: Não, é necessárias. [*Não havia o pingo no i e o traçado era próximo ao traçado da letra e.*

A²:[*A aluna levanta da carteira e corrige o traçado no quadro.*]

No cabeçalho que ela escreve todos os dias aparece 'Aluno(a)'; a mesma aluna que faz a correção do traçado da letra no quadro pergunta:

Areias de Palhocinha, 21 de agosto de 2009.

Aluno(a):_____

3ª série

A¹: Isso é aspas?

P: Isso aqui é aspas? [*Mostrando no quadro.*]

A²: Não é parênteses.

A¹: O que significa aquele (a)?

P: É aluno ou aluna.

A¹: Ah!

[04.09.09]

Recorte de uma atividade de uso do dicionário. Observo que um aluno copia a palavra conforme a separação silábica apresentada no dicionário.

Pesq: Por que você copiou assim essa palavra?

AL: Tá assim aqui, oh!

Pesq: E como está no texto?

AL: Ah, é mesmo, tá tudo junto!

Pesq: Olha no dicionário como aparecem as palavras.

AL: Todas as palavras são separadas.

Pesq: O dicionário também serve para isso, sabe, mostrar como se separam as sílabas das palavras, pra quando alguém tem alguma dúvida.

AL: Então eu fiz errado!

Pesq: Não! Não é um erro. Só quis te mostrar por que as palavras aparecem separadas no dicionário.

AL: Tá certo! Agora eu já entendi.

[10.09.09]

Recorte de uma atividade relativa ao uso do parágrafo:

P: Para que serve o parágrafo?

AL: Para quando uma pessoa vai falar. Eu sei usar.

P: Sabe de boca, na hora de usar não sabe.

P: Vocês não usam porque têm dúvidas.

AL: Ah, eu tenho mesmo!

[02.10.09]

P: Leiam o texto e marquem as palavrinhas que não entenderam. As crianças se encaminham para o armário na busca do dicionário. Não escuto encaminhamento para tal, também não há encaminhamento de como proceder com a informação, da mesma forma que não houve em atividade anterior.

AL: Sali, me ajuda aqui?

Pesq: Qual a palavra que procuras?

AL: Aqui oh, Reutilizar.

Pesq: O que é Reutilizar?

AL: É guardar.

Pesq: Lê no texto. É isso?

AL: É separar.

Pesq: Lê no texto.

AL: [*Fica na dúvida ao ler o texto*.]

Pesq: Começa com que letra?

AL: R. *[Vai até a letra R no dicionário*.]

Pesq: Olha o que mais deves olhar na palavra?

AL: [*Fica em dúvida.*]

Pesq: Que letra vem depois do R?

AL: E.

Pesq: Procura no dicionário nessas palavras que estão aqui em cima, olha. É mais rápido.

Pesq.: Que letras vêm depois do RE na palavra reutilizar?

AL: U.

Pesq.: O “U” está em que lugar na ordem alfabética?

AL: Mais pro final. [*Observa a palavra chave no início da página e segue a busca.*]

Pesq: Isso mesmo, e o “T”?

AL: Também mais pro final.

Segue buscando no dicionário, observando a ordem alfabética interna da palavra. Compreende a questão da ordem alfabética interna da palavra sem grande dificuldade. Encontra a palavra REUTILIZAR e lê o verbete todo. Fica confusa, porque não consegue estabelecer uma relação com o texto. Torna a ler só a primeira parte do verbete: Tornar a utilizar.

Pesq: Então o que significa a palavra reutilizar.

AL: Tornar a utilizar.

Pesq: Como eu poderia dizer essa frase do texto então com o que tu leu no dicionário?

'E a gente reutiliza, mas de outra forma

Plástico vira bola, papel vira sacola'

AL: [*Não consegue aplicar o sentido lido no dicionário ao texto.*]

AL: Diz até onde tenho que copiar!

Pesq: Tem algum sentido pra ti copiar sem entender o que quer dizer?

AL: [*Não me responde.*]

Pesq: O que quer dizer utilizar?

AL: Não sei.

Pesq: Olha, se eu te disser: Utiliza essa roupa. O que entendes?

AL: Bota essa roupa.

Pesq: Isso mesmo! Agora se eu disser: Bota ou utiliza essa roupa de novo. O que entendes?

AL: Que eu tenho que usar a mesma roupa de novo.

Pesq: Então, o tornar a utilizar, que está escrito no dicionário, não é o mesmo que botar ou usar de novo a mesma roupa?

AL.: Parece que é.

Pesq: Então o que quer dizer reutilizar no texto?

AL.: Que a gente pode usar de novo aquelas coisas.

Pesq: É isso ai!

Volto à minha cadeira para completar o registro. Escuto o comentário feito à coleguinha:

AL.: Puxa que difícil!

Na próxima palavra não pede minha ajuda, prefere perguntar diretamente à professora.

[16.10.09]

AL: Minha resposta tá, certa? [*Se dirigindo a mim perguntando se a resposta dela estava certa. Ela marcou 17 parágrafos, como boa parte da turma. Há uma discussão geral entre as crianças se travessão é parágrafo ou não, sabem que o travessão marca a fala de alguém no texto.*]

Pesq: O que preciso olhar para saber quantos parágrafos há no texto?

AL: O travessão não é parágrafo.

Pesq: Tens uma régua?

Onde está a margem?

AL: Aqui não tem margem. [*Não há margem traçada no texto, é necessário imaginá-la.*]

Pesq: Então, traça com a régua.

AL: Ah!

Pesq.: E agora, o travessão marca parágrafo ou não?

AL: É mesmo! [*Realiza a contagem sem dificuldade. São 27 parágrafos.*]

[23.10.09]

AL: Professora tem que deixar parágrafo, né?

P: Pessoal, se eu deixei o espaço marcando o parágrafo,

Oh! Essa linha aqui é a margem do caderno de vocês!

Tem que deixar parágrafo no caderno de vocês.

AL: O parágrafo no quadro é do tamanho da mão da professora!

P: Claro meu espaço aqui é diferente do caderno de vocês!

AL: No caderno, né professora, é um dedo. [*A aluna levanta e vai ao quadro mostrar como ficaria se botasse o dedo.*]

P: Se eu fizesse pequeninho assim vocês nem veriam o parágrafo!

Os recortes selecionados acima não deixam dúvida de que as crianças interagem e pensam sobre a língua, ainda que a escola insista em tratar a língua, o conhecimento e os sujeitos como algo dado e acabado.

Na aula de cinco de agosto a professora realiza pela primeira vez a proposta de reescrita coletiva, agora, na aula de vinte e um de agosto a proposta de reescrita dos textos é

em duplas. Os textos a serem reescritos são aqueles produzidos pelas crianças na aula de cinco de agosto. Esse é o recorte registrado abaixo:

[21.08.09]

A professora entrega a cada dupla um texto produzido para reescrita, organizando carteiras e duplas de trabalho. Há grande burburinho e agitação. A professora tenta retomar a atenção das crianças para dar andamento à atividade.

P: O que foi trabalhado naquele dia no texto da J...?
Als: Concentração, atenção...
P: Não é bem isso!
AL: Vírgula, parágrafo...
P: E letra maiúscula.

Há grande agitação entre as crianças durante a entrega e realização da atividade, porque parece não haver clareza do que precisa ser feito. Reescrever textos é uma prática nova, pois até então a professora circulava entre as crianças fazendo as correções individualmente, e agora elas precisam dar conta de uma atividade que exige delas uma postura mais reflexiva sobre a língua.

Na atividade anterior de reescrita coletiva o que ficou retido pelas crianças foi muito mais a questão comportamental – atenção, concentração, silêncio – do que a realização da atividade em si e o que ela envolve quando é preciso rever a escrita. Em nenhum momento, tanto para as produções quanto para a reescrita, foram mobilizadas as estratégias do dizer: o que dizer e como vou dizer, para quem dizer, para que está sendo escrito ou reescrito esse texto, qual é o papel dos autores. O texto não é só convertido num pretexto para ensinar as questões da língua, mas é também destituído de autoria, de sentidos e das suas condições de produção. Hoje podemos não ter mais aqueles textos vazios das cartilhas como o clássico: ‘Ivo viu a uva’, temos, no entanto, textos escritos totalmente dissociados da sua materialidade e de sentidos.

P: Vai pegar uma outra folha e reescrever o texto com começo, meio [*há muita conversa*], Deu!

AL: Deu!

P: Como deu se nem começamos!

P: Tens que reescrever o texto!

AL: Reescrever, de novo?

P: Vocês vão melhorar o texto!

P: O que eu fiz com o texto da J..., lembra?

[*Outro aluno levanta e vem mostrar seu texto para a professora.*]

P: Não é só copiar!!

AL: Ah! Então eu não sei!

Realmente os alunos estão copiando o texto e não necessariamente reescrevendo; não há clareza do que deve ser feito, muito menos para que ser feito e como ser feito.

A professora retoma a prática de circular pelos grupos e vai fazendo as correções individualmente. Dificilmente expõe uma questão para o grande grupo ou desafia a criança a pensar sobre a escrita. Se uma criança pergunta, ela responde sem buscar interagir com os outros, mas as crianças entre si interagem significativamente, discutem sobre que ponto usar, como escrever determinadas palavras, como dizer aquilo que querem dizer. Um grupo que trabalha com mais autonomia se dirige à professora apontando que finalizou a reescrita.

AL: Oh, professora! Todo mundo concordou!

P: Tá, eu já vou lá vê se concordo.

Aqui aparece com clareza que o papel do professor é autorizar ou não a escrita das crianças, e que vem desvinculado de todo o trabalho intelectual e reflexivo realizado por elas, independente, inclusive, do domínio de um conhecimento específico do professor, do que seja produzir textos nas séries iniciais. As próprias crianças buscam o aval da professora e acabam por reproduzir a mesma preocupação que ela tem, ou seja, dar conta quase que exclusivamente do conjunto de regras de uso da língua.

Ao finalizar a atividade, a professora dá a seguinte informação às crianças:

P: Vou levar o trabalho para casa e dar uma olhadinha e pelo jeito tem umas coisinhas... Talvez tenhamos que fazer de novo, até ficar tinindo!

AL: De novo! Eu não vou fazer!

Ao final dessa aula, pergunto à professora se ela ouviu o que o aluno retrucou sobre reescrever de novo e qual será o encaminhamento dela diante disso. Para a professora, esse aluno nunca está disposto a fazer as atividades. No decorrer das aulas observo que ela abandona a proposta de reescrita dos textos, optando por realizar atividades específicas de aplicação das regras de uso da língua utilizando textos não produzidos pelos alunos.

A reescrita de textos foi aparentemente uma proposta nova que a professora trouxe de uma formação continuada, e aqui está outra questão importante, no que tange à circulação de sugestões de atividades. A troca de atividades é uma prática muito comum nos encontros de professores, é quase uma obrigação prevista na formação inicial e continuada.

No entanto, há que se refletir, e muito, sobre as implicações pedagógicas de repetir ou aplicar atividades sem a devida reflexão teórica que subjaz a toda atividade e que permeia toda uma prática educativa. Não se pode dissociar referencial teórico da prática educativa, sob pena de produzir profissionais da educação com pouco conhecimento teórico e limitada capacidade de refletir sobre suas próprias práticas.

Para finalizar essa análise, retomo a questão que encerra a seção do conceito de texto e gêneros textuais: Se a língua se materializa nas práticas sociais e nos usos, materialidade que se concretiza no texto, constituída pelos sujeitos, e se os sujeitos são silenciados e as práticas artificializadas, qual seria a efetiva contribuição do texto como norteador para o trabalho com o ensino da língua?

A simples apropriação, no discurso do professor, de categorias como produção de texto, gêneros textuais, mediação, interlocução, diálogo e mais todo um conjunto de atividades, eventualmente mais reflexivas, sobre a linguagem, estão longe de dar conta de um ensino da língua marcado pela quebra de conceitos ainda fortemente impregnados nas nossas práticas pedagógicas e que, por vezes, surpreendentemente, desconhecemos enquanto referencial teórico que norteia nossas práticas.

Novamente retomando Bakhtin, que, na sua obra mais ampla, vem trazer à tona, exatamente, a impossibilidade da materialização do texto sem considerar a existência da materialidade do sujeito. Essa é a crítica feita, tanto ao viés do subjetivismo idealista, quanto ao objetivismo abstrato, em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Enquanto o ensino da língua na escola desconsiderar exatamente as questões referentes à materialidade, tanto da produção de texto, quanto dos sujeitos, pouca será a contribuição da produção textual, tendo em vista que nem a língua sistema, nem a língua enquanto expressão do pensamento caminham na direção da constituição dessa materialidade.

Há que se considerar, também, que a entrada do gênero textual, enquanto "modelo didatizado", não só continuará a desconsiderar exatamente essa questão da materialidade, como vai produzir uma compreensão muito distante daquilo que preconiza Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso.

> Todo o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante desse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios lingüísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. (BAKHTIN, 2006, p. 289)

Se do ponto de vista bakhtiniano não é possível texto sem sujeito e nem tampouco sujeito sem um outro, há que trazer para as discussões não só conceitos de língua e linguagem, mas os conceitos de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de como se concebe o conhecimento, de mundo e de sociedade. A materialidade não se dá ao acaso, nem na fragmentação das coisas ou dos sujeitos, ela se constitui, diariamente, naquilo que a escola produz, reproduz, reafirma, nega, constrói e desconstrói e que impregna de sentido nossos saberes e fazeres.

4.4 DO DIÁLOGO

"Onde não há palavra não há linguagem
e não pode haver relações dialógicas."
M.Bakhtin

Nesta seção retomamos o conceito bakhtiniano de exotopia, entendido enquanto possibilidade de abrir espaço para o diálogo numa perspectiva que possibilite a abertura para entrecruzar pontos de vista que vão sendo tecidos no decorrer da coleta de material e das trocas entre nós – a professora, a pesquisadora e a diretora da escola.

Esta segunda etapa da pesquisa foi pensada com o intuito de abrir possibilidades de diálogo entre mim e a professora buscando estabelecer uma aproximação entre a pesquisa e

o fazer pedagógico dela. Sendo assim, após a coleta de material durante as dez primeiras aulas partimos para a organização de um tempo disponível, durante o período de trabalho dela, para que pudéssemos conversar sobre os registros feitos até então.

Dessa forma, a diretora da escola organizou um horário de aulas com as disciplinas especializadas – educação física e artes –, o que permitiu à professora, dentro de seu período de trabalho na escola, um tempo para conversarmos sobre as dados coletados da pesquisa. Todas as quintas-feiras, de outubro a novembro, conversamos sobre os registros feitos por mim.

Aqui é importante marcar que a diretora da escola teve grande interesse em participar desses encontros, porque para ela, apesar de estar fora da sala de aula, as trocas entre mim e a professora eram de grande valia para a ampliação do seu próprio conhecimento profissional.

Há também que se considerar os contextos, que muitas vezes envolvem pesquisa e escola no que tange aos espaços de trocas possíveis entre pesquisador e pesquisado. Tivemos – pesquisadora e direção – a preocupação de pensar um espaço de tempo que não sobrecarregasse a professora, ou acarretasse vindas extras dela à escola. Da mesma forma, conversei com a professora, antecipadamente, sobre o interesse da diretora em participar de nossas conversas, tendo em vista que esta desejava beneficiar-se intelectualmente das nossas discussões, e não controlar o trabalho da professora.

As condições de trabalho, os tempos e espaços de estudo, as próprias condições de vida desses profissionais precisam ser levadas em consideração quando das observações e análise, que muitas vezes deslocam os sujeitos pesquisados a um universo dissociado dos contextos históricos, socioculturais, políticos e econômicos que dão materialidade às ações e práticas humanas.

Assim, no dia catorze de outubro, iniciamos nossas conversas, que sempre foram muito amistosas, por vezes surpreendentes, angustiantes e instigantes. À medida que fomos trocando informações, opiniões, discutindo como estava sendo encaminhado o trabalho, quais eram as dificuldades observadas por mim e pela professora, o apontamento de sugestões foi se delineando; muitos nós, que nem sempre eram percebidos como tal durante a realização das aulas, foram desatados.

Disso resulta a grande contribuição do distanciamento do pesquisador, que a partir dos registros da pesquisa permite trazer à discussão as implicações mais variadas sobre a prática efetiva da professora.

Um dos primeiros pontos observados e discutidos com ela era sua dificuldade de organização na forma de planejamento diário das aulas a serem ministradas. Com raras exceções, boa parte dos planos de aula foram escritos posteriormente à realização das aulas e por insistência minha. Na prática dessa professora ficou evidenciado que ela não tinha o hábito de preparar as aulas e nem de realizar registros escritos mais ou menos detalhados da sua prática, o que indicou em determinadas situações de ensino um despreparo com relação aos conteúdos, sua desarticulação com os objetivos propostos e, às vezes, com a própria metodologia de trabalho.

Sua justificativa para o não planejamento é o pouco tempo de que dispõe para pesquisar e organizar suas aulas, mesmo trabalhando apenas vinte horas semanais, porque tem três filhos pequenos e um ainda é amamentado. Em parte reconhece a importância de pensar sobre as aulas, de fazer registros escritos, de buscar outras formas de trabalho.

É observado também que não há uma orientação ou cobrança mais específica com relação aos planos de aula por parte da própria direção da escola, que também reconhece que o tempo da escola é gasto nas questões administrativas e do dia a dia. Isso, muitas vezes, implica um apagamento das questões específicas, por exemplo, da organização do trabalho pedagógico – dos tempos e espaços para ensinar e aprender na escola.

Ainda com relação à realização de planos de aula, a professora remete, em determinado momento de nossas conversas, à sua formação docente, justificando que na graduação nunca se exigiu ou se discutiu mais profundamente a importância e o papel dos registros escritos como um fazer necessário e significativo dentro de um conjunto de ações que subsidiam o pensar e o fazer docente. Planos de aula e planos de curso não foram foco de reflexão durante sua graduação e tampouco na especialização. Dessa forma, para essa professora realizar um planejamento de aula ou olhar para um plano de curso era algo desnecessário, já que na sua própria formação docente isso não foi foco de discussão, e dentro do contexto escolar esses documentos desempenham um papel quase que meramente burocrático.

Na aula de vinte e um de agosto, que tinha por objetivo sistematizar o uso da inicial maiúscula, registrei uma falta de domínio prévio do conteúdo, que poderia ter sido superado por uma postura mais observadora e pela instauração do diálogo entre e com as crianças. Mais significativo ainda foi que, no momento da apresentação oral do único grupo que argumentou sobre outros usos da inicial maiúscula, a professora cortou a apresentação exatamente no momento da leitura dos exemplos selecionados pelo grupo, não adotando o mesmo critério para as outras apresentações.

[21.08.2009]

P: Quando a gente usa letra maiúscula?

AL: Em nome de pessoa, cidade e título de textos. A gente começa com letra maiúscula no começo de frase.

P: Não precisa ler.

Aqui se faz necessário atentar para aquilo que Orlandi (1996) chama de discurso pedagógico, incluindo esse discurso na categoria do *discurso autoritário*, institucionalizado na escola, e que tem por característica não só a circularidade, mas a ausência de interlocutores. A posição ocupada pela professora lhe permite um lugar de poder, daquele que detém um determinado saber e que tem a tarefa de inculcar esse conhecimento. Esse lugar de poder institucionalizado pelo discurso pedagógico não aparece só nas falas da professora, mas das próprias crianças.

[21.08.09]

AL: Oh, professora! Todo mundo concordou!

P: Tá, eu já vou lá vê se concordo.

[*A professora segue circulando pelos sala, quando observa um grupo de crianças que estão montando uma frase com as palavras recortadas aplicando o uso da inicial maiúscula em início de frase.*]

Frase: “Deus ver variedade.”

P: Não é assim!

P: O que eu falei vocês não escutam!

[*A professora manda que as crianças retirem as palavras coladas no cartaz e as crianças acatam sem argumentar a ordem dada.*]

P: Hoje nós vamos fazer um cartaz para lembrar de onde eu vou usar: o ponto de pergunta, qual é?

[*Alguns alunos respondem, mas a resposta é perdida no burburinho da sala.*]

[*Um aluno reclama da atividade que terão que fazer.*]

P: Um dia vocês vão precisar saber para uma carta ou outra coisa!

A²: Não pode! É só nome de pessoa ou cidade!

A[3]: Vai e pergunta se aquela palavra pode.

P: Sim.

[04.09.09]

Atividade em que cada grupo ilustra uma estrofe da letra do Hino a Bandeira:

SOBRE A IMENSA NAÇÃO BRASILEIRA
NOS MOMENTOS DE FESTA OU DE DOR
PAIRA SEMPRE SAGRADA BANDEIRA
PAVILHÃO DA JUSTIÇA E DO AMOR

AL: Posso desenhar um sol?

P: Vamos ver se tem na letra!

[*Vira-se e vai para outro grupo. O aluno acata e não desenha o sol na sua ilustração.*]

[*No final da aula os alunos querem cantar o hino.*]

P: Nós já cantamos o hino hoje!

[10.09.09]

P: Vou entregar uma folhinha pra vocês com alguns pontos. Tem sete pontos, mas não são todos, só alguns. [*Após a distribuição das folhas pergunta:*]

P: O que diz aí em cima?

AL: Nós vimos na primeira série e na segunda!

P: Pois é, e vão ver na 3ª, 4ª e para o resto da vida!

Outro aspecto importante e que diz respeito às características do discurso autoritário está presente na postura da professora, que justifica a não passagem do texto da aluna a ser reescrito em lâmina de retroprojetor, para evitar expor seus erros, o que reforça um sentimento de culpa e uma concepção de erro que submete o outro. Há aquele que ensina algo que se deve saber a um outro que nada sabe.

O que é importante marcar nessa seção é o papel do diálogo que se instaura entre nós, são os distanciamentos e as aproximações possíveis que vão se constituindo na medida em que nos colocamos numa posição de escuta uma da outra e da articulação entre nossos diferentes pontos de vista. Novamente buscamos em Bakhtin as bases para pensarmos o importante papel que o diálogo instaura e possibilita na constituição do conhecimento humano.

> *Pergunta e Resposta* não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2006, p.408).

Em vários momentos, à medida em que vamos repassando os registros das aulas, a professora se surpreende com suas falas e atitudes, e às vezes, chega a duvidar dos registros. Assim, ela solicita que todos os registros sejam repassados e discutidos, e à medida que vencemos as observações e nos aproximamos mais da aula registrada e da reflexão sobre aquela aula, é possível perceber importantes modificações que foram sendo, aos poucos, incluídas pela professora nas suas aulas, e ao mesmo tempo observa-se um movimento que permite avanços e retornos na sua prática.

No registro de dezesseis de outubro a professora busca encaminhar sua aula atentando para alguns pontos que levantamos em nosso encontro do dia catorze, dentre eles:

a) sua dificuldade em escutar mais atentamente as crianças, pois geralmente ela mesma perguntava e ela mesma respondia, ou desconsiderava a colocação da criança;
b) buscar corrigir coletivamente as atividades para ampliar os espaços de discussão e a escuta sobre as hipóteses e conhecimentos das crianças;
c) preparar mais atividades para serem desenvolvidas em sala, pois a turma apresentava um bom ritmo de trabalho, e como a professora não planejava as atividades levando esse aspecto em consideração, muitas crianças ficavam ociosas, o que certamente contribuía para algumas questões disciplinares na sala;
d) planejar suas aulas levando em consideração o conhecimento prévio das crianças sobre os assuntos a serem abordados;
e) aprofundar um pouco mais seu conhecimento sobre os conteúdos a serem trabalhados nas diversas áreas do conhecimento;

f) dar comandos mais claros sobre aquilo que as crianças devem fazer e realizar as leituras com o devido cuidado, mantendo a atenção e o interesse das crianças;
g) propor questões de leitura para além da simples retirada de informações do texto;
h) realizar as adequações necessárias para aqueles alunos, leitores iniciantes, e um aluno com dificuldades motoras evidentes na turma;
i) aprofundamento teórico sobre questões relativas à linguagem, desenvolvimento infantil, metodologias de trabalho, texto, gêneros textuais etc., para subsidiar uma prática mais reflexiva, contextualizada e balizada em referenciais mais claros.

[16.10.09]

Retoma o texto "A guerra dos animais" fazendo ela mesma uma primeira leitura do texto. Dessa vez teve o cuidado de ler o texto com a entonação e as pausas necessárias, tendo em vista que um de seus objetivos era o trabalho com a pontuação expressiva. Foi preciso marcar ainda, durante nossa conversa, que o professor é uma referência como leitor para as crianças e precisa estar atento às questões de leitura expressiva e entonação.

O texto havia sido entregue em cópia xérox na aula anterior e algumas questões de interpretação haviam sido copiadas do quadro. Assim que a professora encerra sua leitura explica que algumas crianças irão ler o texto. Informa, ainda, que o texto será lido na sequência das frases e que dessa forma será preciso que todos estejam atentos ao momento da leitura.

Aqui ela acata novamente uma observação feita em nossa conversa e tem o cuidado de pedir para leitores mais proficientes que realizem a leitura, o que trouxe uma maior fluidez e facilitou a atenção das crianças. Foi a primeira vez que manteve a atenção das crianças e realizou uma atividade sem atropelos e paradas. Ao final da leitura, algumas crianças já manifestavam saber a resposta de uma das questões de interpretação.

A¹: A resposta daquela pergunta é no tempo de Noé!
P: É isso aí. Agora vamos ler as perguntinhas e responder.
A²: Tem que marcar com X ou Bolinha?
P: Lê lá em cima o que é para fazer!
A²: Onde?
P: Lê lá no começo.
[*Uma colega entra no diálogo, mostrando onde ele deveria ler.*]

A²: O aluno faz a leitura do enunciado em voz alta.

P: O que é pra fazer então, fulano?

A²: Não sei se é X ou bolinha!?

Ah! É X.

O aluno brinca com a professora se fazendo de desentendido; é a primeira vez que ela abre uma possibilidade de escuta, indica ao aluno onde pode encontrar a resposta para sua pergunta, ouve a intervenção de uma colega que vem em auxílio e retoma o diálogo com o aluno, percebendo sua brincadeira.

Em seguida encaminha também pela primeira vez uma correção coletiva – outro retorno da nossa conversa, e como as crianças não têm essa prática e a professora não foi muito clara no encaminhamento, ela perde a atenção das crianças momentaneamente.

Realiza a correção oral das questões e solicita que a leitura seja feita por outras crianças que não tenham lido o texto na atividade anterior.

A questão B gera uma discussão entre as crianças, porque não fica clara para elas a solicitação da pergunta.

b) No início da história, os animais domésticos e selvagens viviam:

( ) separados e felizes

( ) juntos e felizes

( ) juntos e brigando

Diferente de posturas anteriores, retoma a leitura do enunciado da questão para esclarecer a dúvida e logo após retoma no texto o trecho que permite às crianças buscarem a informação. Concluem que a resposta deve levar em consideração o que está dito no início do texto e não no desenrolar da história. Mais uma vez ela não deu simplesmente a resposta, mas retomou a leitura do texto e as crianças respondem positivamente ao diálogo, começando assim, gradativamente, a se instaurar momentos de escuta e de diálogo na sala de aula.

Nessa turma há um aluno com visíveis dificuldades motoras; nas atividades de cópia do quadro é extremamente lento, e a prática da professora de escrever um cabeçalho antes de iniciar as atividades escritas gera um atraso significativo para esse aluno. A professora dá uma explicação intrigante durante nossa conversa, quando pergunto sobre a real necessidade de escrever no caderno, além da data, o nome do aluno, a série e enunciados por

vezes muito extensos, e que poderiam ser mais concisos: “Faço assim, porque esta era a prática da professora anterior. Eu sofri bastante no início.”

A professora anterior a que ela faz referência era a da série passada. Discuto com ela se não seria importante repensar esse fazer diante das necessidades desse aluno, e caso houvesse alguma colocação por parte de algum colega na escola, talvez coubesse abrir uma discussão mais ampla sobre o papel das adequações curriculares.

Outro ponto exposto pela professora é de que o aluno não aceita fazer nada diferente dos outros. Diante disso sugiro que ela e a diretora repensem a finalidade desse cabeçalho e façam a adequação necessária a esse aluno, entendendo que uma adequação, realmente, deve servir para todos e não para um aluno apenas.

Assim, na mesma aula do dia dezesseis, diz às crianças, simplesmente, que não irá mais escrever aquele longo cabeçalho, e aqui vale marcar a reação delas:

A¹: Ah, não! Como vou saber que é meu?
[*A professora sorri diante da colocação do aluno.*]
A²: A minha mãe vai querer saber, por que não tem meu nome?

É interessante notar que o discurso autoritário da escola se estende para muito além dos seus muros. Não só a professora, como as crianças, mas as próprias famílias têm concepções prévias sobre qual o papel da instituição escolar e como algumas práticas se cristalizam sem a devida reflexão e, até mesmo, explicações sobre por que fazer ou não fazer assim.

A professora avisa que vai mudar, e ainda que não queira discutir com as crianças sobre as finalidades daquele cabeçalho, porque talvez ela mesma não tenha clareza, perde uma oportunidade de problematizar pelo menos aquilo que acaba aparecendo na fala das crianças: afinal, é o cabeçalho, copiado todos os dias, que me identifica como aluno nesta escola?

Ainda na aula de dezesseis de outubro há um visível aumento no número de atividades propostas, impondo um novo ritmo de trabalho às crianças, e que não passa despercebido delas.

AL: Puxa professora, que tanta coisa pra fazer hoje!

Nos registros acima, pequenos avanços começam a se fazer presentes nessa e nas aulas futuras. O principal avanço é a ampliação para escuta e uma maior clareza da professora

no momento da colocação da realização das atividades. Mas ela ainda tem grande dificuldade com relação ao seu conhecimento sobre os conteúdos a serem trabalhados e com o não preparo de aulas, características essas que se mantiveram até o final da pesquisa.

Como a professora tem dificuldades com relação ao conteúdo, algumas vezes se perde ou não faz a articulação necessária àquilo que está trabalhando.

[16.10.09]

P: Já que vocês sabem o que é um parágrafo vocês vão contar quantos têm.

A¹: Parágrafo é aquele risquinho? Em referência ao travessão.

P: Não sei.

A²: Isso ai é coisa de baby! [*Em alusão à atividade, pois o aluno acha fácil demais.*]

Várias crianças começam a chamar para conferir suas respostas, e a professora se esforça para não circular de mesa em mesa, mas chega um momento em que, diante das dúvidas das crianças e das suas próprias, se vê compelida a retomar o velho hábito de circular entre as mesas e não problematizar. E, talvez para não tornar evidente sua dúvida sobre a quantidade de parágrafos, opta por não corrigir coletivamente, a partir do momento em que as crianças solicitam minha ajuda – e fica claro que as respostas não conferem, e nem os critérios adotados para contagem dos parágrafos são os mesmos.

Uma aluna vem até mim e pergunta se a sua resposta está certa. Ela marcou 17 parágrafos, como boa parte da turma.

Pesq: O que preciso olhar para saber quantos parágrafos há no texto?

AL: O travessão não é parágrafo.

Pesq: Tens uma régua? Onde está a margem?

AL: Aqui não tem margem. [*Não há margem traçada no texto é necessário imaginá-la.*]

Pesq: Então, traça com a régua.

AL: Ah!

Pesq: E agora o travessão marca parágrafo ou não?

AL: É mesmo! [*Realiza a contagem sem dificuldade. São 27 parágrafos.*]

Fica evidenciado, durante a realização da atividade, que a maioria das crianças sequer identifica a marca espacial do parágrafo em um texto impresso. Retomo a conversa com a professora apontando essa questão, refiro de novo a importância do domínio do conteúdo ministrado e enfatizo que seria interessante propor atividades de identificação dessa marca espacial para, então, depois avançar nos possíveis critérios de paragrafação de um texto.

Outra constatação, na sequência da mesma aula, se faz durante a correção coletiva das questões de retirada de informação do texto. A professora acaba não fazendo as amarrações necessárias com o conteúdo que vem trabalhando: pontuação, uso de maiúscula, acentuação, etc.

P: [*Lê a primeira pergunta de interpretação do texto:*] Quem contou ao lobo o plano do cachorro?

Als: O papagaio [*Os alunos respondem em coro.*]

[*A professora solicita que uma aluna vá responder por escrito no quadro*.]

A[1]: Um papagaio [*Não utiliza a pontuação no final da frase e a professora não faz observação alguma.*]

Resposta à questão B: Quem contou a Noé o que estava acontecendo entre os animais?

A[2]: Escreve no quadro: Uma Pomba Branca [*Sem uso de pontuação final e uso incorreto da letra maiúscula, pois no texto a escrita está em minúscula.*]

Resposta à questão C: O que Noé fez para acabar com a briga entre os animais?

A[3]: Separo em dois grupos selvagens e domestico.

[*Corrigiu no momento da escrita separo/separou, mas não faz alusão ao acento em doméstico e nem à concordância nominal.*]

Quando voltamos a nos encontrar na semana seguinte, dou algumas sugestões de atividades e livros para leitura de acordo com os pontos que vão se delineando nas aulas:

a) sugiro incluir a margem antes de tirar o xérox, pintar o espaço entre a margem e o início de cada parágrafo; outra possibilidade é o trabalho com texto imagético, vazar textos para pintura dos parágrafos e posteriormente discutir com os alunos as possibilidades de organização das informações postas em cada parágrafo.
b) trabalhar com o texto permite trabalhar com diversas questões, as quais ela estava abordando, como: trabalhar inicial maiúscula, número de frases equivale a número de

linhas? O travessão (recurso gráfico para marcar a fala de alguém): quando ele aparece é ou não parágrafo? Identificar quando e em que situações ele aparece.

c) a pontuação deve ser abordada no nível da identificação, de um leitor mais experiente para as leituras (o professor), que pode questionar: ler com pontuação/ler sem pontuação (é perceptível alguma diferença na escuta e na escrita?)
d) trabalhar o uso do dicionário: ordem alfabética interna; para que serve o dicionário, que tipo de informação encontro; buscar o sentido no contexto, aprender a aplicar o sentido dentro da situação de uso.

Ainda nessa mesma aula a professora utiliza o texto *A guerra dos animais* como ponto de partida para trabalhar o tema: animais domésticos e selvagens em ciências. Para tanto, após a leitura do texto e da realização das atividades de interpretação, ainda somente enquanto retirada de informação do texto, pergunta ao grupo de alunos:

P:Vocês sabem o que são animais selvagens?

A[1]: São os animais carnívoros.

A[2]: Um motoqueiro.

P: Motoqueiro é animal??? [*Todos riem da colocação do aluno, que aparentemente é descabida.*]

Als.: Jacaré,tigre,leão, boi, tamanduá , macaco.

A[3]: Ele vive na selva.

P: O que é animal doméstico?

Als.: Gato, cachorro, tartaruga, porquinho da índia.

O aluno que refere “motoqueiros” como animais se retrai, a turma ri e a professora não verifica a hipótese do aluno. Por exemplo, no desfile de Sete de Setembro, o grupo de motoqueiros desfilou e lembro de ter observado que havia nas camisetas de alguns a expressão: *Selvagens do Asfalto*. Anualmente há um evento de motociclismo na cidade e lembro também de um grupo identificado com essa expressão. O aluno talvez estivesse fazendo alusão a esse contexto, e uma outra possibilidade, ainda, se apresenta: seres humanos não pertencem à categoria animal?

[16.10.09]

A professora entrega as crianças livros didáticos para pesquisa e recorte.

P: Agora vocês vão folhar o livro e ver se encontram alguns animais e vão recortar.

AL: Pode ser vários?

[*Sem resposta da professora.*]

A¹: [*Pergunta dirigida para a pesquisadora:*] Peixe é animal?

Pesq: É.

A¹: Eu não sabia!

Pesq: Seres humanos também são animais. [*Em função da colocação feita por um aluno anteriormente " motoqueiro"*.]

A¹: É!? Olha, eu não sabia!

Enquanto as crianças pesquisam a professora pega material para produzir um cartaz:

Animais domésticos	Animais Selvagens

P: Agora vocês vão classificar em animais domésticos ou selvagens.

AL: O que é um animal doméstico?

[*Sem resposta da professora.*]

Na sequência da aula e das atividades, alguns minutos depois a professora pergunta, novamente:

P: O que é um animal doméstico?

A¹: Canguru.

A²: Cachorro.

A³: É viver na casa dos humanos.

P: Que a gente pode se aproximar, pode tocar.

P: O que é um animal selvagem?

Não há resposta dos alunos, em parte, porque estão absorvidos na busca de gravuras de animais, mas fica evidente, pelas falas, que muitos não sabem essa diferenciação, inclusive a professora.

A[1]: Sali, castor é um animal doméstico ou selvagem? Eu não sei, porque nunca cheguei perto de um.

Pesq: É selvagem. [*Não quero interferir diretamente na aula, contradizer a professora, mas é preciso fazer alguma coisa para esclarecer a todos, inclusive a ela.*]

[*Aluna escolhe um pato e um peixe.*]

Pesq: Por que estás separando assim [*no grupo de domésticos*] ?

AL: Porque não morde.

A professora orienta que cada aluno deverá escolher uma gravura de animal para colar no cartaz que ela está fazendo. Devem vir um a um para colar.

AL: Tem que mostrar para a professora primeiro!

Circulo pelos alunos e observo que sapo, tartaruga, peixe, borboletas, capivaras estão no grupo dos domésticos e pergunto a vários alunos:

Pesq: O que é um animal doméstico?

As respostas variaram: Posso ter em casa. Não mordem. Não fazem mal. Posso chegar perto. Posso fazer carinho. Um animal que faz faxina, em alusão a compreensão que essa criança tem do termo doméstico. Constato então que o conceito dado pela professora anteriormente é aquele que fica para as crianças.

Observo que um aluno colou peixes, borboletas e aves como animais domésticos.

Pesq: Por que esses animais são domésticos?

AL.: Porque não mordem, nem nos fazem mal.

Outro aluno colou tucano, tartaruga e cachorro.

Pesq: Por que são domésticos?

AL: Porque podem viver dentro de casa.Eu tenho uma tartaruga em casa.

Pesq: Então animais domésticos e de estimação são a mesma coisa?

AL: Aih, eu não tenho muita certeza, mas acho que é a mesma coisa porque a gente cria.

Pesq: O que é um animal doméstico?

AL: Que não morde.

Pesq: Cachorro, morde?

AL: Morde.

Pesq: Então, cachorro é um animal doméstico?

AL: É, mas de vez enquando ele morde.

Pesq: Será que só pensar se ele morde ou não ajuda a saber se um animal é doméstico ou não?

AL: Parece que não, né!

Pesq: O que é um animal selvagem?

As respostas indicam novamente o predomínio do conceito dado pela professora. Não posso chegar perto, nem fazer carinho. Vivem na mata. São os bravos. São carnívoros.

Questiono um aluno que respondeu carnívoro como animal selvagem.

Pesq: Cachorro é carnívoro?

AL: Sim.

Pesq: Então, cachorro é selvagem?

AL: Ai não, né! É doméstico, mas eu não sei bem por que!

Fico observando; a professora vai validando as colagens e ao final expõe o cartaz na sala. Quando termina a aula sentamos para conversar e discuto com ela o conceito de animal selvagem e doméstico que ela passou aos alunos e levanto as questões que registrei. Pergunto de que lugar ela tirou essa informação e ela diz que não lembra.

Outra questão que acaba entrando na discussão é o que é senso comum e o que é conhecimento científico. O texto remete à possibilidade de que foi Noé quem separou os animais em domésticos e selvagens; seria esse um conhecimento científico, um conhecimento religioso ou conhecimento em nível de senso comum? Nesta pesquisa não vamos aprofundar essas discussões, mas era pertinente naquele momento chamar a atenção da professora para a abordagem que ela estava desenvolvendo.

Na verdade, a professora fica surpresa com as minhas observações, e me pergunta como posso ver tanta coisa. Sempre digo a ela que estou numa posição privilegiada de observadora atenta e que toma uma determinada distância para anotar, refletir, instigar, perguntar; enfim, a pesquisa me permite e ao mesmo tempo me obriga a ver para além do que simplesmente está posto.

A professora vai trabalhar esse tema por quatro aulas e somente na última aula, por muita insistência minha, ela retoma o conceito de animal selvagem e doméstico a partir de

uma pesquisa que fiz sobre os conceitos, tendo em vista que o argumento dela era não ter encontrado material sobre o tema.

Com relação à leitura de texto para além da retirada de informações, pequenas mudanças começam a se fazer presentes; ainda que tímidas, são, sem sombra de dúvida, um esforço da professora em mudar sua postura e rever sua prática.

[12/11/09]

Atividade do texto: A onça e a raposa

1. Quais as pontuações que aparecem no texto?
2. Quais os animais que aparecem no texto?
3. Onde se passou a história?

Durante a cópia da atividade no caderno duas alunas conversam:

A¹: Como assim, onde se passou?

A² Na floresta.

A¹. É verdade na floresta! [*A aluna vai buscar a informação a partir de uma nova leitura do texto, confirmando a informação da colega.*]

4. Quem ficou de barriga para cima?

5. Leia o texto e escreva a mensagem que o texto traz para você?

Apesar de as questões estarem voltadas para a localização de informações ou ainda de fatos explicitados no texto, a questão cinco abre possibilidades de discussão entre as crianças, e ela aceita essa possibilidade fazendo a correção na oralidade e abrindo espaço para as falas das crianças, que trazem para esse momento sua vivência, concluindo que: Uma mentira pode não dar muito certo e que, às vezes, eles brigam, mas como são amigos essas brigas acabam sendo superadas.

No tocante especificamente ao trabalho com o texto e com a produção textual, já apresentados em seção anterior, vale observar que durante nossas conversas, após a constatação de algumas lacunas teóricas na formação da professora nessas questões, sugeri algumas primeiras leituras que pudessem gradativamente ir ampliando sua compreensão e

prática com relação à entrada do texto e dos gêneros textuais como suporte para o ensino da língua. Nesse momento, mais uma vez, a professora reitera a impossibilidade de realização das leituras, em virtude do seu pouco tempo para ler – o que está diretamente vinculado à forma como ela organiza e prioriza sua vida pessoal e profissional.

Uma das mudanças mais perceptíveis no decorrer de várias aulas foi, certamente, a ampliação dos espaços de escuta das crianças, das muitas contribuições que elas têm a dar. A abertura de espaços para fala e escuta enriquece as aulas, mas ao mesmo tempo traz novos desafios para a professora: exige conhecimentos, uma postura mais aberta, mais atenta; em alguns momentos é preciso assumir nossas posturas como nossas e não como posturas de outros.

Nesse movimento de ruptura, de retorno, de desconstrução e construção não há como desconsiderar o trabalho intelectual e reflexivo que nos caracteriza como sujeitos impregnados de materialidade, de sentidos, de discursos, de contextos que ora nos impulsionam e ora nos detêm.

Ao longo de quatro meses observamos avanços e a superação de alguns limites, por outro lado foi preciso assumir limitações e faltas. Há, na prática da professora, não só a falta, ou desarticulação entre o pensar e o fazer, que se concretiza na própria carência de registros escritos e na própria compreensão da escrita enquanto trabalho; ela surge também da necessidade de escuta de um outro que caminhe ao lado e que possibilita nas trocas orais e pela escrita a reflexão constante sobre o que é ensinar a língua nas séries iniciais do ensino fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da análise realizada ao longo deste trabalho, muitos pontos foram levantados produzindo uma longa trama de concepções teóricas, de visões de mundo, de formas de conceber os sujeitos, de como se aprende, de como se ensina e em que mundo e sociedade estamos mergulhados.

Para não correr o risco de tornar-me repetitiva, entendo ser importante retomar os pontos de reflexão que levaram à realização desta pesquisa, que tem como foco o *Texto e o Outro* nas séries iniciais do ensino fundamental. Mas antes se faz necessário levantar alguns apontamentos que nortearam a realização da pesquisa.

A opção pela inclusão da palavra ‘outro’ no título desta dissertação não se deu ao acaso e tampouco foi uma escolha puramente estética: foi uma escolha marcada pela particularidade e pela impossibilidade de se pensar o texto sem um outro.

Da mesma forma, ocupar a posição privilegiada de pesquisadora, dentro de uma sala de aula, exigiu de mim um constante olhar atento e observador, que não buscasse um ponto de vista, mas pontos de vista, e que enxergasse, ali, sujeitos em processo de formação, em constante aprendizagem e mergulhados, assim como eu, na concretude do ato de ensinar e aprender.

No desafio de compreender aquilo que está posto na escola como ensino da língua materna, tendo por referência a produção textual, retomo pontos levantados no texto inicial desta pesquisa.

O processo de formação dos usuários da língua escrita a partir do texto ou de produções textuais tem, no caso desta pesquisa, apontado para diversos nós que impedem um trabalho com o texto numa perspectiva que entenda a escrita e a leitura como práticas sociais, e que justificaria a entrada do texto e dos gêneros textuais como acesso a práticas letradas.

A entrada do texto, ainda que com certa regularidade, veio marcada por diversas ausências e lacunas teóricas nas discussões e reflexões, ao longo do processo de formação da professora acompanhada na pesquisa, sobre o que seja linguagem, língua, texto, gêneros textuais e suas articulações possíveis aos conceitos de letramento e alfabetização.

Estas articulações não deveriam passar à margem dos processos de formação, tanto inicial, nos cursos de pedagogia, quanto na formação continuada, tendo em vista que

para nós, pedagogos, essas questões impregnam a nossa prática, uma vez que somos os responsáveis pelo ensino da língua nas séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar de estarmos avançando (muito lentamente) nas questões teóricas – o texto é um tema discutido desde a década de oitenta e os gêneros textuais aparecem nas discussões desde o final da década de noventa – é preciso articular com mais clareza conceitos e práticas pedagógicas que possibilitem uma aproximação entre teorias e práticas de ensino da língua. Fica evidenciado que não tem sido muito útil a simples troca de atividades ou até mesmo a disseminação de sequências didáticas prontas para a produção de diferentes gêneros textuais.

Aqui, defendo que é impossível desarticular os conhecimentos teóricos que um professor tem da sua prática, e ainda que se insista no discurso da dissociação teoria e prática; faz-se necessário, pelo menos, estabelecer discussões e reflexões que não mantenham todo um campo teórico subjugado a uma prática cristalizada.

Por isso, inundar de sugestões de atividades, as mais variadas, de forma solta, sem a devida discussão do que está por trás dessa forma de propor, esta ou aquela atividade, produz uma prática docente totalmente desarticulada e que não dará conta de forma alguma de um ensino da língua que avance nas questões de produção textual como possibilidade de trabalho com a língua.

Enquanto a escola seguir numa perspectiva de ensino da língua entendida como processo de aquisição de códigos, que tem como característica marcante o aspecto da competência individual, muito pouco será possível avançar. O artificialismo criado para dar conta dessa tarefa de ensino gera, não só o fracasso das crianças, como as desautoriza enquanto sujeitos que se constituem na e pela linguagem.

Texto e letramento se articulam exatamente pela possibilidade de se pensar a palavra dentro da esfera social, da instauração do diálogo nas práticas cotidianas de escrita e leitura, e não no universo restrito e controlado da escola, em que, muitas vezes, prevalece o discurso autoritário do professor, resultando no apagamento do outro através do seu silenciamento.

As contribuições possíveis nas discussões relativas ao conceito de letramento devem avançar para além da sua diferenciação do conceito de alfabetização, e acrescer às discussões novos pontos relevantes no tocante ao ensino da língua, uma vez que letramento implica considerar sujeitos reais, em práticas ou situações reais de necessidade de escrita e leitura e que poderiam levar a um significativo rompimento com o artificialismo ainda bastante presente e que impregna algumas práticas pedagógicas de produção de texto.

Há que se marcar também, que nas formas de se conceber o fazer na sala de aula há todo um conjunto de opções que perpassam a prática do professor, que vão desde uma concepção de ensinar, de aprender, e do que seja conhecimento, que irão entrecruzar com uma concepção de língua, linguagem e sujeito, articulados sempre por uma opção política do docente. Opção essa, que vai delinear constantemente nossas escolhas e posturas metodológicas dentro da sala de aula e que nos remete inquestionavelmente à impossibilidade de neutralidade no ato pedagógico.

Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito às contribuições das pesquisas no campo da linguagem e que poderiam subsidiar com mais aporte as reflexões na escola. É pertinente a afirmação de Geraldi (2003), de que não se pode simplesmente transpor o produto da pesquisa científica para o conteúdo de ensino. Ainda temos uma visão ingênua de que a cada *'nova moda'* tudo que foi produzido até então é invalidado ou se trata apenas de mais uma novidade.

Uma constatação dessa pesquisa, e de certa forma uma tentativa muito modesta de rompimento com essa visão ingênua, através da criação de um espaço de discussão sobre os registros feitos, é de que há uma distância significativa que gera um grande vácuo entre o produto da pesquisa e como isso pode acrescer, durante e até mesmo posteriormente, à escola. O grande desafio das pesquisas talvez esteja no rompimento ou na ampliação das esferas de circulação desses conhecimentos, que devem sair dos espaços restritos de discussões academicistas e dos centros de pesquisa e ir ao *locus* onde se materializa e se concretiza toda a ação pedagógica – a escola.

A garantia do espaço para discussão trouxe momentos de muita riqueza e acreditamos – professora, diretora e eu -, que com muito esforço intelectual, de tempo e de reflexão esse espaço provocou algumas alterações e seguirá ainda provocando outras. Em parte porque o diálogo instaurado durante a pesquisa não se esgotou em si mesmo; em vários momentos, ainda hoje, retomamos nossas observações e enfrentamentos quando nos encontramos, nos espaços de formação continuada ou em uma simples conversa informal. Nossas inquietações, nossas discussões, nossas reflexões se orientam na direção da compreensão de um diálogo que nunca cessa e que entrecruza os mais variados contextos.

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado ao contexto correspondente. A cada palavra de enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de outras palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1997, p.131-132).

Os estudos bakhtinianos têm uma grande contribuição a dar nas práticas de ensino da língua, porque nos permite trazer à tona, exatamente, a impossibilidade da materialização do texto sem considerar a existência da materialidade do sujeito. Esse fio condutor faz parte da crítica feita, tanto ao subjetivismo idealista, quanto ao objetivismo abstrato (BAKHTIN, 1997), tendo em vista que nenhuma dessas duas concepções consegue avançar significativamente em propostas que caminhem na direção de práticas sociais de leitura e escrita.

Mesmo com a entrada da produção textual, ainda observamos uma produção que busca dar conta, quase que exclusivamente, das demandas de ensino da escola. Ainda pouco se percebe que a materialidade do texto se dá entre o sujeito que tem algo a dizer a alguém e que o faz articulando as estratégias do dizer, porque se quer fazer entender e espera uma resposta.

As estratégias do dizer são marcadas pelo sujeito que se assume enquanto locutor que tem algo a dizer, tem razões para dizer, faz as opções de como dizer, e espera que aquele a quem ele se dirige – um outro – entre nessa relação com uma contrapalavra. Isso implica em compreender a escrita como trabalho, trabalho que se materializa nas interações e na compreensão do outro que trava um diálogo interminável.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacy**: reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998.

BONETTI, L. M. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Língua Portuguesa – Estudo de caso. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UNISUL, Tubarão, 2003.

BORTOLOTTO, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL,Sandra D., NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs). Brasília:FNDE,Estação Gráfica,2006.

BRASIL. Ministério da Educação.**A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** MACIEL, Francisca Izabel Pereira, BAPTISTA, Mônica Correia, MONTEIRO, Sara Mourão, (orgs.). Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. Parecer nº 4 - CNE/CEB, de 20 de fevereiro de 2008 – Orientações sobre os Três Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: DOU, 2008.

CHIAPPINI, L.(Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ . Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MAGNANTI, C. I. **Vozes docentes:** Avaliando a Proposta Curricular de Santa Catarina. 2003, 171f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – UNISUL, Tubarão, 2003.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística na América Latina**. Campinas (SP): Pontes, 1988.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas (SP): Pontes, 1996.

ROCHA, G. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**: Fragmentos de um percurso. Campinas (SP): Papirus, 1999.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VOLOSHINOV, V. N **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução para o português de Carlos ALberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R.Titunik “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”, publicada em V.N.Volishinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976.Original russo de 1926.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

1ª PARTE: Dados sobre o SUJEITO da PESQUISA
[Não há necessidade de identificação pelo nome]

Idade: 33
Sexo: Feminino
Escolaridade: ( ) Ensino médio: (X) Magistério ( ) Outra formação
( ) Cursando Pedagogia
(X) Nível superior completo: (X) Pedagogia ( ) Outra área do conhecimento
(X) Especialização em Educação ( ) Outra área do conhecimento
[Você poderá assinalar mais de uma opção]

Atuação docente:
Indique sua atuação docente: Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos
Tempo de atuação: Sete anos.

2ª PARTE: Questões sobre como o sujeito da pesquisa compreende alguns pontos relativos às questões referentes à linguagem:

1. a) Com suas palavras, explique como você compreende os pontos apresentados abaixo:

LEITURA:
A leitura acontece quando há uma compreensão do que está escrito.

ESCRITA:
É tudo aquilo que queremos expressar, nossas idéias, opiniões para transpor para o papel. Que pode ser representada por números e palavras.

1. b)Como você conceitua:

LÍNGUA:
É a forma de nos comunicar.

ALFABETIZAÇÃO:
À medida que a criança vai crescendo, conforme as oportunidades que ela se encontra, com materiais educativos. A criança avança e assim desperta o interesse por letras, números, cores, gravuras.

LETRAMENTO:

A criança antes da escola já é letrada, pois o letramento já existe de pequeno, pois é tudo aquilo que está ao nosso redor. Estão nos rótulos, na TV, celular, etc.

TEXTO:

O texto pode aparecer em diferentes formas. Pode ser uma narração, uma descrição.

GÊNEROS TEXTUAIS:

São os diferentes tipos de textos: carta, bilhete, jornal, conto, fábula,convite,propaganda, história em quadrinhos e etc...

2. PRÁTICA DOCENTE

2. a) Você faz alguma distinção entre ESCREVER E COPIAR?

Sim. Escrever ⇨ o aluno produz, por exemplo: um texto, uma carta ou bilhete.
Copiar ⇨ o aluno apenas copia o que já está pronto.

2. b) Você consegue articular na sua prática docente a produção de textos?

Sim. A produção de texto é uma atividade importante na vida de uma criança. Pois a cada dia crescerá mais conhecimentos. Mesmo sendo difícil esse trabalho devemos sempre produzir textos com os alunos.

2. c) Que dificuldades você aponta com relação ao trabalho de produção textual?

A dificuldade maior é a correção, porque mesmo sempre repetindo as mesmas coisas eles continuam sempre com os mesmos erros. Que são: parágrafo, pontuações, travessão e alguns erros ortográficos.

2. d) Com que frequência você realiza a produção de textos nas suas aulas?

Dependendo dos projetos trabalhados 2 ou 3 produções por mês.

2. e) Que encaminhamentos você costuma dar aos textos produzidos pelos alunos?

* Trabalhar o tema do projeto;
* Trabalhar com um tema de: pai ou mãe (mensagens);
* Os alunos escrevem em um rascunho e a professora corrige depois os alunos passam à limpo;
* Depois de um filme, os alunos, produzem o seu texto com base no filme assistido.

2. h) Você tem claramente uma concepção pedagógica que norteia seu trabalho, ou você mescla diferentes concepções pedagógicas? [Explicite sua concepção ou concepções].

Não trabalho apenas com uma concepção, mais sim mesclando sempre para obter novos conhecimentos, buscando a construção do pensamento, emoções da criança, às vezes trabalhando o lúdico para divertir, a aula, e sei que esta forma brincar também a aprendizagem.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

3. a) Na sua formação profissional (magistério, superior ou especialização) alguma disciplina realizou discussões que pudessem subsidiar a sua prática com relação a linguagem no tocante aos conceitos acima referidos? [Especifique em que nível de escolarização e em que grau de profundidade se deu essa discussão].

Sim, na pedagogia foi muito trabalhado os gêneros de texto, sobre alfabetização e letramento, onde hoje trabalho com diferentes tipos de textos.

4. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

4. a) Você tem conhecimento sobre o conteúdo dos documentos produzidos pelo MEC com relação ao ensino fundamental de nove anos?

Este ano que tive oportunidade de estar na capacitação de professores, no início do ano, onde foi falado sobre este assunto. Que ainda para mim não está bem claro. Portanto neste mês estarei efetuando um curso sobre o ensino de nove anos.

4. c) A ampliação do tempo para o processo de alfabetização, não mais restrito à primeira série/ano do ensino de nove anos pode ser vista como um aspecto relevante no processo de alfabetização das crianças, ou você entende que essa questão pode trazer implicações mais negativas do que positivas? [Explicite sua opinião sobre o assunto]

Acredito que seja positivo, este tempo, maior para alfabetização, pois a criança está sempre necessitando deste tempo, e se for maior ela irá crescer muito mais.

Espaço para outros registros e observações que achar necessários.

Sali, quero te dizer, que estou aberta para críticas, pois acredito, que através de uma crítica, acontece aprendizagem de novos conhecimentos. Tenho muito a aprender e sei que com você aqui na minha sala, só vou enriquecer meus conhecimentos. Sei que você tem um grande conhecimento, e gosta de passar para as pessoas com entusiasmo, simplicidade e humildade.
É bom saber que ainda existem pessoas assim, que possam dividir suas sabedorias.
Que você faça sua pesquisa, com muito êxito, e que estarei disponível para o que for preciso.

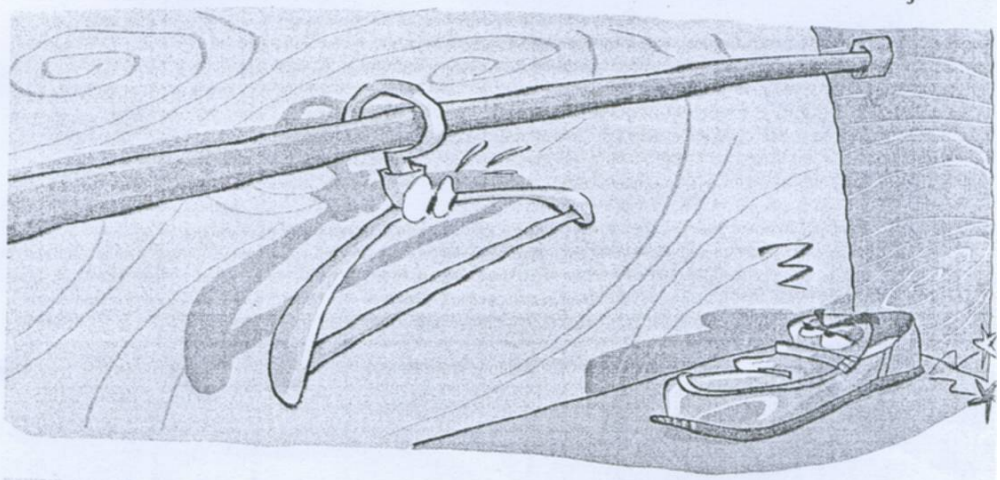
Obrigada pela participação.
Sali Hadres

ANEXO B – Pé-com-salto, Pé-sem-salto???

PÉ-COM-SALTO, PÉ-SEM-SALTO???

1ª parte

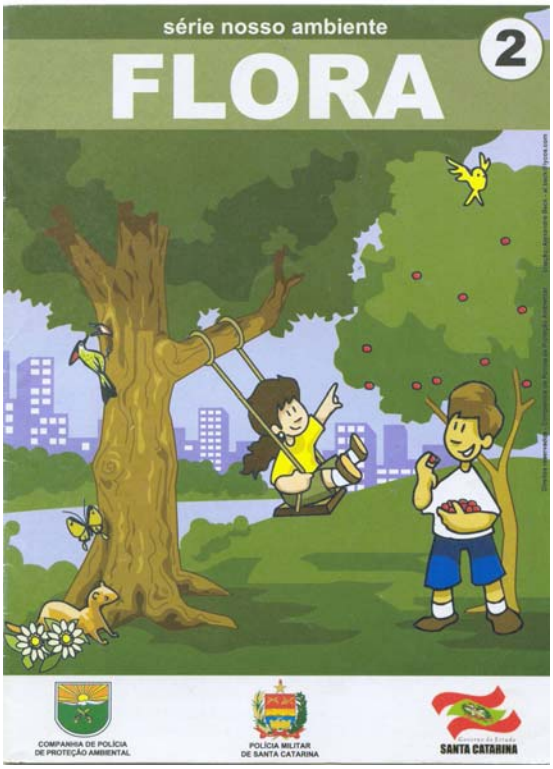
Leia só que história bem bolada! E este é só o começo...

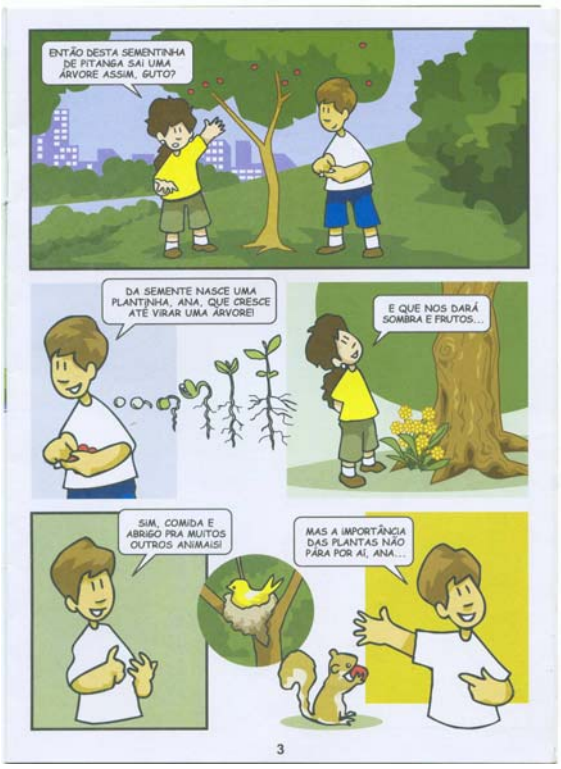


O sapato estava andando pela cidade
Quando voltou para o armário queixou-se para o cabide
Veja só fui assaltado me roubaram o salto e agora fiquei a-saltado não se pode mais andar pela cidade hoje em dia
O cabide entortou o pescoço e curvou os ombros para ver o pé de sapato des-saltado
Santo-boi amigo sapato você ficou sem um pedaço precisa de cuidados urgentes que tal um transplante de salto

Retirado do livro *Pé-com-salto, pé-sem-salto,* de Laís Carr Ribeiro.
(Adaptado para fins pedagógicos.)

ANEXO C – Flora: série Nosso Ambiente





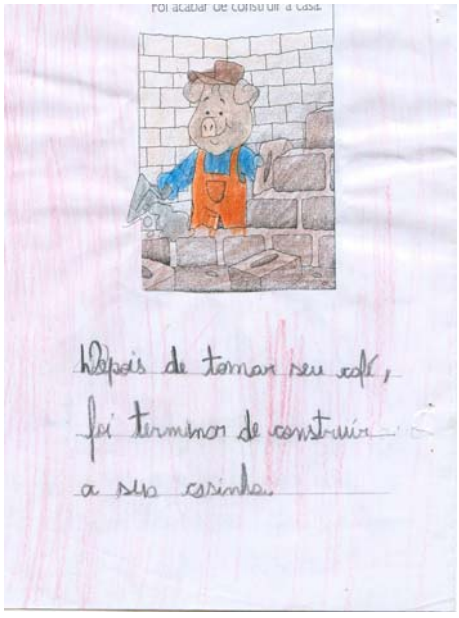
ANEXO D – Música: Ora Bolas

RAS BOLAS

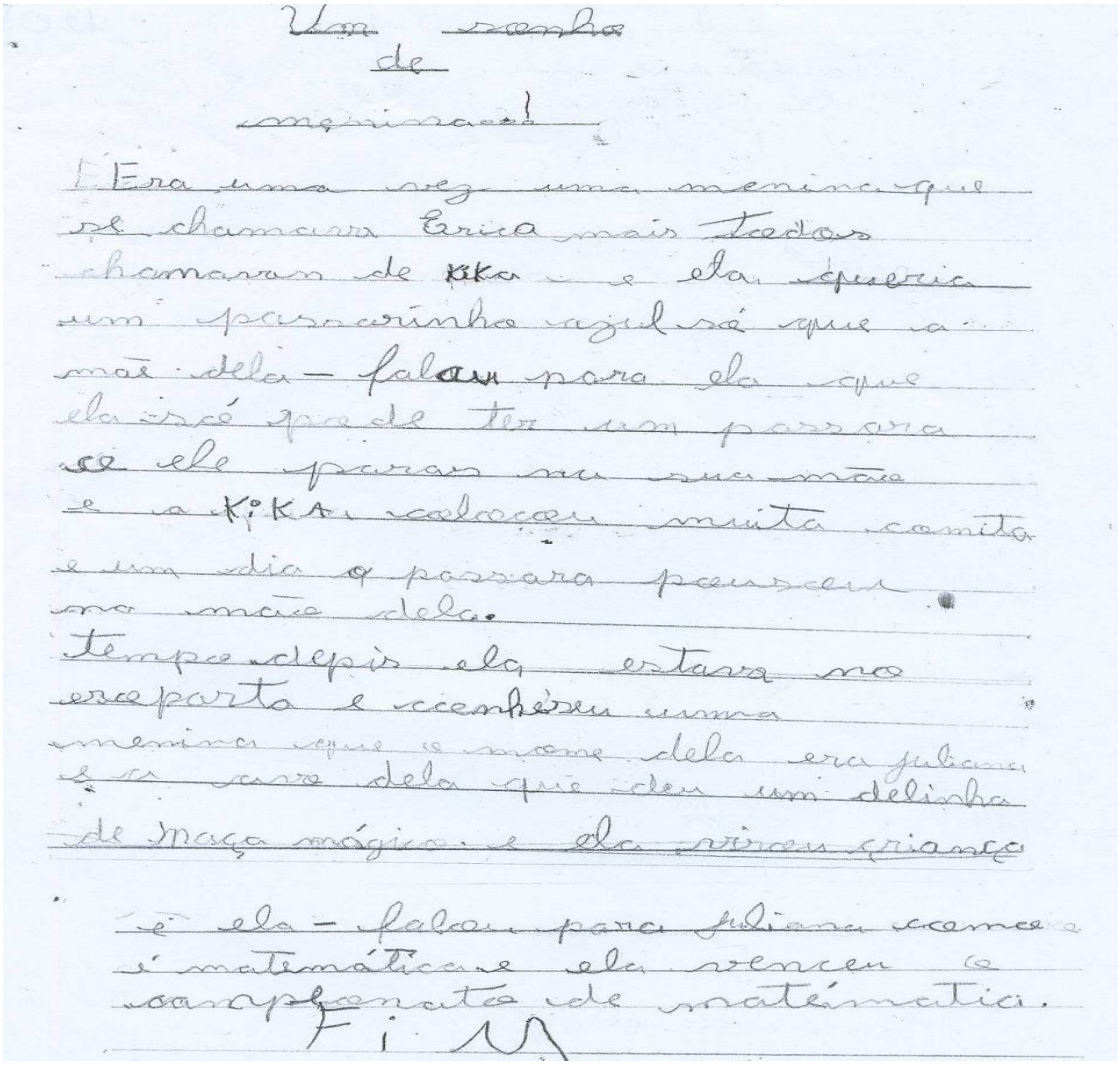
Edith Derdyk/Paulo Tatit

Oi, oi, oi
Olha aquela bola
A bola pula **bem** no **pé**,
no pé do menino.
Quem é **esse** menino?
Esse menino é meu vizinho.
Onde ele mora?
Mora lá naquela casa.
Onde está a casa?
A casa tá na rua.
Onde está a rua?
Tá **dentro** da **cidade**.
Onde está a cidade?
Tá do lado da floresta.
Onde é a floresta?
A **floresta** é no Brasil.
Onde está o **Brasil**?
Tá na América do Sul,
no **Continente Americano**,
cercado de oceano
e das **terras** mais distantes
de todo o planeta.

ANEXO E – Livrinho O porquinho Rabico



ANEXO F– Texto selecionado para a reescrita coletiva



Um sonho
de
menina!

Era uma vez uma menina que
se chamava Erica mais todos
chamavam de Kika e ela queria
um passarinho azul só que a
mãe dela – falou para ela que
ela só pode ter um passara
se ele paras na sua mão
e a Kika colocou muita comita
e um dia o passara pousou
na mão dela.
tempo depis ela estava no
exoparta e conheceu uma
menina que o nome dela era Juliana
e a avo dela que deu um delinha
de maça mágico e ela virou criança

e ela – falou para Juliana como
é matemática e ela venceu o
campeonato de matemática.

FIM