

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Ilda Ferreira

**Do trabalho prescrito ao trabalho realizado:
uma reflexão sobre aulas de leitura**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

**SÃO PAULO
2008**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ilda Ferreira

**Do trabalho prescrito ao trabalho realizado:
uma reflexão sobre aulas de leitura**

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Doutora Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva.

SÃO PAULO
2008

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

A dois nordestinos valentes:

Meu Pai (em memória)

Edisio Gomes da Silva

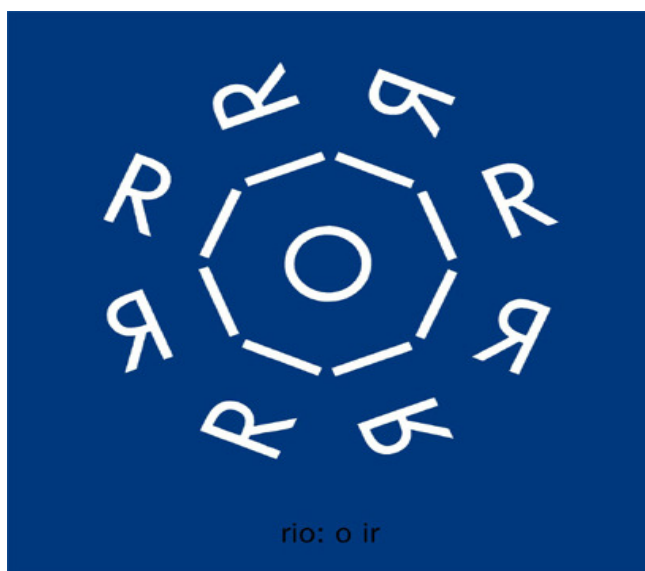
pelo riso, pela palavra, hoje silêncio

Minha Mãe

Isaura Ferreira da Silva

exemplo de firmeza e determinação

Por todos os ensinamentos
e por terem colocado a educação como prioridade



Arnaldo Antunes

Meio a meio o rio ri
Por entre as árvores da vida
O rio riu, ri
A voz das águas
Asa da palavra
Asa parada agora
Casa da palavra
Onde o silêncio mora
Brasa da palavra
A hora clara, nosso pai.

Caetano Veloso
A Terceira Margem do Rio

Agradecimentos

Concluir o curso de Mestrado é, sem dúvida, grande vitória. Entretanto, não se trata simplesmente de uma conquista individual, pois essa só foi possível mediante a contribuição de muitas pessoas no decorrer da minha história de vida pessoal e profissional. Tal vitória representa também uma categoria de professores de escola pública, que precisa lecionar em vários turnos, “mata um leão a cada dia” para conseguir acesso e concluir os estudos acadêmicos numa das melhores universidades do país.

Dentre as várias pessoas que contribuíram, está, certamente, a minha orientadora, Profa Dra Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, a Cecilinha. Agradeço pela paciência, sabedoria e pela confiança.

Aos professores participantes da Banca de defesa, Profa Dra Aglael Gama Rossi e Profa Dra Mara Sophia Zanotto, pelas contribuições.

Aos parceiros do grupo *Atelier Linguagem e Trabalho*, pelas discussões e reflexões, em especial, Luiz Marine, pelas contribuições sempre pontuais, Maísa, pela amizade, por todo apoio e pela alegria, à Maria Inês, sempre pronta para ajudar.

Aos professores do Lael, especialmente, às professoras Anna Rachel, Fernanda Liberali, Maria Francisca e Sumiko.

À minha família: meu pai Edisio, que partiu, mas deixou muitos ensinamentos, a minha mãe Isaura, pelo amor incondicional, a meus oito irmãos, minha irmã Ivone, prima e sobrinhos, por serem minha família, pelo amor e por compreenderem minhas ausências.

Aos colegas da E.E. Reverendo Tércio M. Pereira, especialmente à diretora Ziza, pelo carinho, respeito e apoio e à professora Roseli Maria, pela coragem e colaboração. Aos colegas e amigos da E.E. Profº Pedro Moreira Matos, especialmente ao Profº Adinaldo, pelo ombro amigo a qualquer hora. A meus alunos, que não têm consciência do quanto são importantes para mim.

Aos amigos e colegas da Diretoria de Ensino Leste 2. Em especial, à Dirigente Regional de Ensino, Profa Marília Polilo, por me aceitar na equipe da Oficina Pedagógica. À Claudia, pela amizade, pela valorização do papel dos mestrandos na Oficina Pedagógica. Aos ATPs, especialmente, ao coordenador Samuel Primo, pela compreensão, tolerância e respeito, e Sônia Nolasco, por ser minha amiga, “madrinha”, confiante e por acreditar em mim. Aos mestres e mestrandos que eu tive a alegria de conhecer e trabalhar, especialmente Halferd e Diego, pelas discussões acadêmicas, pelos momentos de desabafos e alegrias.

À Rosalinda e Zelinda, pela oportunidade de aprender mais, aprendizado que abriu horizontes rumo ao mestrado. À Angelina Paião, pelo carinho e pelo exemplo de generosidade.

Finalmente, Rama, companheiro desta e de outras vidas, por me ouvir, por me incentivar e por me amar.

RESUMO

Este trabalho busca entender o modo pelo qual uma professora de ensino fundamental I exerce sua atividade de trabalho nas aulas de leitura, a partir do uso que faz dos prescritos. Os objetos analisados são as prescrições dos PCN, entrevista concedida pela professora e uma aula ministrada por ela. A análise se volta para a identificação e interpretação dos níveis de adesão e de “subversão” observados na atividade docente referentes às prescrições. Para tanto, utilizei como referência os estudos sobre leitura de Kato (1985, 2005), Kleiman (1992, 2000), Rojo (2004) e Possenti (2004) . No campo dos estudos da linguagem, baseio-me na noção de interdiscurso (Maingueneau, 1984, 1987, 2001), adoto formulações teóricas sobre noção de modalidades (Maingueneau, 1991, Koch, 2002). Nos estudos do trabalho, recorro a noções da ergonomia da atividade (Amigues, 2002, 2004) e da ergologia (Schwartz, 2000).

Os resultados mostraram a força dos prescritos institucionais na geração das auto-prescrições como elementos que impulsionam o uso de si.

Palavras-chave: leitura; interdiscurso; trabalho do professor.

ABSTRACT

The present study aims to understand the mechanism professor of public school disposes to work as for the use prescriptions of reading practices. The components placed under scrutiny are the PCN prescriptions, the lectures given by the professor, the protagonist of this study, and also an interview with herself. The analysis centers around the identification and interpretation of the compliance and non-compliance levels observed in the work activity regarding the prescriptions. In the field of reading studies, this paper is based on the Kato (1985, 2005), Kleiman (1992, 2000), Rojo (2004) and Possenti (2004). From Language studies, this paper is based on the concept of interdiscourse (Maingueneau, 1984, 1987, 2001) and theoretical formulations on modality notion (Maingueneau, 1991, Koch, 2002). From the Work studies I resorted to notions from activity ergonomics (Amigues, 2002, 2004), ergology (Schwartz, 2000). The results showed the strength of institutional prescriptions as a means to generate of the auto-prescriptions as elements that drive for the use of oneself.

Key-words: reading; interdiscourse; professor's work.

Sumário

	Introdução	1
1.	Capítulo 1 Fundamentação Teórica	8
1.1.	Interdiscurso	9
1.1.2.	A Cena de Enunciação	12
1.1.3	Cenografia e Dêixis	13
1.1.4.	Ethos	14
1.1.5	Modalidades	17
1.2.	Estudos do Trabalho	20
1.2.1	Ergonomia da Atividade: Prescrito/realizado	21
1.2.2	Prescrição e Auto-prescrição	22
1.3	Ergologia	24
1.3.1	Uso de si	25
2	Capítulo 2 Leitura na Sociedade e Escola	27
2.1	A Leitura na Vida Social	28
2.1.1	História Social da Leitura	29
2.2.	Diferentes Concepções de Leitura	31
2.2.1	Modelo Ascendente - <i>Bottom up</i>	31
2.2.2	Modelo Descendente – <i>Top Down</i>	32
2.2.3	Modelo Interativo	33
2.3.	A Leitura do ponto de vista Enunciativo-discursivo	34
3	Capítulo 3 Metodologia	37
3.1	Breve contexto	38
3.2	Procedimentos de constituição do objeto de estudo	39
3.2.1	Entrevista prévia	39
3.2.2	Análise dos documentos prescritos	41
3.2.3	Gravação de aulas em áudio	42
3.2.4	Observação	43
3.2.5	Entrevista	43
4	Discussão dos Resultados	45
4.1	Análise das prescrições dos PCN	46
4.1.1	Plano de Ensino	55
4.2	Análise do discurso da professora	56
4.3	Direcionamento das aulas de leitura	63
4.3.1	Descrição de uma aula e análise da atividade	65
	Considerações Finais	72
	Referência bibliográfica	75
	Anexos	79

INTRODUÇÃO

*A pé e de coração leve
Eu enveredo pela estrada aberta,
Saudável, livre, o mundo à minha frente,
À minha frente o longo atalho pardo
Levando-me aonde eu queira.
[...] Forte e contente vou eu
Pela estrada aberta.*

Walt Whitman
Canto da estrada aberta

Introdução

A investigação que aqui apresento tem como origem as propostas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Atelier/Linguagem e Trabalho da PUC-SP¹, que vem desenvolvendo pesquisas a partir de três perspectivas: (i) estudo das práticas de linguagem em situação de trabalho; (ii) estudo das práticas de linguagem voltadas para o tema trabalho; (iii) estudo das práticas de linguagem desenvolvidas em diferentes contextos. Na primeira delas, insere-se esta pesquisa, que tem como objetivo analisar como os prescritos influenciam o trabalho de uma professora no ensino da leitura, explicitar o diálogo entre tais prescritos, o discurso e a ação da professora.

A premissa que norteou o desenvolvimento desta pesquisa foi a constatação dos crescentes discursos e divulgações nas diversas mídias sobre o ato de ler, importância da leitura e a formação de leitores competentes. Tal propagação se faz presente, por exemplo, quase que diariamente nos principais jornais do país, ou em *sites*, nos quais encontramos divulgações de programas de incentivo à prática de leitura. Uma rápida busca pela expressão “projeto de leitura” na internet, obtivemos 4.420.000 resultados. Essas ações são promovidas por entidades diversas: governamentais, não-governamentais (ONGs), empresas privadas, iniciativas individuais, por vezes articuladas, como é o caso do Plano Nacional do Livro e Leitura, que procura integrar ações que vão desde o programa da União de distribuição de livros didáticos para o ensino básico, até projetos não-governamentais como o *Ler é preciso*, do Instituto Ecofuturo (cf Folha de S. Paulo, 14/04/2007). Algumas ações chegam a ser inusitadas como a *Biblioteca do Além*, no cemitério São Luiz, na zona sul de São Paulo, destinada aos funcionários do cemitério, ou a *Bibliojegue*, um jegue que percorre diversas comunidades do município de Alto Alegre do Pindaré, no sul do Maranhão, carregando livros. Há também um *blog* que divulga a “corrente cultural”: *Esqueça um livro*. O responsável pelo *blog* incentiva outros internautas a “esquecerem” um livro em lugares

¹ O Grupo Atelier, sob a coordenação e sub-coordenação, respectivamente, dos pesquisadores Prof Dr^a Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (LAEL/PUC-SP) e Prof^o Dr^o Décio Rocha (UERJ), tem como objetivo estudar as relações entre linguagem e trabalho. Na PUC-SP há dois outros grupos, Alter e Direct, que também relacionam linguagem e trabalho.

públicos.² Na televisão, o programa *Domingo Legal*, no SBT, criou o quadro *Livro Legal*, onde o apresentador lê a resenha de um dos clássicos da literatura brasileira, depois distribui cerca de 250 livros à platéia e, segundo o apresentador, a iniciativa seria dele próprio, sem vínculos com editoras ou qualquer outra empresa. Também as vinhetas que separam a programação dos comerciais, na rede Globo, chamam atenção para a leitura, ou o ato de ler.

Apesar de tais ações e inúmeras outras, e dos discursos em circulação sobre esse assunto, a situação em relação à leitura em nosso país é ainda precária. Não apenas pela quantidade de livros lidos por pessoa – cerca de 1,8 por ano, segundo a Câmara Brasileira do Livro, mas principalmente pela falta de compreensão daquilo que é lido. Essa problemática tem sido ratificada por indicadores oficiais em nível nacional como SARESP, SAEB, PROVA BRASIL, e também em nível internacional, o PISA³, os quais apontam baixo rendimento dos alunos em língua portuguesa, nos itens leitura e interpretação.

Diante desse quadro, em São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação (SEE), com base na Lei 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, passou a oferecer cursos de formação continuada a professores, para que estes possam atualizar seus conhecimentos, relacionar teoria e prática e refletir sobre novas posturas de ensino-aprendizagem. Um programa implantado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE, é o *Teia do Saber*, que articula vários projetos de formação de professores, como: *Bolsa Mestrado*, *Ler para Aprender*, *Letra e Vida*, *Nem um a Menos*, *Ensino Médio em Rede*, *Hora da Leitura*, entre outros.

Vários programas em várias instituições⁴ têm-se dedicado aos estudos tanto da leitura, como do trabalho do professor, entretanto, tais pesquisas atribuem maior ênfase,

² Reportagens em anexo

³ O **SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, avalia os alunos de 4ª e 8ª do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, da rede pública estadual, e por adesão, as escolas municipais, em português e matemática; **SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica – elaborado pelo governo Federal, analisa alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, por amostragem em português e matemática a cada dois anos; **PROVA BRASIL** – elaborada também pelo governo Federal a cada dois anos, avalia todos os alunos de 4ª e 8ª séries nas mesmas duas disciplinas; **PISA** – Programa de Avaliação Internacional do Estudante – foi instituído pela ONU, abrange 30 países que compartilham da idéia de governos comprometidos com a democracia e com uma economia de mercado. Avalia como estudantes, ao final do Ensino Médio, adquiriram, conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, tais como domínio de leitura e de escrita, de matemática e de natureza científica.

⁴ Só para citar algumas instituições: PUC-SP, Unicamp, UFGRS, entre outras.

segundo André, Simões et al (1999), aos temas formação de professores, formação continuada, identidade e profissionalização docente, evidenciando, segundo as pesquisadoras, o processo crítico reflexivo sobre o saber docente.

A presente pesquisa procura ressaltar a atividade do professor, este, visto no contexto de trabalhador, submetido às coerções e as complexidades de seu meio de trabalho. À esse aspecto do trabalho do professor, embora haja estudos, tem-se atribuído ainda pouca ênfase.

Os fundamentos teóricos adotados nesta pesquisa advêm da análise do discurso (AD) de linha francesa de base enunciativa, postulada por Maingueneau (1984/2005,1987/1997). Recorro também a outras disciplinas, como a *ergonomia da atividade* (Amigues, 2002,2004) e a *ergologia* (Schwartz,2000), provenientes dos estudos do trabalho, pois agregam relevantes informações do ponto de vista do trabalho, às pesquisas sobre o ensino e contribuem assim, para a constituição de um quadro mais abrangente sobre as práticas de ensino contemporâneas, sobre o professor e o seu trabalho. A esse respeito Maingueneau (1987/1997) considera importante a inscrição da AD no espaço lingüístico, mas também admite a abertura para outros campos de investigação que possibilitem a apreensão dos sentidos ao afirmar que:

Optar pela a lingüística, de modo privilegiado, mas não exclusivo, consiste em pensar que os processos discursivos poderão ser apreendidos com maior eficácia, considerando os interesses próprios à análise do discurso.(Maingueneau, 1987/1997:17)

Nesse sentido, recorrer a outras disciplinas é o primeiro passo para ampliar a tomada de consciência de que outros campos de atuação podem constituir-se em ferramentas valiosa para a apreensão de análises mais aprofundadas. Portanto, negligenciar essas contribuições, seria condenar esta investigação a permanecer num mundo previsível.

Sabemos que as prescrições institucionais têm peso na atuação do professor em sala de aula de formas variadas. Elas podem se materializar como leis, diretrizes, pareceres e resoluções, planos de ensino e tantos outros documentos que registram os procedimentos para a condução de cursos.

A construção do objeto de estudo aconteceu aos poucos, a partir de meu amadurecimento como pesquisadora.

Antes de entrar para o curso de mestrado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL PUC-SP, em 2006, eu já lecionava na rede pública desde 1990. Formada em Letras, atuei a maior parte desse período com a disciplina de português. Sempre gostei muito de atuar na sala de aula, também procurava inovar a apresentação de algum conteúdo visando a melhor compreensão dos alunos. Em 2001, além de lecionar, trabalhei como coordenadora pedagógica, fiquei responsável por parte das turmas de ensino fundamental II (5ª à 8ª séries), em uma escola da rede pública estadual, na qual permaneci até final de 2003. Nos dois anos seguintes atuei como coordenadora pedagógica em outra escola da mesma rede, agora na modalidade de ensino fundamental I (1ª a 4ª séries).

Foi na função de coordenadora que pude aprofundar meus conhecimentos em relação às teorias sobre letramento, leitura e práticas pedagógicas. Tive oportunidade de participar de cursos e discussões sobre temas relacionados ao ensino/aprendizagem. Nesse contexto tive interesse em compreender melhor como o trabalho de leitura vinha sendo desenvolvido na sala de aula do ensino fundamental I, principalmente o trabalho com os alunos alfabetizados.

Ao entrar no mestrado, eu ainda não tinha muito definido o caminho a seguir, mas pretendia direcionar os estudos para a formação contínua de professores. Entretanto, ao participar dos encontros do grupo Atelier, cuja linha de pesquisa tem como foco a *linguagem e o trabalho*, tive acesso à leituras e discussões determinantes para a definição do tema. Entendi que os estudos sobre a leitura poderiam abarcar dois eixos de análise: o discursivo com questões propostas pela análise do discurso (AD) e o eixo relacionados aos estudos do trabalho, isto é, a leitura em sala de aula como parte do trabalho do professor.

Dessa forma, definiram-se também as questões investigativas:

1. Qual(is) prescrito(s) rege(m) as aulas de leitura?
2. Como tais prescritos influenciam o trabalho do professor dialogando com sua prática?

A presente pesquisa foi realizada em escola pública da rede estadual, localizada em São Miguel Paulista, bairro da zona leste de São Paulo. São Miguel Paulista fica no extremo leste da capital e caracteriza-se por uma população de baixa renda e classe média baixa, formada, principalmente, por nordestinos ou seus descendentes.

Fundada em 1982, a escola desfruta de boa credibilidade perante a comunidade local e Diretoria de Ensino. Atualmente a instituição oferece as modalidades de ensino fundamental I (1ª à 4ª série), distribuídas em dois períodos diurnos, contando com quinze turmas por período, e ensino médio no período noturno, contando com apenas quatro turmas, em fase de extinção.

A escola possui diretora, um vice-diretor e uma coordenadora pedagógica; tem um quadro de 10 funcionários (servidores públicos e contratados) entre serventes, inspetores e faxineiros; cinco funcionários na secretaria da escola e mais duas professoras readaptadas⁵, que trabalham na sala de leitura; Possui um corpo docente de 55 professores e atende cerca de 1.100 alunos daquela região.

Quanto às condições estruturais e recursos materiais, possui uma sala de leitura com livros diversificados, revistas e variados jogos pedagógicos; uma sala de vídeo, dois aparelhos de videocassete, um aparelho de DVD, quatro rádios com tocador de CD e um retroprojetor; uma quadra esportiva, em situação precária, um pátio e um refeitório para os alunos. Julgo importante observar que trabalhei nesta instituição por onze anos, nove deles, como professora no ensino médio, e dois anos na coordenação do ensino fundamental quando então, deixei a função para iniciar o curso de mestrado.

Passo agora a descrever a forma como está organizada esta pesquisa.

No **capítulo 1** - Fundamentação Teórica – apresento os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa. Pelo eixo dos Estudos da Linguagem, utilizo os postulados de Maingueneau (1984,1987,1998,) com enfoque da análise do discurso de orientação enunciativa, as noções de *interdiscurso*, *cenografia* e estudos sobre *ethos*. Recorro à noção de *modalidades* pelos estudos de Koch (2002), Neves (2006) e Maingueneau (1991). Pelo eixo dos Estudos do Trabalho utilizo teorias advindas da *ergonomia da atividade* (Amigues, 2002, 2004) e da *ergologia* (Schwartz 2000). No **capítulo 2** - Leitura na Sociedade e Escola - privilegio algumas reflexões sobre a leitura na vida social e na escola. Para isso torna-se necessário compreender algumas teorias para então

⁵ O professor é considerado readaptado, após comprovação médica que atesta sua incapacidade para desenvolver determinada função, mas tem capacidade para desenvolver outras no local de trabalho desde que não implique o problema de saúde ou tratamento.

relacioná-las ao ensino oferecido na escola. No **capítulo 3** - Metodologia - organizo os passos na construção do objeto de estudo, assim como os procedimentos da coleta. No **capítulo 4** - Discussão dos Resultados – apresento a análise de prescritos utilizados pela professora: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e objetivos do Plano de Ensino, também, a análise da atividade da professora protagonista. Nas Considerações Finais faço uma reflexão pessoal daquilo que considero ter apreendido da análise e da pesquisa num todo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 Fundamentação Teórica

Neste capítulo estabeleço a relação entre linguagem e trabalho, colocando a especificidade da primeira em relação à segunda de forma a possibilitar a percepção da prática discursiva junto a outras práticas sociais. Para isso, é preciso explicitar os fundamentos teóricos aqui adotados que advêm de dois eixos: Estudos da linguagem e Estudos do trabalho.

Utilizo a noção de interdiscurso proposta pela Análise do Discurso de linha francesa de base enunciativa, da qual adoto as formulações desenvolvidas por Maingueneau (1987/1997, 1984/2005). Adoto a noção de interdiscurso e recorro ao estudo das modalidades postulado por Maingueneau (1991), Neves, (2006) e Koch (2002); à noção de cenografia, ethos (Maingueneau, 1997, 2005a, 1984/2005).

Dos Estudos do Trabalho, utilizo as noções advindas da ergonomia da atividade, e da ergologia sobre as quais falarei mais adiante. Da primeira, recorro às noções de prescrito/ realizado (Amigues, 2004) e da segunda à noção de uso de si (Schwartz 2000).

1.1 Interdiscurso

Para contemplar o objeto desta pesquisa – analisar a atividade de trabalho de uma professora (aulas de leitura), a partir de um discurso primeiro, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - recorro à teoria de base enunciativa, conforme já dito, com o propósito de compreender os acontecimentos de uma dada *formação discursiva*, conceito que detalharei mais adiante.

Maingueneau (1998/2005a) afirma que *A noção de discurso é muito utilizada por ser o sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem*. O autor postula que o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso isto é, um discurso adquire sentido no interior de um universo de outros discursos e dentro do qual ele traça seu caminho. Dessa forma percebe-se que o discurso tem

natureza sócio-histórica. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados etc (op cit).

Ao posicionar-se sobre o conceito de discurso no bojo do interdiscurso, o autor estabelece,

o interdiscurso tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos.

O interdiscurso é concebido como o espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Em termos de gêneses, isso significa que os discursos não se constituem independentemente uns dos outros para serem em seguida postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior de um discurso. (Maingueneau 1984/2005:21)

O autor baseia sua discussão acerca do discurso no conceito de *formação discursiva*. Fundamentado em Foucault (1969), Maingueneau (1987/1997) considera que os discursos estão associados à noção de *formação discursiva*, introduzida nos estudos da linguagem para *designar conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras historicamente determinadas*. O autor define uma formação discursiva a partir do interdiscurso:

O interdiscurso consiste em um processo de *reconfiguração incessante* no qual uma formação discursiva é levada [...] a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também, provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos. (Maingueneau, 1987/1997:113)

Para Maingueneau (1987/1997), é a relação interdiscursiva que estrutura a identidade dos vários discursos, não havendo, portanto, um discurso puro. A interdiscursividade abrange a relação de um discurso com outros, a partir, também, da relação entre *formações discursivas* diferentes.

No âmbito da AD, parte-se do princípio de que todo o discurso é atravessado pela interdiscursividade, isto é, ele tem por propriedade constitutiva estar em relação multiforme com outros discursos. (Charadeau e Maingueneau, 2006).

Maingueneau (1987/1997) também postula que a *formação discursiva* é associada a uma *memória discursiva*, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações. Não é psicológica, é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história. O interdiscurso liga os processos discursivos com a memória, nesse sentido, um discurso nunca é considerado autônomo visto que ele sempre retoma outros.

Faz-se necessário restringir a definição do termo *enunciado*, aqui proposta, visto que o domínio da enunciação não se apresenta como uma concepção uniforme. A concepção de enunciação aqui utilizada é proposta por Maingueneau:

Todo enunciado, antes de ser esse fragmento de língua natural que o lingüista procura analisar, é o produto de um acontecimento único, sua enunciação, que supõe um enunciador, um co-enunciador, um momento e um lugar particulares. Esse conjunto de elementos define a situação de enunciação. (Souza-e-Silva 2001:133)

A distinção entre enunciado e enunciação é estabelecida por Maingueneau:

Enunciado se opõe a enunciação da mesma forma que o *produto se opõe ao ato de produzir*; nessa perspectiva, o enunciado é a marca verbal do acontecimento que é a enunciação. Aqui, a extensão do enunciado não tem nenhuma importância: pode-se tratar de algumas palavras ou de um livro inteiro (Maingueneau, 2001:56).

A enunciação é, portanto, a instância constitutiva do enunciado e quando produzida por um determinado sujeito deve ser considerada como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis (Maingueneau, 1987/1997).

Assim, o fato de que um enunciado supõe um enunciador, um co-enunciador, uma relação com outras enunciações reais ou virtuais, que esteja atravessado pelo implícito, etc.: tudo isto não é uma dimensão que se acrescentaria posteriormente a uma estrutura lingüística já constituída, mas algo que condiciona radicalmente a organização da língua (op. cit.:21).

Essa delimitação permite considerar que *nenhum ato de enunciação pode efetuar-se sem justificar, de uma maneira ou de outra, seu direito a apresentar-se da forma como se apresenta*, pois isto constitui um trabalho de legitimação inseparável do exercício da palavra (Maingueneau, 2001:55).

Estas considerações abrem espaço, então, para a discussão sobre *dêixis discursiva*. Assunto tratado adiante na seção 1.2.1.

1.1.2. A Cena de Enunciação

Maingueneau propõe uma análise da *cena de enunciação* em três cenas distintas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Juntas, elas compõem um quadro dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso. Para o autor um texto não é um conjunto de signos inertes, mas é, na verdade o rastro de um discurso em que a fala é *encenada* (Maingueneau, 1998/2005a).

A *cena englobante* corresponde ao tipo de discurso: filosófico, político, publicitário, científico, etc. Ela enquadra o discurso em um determinado campo, conferindo-lhe, segundo Maingueneau, um estatuto pragmático. O autor diz que todo tipo de discurso é um agrupamento de gêneros, e todo gênero está relacionado, a um tipo.

A *cena genérica* diz respeito ao gênero de discurso. Nesse caso, interessa verificar qual o estatuto genérico do enunciado, ou seja, se ele é uma reportagem, uma carta, um poema, uma palestra, uma aula, etc.

Para além da cena englobante e da cena genérica, que segundo o autor, compõem o quadro cênico de um texto, o que mais interessa nesta análise será o estudo da *cenografia*.

A *cenografia* pode ser definida como um correlato da própria enunciação. Não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas instituída pelo próprio discurso.

A cenografia tem por função fazer passar a cena englobante e a cena genérica para segundo plano.[...] Um discurso impõe sua cenografia de imediato: mas, por outro lado, a enunciação, em seu desenvolvimento, esforça-se para justificar seu próprio dispositivo de fala. Tem-se, portanto, um processo em *espiral*: na sua emergência, a fala implica uma certa cena de enunciação, que, de fato, se valida progressivamente por meio da própria enunciação. (Charaudeau e Maingueneau, 2004/2006:96)

Assim, a cenografia é, simultaneamente, origem do discurso e aquilo que engendra esse mesmo discurso; ela legitima um enunciado que, em troca deve legitimá-la, estabelecer que essa cenografia de onde vem a fala é precisamente a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar sua candidatura política em uma eleição etc. (op. cit.).

Certos gêneros, mantêm-se em sua cena genérica, não suscitam cenografias variadas, como por exemplo, a lista telefônica, textos de lei, receitas médicas etc. Outros gêneros por natureza, exigem variação de uma cenografia; É o caso por exemplo, dos gêneros ligados ao discurso publicitário, o político. Essa variação parece estar ligada à finalidade dos gêneros de discurso. O discurso publicitário ou o discurso político mobilizam cenografias variadas na medida em visam persuadir seu co-enunciador, então captam seu imaginário e atribuem-lhe uma identidade, por meio de uma cena de fala valorizada.(Maingueneau, 1998/2005)

1.1.3. Cenografia e Dêixis

Além da figura do enunciador e do co-enunciador a cenografia implica uma *cronografia* (um momento) e uma *topografia* (um lugar) das quais o discurso pretende surgir. Dessa forma, a *dêixis* define as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação, isto é, o conjunto de referências articuladas por três pólos indissociáveis: EU-TU, AQUI, AGORA.

O que chamamos de **dêixis discursiva** possui a mesma função, mas manifesta-se em um nível diferente: o do universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação. Em geral, as três instâncias da dêixis discursiva não correspondem a um número idêntico de designação nos textos, mas cada uma recobre uma família de expressões em relação de

substituição. Distinguir-se-á nesta dêixis o **locutor** e o **destinatário discursivos**, a **cronografia** e a **topografia**. (Maingueneau, 1987/1997:41.grifos do autor)

A existência de uma dêixis discursiva, constituída por uma topografia e uma cronografia, põe em evidência os participantes de uma relação de interação, que se acham juntos em um determinado tempo e lugar, construídos todos na situação discursiva na qual encontram-se inseridos.

Dessa forma, a presença ou a ausência dos elementos dêiticos permite distinguir os enunciados que organizam seus parâmetros em relação à situação de enunciação (plano embreado) e aqueles que se constituem em ruptura com ela, que constroem seus parâmetros por remissões internas ao texto (plano não embreado) (Charaudeau e Maingueneau, 2004/2006).

1.1.4. Ethos

O conceito de *ethos* tem origem na *Retórica* de Aristóteles que entendia por *ethé*, as propriedades que o orador se conferia implicitamente, através de sua maneira de dizer, não sobre si mesmo, mas o que revelava pelo próprio modo de se expressar. Para dar essa imagem positiva de si mesmo, o orador podia se valer de três qualidades fundamentais: a *phrônesis* ou prudência, a *aretè* ou virtude e a *eunoia* ou benevolência. (Maingueneau, 1987, 2008)

A AD integra a questão do ethos retórico realizando um duplo deslocamento: Em primeiro lugar,

precisa afastar qualquer preocupação “psicologizante” e “voluntarista”, de acordo com a qual o enunciatador, à semelhança do autor, desempenharia o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre seu auditório. Na realidade, do ponto de vista da AD, esses, efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva (Maingueneau, 1987/1997:45).

Assim, é pela *formação discursiva* a qual o enunciatador faz parte que determina seu modo de enunciação. Não se trata simplesmente de um sujeito decidir assumir um certo modo de dizer para convencer seu interlocutor mais facilmente a aderir suas

idéias. Isso se dá no nível do discurso, o lugar discursivo no qual o enunciador está inscrito confere a ele um determinado *ethos*. O discurso adquire o corpo de um *fiador* que, por meio de sua enunciação, produz certos efeitos na comunidade discursiva pressuposta e, ao mesmo tempo, validada por aquele discurso.

Em segundo lugar,

A AD deve recorrer a uma concepção do *ethos* que, de alguma forma, seja transversal à oposição entre o oral e o escrito. A retórica organizava-se em torno da palavra viva e integrava, conseqüentemente, à sua reflexão o aspecto físico do orador, seus gestos bem com sua entonação. Na realidade, mesmo os corpos escritos não constituem oralidade enfraquecida, mas algo dotado de uma voz específica: “a oralidade não é o falado” [...] (op.cit.:46).

O modo de enunciação remete a um *tom*. Esse *tom* se apóia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um *caráter* (conjunto de traços psicológicos) e a de uma *corporalidade* (maneira de vestir, movimentar-se e agir dentro do espaço social). Essas três dimensões discursivas, que se manifestam por intermédio de uma *maneira de dizer*, remetem a uma *maneira de ser* que é traduzida por meio da representação do corpo do enunciador.

Cabe salientar que esse *ethos* é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito. *Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador-não o corpo do autor. A leitura faz emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito* (Maingueneau, 1998/2005:98)

O *fiador* revela-se pelo *tom* do discurso, esse *tom* faz supor um caráter e uma corporalidade. Por meio dos indícios textuais é possível, por exemplo, se depreender um *tom* prepotente, que supõe um caráter arrogante e um corpo sisudo.

No momento em que constrói a figura do *fiador*, por meio de indícios textuais de diversas ordens, o co-enunciador é chamado a assimilar esse corpo criado pela/na enunciação. No momento em que enuncia, o *fiador* confere um *tom* ao discurso por ele materializado.

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo e *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), (*ethos dito*). O *ethos mostrado* refere-se a todos os indícios presentes na enunciação que remetem a uma forma de ser do

enunciador. O ethos *dito* refere-se aos fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação – diretamente (“é um amigo que lhes fala”), ou por construções indiretas, por meio de metáforas ou alusões a outras cenas de fala, por exemplo (Maingueneau, 2008).

Pelo ethos *dito* é construído a figura do *antifiador*. Este é a personificação de um *corpo* que se opõe ao discurso do fiador, isto é, da mesma forma que a enunciação confere uma corporalidade ao enunciador do discurso que ela materializa, permitindo a construção do corpo da comunidade imaginária daqueles que aderem a um determinado discurso, esta mesma enunciação pode também criar um *anti-ethos*, ou seja, uma imagem distorcida que corresponderia ao inverso do corpo discursivo do fiador. Esse *anti-ethos* permite supor a existência de um discurso contrário àquele materializado na figura do fiador. No caso do anti-ethos não é o fiador do discurso quem fala, mas é o discurso adversário que busca desqualificar seu oponente.

Essa desqualificação da imagem do *Outro* pelo *Mesmo* pode ser depreendida quando o fiador do discurso agente cria, no interior de seu próprio discurso, o estereótipo de um antifiador, conferindo-lhe uma voz, que sendo apresentada em forma de simulacro, é ironizada e desqualificada pelo discurso citante (Maingueneau, 1984/2005b); Também quando o fiador do discurso agente evoca indiretamente, por meio do ethos dito, o anti-ethos do discurso paciente, aquele que se encontra na posição de traduzido. (Maingueneau, 1984/2005b). A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no capítulo 4 deste estudo, explicita essa situação.

Dessa forma, retornando a cena de enunciação, podemos concluir que os enunciados são produtos de uma enunciação que implica uma cena. O enunciador está inserido em determinada cena enunciativa e é a partir desse “lugar” que o fiador assume um certo modo de enunciação. Portanto, para AD, ethos é concebido como parte constitutiva da cena de enunciação e não como uma simples estratégia persuasiva.

1.1.5. Modalidades

Os estudos sobre modalidade são de muita diversidade porque varia a própria conceituação dessa categoria, varia o campo de estudo, variam as orientações teóricas etc.

Embora as modalidades tenham se constituído objeto de estudo para disciplinas como a Lógica, a Lingüística e a Semiótica, vou me restringir apenas ao campo de estudo da Lingüística. Também não pretendo apresentar um histórico evolutivo de como esse objeto de estudo tomou forma ao longo dos tempos.

Nesta pesquisa vamos nos limitar a sinalizar fenômenos assertivos, epistêmicos, deônticos e apreciativos.

Todo enunciado apresenta um certo grau de modalização, isto é, uma modificação introduzida pelo enunciador, resultado das condições em que seus enunciados são produzidos. E estudar as modalidades traz significativas contribuições no que diz respeito à compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos enunciadores em seus enunciados.

As modalidades marcam de formas diversas os enunciados que delas se utilizam e oferecem possibilidade de analisar questões relativas aos prescritos. É possível também observar o dito e o modo como ele é dito, resgatando assim a atitude do enunciador sobre seu próprio enunciado.

O enunciado é constantemente habitado pela presença de um sujeito que situa seu dizer em relação ao certo, ao possível, ao verdadeiro[...]ou que traz julgamentos de valor. Em todos os casos, entretanto, não diz respeito a uma relação solitária entre o enunciador e o que ele diz: o enunciador está sempre assumido na sua relação com o enunciado *e com o contexto sócio-histórico*.
(Arouca, 2003, acréscimo meu)

As modalizações representam um papel crucial ao ato da enunciação, visto que toda enunciação implica uma certa atitude do enunciador em relação ao que ele diz. Um enunciado representa simultaneamente dois registros: de um lado, diz algo sobre algo, do outro, essa relação constitui um objeto de responsabilidade assumida pelo enunciador. Assim, não podemos separar *aquilo que é dito* do *modo como foi dito* (Maingueneau, 1991).

A modalidade é definida como “a forma lingüística de um julgamento intelectual, de um julgamento afetivo ou de uma vontade que um sujeito pensante enuncia acerca de uma percepção ou de uma representação de seu espírito”, enquanto a elocução corresponde ao conteúdo representado (op.cit:107)

As modalidades aléticas - referem-se ao eixo da existência, isto é, *determinam o valor de verdade de proposições e dizem respeito à verdade de estados de coisa*, (apresenta um enunciado como verdadeiro ou falso). Partindo da premissa de que o enunciador ao enunciar sempre o faz tendo em mente criar um efeito de objetividade, de verdade, a autora passou a designar as modalidades aléticas como modalidades assertivas com o objetivo de permitir a discussão mais detalhada do efeito de sentido que o discurso construiu. (Koch, 2002)

Para Maingueneau (1991), o ato de asserção supõe um sujeito enunciador que se apresenta, valida sua enunciação e cuja presença está inscrita nas marcas de pessoa e de tempo. A AD se interessa, também, pelas as marcas explícitas que vêm se juntar à flexão verbal. Essa recobre diversos tipos de fenômenos como:

Os “prefixos” verbais que indicam o comprometimento do enunciador em relação a seu enunciado: *estimar, acreditar, ser da opinião...*;

Pode se tratar também de turnos impessoais: *é evidente/irrefutável que, É inegável que*, etc;

Elementos adverbiais de todos os tipos: *para dizer a verdade, seguramente, com certeza, com toda evidência, sem dúvida alguma* etc;

Alguns outros têm uma função de atenuação da asserção: *na minha opinião, pessoalmente, a meu ver*.

No discurso a verdade de um enunciado não é uma propriedade que lhe seja vinculada de maneira evidente e estável, mas o produto de uma enunciação, de um processo de validação construído e garantido por um enunciador.

As modalidades epistêmicas referem-se ao eixo da crença, e do conhecimento, compreendem a certeza e a probabilidade. *O conhecimento do falante sobre o mundo é representável como um conjunto de proposições* (Neves, 2006). Elas apresentam como operadores modais básicos os verbos *crer* e *saber*. Dentre os possíveis modalizadores

epistêmicos, destacam-se os itens lexicais: *certo, provável, possível, improvável, impossível*. As modalidades epistêmicas permitem relativizar o grau de certeza, do enunciado.

As modalidades deônticas, por sua vez, referem-se ao eixo da conduta, da linguagem das normas, e compreendem a esfera da obrigação, da proibição, da necessidade e da permissão. Essas modalidades circunscrevem aquilo que se *deve fazer*, e apresentam como principais operadores modais os verbos *poder* e *dever*. O co-enunciador, neste contexto, apresenta-se como passível de obediência.

Tais modalidades são vistas sob o domínio do dever (obrigação e permissão) e se ligam à volição e à ordem. Correspondem a atos diretivos de fala, ligando-se ao imperativo (Neves, 2006).

A modalidade deôntica também se origina do fato de o enunciador manifestar uma tendência a controlar os eventos manifestos em sua fala, o que pode ser rastreado pelo uso do imperativo e do verbo modal **poder** com valor de permissão. (Arouca 1997:49)

A modalidade deôntica em discursos de ordem normativa *implica uma referência a uma norma ou a qualquer critério de avaliação social, individual, ético ou estético, isto é, pertence ao registro do dever*. Além disso, *relaciona-se com o tempo em predicções de futuridade, na medida em que diz respeito à conduta obrigatória/permitida*. Assim, o *continuum* no caso da modalidade deôntica vai do absolutamente obrigatório ao permitido (Brandão,1992:49)

O enunciador também carrega *juízos de valor* e os situa em relação às categorias de oposição como bem/mal, não pejorativo/ pejorativo etc. Assim, tão diversa como as modalidades anteriores, a modalidade avaliativa ou apreciativa, se encontra pela categoria dos adjetivos e advérbios, mas também é privilegiada pelos substantivos de qualidade, muitas vezes, depreciativos que, diferente de termos com valor classificatório como *marinheiro* ou *habitante*, são constantemente associados a uma apreciação do enunciador (Maingueneau,1991).

A apreciação pode também incidir no próprio ato de enunciação quando o enunciador pretende caracterizar seu dizer ou o de seu destinatário. Os juízos de valor supõem normas não necessariamente universais, mas ligadas a uma determinada formação discursiva e comunidade discursiva, cujo enunciador supõe compartilhar com

seu co-enunciador. Para a atribuição de um valor apreciativo ou depreciativo não se deve negligenciar a importância do contexto, visto que os adjetivos são, ora relativamente neutros, ora avaliativos.

Nesse sentido, o interdiscurso representa, portanto um papel importante: enunciar determinados termos é também significar o lugar de onde se enuncia e o lugar onde não se quer enunciar. (op.cit.)

1.2. Estudos do trabalho

Esta segunda parte do capítulo traz aportes teóricos para o estudo da atividade do professor. Em primeiro lugar, apresenta algumas considerações sobre as pesquisas acadêmicas no Brasil e no exterior. Em seguida será feita a descrição de alguns conceitos básicos advindos dos estudos sobre o trabalho para que se compreenda o trabalho do professor a partir desta perspectiva.

O termo estudos do trabalho, nesta dissertação, envolve noções advindas da *ergonomia da atividade* e da *ergologia*.

Na história da humanidade a atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão estritamente ligadas, ambas transformam o meio social e permitem trocas e negociações entre os seres humanos (Souza-e-Silva, 2002:61).

O interesse dos estudos do trabalho pelas questões relacionadas à linguagem é relativamente recente, ao passo que as demais ciências humanas e sociais como a sociologia, psicologia, etnologia, antropologia etc., debatem há mais tempo problemas das relações entre a linguagem e a vida social (Faita 2002).

As formas de organização do trabalho, que vem desde a Revolução Industrial até os dias atuais não ficaram a parte das questões da linguagem e do trabalho. Se antes, procuraram elaborar diferentes dispositivos de gestão da fala dos trabalhadores, interditando-a, no taylorismo, ou valorizando-a economicamente, nos dias atuais, em meio ao avanço tecnológico, as atividades rotineiras nas diferentes organizações de trabalho, baseiam-se cada vez mais nas atividades simbólicas como os documentos escritos e impressos (circulares, atas, relatórios, planos etc.). Assim, as diversas formas

de comunicação, *o mal entendido, o não-dito, a interpretação inadequada, a retenção de informações influem nas relações de trabalho* (Souza-e-Silva, 2002:61).

Na França, os estudos que contemplam a relação linguagem/trabalho começaram a aparecer em 1984 por meio da formação dos grupos de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST) e *Language et Travail* (L&T). No Brasil essa preocupação emerge na década de noventa no âmbito de alguns programas de pós-graduação via grupos de pesquisa (Lael-PUC-SP/ Grupos Atelier e Direct; pós-graduação em Letras (PUC-Rio/Cappe-UFRJ) e ou acordos bilaterais: Brasil/França, Brasil/Inglaterra, Brasil/Portugal.

1.2.1. Ergonomia da Atividade: Prescrito/realizado

A etimologia do termo ergonomia é constituída de dois radicais gregos: *ergon*, que significa trabalho e *nomos*, que significa regras, leis. No artigo *O Ensino como Trabalho*, Souza-e-Silva (2004) afirma que a ergonomia, principalmente a de linha francesa, quer ser entendida como arte, ciência, método ou disciplina que tem por objeto a *atividade de trabalho*. A autora traça um breve percurso dessa disciplina que nasceu na Grã-Bretanha, em 1947, e na França em 1950. Na Grã-Betanha, ela surge como resultado de pesquisa desenvolvida a serviço da Defesa Nacional Britânica, durante a Segunda Guerra Mundial e visava atenuar esforços humanos em situações extremas, isto é, facilitar, melhorar a relação homem/máquina, tentando uma adaptação da máquina ao homem. Já a tradição francesa, que mais nos interessa, observa a atividade de trabalho conforme realizada pelo homem, preocupando-se com a adaptação do trabalho ao homem, sendo esse o âmbito da chamada *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade* (Souza-e-Silva, 2004). Segundo a autora, a ergonomia apóia-se principalmente, nos conceitos de trabalho prescrito ou tarefa e trabalho real ou atividade.

A tarefa ou trabalho prescrito é um conjunto de normas, regras que prescrevem a conduta do trabalhador em uma determinada situação. Quando um trabalhador fala de seu trabalho, na verdade ele está se referindo à tarefa. A tarefa é o prescrito do trabalhador. Os prescritos podem ter a forma de leis, decretos, parâmetros curriculares, regulamentos institucionais ou internos, manuais, plano de aula, livros etc. O trabalho prescrito é um objetivo a ser alcançado, isto é, aquilo que deve ser feito, ou cumprido pelo trabalhador.

A atividade seria a realização da tarefa, ou seja, o conjunto de ações realizadas. O trabalho realizado se constitui basicamente em uma “possibilidade daquilo que era esperado”. Ele é parte integrante do trabalho prescrito e leva em consideração as propostas de redução de desvio - métodos a serem utilizados pelo professor ou qualquer outro trabalhador, para ganhar em eficiência (Amigues, 2002). O autor ressalta ainda que não se deve avaliar esse desvio de forma negativa, considerando-o uma espécie de “falha”. Na abordagem ergonômica da atividade docente, tal desvio é visto como um “sintoma dos conflitos e tensões que caracterizam o trabalho professor” e que podem estar na origem dos acordos que este faz consigo mesmo e com os outros (professores, alunos e pais).

1.2.2. Prescrição e Auto-prescrição

A palavra já carrega consigo a idéia de obediência e de uma hierarquia. Em relação ao trabalho do professor, seu uso não é muito diferente.

As prescrições são os *aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia* (Souza-e-Silva, 2004). Trata-se de procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em nível nacional e mais elevado, passando pelos PCN, no âmbito de cada estabelecimento escolar, e dos coletivos de trabalho, para chegar ao plano de ensino e ao plano de aula.

Amigues (2002) ressalta um aspecto importante das prescrições: o fato de elas recuperarem “uma história do ofício” e de conterem *meios de operação que orientam a atividade do professor*. As prescrições mobilizam um movimento que se enraíza na experiência passada e história comum dos professores antigos da casa que partilham valores sobre o papel da escola. Em outras palavras, elas consolidam maneiras de se fazer coisas e se inscrevem como registro histórico da atividade.

Desse modo, ao discutir as prescrições do docente no Brasil, é importante relacionar o conceito a uma cascata de programas concebidos desde o Ministério da Educação, distribuídos pelas várias instâncias, até chegar ao professor em sala de aula.

Ainda em relação às prescrições, é importante lembrar que o trabalho do professor não se resume apenas em aplicá-las, mas também em colocá-las à prova, em um trabalho de reelaboração que é preciso fazer dentro do que há a ser feito em tal

situação. Pode-se dizer que as prescrições são imprecisas porque dizem ao docente *o que há para ser feito*, mas não *como se deve fazê-lo*. Assim, o trabalho do professor consiste em fazer das prescrições o que elas não trazem, ou seja, a parte “escondida” do trabalho do professor. (Amigues 2004),

Ao lado das prescrições descendentes, há as auto-prescrições, as quais como o termo indica decorrem de uma prescrição ascendente, mas envolve a iniciativa do próprio indivíduo. É desencadeada quando o docente retrabalha uma prescrição. Ao retrabalhá-la, o professor a interpreta e redefine, conduzindo a exigências “não previstas”, mas supostamente eficazes (op.cit). Um exemplo fornecido pelo autor, que diz respeito às “fichas de preparação de curso”, poderá ilustrar o alcance da auto-prescrição.

Em uma escola primária, a *prescrição*, ou seja, o *obrigatório* ao professor é a entrega do *plano de curso*. No entanto, o próprio docente se obriga a produzir as fichas de preparação de curso. Nas palavras de uma professora da instituição:

Eu nunca havia feito tantas fichas de preparação quanto agora...Quanto mais eu me aprimoro no ofício, mais faço fichas...contrariamente ao que poderia se pensar.

No caso, é razoável supor que o professor utilizou a ferramenta concebida pela instituição – o plano de ensino – e, a partir dela, concebeu e/ou recriou outras – as fichas de preparação de curso. Embora fosse docente experiente, esta ainda sentia necessidade de se aprimorar em seu ofício.

Outro exemplo bastante ilustrativo de Amigues sobre a auto-prescrição remete à maneira como um professor pode se apoderar de uma ferramenta e manipulá-la conforme sua experiência. Também em uma escola primária, a professora narra ao pesquisador como aplicava o ditado a seus alunos. Disse que, a princípio, fazia-o da mesma forma que era feito a ela nos tempos de aluna. Entretanto, hoje, tem plena consciência de que sua maneira de aplicar um ditado é um pouco diferente da que tivera como aluna. Primeiro, diz que constrói o ditado a partir de palavras aprendidas pela classe no período de três semanas. O interessante é que, ao ditar as palavras, os alunos identificam as mesmas por rubricas do tipo “isso é tal verbo, isso é tal grupo, conjugado em tal tempo, tal pessoa...”. A professora também frisou que descobriu, com sua

experiência, ser melhor aplicar o ditado a cada três semanas em vez de uma vez por semana, como fazia anteriormente.

É fato que a auto-prescrição seja inerente a todo trabalhador, que incorpora pela prescrição o ofício e elabora estas auto-prescrições com base em sua experiência na atividade de trabalho.

1.3. Ergologia

Na década de oitenta, no momento da revitalização do olhar sobre a situação de trabalho, surge a APST, uma proposta de análise pluridisciplinar de situação de trabalho, engajada pelo lingüista, Daniel Faïta, o sociólogo Vuillon e o filósofo, Yves Schwartz, na Universidade de Provence. O grupo trouxe como característica aliar os trabalhadores como parceiros das construções de análise e de produção de conhecimento sobre a atividade que eles desenvolviam. A APST passou a representar um universo de concepções sobre a atividade, referenciados na ergonomia (Vieira2002). Nesse campo, interessa pensar o trabalho como atividade socialmente situada, considerando o discurso do seu protagonista direto: o trabalhador nas relações com o outro.

Para Schwartz (1997), a disciplina ergológica nas ciências humanas e sociais busca produzir saberes (sobre os professores, sobre sua atividade linguageira dialógica, sobre a economia da saúde...). Também tem interesse pelo “resíduo”, o elemento da história, essência da atividade humana.

A ergologia tem como objetivo principal, fornecer uma dimensão humanizada do trabalho e, assim, aprofundar-se nos problemas decorrentes da atuação profissional. Em parceria com outras disciplinas – Psicologia, Filosofia e Lingüística – a ergologia procura compreender o trabalho humano a fim de desvelar o que o ser humano faz – ou não faz - para trabalhar.

Schwartz (1992), apresenta uma contribuição relevante sobre a atuação da disciplina ergológica nas ciências humanas e sociais. Ela salienta que a ergologia busca

de um lado, produzir saberes (sobre os recepcionistas, sobre sua atividade linguageira dialógica, sobre a economia da saúde...) e manipular conceitos”. De outro, no centro dos processos ergológicos, está o interesse pelo “resíduo”, o

elemento da história, essência da atividade humana. O que importa conhecer são coisas “da” história (França 2002).

Com efeito, a ergologia propõe, segundo Sant’Anna:

uma mudança do olhar para o “trabalho” como objeto de estudo. Incorpora-se a dimensão da poïesis como elemento da praxis, na qual não se produzem tão somente artefatos, objetos, mas também valores que orientam a ação. Essa dimensão humanizada do "trabalho" encaminha os passos do que vem a ser o seu estudo "ergológico (Sant’ Anna, 2000)

O trabalho é um elemento produtor do laço social e o laço social envolve uma relação de poder descendente, leva o ser humano a realizar o que Schwartz denominou “micro – escolhas do *uso de si* e a utilizar o *corpo si*. Determinado por meio de normas, prescrições e valores constituídos historicamente, essas prescrições são transformadas pelos trabalhadores – este fenômeno foi denominado “renormalização”. É pela renormalização que o trabalhador cria estratégias para lidar com o meio de trabalho (Schwartz, 1988/2000).

1.3.1 Uso de si

O conceito *uso de si*, *uso dramático de si* ou ainda *micro-escolhas do uso de si* reflete as escolhas a serem feitas, arbitragens quase inconscientes e representa o engajamento, ponderações e critérios – ações imateriais que estão envolvidas na situação de atividade. Dá-se dá entre as normas antecedentes e a necessidade de dar a si mesmo normas. Tal conceito indica escolhas que contemplam os aspectos ocultos sobre as ações do profissional em seu trabalho, na atividade, fazemos escolhas a todo tempo. (Schwartz, 2000).

Há ainda o mal-uso que se faz do trabalhador e que o mesmo faz de si para suportar este mal-uso. Em nome do dinheiro, por exemplo, o trabalhador se submete à exploração e a humilhações e este *uso de si* negativo pode gerar, se prolongado, um estresse.

O exercício profissional, muitas vezes, demanda do indivíduo tomadas de decisão que desencadeiam dramas interiores. Dentre vários fatores, um que contribui para a execução do trabalho é a qualidade das relações entre os membros de uma equipe, cuja produtividade está diretamente relacionada à qualidade dessas relações. Pertencer a uma equipe em que não haja tal condição poderá gerar um *uso de si extremado* para tolerar as hostilidades, afetando, em alguns casos, a saúde física e emocional do trabalhador. Em muitos casos, as benesses financeiras explicam por que alguns trabalhadores ainda se submetem à exploração, a todo tipo de assédio moral, sujeitando-se a um *mal-uso* (op.cit.).

Quando as hostilidades, por exemplo, são extremadas, o trabalhador pode se sentir mal a ponto de sabotar as próprias competências no ambiente de trabalho. O autor exemplifica, citando o caso de uma moça que trabalhava em uma lavanderia, e desempenhava muito bem sua função até a mudança de chefia. Como o relacionamento com o novo chefe não era satisfatório, a funcionária entrou em um processo de *somatização* deste relacionamento negativo, e pôs-se a sofrer de dores nas costas. Também começou a confundir diferentes categorias de roupa. Este caso ilustra um mal uso de si. Mas o contrário também é verdadeiro. Um bom quadro relacional pode fazer desabrochar competências.

CAPÍTULO 2

**LEITURA NA
SOCIEDADE E ESCOLA**

*Do rolo antigo ao códex medieval,
do livro impresso ao texto eletrônico,
várias rupturas maiores dividem a
longa história das maneiras de ler. Elas
colocam em jogo a relação entre o corpo e o
livro, os possíveis usos da escrita e as
categorias intelectuais
que asseguram sua compreensão.*

Roger Chartier

A Aventura do livro
do leitor ao navegador

Capítulo 2 Leitura na Sociedade e Escola

*Todos lemos a nós e ao
mundo à nossa volta para
vislumbrar o que somos e onde estamos*

Alberto Manguel

Tendo em vista o foco principal desta pesquisa, investigar o trabalho do professor, sob o aspecto do ensino de leitura, entendo que se faz necessário pontuar algumas questões e apresentar alguns conceitos pertinentes ao assunto discutido. Desta forma, este capítulo trata da leitura na vida social, em seguida faz um breve resgate histórico-social. Por fim, abordará as principais teorias sobre leitura, passando pelas concepções ascendente, descendente, interativa e a leitura sob o ponto de vista enunciativo-discursivo. Para isso uso como suporte os estudos de Kato (1985, 2005), Kleiman (1992, 2000), Rojo (2004) e Possenti (2001, 2004)

2.1. A leitura na vida social

A demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita tem sido cada vez maior. Exige-se domínio de leitura, exige-se boa comunicação verbal e escrita, português fluente, facilidade de comunicação e um bom texto. Essa demanda não é exclusividade de nosso país, e sim mundial, demanda de uma sociedade que coloca o domínio da linguagem escrita como condição para a produção e acesso ao conhecimento.

Sobretudo a leitura é requerida para que se possa ter acesso a informações veiculadas das mais diversas maneiras: na internet, na televisão, em outdoors espalhados pelas cidades, em cartazes que freqüentam, sistematicamente, os muros das ruas, nas mais diferentes placas, folders, impressos de propaganda, distribuídos insistentemente aos transeuntes, e, até mesmo, em receitas médicas e bulas de remédios (Brakling, 2004).

O acesso aos diversos gêneros textuais colabora para ampliar a participação social e o exercício da cidadania. Em uma sociedade como a nossa, em que se apresentam divisões de bens, de rendas e de lucros de maneira tão acentuada, não se estranha que desigualdade semelhante esteja também na distribuição de bens culturais, já que a participação destes últimos em boa parte é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola (Lajolo, 2004). Para Rojo (2004), na sociedade brasileira a escolarização não tem levado necessariamente à formação de leitores, algumas vezes chega até a impedi-la. Segundo a autora, isso se dá, em boa parte, porque as práticas de leitura na escola, por meio de leituras lineares e literais, apenas desenvolvem pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade.

No sentido de aprofundar essa reflexão sobre a leitura, a seguir apresento brevemente um resgate histórico-social do tema, com o intuito de elucidar alguns aspectos sobre seu papel social no decorrer dos séculos, no mundo ocidental. Em seguida, retomo a discussão a partir das teorias de leitura, como forma de compreendermos seu ensino na escola, em dias atuais.

2.1.1. História Social da Leitura

A história da leitura está vinculada à história do livro. O verbo *kulindo* “rolar”, remete ao livro em forma de rolo, utilizado pelos gregos na Grécia clássica. A leitura era considerada, sobretudo, como prática de vida em sociedade (Chartier 2002). Durante a Idade Média, principalmente, a leitura constitui-se monopólio da Igreja Católica. Esta acumulava, entre outras funções, a responsabilidade de ler e transmitir aquilo que julgava adequado à sociedade, imprimindo, de certa forma, controle sobre o conhecimento a ser transmitido. Assim, a leitura, durante muito tempo, destinou-se basicamente à compilação de preces, à memorização, à compreensão da doutrina, à leitura em voz alta que aproximava o discurso falado ao sermão (Chartier, 2001).

Somente a partir do século 18, a leitura passa a ser estimulada socialmente e todo indivíduo passa a ser considerado capacitado a ler. Essa universalidade do ato de ler, no entanto, manifesta em decorrência das transformações vividas nesse período.

Desde o século 18, a sociedade européia, e ocidental, por extensão, vive sob o emblema da revolução duradoura, que se manifesta em diferentes níveis: no econômico, persistem as conseqüências da revolução industrial, a que se associam profundas modificações tecnológicas e científicas; no plano político, a revolução democrática determina o avanço irrefreável das formas de participação popular, na direção de um sistema comunitário apoiado na igualdade entre todos os seus membros. E, enfim, desdobra-se uma revolução cultural, assinalada pela extensão das oportunidades de acesso ao saber. (Zilberman 1985:12):

A autora afirma que a ampliação do sistema escolar começa sua tarefa pela alfabetização, o que propicia o aumento do público leitor. Nesse contexto a escola passou a funcionar como um elemento de iniciação à sociedade. Converteu-se intermediária entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura, que passa a funcionar como a entrada do jovem no universo do conhecimento.

O movimento iluminista encontrou no livro o objeto do saber e a apropriação da realidade, endossou o caráter utilitário do livro e simultaneamente sua natureza emancipatória. Nessa visão, o conhecimento torna-se um passo para a ação libertadora. A classe burguesa, através do pensamento iluminista, recorre à cultura como arma para desafiar a tradição aristocrática. Para isso, submete e divulga a circulação do saber e da leitura.

Zilberman aponta dois movimentos paralelos na parceria *escola e leitura, reunião fraterna* que perdura mais de dois séculos. Em um deles, a leitura é valorizada pela aquisição do saber, fiadora do sucesso profissional. O conhecimento adquirido por meio da leitura é compreendido como condição para a escalada social. Organiza-se em função dos melhores e representa o ingresso na cultura dominante. No outro, o conhecimento adquirido pela leitura representa a superação da ignorância, não para negar os padrões dentro dos quais convive e desenvolve o analfabeto, mas para ter instrumentos intelectuais para questionar valores, questionar a cultura dominante e até mesmo se rebelar.

Nessa perspectiva, tanto para a criança como para o adulto, a aprendizagem da leitura representa possibilidade de emancipação, significa ter acesso aos bens culturais que privilegiam a transmissão escrita. Se considerarmos a leitura elemento de

transformação, talvez a conquista da habilidade de ler seja o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade.

2.2. Diferentes Concepções de Leitura

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades: perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas, e todas dependem da situação e finalidade da leitura (Rojo, 2004). O conhecimento sobre esse conjunto de capacidades que são requeridas nas diversas práticas de leitura, segundo a autora, vem crescendo com o desenvolvimento das pesquisas e teorias sobre o tema desde a segunda metade do século passado até hoje. As informações acumuladas nos últimos cinquenta anos dependem dos focos das pesquisas e teorias.

Kato (1985) identifica dois blocos teóricos opostos que correspondem a dois tipos básicos de processamento de informação na área da leitura: a hipótese *top down*, ou descendente, e a hipótese *bottom up*, ou ascendente. Diante dessas duas posições antagônicas, a autora se posiciona em favor de uma terceira teoria intermediária, chamada comumente de interacionista. A seguir, discorro sobre cada uma delas.

2.2.1. Modelo Ascendente - *Bottom up*

Na segunda metade do século 20, ler era visto apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação da escrita em fonemas para acessar o significado da linguagem do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler estava ligado à alfabetização:

[...] alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos e sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas) (Rojo 2004).

Uma vez alfabetizado, o indivíduo constrói, a partir da forma ou sob a dependência dessa, parte então, da menor unidade para a maior unidade, em outras palavras, das letras, sílabas, combináveis entre si, palavras, sentenças isoladas de

qualquer contexto, para então chegar aos parágrafos e, por fim, ao texto processado em sua totalidade.

Neste modelo, o texto escrito é visto como um objeto determinado, do qual leitor apreende o significado do escrito de forma linear, limitado às informações do próprio texto, sendo, portanto, o texto a fonte única do sentido. Esse tipo de processamento procede de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, que concebe a leitura apenas como processo de decodificação (Kato,1985).

Assim, no modelo ascendente, o texto ganha existência própria, independe do leitor e da situação de enunciação, cabendo ao leitor apenas a decodificação de letras e sons, associando-os ao significado.

Para Kleiman (1992) atividades escolares que privilegiam esse modelo em nada modificam a visão de mundo do aluno, e dificultam o desenvolvimento de estratégias mais sofisticadas de leitura. O leitor que privilegia o modelo ascendente tem maior facilidade na apreensão de detalhes do texto, mas apresenta uma leitura pouco fluente, com dificuldades na síntese das idéias principais do texto, explica Kato (1985).

2.2.2. Modelo Descendente - *Top Down*

Opondo-se ao modelo de processamento ascendente, cujo foco está no texto, esta segunda concepção, defendida pelos estudiosos da psicologia cognitivista, entende que ler é adotar uma atitude não passiva diante do texto, não esperar que este forneça o significado pronto (Smith,1997). A leitura é como um *jogo psicolingüístico de adivinhação*. Isso porque, enquanto o modelo ascendente consiste na construção de unidades, hierarquicamente, da menor unidade para as maiores, (b + a = ba, por exemplo), o ponto de vista descendente consiste em partir do todo para as partes, quando a criança chega ao *co* e ao *ca* através de Coca-cola, por exemplo. Ou ainda é possível interpretar *bolo de chocolate* a partir dos significados de *bolo* e *chocolate* (Kato, 2005).

Nessa teoria, a informação flui do leitor para o texto, esse é tratado como um objeto indeterminado. Assim, para a compreensão de um texto, é necessária a realização de *previsões*, ou seja, eliminações antecipadas de alternativas improváveis, a partir do levantamento de possíveis sentidos, tendo como base o conhecimento de mundo desenvolvido. Cabe à mente a decisão e eliminação das alternativas até que as incertezas reduzam-se a zero. Nesse sentido, a mente prevaleceria a estruturação textual

(Smith,1997). Essa concepção tem como principais representantes Frank Smith e Goodman (1967).

Frente a esse contexto, a leitura, nessa teoria, passa a ser enfocada não como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que valoriza o leitor e seu conhecimento de mundo, sua cultura social, e seus conhecimentos lingüísticos (Lodi, 2004).

Para Kato (1985), o leitor que privilegia esse modelo psicolingüístico de leitura apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto; é um leitor fluente; mas ela adverte que ao se utilizar de adivinhações, sem buscar confirmá-las pelos dados fornecidos pelo texto, poderá fazer uma leitura equivocada.

2.2.3. Modelo Interativo

Para Rojo (2004), nesta abordagem, cujo foco está no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas *estratégias* do leitor.

O modelo interativo considera que, no processo de acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos dois tipos de processamentos - o ascendente e o descendente - numa interação não hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do sujeito: do gráfico ao de mundo. Dessa forma, ao deparar-se com o texto escrito (processamento ascendente), o leitor ativa seus conhecimentos através de um processamento descendente, e cria expectativas quanto aos possíveis significados do texto. O leitor é visto como portador de esquemas mentais adquiridos socialmente, ele aciona seus conhecimentos prévios confrontando-os com os dados do texto, construindo, assim, um sentido. Passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor do texto (op.cit.).

Kato (1985) afirma que nesse modelo o texto é de fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não-literais. Nesse sentido, ele vem parcialmente sanar o impasse criado pela abordagem estritamente descendente, que não enfatiza o papel do texto na leitura.

Assim, entende-se que no modelo interativo o *bom* leitor seria aquele capaz de perceber as marcas deixadas pelo autor, ou seja, inferir para chegar a formulações de

suas idéias e intenções, e para isso deve valer-se de seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo) que interagem durante todo o processo de leitura.

O ensino da leitura, conforme compreendido pelos autores que assumem o modelo interativo (Kato, 1985, Kleiman, 1989,1992, Moita Lopes, 1996), deve contar com a participação ativa do professor como modelo e como mediador, para o estabelecimento dessas estratégias e das relações entre leitor, autor e texto.

2.3. A Leitura do ponto de vista Enunciativo-discursivo

Como vimos até aqui, o estudo da leitura passa por diferentes pontos de vista e diversas perspectivas teóricas. Agora retomo a questão da leitura deslocando essa discussão para a interface da Análise do Discurso (AD) que assumo como base para a análise deste estudo.

Segundo Possenti (2001), o nascimento da AD está relacionado à questão de como ler e no interesse das relações entre a Lingüística e História. Em outras palavras, a AD formula uma teoria de leitura que rompe fundamentalmente com a análise de conteúdo e a Filologia. A teoria da análise de conteúdo se desenvolveu basicamente, segundo Possenti (2004), no campo da Sociologia. Para ela, o sentido de um texto são as informações que ele contém, seu *método de leitura é baseado em categorias temáticas (povo, liberdade etc): para tais categorias, definidas pelo pesquisador, são propostas “correspondências” nos textos (palavras, expressões), supostas garantias da leitura*. Nesse sentido, a AD rompe com a análise de conteúdo tanto pela crítica da leitura baseada em categorias temáticas quanto pela abordagem do sentido, introduzindo, então, a noção de efeito de sentido entre os interlocutores. O autor considera a Filologia como o conjunto de procedimentos de interpretação de textos que vigorou pelo menos até meados do século XX. A Filologia aceita três hipóteses com as quais a AD rompe: a) as palavras ou os enunciados podem ter somente uma interpretação verdadeira; b) o sentido é controlado pelo autor e por um sujeito bem-sucedido sem restrições do dizer; c) a conjuntura é descrita como uma cena cultural e uniforme. Em contrapartida, a AD defende:

[...] uma língua polissêmica e opaca, características ainda mais notáveis em textos: a de um autor que dizia sempre mais, menos ou outra coisa em relação

ao que queria dizer (em virtude dos efeitos da ideologia, do inconsciente); e a das condições de produção com ingredientes contraditórios. [...] a AD pretende ocupar o “espaço” da Filologia, operando em relação a ele com procedimentos fundados em outras concepções de língua, de autor/sujeito e de conjuntura. [...] rompe com a concepção de sentido como projeto de autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; [...] (Possenti, 2004:360)

Tendo como objetivo discutir aspectos relacionados à leitura, no sentido de interpretação e atribuição de sentidos, o autor (2001) afirma que Pêcheux teria partido dos seguintes pressupostos: a) a língua não funciona como código que fornece todas as informações que veicula a quem a conhece; b) não se transpõe o que se sabe da língua – sistema gramatical- para o texto; c) a interpretação (ou as diversas interpretações) é (são) dependente (s) do gênero; d) o sentido não tem sua origem na intenção do sujeito e nem é por ele controlado. E confrontou-se com o seguinte problema:

[...] como garantir uma teoria objetiva da leitura, se a língua (com todo o prestígio da Linguística) não podia ser a garantia? Em outros termos: como garantir que um sujeito leia adequadamente um texto se não é verdade que seu conhecimento da língua garante a compreensão do texto, de qualquer texto? (Possenti, 2001:23-24).

Aponta, então, que a legibilidade do texto é maior quanto mais ele estiver ligado a uma instituição, ou seja, a leitura como discurso depende, principalmente, de condições institucionais de produção. Deste fato decorrem algumas restrições à leitura, determinadas pelo pertencimento do enunciado a uma *formação discursiva* e a um determinado gênero.

Assim a leitura é subsidiada pelos fundamentos:

[...] Aprendemos a nunca ler um texto isoladamente (não se faz análise do discurso de um texto), a nunca ler um texto considerando-se apenas seu material verbal (aprendemos a relacioná-lo a seu “exterior”), a nunca tratar a linguagem como se fosse transparente (aprendemos a supor sempre que a interpretação é um trabalho, já que as palavras não remetem jamais às coisas), a nunca supor que o texto (ou mesmo vários) fornece todas as condições de sua leitura (aprendemos sempre a supor que, mesmo no domínio textual ou até

mesmo no do enunciado mais restrito, é necessário acionar mais de um fator relevante – considerar os pressupostos, a intertextualidade...) etc. (Possenti, 2001: 25).

Desse modo, os sentidos na leitura são construídos pelas relações que o texto estabelece com outros textos – existentes, possíveis ou imaginários – sendo esse um dos motivos pelo qual o sentido lido não se encontra, necessariamente, presente no texto. Quando se lê, não é apenas o que está dito no texto que é levado em consideração pelo leitor, mas também o não dito, o implícito, afirma Orlandi (1988).

Outro fator que intervém na legibilidade do texto diz respeito ao lugar social, ao espaço de representações sociais dos interlocutores. Os discursos carregam sentidos que convergem ou divergem segundo as posições que ocupam os interlocutores em situação de enunciação. Assim os sentidos sofrem intervenção e são determinados pela posição social ocupada por aqueles que o produzem, implicando diferentes leituras.

O sentido é da ordem das formações discursivas (FD), que, por sua vez, materializam formações ideológicas, que por sua vez, são da ordem da história. Assim, entre outras coisas a gramática será a mesma para diversos enunciadores, mas o sentido do que eles dizem pode não sê-lo, porque esse decorre de fatores que são da ordem da língua. A mesma palavra ou enunciado podem ter sentidos diferentes, se pertencerem a formações diferentes (Possenti, 2004:360-361).

Desse modo, o sentido é determinado pelas variadas posições ideológicas em jogo no processo discursivo e, portanto, pode-se dizer que ele não existe em si, desvinculado das formações que o engendraram, mas sim, é marcado pelas ideologias constitutivas dos sujeitos.

Assim, ao se produzir linguagem, o que há são *efeitos de sentido*, ou seja, efeitos da troca de linguagem. Estes *efeitos* não nascem e nem se extinguem no momento em que são produzidos e, portanto, não se limitam ao contexto da enunciação na qual se realizam, eles têm historicidade.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Capítulo 3 Metodologia

Este capítulo apresenta os princípios metodológicos à construção do objeto de estudo desta pesquisa, assim como os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados.

3.1. Breve contexto

Conforme explicitado na introdução, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada em São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo.

A professora protagonista leciona há 11 anos, a maior parte desse tempo no ensino fundamental I; É formada pelo curso técnico magistério e graduada em educação física.

A escolha da protagonista deveu-se principalmente em decorrência dela própria que manifestou interesse em integrar o processo sem qualquer tipo de restrições, inclusive encarando sua participação como mais uma maneira de melhorar seu trabalho em sala de aula. Trata-se de uma professora que está sempre buscando formas de aperfeiçoar seu trabalho. No ano de 2001 participou do então curso piloto chamado PROFA – Programa de Formação de professores Alfabetizadores – promovido pela secretaria de educação em parceria com o MEC, curso de 180 horas que, segundo a própria professora, teria mudado completamente sua concepção de ensino, de modo que passou a compreender melhor a proposta dos PCN quanto à concepção de leitura e letramento.

Atualmente leciona para uma turma de 4ª série, cujos alunos são todos oriundos de 3ª série, isto é, todos cursam a quarta série pela primeira vez. Na rede estadual, os alunos reprovados na quarta série fazem parte de uma turma diferenciada (recuperação de ciclo), que tem como objetivo recuperar a aprendizagem que ficou defasada no ciclo I.

3.2. Procedimentos de constituição do objeto de estudo

A escolha dos dispositivos metodológicos para a constituição do objeto de estudo foi norteada pelas questões:

1. Quais prescritos regem as aulas de leitura?
2. Como tais prescritos influenciam o trabalho do professor dialogando com sua prática?

Os procedimentos para a construção do objeto deste estudo, deu-se por meio de vários procedimentos: Após fazer contato com a diretora da escola e com a professora, agendamos um dia para que eu fosse assistir a uma aula e, após essa aula, marcamos uma entrevista. Continuei acompanhando, observando e gravando em áudio, algumas aulas; Transcrevi a entrevista e as aulas observadas; A partir da entrevista e da observação, comecei a levantar os prescritos; Retornei à escola, acompanhei mais algumas aulas e coletei mais dados em entrevista. Em seguida, debruicei-me sobre os dados coletados. Iniciei a análise dos PCN, a análise do plano de ensino, análise da entrevista e de uma aula. Desse modo, os materiais utilizados para análise foram: (i) Prescritos: Parâmetros Curriculares Nacionais (parte específica de leitura) e os objetivos do Plano de Ensino; (ii) recortes da entrevista; (iii) Análise de uma aula.

3.2.1 Entrevista prévia

Utilizei a entrevista como material de apoio aos demais instrumentos para fins de construção do objeto do estudo. Boutet (1997) define a entrevista como “uma situação de enunciação específica, distinta de uma conversação comum e caracterizada pela assimetria do jogo das perguntas e das respostas” sendo que “uma vez aceita pelos parceiros, exige que o entrevistado fale e responda”.

No momento em que na entrevista um tema é abordado pelo entrevistador parece representar um problema ao entrevistado; é difícil para esse último recusar-se deliberadamente a falar a respeito, como poderia ocorrer em uma conversação cotidiana: “não vamos falar sobre isso”, “prefiro não falar a respeito ...” (op. cit.:135).

Assim, como analista do discurso, tentei atribuir sentido aos traços deixados na materialidade da colocação das palavras. Foi realizada uma entrevista do tipo semi-estruturada com a protagonista deste estudo, com a duração de uma hora e trinta minutos. A entrevista seguiu um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas que abarcassem o perfil do entrevistado, suas considerações sobre os prescritos e o seu proceder pedagógico a respeito do trabalho com leitura. Após observar as aulas, senti necessidade de formular questões complementares, voltadas para o tratamento didático.

Depois de coletar o primeiro material, conduzi a análise da entrevista para a observação da materialidade lingüística com o intuito de, a partir dela, compreender os eventos ocorridos durante a atividade de trabalho da professora. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita⁵ posteriormente.

Foram dois os objetivos centrais que levaram à introdução desse instrumento para a construção do objeto de estudo: verificar o que a professora pensa fazer quando em exercício da atividade de trabalho e apreender os diversos níveis de prescrição relacionados à ação docente da protagonista. Ao verificar o que a professora pensa fazer em exercício da atividade, foi possível relacionar aquilo que de fato realiza para alcançar seus objetivos.

A opção pela entrevista como instrumento de coleta de dados deveu-se a várias razões. A primeira é que ela possibilita um contato mais direto entre entrevistador e entrevistado, o que permite compreender algum tipo de atitude/conduita que não pode, muitas vezes, ser explicado de forma objetiva por meio de observações efetuadas durante o desenvolvimento da atividade da protagonista. Outro aspecto refere-se à possibilidade oferecida pela natureza do instrumento para esclarecer eventuais distorções de interpretações das observações, além de possibilitar o repensar sobre a atividade de trabalho.

A entrevista semi-estruturada permite ao entrevistador mudar o direcionamento da conversa no momento em que esta estiver acontecendo, se achar pertinente (Nunan, 1994). A entrevista constitui-se, então, como um meio eficaz para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (André, 2001).

Além disso, uma situação de entrevista, exemplo típico de interação, revela-se adequada à observação dos fenômenos de construção social do significado (Boutet,

⁵ A entrevista foi transcrita pela própria pesquisadora e encontra-se nos anexos.

1997). A opção pelo seu uso, nesta pesquisa, fundamenta-se, também, no fato de que uma situação de entrevista, por muitas vezes, provoca dificuldades de convergências de interpretações entre os interlocutores, possibilita a apreensão de determinados fatores, como as retomadas discursivas.

Assim, procurei, inicialmente, apenas ouvir a protagonista deste estudo naquilo que dizia a partir das perguntas que lhe eram feitas. As minhas intervenções ocorreram em função de fatos relatados de forma obscura ou de dúvidas a respostas dadas.

Boutet (1997) correlaciona a situação de entrevista a uma situação de tensão, pois há todo um processo de ajuste ao interlocutor e uma tentativa de estabelecer a convergência das interpretações. A autora explicita que “essa tensão manifesta-se também nas dificuldades das condutas de convergência ou de ajustes entre entrevistadores e entrevistados, dentre as quais, em um primeiro nível, encontramos a *não compreensão e o silêncio*” (op.cit.). Em relação à tensão, essa acompanhou a entrevistada por toda a entrevista. A professora teve dificuldade em encontrar termos, principalmente mais elaborados. As auto-interrupções foram constantes no discurso da professora, tais interrupções, muitas vezes não davam conta de retomar o assunto de onde havia parado, outras vezes recorreu aos exemplos, como tentativa de ilustrar um pensamento, um conceito.

Seguem as perguntas que direcionaram a entrevista prévia:

1. Me fala um pouco da sua formação como professora
2. Atualmente você está trabalhando em quantas escolas?
3. Que importância você atribui à leitura em sala de aula?
4. Como são as aulas de leitura?
5. Onde busca apoio?
6. Quando você prepara suas aulas, em que se baseia, você se guia por onde?

3.2.2. Análise dos documentos prescritivos.

O documento analisado diz respeito às prescrições relativas ao ensino de leitura contidas nos PCN. A escolha do material deve-se ao fato de a professora afirmar que os

Parâmetros Curriculares Nacionais são um dos prescritos que regem suas aulas de leitura. A partir das orientações desse documento, a professora diz organizar suas aulas.

O objetivo da análise dos PCN foi o de tentar entender como os preceitos norteadores do material – parte específica de leitura - foram construídos e como são caracterizados discursivamente. Em seguida, analiso a atividade da professora em sala de aula, - quando procuro traçar um movimento que parte do prescrito à atividade - como forma de observar, na atividade pedagógica da professora, os níveis de adesão ou “subversão” diante das prescrições.

Desta forma, fiz um levantamento das características mais recorrentes dos modos das manifestações do dizer, pelos estudos das modalidades, Procurei apreender naquilo que o enunciador diz e como diz, a construção dos sentidos de suas palavras. Além dos PCN, outro prescrito utilizado pela professora é o Plano de Ensino (PE). Deste documento fiz apenas uma caracterização, no sentido de identificar marcas do interdiscurso, e se os enunciadores fazem parte de uma mesma *formação discursiva*.

3.2.3. Gravação de aulas em áudio.

O método de análise da atividade que escolhi utiliza a gravação em áudio como suporte das observações. A decisão de utilizar esse instrumento para a coleta dos dados justifica-se pela possibilidade oferecida de rever as aulas e compreender as formas de procedimentos utilizadas pela protagonista em determinadas circunstâncias.

Assisti, no total, a 12 aulas; foram gravadas quatro, de 50 minutos cada, em dois dias distintos, totalizando 200 minutos de gravação.

Considero importante esclarecer que, na 4ª série, as diversas disciplinas são lecionadas pela mesma professora, chamada de *polivalente*, exceto as disciplinas de Arte e Educação Física. Portanto, ao assistir às aulas, não me limitei assistir somente às de língua materna, como também aulas de Ciências e História, pois cabe investigar o tratamento dado à leitura em outras disciplinas que não exclusivamente de Língua Portuguesa. Entendo que a leitura, assim como a escrita, seja um compromisso de todas as disciplinas, visto que cada disciplina precisa desenvolver procedimentos de leitura que visam formar o aluno leitor competente em cada especificidade, seja na aula de História, de Matemática, de Ciências etc. *O professor é aquele que apresenta o que será*

lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo[...] a leitura é tarefa da escola (Neves, Souza et al,1998:14).

3.2.4 Observação

A observação possibilitou compreender algumas formas de procedimentos adotados pela professora durante a atividade de trabalho que desenvolvia.

A princípio eu tinha como meta observar a relação entre o prescrito e o exercício da atividade docente. Contudo, ao observá-la, segui atentamente o que a professora desenvolvia em atividade, pois seu modo de conduzir as atividades pareceu-me bastante peculiar quanto à dedicação ao preparar e apresentar os materiais utilizados, inclusive gastando do “próprio bolso”, além de atribuir bastante importância a participação dos alunos. Pude, assim, observar o nível de interação estabelecido entre professora/alunos e alunos/professora, o modo como a professora assessorava os alunos nas atividades, a forma como atendia as duplas ou grupos, aos alunos com dificuldades de compreensão, as expressões fisionômicas, o tom de voz e seu dinamismo. Artifícios aos quais recorria para manter a sua atividade ininterrupta.

Este instrumento possibilitou observar, de forma concreta, a protagonista durante sua atividade docente, assim como a compreensão de certos eventos ocorridos durante as aulas, como interrupções externas, internas, reafirmações dos combinados com os alunos, ou ainda, verificar que a professora, em alguns momentos, conduzia a atividade segundo suas próprias crenças, atitude que possibilitou apreender o que ela considera ser o papel do professor.

3.2.5 Entrevista semi-estruturada

Utilizei esta entrevista como forma de complementar dados coletados e observados anteriormente. Pude apreender, a partir daí, diversos níveis de prescrição: a “oficial”, do governo federal; da instituição de ensino, o plano de ensino a ser seguido; e as prescrições trazidas pela própria protagonista da atividade.

Essa entrevista teve a duração de cinquenta minutos, assim como a anterior, aconteceu na própria escola, após o período de aula da professora. As questões da entrevista surgiram, principalmente, a partir da observação das aulas.

A entrevista seguiu um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas, principalmente, sobre suas considerações a respeito do ensino de leitura, e o seu proceder pedagógico. A professora, novamente, pareceu estar tensa e ansiosa, falava um pouco mais à vontade quando exemplificava alguma atividade desenvolvida por ela, na sala de aula.

As questões abaixo serviram como roteiro para a entrevista

1. Qual critério você utiliza para selecionar um texto que vai usar na aula?
2. Você leu os PCN?
3. Como é organizado seu plano de aula?
4. Numa turma de 4ª série, onde supostamente, os alunos estão alfabetizados, você considera o trabalho leitura importante?
5. Como você vê a finalidade da leitura na 4ª série?
6. Para você, o que é ser um bom leitor?

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 4 Discussão dos Resultados

Este capítulo tem como objetivo analisar a atividade de trabalho de uma professora, nas aulas de leitura mediada pelos prescritos. Para isso, organizei a Análise em três partes: (i) Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de língua portuguesa do ensino fundamental I, e caracterização do Plano de Ensino (PE); (ii) Análise do discurso da professora, por meio de recortes da entrevista; (iii) Análise da atividade.

Pelo interdiscurso procuro mostrar o espaço de trocas estabelecido pelo discurso institucional, pelo discurso da professora e por sua atividade, ou seja, como esses discursos se relacionam, e se retomam.

4.1 Análise das prescrições dos PCN

Os PCN surgiram a partir de uma proposta de reforma educacional sob a influência de organizações monetárias internacionais (Bronckart e Machado, 2004). Apontam para a necessidade da reforma educacional apresentando, como argumentos, os altos índices de evasão e repetência, inadequação dos currículos aos novos desenvolvimentos das ciências e tecnologias, a falta de qualidade e de renovação dos métodos de ensino e a transformação do público escolar com o número crescente da entrada na escola, de crianças das classes populares. Esses argumentos, segundo os autores, contribuíram para uma aceitação quase consensual das proposições de modificações estruturais no setor.

Para Gentili (1998), a reforma educacional obedece a duas lógicas: centralização e descentralização das práticas pedagógicas. A centralização refere-se ao controle pedagógico em relação ao currículo, à avaliação do sistema e à formação de professores, ao lado da descentralização dos recursos monetários e de gestão de sistemas.

Bronckart e Machado (2004) destacam, também, o fato de que três conceitos maiores guiaram a reforma educacional: qualidade, autonomia e avaliação. A qualidade, compreendida como habilidades e competências definidas pelo mercado de trabalho;

autonomia, compreendida como ação sobre a gestão orçamentária e, avaliação como controle do Estado sobre a eficácia dos sistemas de ensino, em relação aos critérios por ele mesmo definidos.

Para Rojo (2002), a elaboração e a publicação dos PCN representam um avanço considerável para as políticas educacionais brasileiras, em especial os PCN de Língua Portuguesa, e para as políticas educacionais brasileiras contra o iletrismo. O caráter inovador e prescritivo dos PCN reside no fato de que este documento não se organiza em grades de objetivos e conteúdos pré-estabelecidos, mas em diretrizes que orientam currículos e conteúdos mínimos, com o objetivo de atender à diversidade regional e cultural e política existente no país (op. cit.).

O documento está organizado do seguinte modo:

Apresentação

Primeira Parte:

Caracterização da área de Língua Portuguesa

Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola

Objetivos gerais de Língua Portuguesa no ensino fundamental

Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental

Critérios de Avaliação

Segunda Parte:

Primeiro Ciclo

Segundo Ciclo

Bibliografia

A análise aqui apresentada corresponde apenas à parte específica de leitura, inserida no título, **Os Conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**, com os subtítulos:

Prática de leitura

Tratamento didático

Aprendizado inicial da leitura

Trata-se de um texto pertencente ao tipo de discurso educacional (cena englobante), e cuja cena genérica é o texto prescritivo institucional, sobre o ensino de

leitura. Foi publicado em 1997, pelo MEC, tendo como público-alvo os professores de todo o país. No entanto, além dessas duas cenas, esse texto assume a cenografia que, por vezes, assemelha-se ao artigo científico, pois o fiador do discurso assume a imagem de intelectual, apresentando-se ao seu co-enunciador como pesquisador.

A cenografia apresenta o apagamento das pessoas do discurso, *eu-tu*, e dos embreantes de tempo e lugar, os dêiticos, prevalecendo no discurso o plano não-embreado. Esse apagamento, que poderá ser observado nos fragmentos selecionados, cria um efeito de distanciamento do enunciador em relação ao seu co-enunciador. A constituição dessa cenografia também está ligada à construção do *ethos* deste mesmo enunciador, isto é, a imagem que o enunciador constrói de si, à medida que faz suas escolhas, as quais determinam seu modo de enunciação, e também nos ajudam a depreender a representação do co-enunciador.

O primeiro trecho analisado corresponde à *Prática de leitura* (texto integral no anexo). Já no primeiro parágrafo, a leitura é encarada como trabalho, o que traz à tona a existência de outro discurso que não entende a leitura como parte de um trabalho. Vejamos:

O **trabalho** com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, **pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras.** (PCN:40)

Neste trecho, o enunciador assume uma objetividade ao iniciar o assunto tratado, indo direto à finalidade do trabalho com leitura, bem ao estilo dos textos considerados “científicos”. Para reforçar esse caráter, recorre a um léxico elaborado e específico (*formação de leitores; formação de escritores; construção da intertextualidade; fonte de referência modelizadora*). O enunciador também se posiciona no sentido de deixar claro que a leitura é um trabalho e que, portanto, tem finalidades, em contraponto a “possíveis” discursos que entendem a leitura em sala de aula como “passatempo”. Ainda observa-se a importância da argumentação, ou efeito de sustentação produzido pela oração explicativa. É como se o enunciador buscasse “ensinar” a seu co-enunciador algo que precisa aceitar como verdade.

O segundo parágrafo define o que é leitura:

A leitura **é** um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...] p.41

e o que não é leitura:

Não se trata **simplesmente** de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica **necessariamente** compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. p.41

O enunciador define leitura para, logo após, dizer o que não é leitura. Os itens lexicais *simplesmente* e *necessariamente* têm valor fundamental nesse trecho. O primeiro, modalidade avaliativa, caracteriza negativamente aquilo que o co-enunciador poderia entender como leitura; o segundo, implica a força deôntica presente no fragmento. A negação polêmica aparece refutando um paradigma vigente, porém não-aceito pelo enunciador desta formação discursiva (FD), o qual faz uso de explicações de modo a criar um efeito argumentativo ao seu posicionamento, a fim de levar o co-enunciador a acatar suas idéias.

O uso do verbo em terceira pessoa, mais que efeito de distanciamento, cria efeito de apagamento. É como se não existisse um enunciador, o discurso é uma verdade universal, indiscutível. “Não sou eu que digo isso, mas o que está sendo dito deve ser considerado verdadeiro.” Daí percebe-se a modalidade assertiva, mas sobreposta pelo efeito da conduta de normas:

Um leitor competente **é** alguém que, por iniciativa própria, **é capaz** de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente (...). p.41

Outras vezes a epistêmica parece mostrar sentido de crença:

Formar um leitor competente **supõe** formar alguém que compreenda o que lê; p.41

Após definir o leitor competente e como ele se constitui, o documento passa ao *tratamento didático*, isto é, como tratar a leitura em sala de aula:

A leitura na escola **tem sido**, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, **é necessário** que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura **deve** responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem **deve** preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso **significa** trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. **Significa** trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. p.41

Aqui, prevalece o tom instrutivo/explicativo e, ao mesmo tempo, do campo das normas. Vejamos: A expressão *a leitura tem sido*, aponta para a leitura uma situação de passividade reforçada pelo termo *fundamentalmente*. Mais uma vez o enunciador deixa claro dois posicionamentos diferentes, mostrando o Outro em forma de simulacro: A situação atual da leitura é negativa. E deixa isso claro, em seguida: *Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno (...)*, ou seja, a leitura deve ser não só objeto de ensino, como também objeto de aprendizagem. Os trechos sublinhados sustentam aquilo que foi dito, mais uma vez, fazendo uso do valor explicativo/argumentativo que perpassa todo trecho. Pelo tratamento lexical: expressões relacionadas ao assunto revelando grande familiaridade com esse campo; orações intercaladas com o mesmo valor das explicativas que funcionam como um complemento que reafirma a importância conferida, pelo fiador do texto, à realidade escolar. Falar não basta, é preciso explicar e a repetição do verbo *significar* reforça o tom explicativo, típico dos textos didáticos. O uso de fórmulas de modalização autonômicas, com o objetivo de explicitar o sentido ou conceito (*ou seja; isto é*), são alguns indícios desse *ethos*. O fiador apresenta-se como especialista no assunto; portanto, seu discurso é legitimado para instruir seu co-enunciador. Desta forma, o fiador faz uso dos deônticos *é necessário; deve*, com autoridade.

No segundo parágrafo, o fiador deixa clara a responsabilidade da escola para com a formação de “cidadãos leitores”:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. p.41-42

No trecho acima, o fiador afirma que existe outra possibilidade para a escola, mas para formar um leitor competente, um cidadão-leitor, só é possível no “espaço” defendido por ele. E como principal estratégia didática, o trabalho com a diversidade textual:

Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela **pode-se até** ensinar a ler, **mas certamente não** se formarão leitores **competentes**. p. 42

Sendo tal estratégia *a primeira*, após um conclusivo *Eis*, o modalizador *talvez* perde a força da incerteza. O enunciador está certo de que é pela diversidade textual que se forma um leitor competente. De outra maneira, não. O *pode-se até* perde a força quando desqualificado pelo *mas certamente não*. A FD, à qual pertence o fiador, indica impossibilidade de comparações equivalentes. Formar leitores competentes vai além de ensinar a ler.

Esse discurso vai sendo ratificado por todo o item seguinte, *aprendizado inicial da leitura*:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: **não** se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam **apenas** durante as atividades na sala de aula, **apenas** no livro didático, **apenas** porque o professor pede. p.42

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, **não** se lê só para aprender a ler, **não** se lê de uma única forma, **não** se decodifica palavra por palavra, **não** se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, **não** se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso **não** significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta, quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura **não** significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Os dois exemplos acima revelam tom de crítica usado para referir-se a outro discurso que não o do enunciador. O discurso oficial cria por meio de simulacro a imagem de seu antifiador. A negação polêmica tenta mostrar a imagem de um antifiador que recorre a um conhecimento ultrapassado. Ao negar, o enunciador pressupõe que prevalece uma afirmação vigente em relação ao aprendizado da leitura: por isso, refuta o discurso existente. O texto dos PCN “diz” como é seu antifiador. Trata-se não de mostrar, mas de afirmar, “ele é assim”. E em vez de períodos longos, agora os períodos são curtos (*não se decodifica palavra por palavra; não se lê de uma única forma; apenas no livro didático*). O efeito criado por esse tipo de construção é o de que não há necessidade de frases longas para explicar o discurso do antifiador. A mudança no tom do texto e a ausência de uma cadeia argumentativa elaborada criam a imagem de um antifiador despreparado, sem conhecimento.

Ao final deste item analisado, o enunciador trata das condições determinantes para o desenvolvimento da prática e gosto pela leitura, define e sugere atividades de leitura para o co-enunciador/professor. Tanto as condições quanto as sugestões são apresentadas com efeito de “recomendações”. As prescrições assumem uma caracterização diferente das anteriores. Estas são menos incisivas pelo modo que se apresentam, predominam as epistêmicas:

possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola; p.44

quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um; p.44

Em síntese, o fiador do discurso “oficial” assume o ethos de especialista/pesquisador. Apresenta-se como crítico, como modelo a ser seguido, à medida que constrói a imagem de especialista naquilo que diz, valida seu discurso, o que lhe confere

legitimidade e autoridade. Sabe que seu discurso é controverso, e que seu co-enunciador pode ter outro posicionamento a respeito, por isso argumenta seu discurso de forma a tentar convencê-lo.

O co-enunciador é representado como alguém que já conhece algo sobre o assunto, mas que precisa repensar e até re-aprender aquilo que faz. Sua presença se faz pelas injunções. Embora os PCN sejam direcionados ao professor/co-enunciador, este aparece de modo explícito, apenas uma vez, como não-pessoa do discurso.

Diante da análise apresentada, foi possível constatar que existe uma força prescritiva que permeia todo o corpus analisado. Predomina no texto a modalidade deôntica, cujo co-enunciador encontra-se passível de obediência:

É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado (p.42)

Uma prática constante de leitura na escola **deve** admitir várias leituras, pois outra concepção que **deve** ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. (p.43)

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, **a escola terá** de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. **Precisará** fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, **dará** autonomia e independência. **Precisará** torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. (p.43)

A modalidade assertiva revela objetividade, cria um efeito de verdade; como se não fosse a voz do enunciador, e sim, um fato, uma verdade universal. Os fatos são incontestáveis:

A leitura **é** um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto (p.41)

Um leitor competente **é** alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. (p.41)

Por conta desta concepção equivocada a escola **vem** produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (p.42)

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. (p.43)

Avaliativos que adquirem valor deôntico:

Um leitor competente **só** pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente (p. 41)

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é **simplesmente** decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. (p.42)

As modalidades epistêmicas apresentam-se em menor relevância, apresentam-se pela possibilidade de abertura de ação aos co-enunciadores:

O trabalho com leitura deve ser diário. **Há** inúmeras **possibilidades** para isso, pois a leitura **pode** ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente **ou** em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e
- pela escuta de alguém que lê.

O que verificamos, a partir da análise de parte deste corpus, foram discursos que representam atitudes do enunciador, marcando sua presença por meio daquilo que ele diz. A análise das modalidades permitiu compreender as diferentes formas da manifestação do dizer, e também colaborou no sentido de fundamentar a análise da constituição da cenografia, do ethos e do co-enunciador.

Em relação à cenografia, esta apresenta topografia e cronografia, nas quais foi possível depreender o espaço e tempo discursivos de: mudança, construção, trabalho organizado em torno da diversidade, bons textos, práticas eficazes, mobilização interna da escola, autonomia conquistada pela leitura.

Ao mesmo tempo, o discurso do documento contrapõe uma “concepção ultrapassada” em detrimento de “conhecimentos atualmente disponíveis”, isto é, o discurso do “velho”, “ultrapassado” em contraposição ao discurso do “novo” “atual”.

Pela análise, também foi possível identificar os assuntos abordados no documento: 1) Finalidade do trabalho com leitura; 2) O que é leitura; 3) O que é leitor competente; 4) A leitura como objeto de ensino/aprendizagem: a) Pela diversidade textual; b) Pela reorganização da escola frente a um novo paradigma de ensino.

4.1.1. Plano de Ensino

Em relação ao Plano de Ensino (PE), nosso propósito, aqui, não é analisá-lo, mas caracterizá-lo no sentido de perceber sua organização e como alguns de seus objetivos retomam o discurso dos PCN.

Por seguir um padrão de organização, esse documento apresenta uma cenografia que não permite muitas variações, organiza-se de modo utilitário. Há um cabeçalho com informações que visam identificar a região, a escola, as turmas a que se refere, o ano letivo e a disciplina.

Trata-se de um documento cujo gênero “plano de ensino” exige que seja elaborado pelos professores e para eles próprios. Assim, o documento, por um lado, é um prescrito, visto fazer parte de uma cascata de documentos obrigatórios; por outro, trata-se de uma auto-prescrição, visto ser elaborado pelos próprios professores, e para eles mesmos o seguirem.

É importante salientar que as ações dos protagonistas de uma atividade encontram-se normalmente atreladas às exigências da organização institucional, na qual se acham inseridas. Assim, os professores são convocados a elaborarem um plano de ensino que contemple os conteúdos mais relevantes para suas disciplinas com base, também, em sua experiência profissional. O chamamento do professor à elaboração das prescrições que nortearão sua ação será de importância, pois esse, conhecendo os problemas que o circundam, poderá formular regras mais convincentes à realidade em que se encontra inserido.

A mobilização da equipe dos professores não é somente uma resposta a uma exigência administrativa (trabalhar em equipe), mas, sobretudo, uma decisão tomada de maneira coletiva, de modo a propor uma resposta comum às prescrições (Amigues, 2002:246).

Assim como nos PCN, os objetivos específicos desse Plano de Ensino (PE) apresentam um apagamento das pessoas do discurso (eu-tu) e uso da 3ª pessoa. Vejamos parte dos objetivos retirado do PE de língua portuguesa:

Ao final do ciclo I **espera-se** que o aluno:

Desenvolva gradualmente sua capacidade de ler, compreender, criticar, formular opiniões e pensar de modo consciente sobre a realidade;

Adquira a capacidade de contar, criar e interpretar histórias;

Produza bons textos e desenvolva a capacidade de compreender a utilização social da escrita, mantendo o contato com o maior número possível de gêneros textuais;

Adquira conhecimentos sobre as convenções ortográficas e gramaticais.

O termo “espera-se” demonstra expectativas por parte do enunciador, mas ao mesmo tempo emite juízo, avalia, pertencendo, assim, ao campo da conduta. A confirmação vem com os outros verbos injuntivos: (que o aluno) *desenvolva*; *adquira*; *produza*.

O coletivo de professores é, ao mesmo tempo, enunciador empírico e co-enunciador desse documento; no entanto, o enunciador discursivo coincide com o mesmo dos PCN, quando, pelo interdiscurso, o primeiro retoma o discurso do segundo. Os dois prescritos, PCN e PE, comungam de uma mesma formação discursiva. Ambos defendem a leitura como meio para atender a diferentes necessidades, a diversidade de gêneros textuais, a leitura para formação de escritor proficiente, a leitura para formação cidadã.

4.2. Análise do discurso da Professora

Esta segunda parte da Análise tem como objetivo analisar relações interdiscursivas entre o discurso da professora, por meio de recortes da entrevista, e o discurso dos PCN. Nossa proposta é explicitar, pelas marcas, o modo como o discurso da docente retoma o discurso predominante do prescrito.

Para isso, adoto como ponto de partida as definições identificadas no texto do documento analisado (PCN): Finalidade do trabalho com leitura; o que é leitura; o que é

leitor competente; a leitura como objeto de ensino/aprendizagem: a) Pela diversidade textual, b) Pela reorganização da escola frente a um novo paradigma de ensino.

1) Finalidade do trabalho com leitura:

Por meio de alguns recortes da fala da docente é possível percebermos como ela encara a finalidade da leitura:

É pq através da leitura, eles conseguem escrever melhor, eles conseguiram assim... a estrutura do texto, a pontuação, então... então... isso ajudou pra eles até na escrita.

[...] eu passo para eles que a leitura é p/ ter informação melhor, é para ter questionamento melhor...é pra escrever melhor, é para ter... a cultura, né...? e assim de discutir...

[...] eles não tinham essa noção de sentar, pegar um livro... faltava esse gosto pra eles... então... aí eu fui colocando assim... eh... que tudo bem, não era só por prazer, mas que tinha alguma coisa mais de importância.

A fala do enunciador apresenta-se entrecortada pelas auto-interrupções, parece demonstrar hesitação ao elaborar a oralidade, ao mesmo tempo que tenta materializá-la verbalmente. Ainda assim, é possível perceber a presença de um discurso aparentemente focado na crença de que a leitura serve, apenas, para resolver questões lingüísticas (*eles conseguem escrever melhor, eles conseguiram assim... a estrutura do texto, a pontuação, então... então... isso ajudou pra eles até na escrita*). O termo “eu passo” pode reforçar uma concepção que vê o professor como “transmissor”, detentor do conhecimento.

É possível que tal discurso esteja ligado à sua própria história de vida profissional, às suas próprias crenças de como deve ser o processo de ensino-aprendizagem. É possível, ainda, que a professora tenha retomado a seguinte fala dos PCN:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir **textos eficazes** tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. (p.40 grifo meu)

Contudo, em outro momento, a professora associa a finalidade da leitura à informação, ao questionamento, cultura, discussão, prazer. Nesse sentido, tais marcas do discurso parecem retomar os PCN, pois entende que a leitura pode ter vários objetivos de acordo com o que se pretende:

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois. (p. 43)

2) O que é leitura

Novamente, por fala entrecortada, a docente tenta definir leitura, entretanto, retoma os objetivos da leitura (ler para buscar informações, ler por prazer). Percebe-se, contudo, no seu discurso fragmentado, marcas do discurso dos PCN, principalmente ao utilizar termos que circulam no ambiente escolar, (*inferir, antecipar*), ela sabe que a leitura envolve algumas estratégias:

aprendi depois de adulta que ler é... através da leitura me informar melhor, busca de informações para o meu conhecimento. Então assim... não só apenas... eh... informação, às vezes a **leitura é prazer**... então tem momentos de prazer a leitura... **inferir, antecipar**... pra sentir como se fosse uma peça. Eu aprendi a dar mais valor depois do curso que eu fiz... não tinha muito o hábito.

Mesmo com dificuldade para definir o que é leitura, a docente sabe que não se trata apenas de decodificar.

PCN:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...] Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura

propriamente dita [...] **a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.** É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (p. 41)

É possível perceber que o discurso da professora é influenciado, pelo menos, por dois outros: o discurso profissional e o discurso pessoal. Os termos (*aprendi depois de adulta; para meu conhecimento; eu aprendi; não tinha muito o hábito*), explicitam a influência de sua história de vida pessoal e de sua vida profissional passada e atual.

Percebe-se a presença do interdiscurso permeando o trecho recortado. A esse respeito:

[...] um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., mas de um trabalho sobre outros discursos. (Maingueneau 1987/1997:120)

3) O que é um leitor competente

Quando perguntada sobre o que seria um “bom” leitor, a professora o definiu do seguinte modo:

Leitor... [pensa] se você for **realmente** um leitor, você vai ler aquele texto... você vai... éh... interferir naquele texto, você pode éh... interferir criticando, ou elogiando...você pode... ah ... acho que... é... acho que é isso.

O termo “se você for realmente um leitor” traz consigo implícito que existem outros tipos de leitores, esse, dito por ela seria o “bom” leitor, um leitor “de verdade”. Aqui o discurso da docente parece retomar o discurso dos PCN, ambos parecem entender que existe leitor e leitor competente. Pelo fragmento acima, podemos depreender a figura de um leitor competente (do ponto de vista da professora) que, de alguma forma, interage com aquilo que lê.

Nos PCN:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Desse modo, de acordo com o documento, o conceito de leitor competente vai além de criticar ou elogiar. Ele precisa estabelecer relações, perceber a pluralidade de sentidos atribuídos a um texto, validar sua leitura a partir dos elementos discursivos. Ao observar o recorte que traz a fala da professora, podemos dizer que ela não consegue encontrar outras palavras para definir o leitor. Esse fato, entretanto, não determina que ela pense diferente do prescrito.

O termo “eu acho” repetido após uma seqüência de tentativas em encontrar termos para elaborar seu discurso, traz efeito de incerteza ou insegurança naquilo que diz.

4) A leitura como objeto de ensino/aprendizagem

O enunciador dos PCN ressalta que, para a leitura se tornar também objeto de aprendizagem é preciso (i) o trabalho com a diversidade textual, e (ii) a reorganização da escola frente a um novo paradigma de ensino.

Nesse sentido, de acordo com os PCN, a leitura precisa fazer sentido para os alunos, precisa ser encarada como um trabalho. A escola é a responsável pela formação de “cidadãos leitores”, para isso, precisa se mobilizar e se organizar internamente garantindo mais que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, preservando a natureza e a complexidade do texto, sem descaracterizá-lo.

Assim, vamos analisar, pelo discurso da docente, o tratamento didático dispensado por ela:

Uma vez por semana... **não compro sempre jornal, porque senão sai muito caro**, mas uso jornal, revista, aqui na biblioteca tem bastante variedade de revista... eh... tem gibis, eh... eu tenho acesso a um acervo de livros na sala... que mais?...

No trecho destacado surgem marcas do *uso de si* na forma de um empenho maior para conseguir trabalhar, isto é, se a escola não oferece jornal para desenvolver atividades, a professora compra. O uso de si reflete as “escolhas a serem feitas, arbitragens quase inconscientes” (Schwartz, 1996).

A professora acredita ser possível melhorar as capacidades de escrita e de leitura dos alunos, ao passo que esses podem se tornar ativos socialmente. Recupera o prescrito “oficial”:

Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles.

Os recortes abaixo mostram que a professora parece ter incorporado do prescrito, uma organização em relação ao trabalho de leitura diversificando-o de acordo com os objetivos a serem alcançados.

[...] **Todo dia** eu faço uma atividade de leitura. **É um compromisso** [...] **Eu sempre** trago um tipo de leitura diferente, sem cobrança.

[...] Coloquei as estratégias... o que eu semanalmente ia fazer, né... o objetivo da leitura... a leitura só pra informar... a leitura para divertir... começamos a fazer roda de leitura na biblioteca, na sala e lá fora também... foi ficando mais fora da sala e até a Neusa da cozinha participou... foi legal...

O enunciado acima mostra as marcas do *uso de si*, desta vez, marcas de satisfação profissional pelo trabalho realizado. A docente demonstra satisfação pelo trabalho concretizado e validado.

[...]Trabalhamos muito c/ a revista Ciência hoje, às vezes, eu trago jornal de Mogi... que **é uma novidade...** **E trago também coisas que eles gostam, de interesse deles.**

Pelo enunciado acima, pode-se inferir a preocupação da professora em tornar o aluno participante da aula, em fazê-lo achar que a leitura é algo interessante. Tal atitude da professora retoma várias passagens dos PCN:

Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto[...]

A escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- planejar atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;

Se o interdiscurso pode ser definido como o já-dito em outro lugar, anteriormente, pode-se, então, dizer que é elemento que constrói o sentido de uma seqüência discursiva. Assim, a professora mobiliza outros conhecimentos atrelados à sua experiência profissional e pessoal, a partir daquilo que enuncia.

Cabe levar em conta a formação profissional, inicialmente nos moldes tradicionais e as tentativas de atualizar sua prática. Muitas vezes, os cursos de atualização não oferecem o aprofundamento necessário, assim o professor volta à sala de aula com algumas representações que tenta pôr em prática.

4.3. Direcionamento das aulas de leitura

Antes de iniciarmos a análise da aula da professora, considero importante ressaltar a rotina de leitura estabelecida por ela no cotidiano com os alunos; essa organização foi incorporada pela professora por esta acreditar ser possível, pela leitura, melhorar as capacidades de escrita e autonomia leitora dos alunos.

Quadro 1: Observação da rotina de leitura e organização da sala de aula

Rotina de leitura	Observações
Leitura com diferentes propósitos nas várias disciplinas	Nas diversas disciplinas pude observar a leitura com propósito de: informar, divertir, revisar, fruir, seguir instrução, para resolver situação-problema, para comparar, para escrever etc.
Hora da leitura	Esta atividade acontece no mínimo uma vez por semana, segundo a professora. Trata-se de uma ou duas aulas para os alunos fazerem suas leituras, normalmente em duplas ou trios. A professora indica qual será o suporte e os propósitos da leitura. Ao final, as duplas sintetizam, oralmente, para todos, aquilo que leram.
Roda de leitura	Trata-se da leitura para fruição. Os alunos e professora lêem, individualmente e, em silêncio, depois, trocam informações e dicas de leitura.
Leitura para aprender sobre a linguagem escrita	Diariamente, ao iniciar a aula, a professora faz uma leitura em voz alta enquanto os alunos acompanham atentamente. Após a leitura não há questionários, apenas alguns comentários, se os alunos tiverem. O propósito é que os alunos, ao ouvirem, aprendam características da linguagem que se usam para escrever, ao mesmo tempo que apreciem textos de gêneros diferentes.

Leitura para aprender sobre o sistema de escrita	Observei, também, a leitura de textos com propósito de estudar vocabulário, ortografia e a gramática.
Empréstimos de livros para os alunos	Os alunos podem levar livros da biblioteca ou da própria sala de aula para leitura em casa
Organização de sala de aula	Observações
Organização de canto de leitura	Espaço na sala de aula onde os alunos têm acesso a livros.
Organização de agrupamentos	Os alunos são organizados, normalmente, em duplas ou trios. Segundo a professora, o critério utilizado é o nível de conhecimento que cada um tem; ela leva em conta as possibilidades de trocas entre os participantes, permitindo alunos com saberes diferentes no mesmo grupo.

Conforme as observações que fiz, nos acompanhamentos das aulas, foi possível perceber que a leitura apresenta-se de várias formas no dia-a-dia da sala de aula, entretanto, observei, também, que a professora parece considerar efetivamente como aula de leitura a *leitura para aprender sobre a linguagem escrita*, que faz diariamente, *hora da leitura* e a *roda de leitura*, pois nesses momentos o tratamento dado à leitura é diferente dos demais. São momentos da aula dedicados exclusivamente à leitura dos diversos gêneros textuais em seus portadores originais.

Nos momentos dedicados exclusivamente à leitura, o livro didático não é utilizado, mas sim, em situações que envolvem atividades como textos seguidos por questionários (nas várias disciplinas), exercícios ortográficos e vocabulário, por exemplo.

Quando perguntada sobre onde/como baseava o preparo de suas aulas, a professora indicou os prescritos institucionais como PCN, plano de ensino, livro didático e o coletivo de professores. Nesse sentido, tal afirmação confirma o uso do livro didático como prescrito, mesmo quando não utilizado diretamente nas aulas.

4.3.1 Descrição de uma aula e análise da atividade

A terceira parte da análise consiste em perceber relações de interdiscursividade entre a atividade da professora ao desenvolver uma atividade de leitura, o prescrito PCN e o discurso da entrevista. Desse modo, esta análise procura compreender como a professora materializa em sala os prescritos de leitura.

Legenda:

P (professor)

A (aluno)

AA (dupla de alunos)

Axx (alunos falam ao mesmo tempo)

/ (pausa breve)

// (pausa mais longa)

[] (comentário da pesquisadora)

Local: sala de leitura/Biblioteca

Leitura na aula de Português

Duração da atividade: 1h

[falatório na sala]

P: 1...2...3 Posso falar?

Axx: Pode [silêncio]

P: Hoje/ aula diferente em lugar diferente// A hora da leitura será na//

Axx: na biblioteca

P: Isso// Então nós vamos pegar o material com calma/ e vamos sair devagar/vamos lá

Na biblioteca, a professora coloca várias revistas diferentes sobre uma longa mesa, em seguida, fala sobre elas:

P: Hoje// tipos de revistas/ Desfile, Ciência Hoje, que vocês já conhecem// A Época/ que tem famosos/ conteúdo político/ propaganda/ público seletivo// Tem revista Veja?! A revista Veja também tem política// 1...2...

[silêncio]

P: Cada revista tem um público diferente// várias revistas e várias informações

P: Atenção// cada dupla vai ler uma revista/ pra tentar passar para o grupo todo/uma leitura interessante

[Interrupção]

Neste momento, entra na sala outra professora que pede sugestão a respeito de uma atividade que ambas usarão em outro dia.

[A professora distribui as revistas aleatoriamente, enquanto checa a formação de algumas duplas]

Durante a leitura dos alunos outras pessoas entram na sala: funcionários e professores, que conversam entre si por alguns minutos, depois saem.

P: se vocês quiserem/ podem fazer alguma anotação no caderno pra não perderem o fio da notícia

[A professora passa pelas duplas para observar o desenvolvimento da proposta]

A docente confia à pesquisadora que talvez não tenha sido boa idéia terem ido à biblioteca naquele dia, por causa das interferências das outras pessoas no local para outros fins que não fosse o da leitura.

Antes do final da aula, algumas duplas vão até a professora para falar o nome da revista, nome da reportagem e o que entenderam da leitura:

AA: [inaudível]

P: O que são minas? [neste momento os alunos descobrem que leram apenas o resumo introdutório da matéria, voltam para a mesa]

[Outra dupla]

AA: Revista Ciência Hoje/ Os pequenos moradores das árvores

P: Leram a introdução?

AA: Não/ fomos direto ao texto // Nós entendemos que os macacos só caçam à noite

P: por quê?/

AA: Porque ele é um animal noturno

[outra dupla]

AA: É a revista Ciência Hoje// merenda escolar// fala sobre a importância da merenda escolar para os alunos.

P: Quem manda o dinheiro para comprar a merenda?

AA: O ministério

[outra dupla]

AA: Curiosidades sobre animais/ os grilos produzem sons diferentes dos gafanhotos...[inaudível]

[A professora sugere ampliar esse assunto na aula de ciências. No meio de todo falatório, ouve-se o sinal]

A aula está centrada na leitura de diferentes títulos de revistas e tem como início uma prospecção sobre o que vai ser feito. Vejamos:

Hoje/ aula diferente em lugar diferente// A hora da leitura será na//

Então nós **vamos pegar** o material com calma/ e **vamos sair** devagar/**vamos** lá

Os termos destacados, ao mesmo tempo em que realizam uma prospecção, que constitui a atividade dessa aula de português (a hora da leitura), funciona também como um estímulo e motivação: “aula diferente em lugar diferente”. Ao mesmo tempo, a retrospectiva está presente na fala em coro dos alunos (biblioteca), indicando que esse assunto foi tratado em algum momento anterior.

O discurso da professora evidencia que este tipo de atividade de leitura é rotineiro. Os termos *hoje* e *que vocês já conhecem* justificam essa afirmação.

Hoje// tipos de revistas/ Desfile, Ciência Hoje, que vocês **já conhecem//** A Época/ que tem famosos/ conteúdo político/ propaganda/ público seletivo// Tem revista Veja?/ A revista Veja também tem política// 1...2...

Após caracterizar brevemente cada título de revista, a professora instrui os alunos quanto ao próximo passo da atividade. Talvez por tratar-se de uma atividade de leitura rotineira, a professora não tenha explicitado os objetivos “reais” da atividade para os alunos. Em *cada dupla vai ler uma revista/ pra tentar passar para o grupo todo/uma leitura interessante* não fica claro o objetivo da leitura. Por outro lado, a professora dá autonomia aos alunos, para a escolha de uma reportagem interessante.

Em situação informal, a docente informou à pesquisadora que esse tipo de atividade tem como objetivo propiciar aos alunos, contato com textos diversificados. Algumas vezes, a professora procura justificar ou explicar suas ações para a pesquisadora, pelo fato, certamente, desta ter atuado como coordenadora na escola. Tal

fato mostra a influência da história profissional, a influência de “outros” no trabalho da professora.

Percebe-se, na relação professora/alunos, uma “combinação” prévia no que diz respeito ao limite do barulho em aula. A contagem feita, pausadamente, pela docente revela esse acordo (1...2...3), o três é o limite. Tal atitude revela que, o trabalho do professor vai além da questão da aprendizagem, mas também gerir a sala, fazer acordos, são as micro-escolhas, as ponderações que pertencem à parte oculta do trabalho.

Gerir a classe é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma classe que funciona é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente [...] gerir a classe, organizar o trabalho coletivo, talvez seja para o professor não apenas uma forma de ultrapassar uma dificuldade, mas também uma fonte de prazer e de satisfação profissional. Mas é sem dúvida também uma fonte de fadiga [...] (Amigues, 2004:48-49).

Vê-se bem, que a professora é que detém a condução da aula, determinando o que vai ser feito, quando e como, porém de forma democrática. Isso possibilita ao aluno, um comportamento participativo e socializador. Contudo, ao caracterizar as revistas, somente a professora fala, os alunos ouvem e acompanham, entre conversas paralelas. Tal caracterização procura ativar os *conhecimentos prévios* dos alunos; estratégia da qual os PCN recomendam para a formação do leitor competente. A professora dá a comanda da atividade, os alunos lêem e a professora tenta expandir o texto apresentado pelas duplas.

A aula se constitui de um conjunto de trocas verbais entre professor, alunos e entre os próprios alunos. Desse modo, a informação circula na sala de aula, não sendo a professora a única informante. A professora mostra-se compromissada, profissionalmente, quanto ao crescimento intelectual do aluno.

Ao enfatizar o modelo interativo de leitura, de acordo com os PCN, *a leitura envolve estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência*. Desse modo, a aula da professora deveria contemplar tais estratégias para garantir a competência leitora dos alunos.

A antecipação ou predição dos conteúdos e propriedades do texto pode ser desenvolvida ao incitar os alunos a anteciparem conteúdos do texto a ser lido. A partir

do reconhecimento prévio ou de uma informação explícita, antecipar de que se trata um gênero (fábula, carta, notícia), também, antecipar elementos e conteúdos do gênero a ser lido (Rojo, 2002).

A *verificação ou checagem de hipóteses* consiste na ação do professor em ir retomando as hipóteses levantadas para verificar se elas foram, ou não, confirmadas (op. cit.)

A *seleção ou localização de informações* pode ser desenvolvida por meio de perguntas que dirigem o olhar do aluno para localização de informações cruciais do texto. Procedimentos como sublinhar, iluminar informações relevantes.

Pela *Produção de inferências*, é possível levar o aluno a, levando em conta o contexto imediato do texto, deduzir o sentido de uma palavra desconhecida, identificar o referente de pronomes, relacionar expressões sinônimas ou equivalentes, compreender termos que retomam ou antecipam informações etc. Perguntas ou discussões podem favorecer que o aluno perceba o que não está dito explicitamente no texto, mas está pressuposto ou insinuado e deve ser inferido para que a compreensão se efetive (op.cit.)

As aulas chamadas de *Hora da leitura*, as que eu assisti, seguem todas a mesma estrutura, mudando apenas o suporte. Nesse sentido, pode-se concluir que as estratégias de leitura desenvolvidas serão as mesmas.

Ao analisar a aula da professora, percebe-se a falta da explicitação clara dos objetivos. Conforme dito anteriormente, os conteúdos dos textos não foram antecipados, talvez porque foram textos diferentes para cada dupla, mas o tipo de assunto tratado nas revistas foi antecipado superficialmente:

A Época/ que tem famosos/ conteúdo político/ propaganda/ público seletivo//
Tem revista Veja?! A revista Veja também tem política//
Cada revista tem um público diferente// várias revistas e várias informações

As estratégias de seleção ou localização de informações e inferências são contempladas nos momentos de apresentação das duplas:

P: O que são minas?

AA: Nós entendemos que os macacos só caçam à noite

P: por quê?!

AA: Porque ele é um animal noturno

As atividades de leitura, de acordo com os PCN, devem levar os alunos a perceberem a composição do gênero - em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas informações, mais do que a outras - é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos.

A análise da aula nos mostra que o trabalho da professora inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinirem para si mesmos as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos (Amigues, 2004).

A relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas (op.cit:42)

A professora vai orientando sua atividade de trabalho em função das prescrições impressas, também das prescrições trazidas com ela, ou seja, as advindas de sua própria experiência profissional.

Na aula analisada, percebe-se, também, a ausência do foco discursivo da leitura como a recuperação do contexto de produção, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade e interdiscursividade etc.

Percebe-se que a professora, embora “subvertendo” algumas prescrições dos PCN, quanto ao modo de desenvolvimento da atividade, adota-o e adapta-o ao seu estilo.

O estilo é, então, “um misto” que descreve o esforço de emancipação do sujeito em relação à memória impessoal e em relação à sua memória singular, esforço sempre voltado para a eficácia de seu trabalho (Clot et al 2001:20)

Percebe-se, assim, que a professora é permeada por práticas cristalizadas advindas de sua formação profissional do ensino. Desse modo, a professora conduz sua atividade de trabalho da forma que internalizou ao longo de sua vida acadêmica, tentando driblar os problemas que sucedem: retrabalha os mal entendidos, a incompreensão de determinados conceitos, a incompreensão de momentos da aula,

umenta o tom de voz quando do falatório dos alunos, lida com as interrupções externas durante a aula.

A professora tenta, insistentemente, abarcar todos os fatores que, para ela, são determinantes de uma ação eficaz. Embora não se reduza às ações desenvolvidas em aula, o trabalho do professor permite compreender o trabalho de ensino realizado em aula. Desse modo, há sempre expectativas, pressupostos, enfim, as chamadas “manhas da profissão”, norteadoras sua atividade (Amigues, 2002). O autor salienta que “entre as prescrições e as realizações em sala de aula, as equipes de professores desempenham, muito mais do que se pensa, um papel decisivo” (op. cit.).

Retomando os postulados de Maingueneau (1987/1997) acerca da interdiscursividade, conclui-se que o que somos é construído a partir de práticas discursivas com o outro. Portanto, nossas identidades se constroem a partir da forma com que nos vinculamos a um determinado discurso, aos nossos próprios discursos e aos discursos dos outros.

A seguir, apresento minhas considerações finais sobre as análises que realizei, após árduos momentos, debruçada no material coletado. Espero, contudo, que a elas possam ser somados estudos futuros.

Considerações Finais

Considerações Finais

A análise apresentada neste estudo não se pretende detentora da verdade, não se pretende exaustiva, nem tem por pretensão esgotar outras possibilidades de análise. As conclusões aqui apresentadas são resultantes de um recorte que por meio de uma opção de análise investigou como os prescritos influenciam o trabalho de uma docente no ensino da leitura, explicitar o diálogo entre tais prescritos, entre o discurso da professora e sua ação. Procurei, tomando por base o trabalho de Maingueneau (1984,1987, 2001) mostrar pontos de relação/oposição que aproximam os discursos dos PCN e o da professora. Procurei apresentar as especificidades desses discursos, assim como sua materialização nas aulas de leitura, isto é, como se relacionam, como se retomam.

Ao analisar o discurso dos PCN, o enunciador deixa claro dois posicionamentos que se contrapõem, a respeito da leitura. Essa relação de interdiscursividade apresenta uma cenografia com tempo e espaço discursivo que sugerem mudança, construção, reorganização, mobilização etc. Contrapondo o discurso denominado pelo enunciador dos PCN de “ultrapassado” e defende o “novo”, o “atual”. O movimento enunciativo inscreve o professor-leitor, isto é, o co-enunciador dos PCN como professor tradicional, que precisa (re) aprender como ensinar a partir das “atuais” concepções.

O recorte analisado do PE, procura retomar o mesmo posicionamento defendido pelos PCN. Para Maingueneau (1987/1997) é a relação interdiscursiva que estrutura a identidade dos vários discursos, não havendo, portanto, um discurso puro. Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade.

Ao analisar discurso da professora concluí a presença do discurso institucional permeado por outros discursos, revelando a força de um prescrito internalizado e, nela arraigado sendo que, muitas de suas ações advêm de sua formação como docente do ensino normal. Ela realiza a sua atividade de trabalho, reorganizando as prescrições que não se apresentam de modo muito determinado ou que não constituem condizentes com seu modo de agir em função de um prescrito internalizado.

Verifiquei que a forma como a professora conduz sua ação docente aponta para uma tendência voltada à concepção dos prescritos analisados. Percebe-se a intenção em adotar a concepção proposta pelos PCN. A professora apresenta algumas representações

da concepção “oficial”, tenta coloca-las em prática, mas falta aprofundamento teórico. Isso mostra outra questão do trabalho do professor – a necessidade de formação continuada. É certo que os saberes não aparecem de uma hora para outra, pois o que ocorre é uma transformação geral nas relações, alterando e renovando, mantendo ou apagando novos e velhos objetos, novas formas de enunciação, conceitos e estratégias. A mudança de um paradigma para outro é difícil e permeado por contradições, pois não é possível se desvencilhar do que se internaliza ao longo da vida, pelo desejo de adotar outra perspectiva teórica.

Ao verificar a influência dos prescritos institucionais sobre a atuação da professora, a análise revelou que tais prescritos contribuem para a elaboração das atividades de sala de aula. O coletivo de professores elabora o PE, tendo como base os prescritos institucionais (PCN, livro didático aprovado pelo MEC), e a partir disso cada um elabora seu material para trabalhar. Pode-se dizer que os prescritos institucionais tornam-se geradores de outros prescritos e auto-prescrições.

O discurso e a ação da professora revelaram também, marcas de suas micro-escolhas. A protagonista manifestou por meio de suas ações o “uso de si”, o afeto e o respeito que nutre pelos alunos. Ela, às vezes, não segue as prescrições do livro didático, conforme apresentadas e reconhece que age diferente de outros colegas.

Foi possível observar que as auto-prescrições permeiam todas as ações da docente. Tais escolhas não só promovem satisfação ou desconforto ao próprio trabalhador, elas afetam também, os “outros” que esperam muito deste trabalhador. (alunos, pais, coordenador, familiares).

Embora o estudo aqui proposto tenha-se consolidado sobre bases lingüísticas, a introdução das disciplinas dos ‘estudos do trabalho’ ofereceu complemento à compreensão do o exercício da atividade docente. Concluí que adentrar outro campo de análise possibilita ampliar o leque de conhecimento quanto à compreensão de aspectos que envolvem uma atividade de trabalho: o que se faz é tão importante quanto o que se deixa de fazer no viés teórico desta pesquisa.

Os intensos debates e estudos que marcaram esse período de pesquisa permitiram chegar até aqui com certeza de que o mérito desse processo foi a possibilidade de discutir e pensar, sob outro paradigma, e o trabalho do professor.

Espero que esta pesquisa possa lançar alguma luz sobre estudos que priorizam a relação entre discursos com base no referencial teórico da AD e sobre os estudos com foco no trabalho do professor. Que suscite novos questionamentos que, com certeza,

contribuirão para o aprofundamento destas questões tão importantes, mas ainda pouco estudadas na realidade brasileira na vertente aqui apresentada.

Referência Bibliográfica

Alvarez, D. (2000) *A temporalidade, a organização do trabalho e a avaliação da produção acadêmica: o caso do Instituto de Física da UFRJ*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, pp.28.

Amigues, R. (2002) O ensino como trabalho. In: Bressoux, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives. P.243-262) (tradução de Wanderson Marinoti em março de 2003).

Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In Machado, A. R.(org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Trad: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel.

André, M., Simões, R.H.S.,Carvalho , J et al. (1999) Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Revista Educ.Soc* v. 20 n.68, Dez. p:301-309.

Arouca, M. (2003) *Do discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/95*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) LAEL PUC-SP

Bronckart, J. e Machado, A. R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In Machado, A. R.(org) *O ensino como trabalho, uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel.

Brakling, K. (2004) *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini.

Brandão, H. N. (1991) *Introdução à análise do discurso*. 7ª ed. Campinas, SP: editora da Unicamp

Chartier, R. (2001) *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya Roseque, Daniel Goldin e Antonio Saboriti*. Porto Alegre: Artmed.

Cervoni, J. (1989) *A enunciação*. Trad. L. Garcia dos Santos. São Paulo: Ática. Série Fundamentos.

Charaudau, P. e Maingueneau, D. (2006) *Dicionário de Análise do Discurso*. Coord. Trad. Brás. Komesu, F. (original 2004) São Paulo: Contexto.

Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis:Vozes.

Coracini, M.J. (1999) O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.

Cristóvão V. L. L. (2001) *Gêneros didáticos e ensino de Leitura: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de materiais didáticos*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP

França, M. (2002) *Uma comunidade dialógica de pesquisa: atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP

Gentili, P. (1998) *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.

Goodman, K. (1987) O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: E. Ferreiro & M. G. Palácio (coord.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Grigoletto, M. (2002) *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Jurado S. (2003) *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada. São Paulo: PUC-SP.

Kato, M. (1985) *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

Kato, M. (1986) *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.

Kleiman, A. (2000). *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes.

Kleiman, A. *Leitura: (1989) ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

Kleiman, A. (1993) *A. Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

Koch, I. (2002) *Argumentação e linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

Lajolo, M. (2002) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

Lodi, A. (2004) *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese de doutorado em lingüística aplicada. São Paulo: PUC-SP

Maingueneau, D. (1998/2005) *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília Perez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

- Mainueneau, D. (1987/1997) *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp / Pontes.
- Mainueneau, D. (1998) *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio V. Barbosa e Maria Emília A. T. Lima. *Analyser les textes de communication*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Mainueneau, D. (1984/2005) *Gênese dos Discursos*. Trad. Sírio Possenti. *Genèse di Discours*. Curitiba: Criar Edições.
- Nolasco, S. (2006) *Projeto hora da leitura os sentidos e significados sobre leitura*. Dissertação de Mestrado em lingüística aplicada. São Paulo: PUC-SP
- Orlandi, E. (1998) *Discurso e Leitura*. Campinas, SP: Cortez/Unicamp
- Orlandi, E. (2003) *Análise de discurso princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E (2003) *A leitura e os leitores Campinas, SP: Pontes*.
- Pêcheux, M. (1990) O discurso: Estrutura ou acontecimento. Trad. Bras. Orlandi, E. (original 1988) Campinas: Editora Pontes.
- Possenti, S. (2003) *Observações sobre interdiscurso*. In Revista Letras n.61. Curitiba: UFPR.
- Possenti, S. (2004) Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: F. Mussalim & A. C. Bentes (orgs.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, vol 2. São Paulo: Cortez Editora.
- Possenti, S. (2001) Sobre a leitura: O que diz a análise do discurso? In M. Marinho (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas/SP: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil-ALB, pp.19-30
- Rojo, R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor que estudar”. In: M. Freitas & S.Costa (orgs) *Leitura e Escrita na formação de professores*, SP Musa/UFJF
- Rojo, R. (2004) *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo:SEE CENP. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004.
- Sant’Anna, V. (2000) *Mercosul em notícia: uma abordagem discursiva do mundo do trabalho*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP
- Saujaut F. (2004). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In Machado, A.R. (org.) *O Ensino como Trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel.
- Schwartz, Y. (2000/1998) *Trabalho e uso de si. Pro-posições – vol 1*. Campinas:Unicamp.

Schwartz, Y. (1996) *Trabalho e valor*. Tempo Social, vol 8, n2. São Paulo:USP pp.147-158.

Schwartz, Y. (1998) *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Educação e Sociedade, ano, XIX, nº 2. São Paulo: USP.

Silva, E. (2006). *Os (des) encontros a fé – análise interdiscursiva de dois movimentos da Igreja Católica*. Tese de doutorado. Campinas. IEL-Unicamp.

Smith, F. (1997) *Leitura significativa*, 3ª ed. Porto Alegre: artes Médicas.

Souza-e-Silva, M. C. (2001) O que dizer sobre os escritos no trabalho? In: Kuchenbecker, T. M. (org.) *Ensaio*. Passo Fundo: UPF, Edelbra, p.241-248

Souza -e- Silva, M.C. (2004). O ensino como trabalho. In Machado, A. R. (org) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel.

Zilberman, R. (1985) A leitura na escola. In *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Zilberman, R. (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto

Anexo 1
Reportagens sobre leitura

Sala de velório vira biblioteca em SP

Projeto levará 2.000 livros para o cemitério São Luiz (zona sul) e alfabetizará coveiros; inauguração será no Dia de Finados

Para professora de arquitetura e urbanismo da USP, projetos como esse podem colaborar para reduzir a criminalidade

DANIELA ALARCON
PAULO HENRIQUE RODRIGUES
RICARDO VIEL
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

Brás Cubas e suas memórias costumam estar no cemitério São Luiz, na zona sul de São Paulo. A "autobiografia" do de-

funto-autor, escrita por Machado de Assis, faz parte do acervo de uma biblioteca que será inaugurada, no Dia de Finados, em uma sala de velório.

A Biblioteca do Além — como foi batizada pelo geógrafo Aziz Ab'Sáber (leia entrevista nesta página) — surge improvisada em 14 m², mas já abriga 2.000 livros.

O espaço logo ficará pequeno. Doze pessoas, entre jardineiros e coveiros, já se inscreveram para o curso de alfabetização que será oferecido pela

PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica) no cemitério.

"Uns cinco colegas meus não sabem ler. Eu me sinto mal, um pouco responsável por isso", diz o coveiro José Francisco da Silva, 52, que é alfabetizado.

José Nelson da Silva, 46, sequestrador — é assim que eles se autodenominam — é um dos futuros alunos. "Passamos o dia todo aqui no cemitério. Será ótimo ter um lugar para ler."

Ele não concluiu o ensino fundamental, sabe ler "só um pouquinho", mas adoraria fo-

lhear jornais e revistas, algo que o orçamento não permite.

"Garis, coveiros, eles são invisíveis para a sociedade, mas exercem um trabalho muito importante", diz Devanir Amâncio, presidente da ONG Educa São Paulo, que atua na criação da biblioteca.

O espaço de leitura será mais um atrativo para o cemitério, que, por lembrar um jardim, é usado como parque nessa região de poucas praças. Marcada por um processo de ocupação desordenada, a região do Jar-

dim São Luiz abriga moradores com baixos níveis de escolaridade e renda, expulsos da região central.

Para Sheila Ornstein, professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, projetos como o da biblioteca podem colaborar para reduzir a criminalidade.

A biblioteca ainda facilitará os estudos da auxiliar de limpeza do cemitério Maria Mascilene Nascimento, 35. Aluna de um curso técnico em enfermagem, quando precisa pesquisar,

é obrigada a trocar os livros pelo computador. "Toda esquina tem uma lan house, mas biblioteca é difícil por aqui", diz.

Ornstein concorda. Para ela, as dimensões da cidade tornam necessário haver mais centros culturais de pequeno porte distribuídos nos bairros.

Procurada pela **Folha**, a Secretaria Municipal da Cultura informou que a prefeitura não possui levantamento das bibliotecas comunitárias. Também há políticas de auxílio ou parceria com essas iniciativas.

Ações de incentivo à leitura crescem no país

Plano Nacional do Livro e Leitura praticamente dobrou o número de iniciativas cadastradas em um ano, entre públicas e privadas

Programa do Instituto Ecofuturo distribui livros e computadores para 60 finalistas; 50 mil textos devem concorrer neste ano

**FÁBIO TAKAHASHI
FERNANDA CALGARO**
DA REPORTAGEM LOCAL

Na tentativa de reverter o baixo interesse dos brasileiros pelos livros — fato apontado em pesquisas do setor —, iniciativas tanto públicas quanto privadas de incentivo à leitura se multiplicam pelo país.

O movimento pode ser medido pelo número de ações cadastradas no Plano Nacional do Livro e Leitura, articulado pela União, mas que possui a participação dos Estados e municípios e da sociedade civil.

Lançado em março de 2006, o programa praticamente dobrou o número de iniciativas cadastradas em um ano, de 162 para 306. Há outras cem ações ainda sob análise da coordenação do plano.

Além disso, o prêmio Viva-Leitura (promovido pelo governo federal e pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, patrocinado e realizado pela Fundação Santillana) recebeu 3.031 projetos em 2006, que estão sendo sistematizados e também poderão ser incluídos no plano nacional.

As diversas ações visam reverter a atual situação da leitura no país: o brasileiro lê, em média, 1,8 livro por ano, segundo a pesquisa da Câmara Brasileira do Livro e de entidades ligadas a editores. Na França, o índice é de 7, e na Colômbia, de 2,4. Além disso, cerca de 10% das cidades do país não têm bibliotecas públicas.

O Plano Nacional do Livro e Leitura visa integrar ações que vão desde o programa da União de distribuição de livros didáticos para o ensino básico, que consome R\$ 571 milhões, até projetos não-governamentais

como o do Instituto Ecofuturo ("Ler é Preciso"), que premia crianças e jovens em concursos de redação, além de doar bibliotecas comunitárias.

No total, o plano deverá contar neste ano com mais de R\$ 800 milhões. Só as ações da iniciativa privada movimentarão R\$ 38 milhões. "Existem muitas iniciativas de incentivo à leitura no país, mas elas estavam desarticuladas, o que causa uma perda de recursos financeiros e humanos", afirma José Castilho Marques Neto, secretário-executivo do plano.

Apesar do crescimento no número de ações, Marques admite que o número é insuficiente. Para ele, a situação será satisfatória quando chegar a mil iniciativas cadastradas.

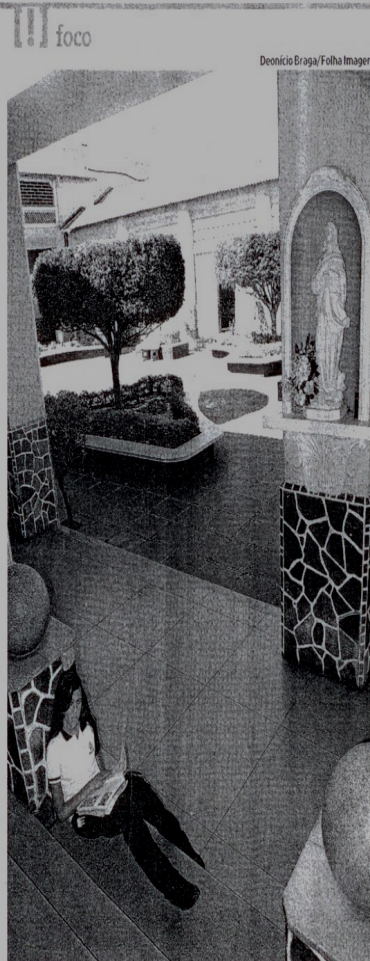
Além de melhorar a articulação entre as ações, o projeto permitirá a identificação das áreas onde não há programa de incentivo à leitura, que terão de ser prioritariamente atendidas em projetos futuros.

As ações

Algumas das iniciativas adotadas no plano são os prêmios que incentivam a leitura. O do Instituto Ecofuturo, por exemplo, distribui livros e computadores para os 60 finalistas, além de instalar uma biblioteca comunitária num local indicado pelos premiados.

Na edição 2005-2006, houve 21 mil redações inscritas. A expectativa para este ano é receber 50 mil textos. "É fundamental criar condições para que as pessoas compreendam o que lêem e consigam se expressar", diz Christine Fontelles, diretora de Educação e Cultura do Instituto Ecofuturo.

Outra iniciativa grande é o Prêmio Vivalitura. O objetivo é estimular e reconhecer as melhores ações relacionadas à leitura no país. Na sua primeira edição, no ano passado, o vencedor de cada uma das três categorias recebeu R\$ 25 mil (leia mais em texto nesta página).



Laina, 13, que estuda na cidade pernambucana de Petrolina

Finalista em concurso de 2005, Laina ganhou bolsa em escola particular

DA REPORTAGEM LOCAL

Premiada em 2005 pelo Concurso de Redação Ler é Preciso, do Instituto Ecofuturo, Laina Kariny Alves da Silva viu a sua vida mudar após a divulgação do resultado, no início do ano passado.

A menina de 13 anos deixou a escola municipal na ilha da Tapera, localidade no rio São Francisco, em Pernambuco, para estudar num colégio particular em Petrolina, cidade de cerca de 260 mil habitantes a 764 km de Recife e a uma hora de ônibus da ilha.

A nova rotina veio após ela escrever a poesia que termina assim: "A sua fórmula mágica só você pode fazer / Com alguns ingredientes, tudo pode acontecer / Um pouco de faz de conta, um toque de amor / Uma mistura de fé e batalhas e até mesmo de dor / Encontre a fórmula mágica e viva a emoção / Ao chegar a sua vitória, sentirá no coração". O texto foi um dos finalistas do concurso,

cujo tema era "Fórmula mágica para realizar sonhos". Foram premiados 60 textos entre os 21 mil inscritos. "Nem imaginei que tivesse chance", diz Laina.

Ela, agora, faz a 7ª série no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, onde a mensalidade é de R\$ 220 — da qual é isenta. Uma escola de inglês também lhe concedeu uma bolsa de estudos.

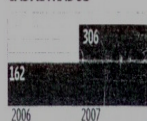
Ao se mudar para Petrolina, no ano passado, ela morava num pensionato. O aluguel de R\$ 300 era custeado por um político. "Mas era ano eleitoral", lembra. A partir de fevereiro deste ano, como a ajuda financeira diminuiu para R\$ 70, ela passou a ficar na casa da avó.

Também na esteira do resultado do concurso, a menina ganhou um computador "de um empresário que não quis se identificar", mas não teve dinheiro para instalá-lo. Sobre a profissão que gostaria de seguir, ela pensa em ser jornalista. Sua diversão é ler e escrever poesias. (F)

LEITURA EM FOCO

A quantidade de ações cadastradas no Plano Nacional do Livro e Leitura aumentou 89% em um ano

NÚMERO DE PROJETOS CADASTRADOS



OS PROJETOS PARA 2007

Recursos destinados, em R\$²

» Governo federal^{1,2*} 767 milhões

» Governos estaduais 8 milhões

» Governos municipais 1,4 milhão

» Iniciativas da sociedade 38 milhões

ALGUMAS INICIATIVAS

LER É PRECISO

» **Instituição:** Instituto Ecofuturo
» **Descrição:** Promove concurso de redação e implanta bibliotecas comunitárias

6º CONCURSO DE REDAÇÃO LER É PRECISO

Mais informações: www.pnl.gov.br

* Estimativa ** Inclui R\$ 571 milhões do Programa do Livro Didático

GILBERTO DIMENSTEIN

A revolução das pequenas coisas

O MUNICÍPIO de Alto Alegre do Pindaré, no sul do Maranhão, tem 24 mil habitantes, espalhados em diversas comunidades. As casas são de taipa, cobertas com ramos de babaçu —boa parte dos homens e das mulheres não sabem ler nem escrever. Ali, inventou-se um novo tipo de biblioteca: a bibliojegue.

Abarrotado de livros, um jegue percorre os povoados e pára debaixo de uma árvore frondosa. As crianças e os adolescentes se aproximam, sentam em roda, pegam um livro e ouvem um contador de histórias. O jegue consegue exercer o fascínio que lembra a chegada de um circo.

Depois de um ano da experiência dessa biblioteca ambulante, já se constatava entre os alunos aumento do interesse pela leitura. Responsável pelo projeto, Alda Beraldo, professora de português, conta que uma das maiores emoções de sua vida foi ver mulheres analfabetas com os olhos cheios de lágrimas ao ouvirem, pela primeira vez, uma poesia.

Um jegue solitário carregando livros por uma estrada de terra no Nordeste tem tanto ou mais a dizer sobre como reduzir a miséria no país do que os monumentais planos elaborados em gabinetes ministeriais e estaduais —essa é a principal dica do estudo lançado, na semana passada, pelo Ministério da Educação em parceria com o Unicef, no qual se contou o segredo das escolas que, apesar de localizadas em locais pobres, têm bom desempenho.

A bibliojegue faz parte de uma tendência ainda pouco percebida e valorizada no Brasil, mas que integra a revolução das pequenas coisas. É a constelação de engenhosas soluções que, isoladamente, têm baixo impacto, mas juntas seriam capazes de mexer nos indicadores nacionais de educação, saúde, emprego e preservação do ambiente.

A revolução das pequenas coisas engloba um bairro deteriorado no centro do Recife transformado em

parto digital, onde se criaram 108 empresas que produzem software; a cidade de Santa Rita de Sapucaí, em Minas, que, a partir de uma escola de ensino médio de eletrônica, montou uma cadeia produtiva em torno das telecomunicações (lá se criou, por exemplo, a uma eleitoral eletrônica); o parque tecnológico de São José dos Campos para manter a produtividade das indústrias da região, especialmente as vinculadas à atividade aeroespacial, juntando universidades, centros de pesquisa e em-

Cheio de livros, um jegue pára debaixo de uma árvore. As crianças chegam, se sentam e ouvem histórias

presas de base tecnológica. A Universidade Federal de Santa Catarina orientou pescadores, em Florianópolis, a ganhar dinheiro cultivando ostras. A Universidade de Campinas ensina prefeituras a movimentar seus veículos com o óleo descartado

nos restaurantes da cidade.

A Universidade de São Paulo ajudou a desenvolver uma empresa que treina moradores da periferia na construção de sistemas baratíssimos de energia solar.

★

Em Belo Horizonte, alunos de escolas municipais são apoiados, em atividades extracurriculares, pelas várias universidades —lá, aliás, monta-se uma articulação que vem permitindo aos estudantes mais po-

bres dividir seu tempo entre a escola e alguma entidade, garantindo educação em tempo integral.

Na cidade de São Paulo, vem caindo, apesar de ainda alto, o número de crianças exploradas nos semáforos, porque elas recebem dinheiro para ficar na escola e permanecer mais tempo em atividades culturais e esportivas. A família dessa criança recebe acesso privilegiado a programas de assistência social. Em Nova Iguaçu, no Rio, para evitar que jovens fiquem na rua, expostos à violência, lançaram-se torneios de basquete e futebol de madrugada durante os finais de semana. Em Diadema, a violência caiu abruptamente porque a prefeitura comandou uma ação na cidade, envolvendo os diversos níveis de poder.

O que está se inventando, em resumo, é tecnologia social.

★

É essa tecnologia social que se vê nas 33 escolas com bom desempenho, em lugares de extrema carência, beneficiadas pela inventividade local. Numa delas criou-se a "sacola literária" —os alunos levam livros numa sacola para casa nos finais de semana. São convidados, então, a contar a seus colegas o que leram. Em outras dessas escolas, o professor vai à casa da família cujo filho está faltando às aulas. Na José Negri, em Sertãozinho (interior de SP), aprende-se fração comendo bolo.

★

Do parque tecnológico de São José dos Campos à bibliojegue de Alto Alegre do Pindaré, passando pelos bolos que ensinam matemática, desenha-se um novo olhar sobre o desenvolvimento social baseado mais no Brasil do que em Brasília.

★

PS - Esse é o olhar realista para encarar as possibilidades e os limites de redução da miséria de Lula e dos novos governadores em futuro mandato —o resto é ilusão ou desinformação.





Publicado em 02/06 pelo(a) wiki repórter Masini, Franca-SP

Incentive a leitura. Esqueça um livro

Um livro não deve servir só para enfeitar a estante. Ele é pra ser lido e, se possível, por várias pessoas.

Mas, muita gente ainda não tem acesso à leitura porque livros custam caros. Diante dessa questão, o blog **Divã do Masini** promove o projeto de cunho cultural *Incentivo à leitura; esqueça um livro*, que vai dar aquela forcinha pra galera.

É só você pegar aquele um livro legal e o "esquecer" em algum lugar (tudo bem até aqui?). Agora começa a complicar um poquinho...

Antes de esquecer o livro, no verso da primeira capa você deve escrever e/ou digitar e colar o seguinte texto:

Olá, tudo bem?

Achou esse livro*? Então você faz parte da nova corrente cultural de incentivo à leitura "esqueça um livro". Essa corrente não tem ligação alguma com religião, política ou instituição particular ou pública. A primeira coisa que você deve fazer é ler o livro, claro. Ao término da leitura preencha os dados solicitados na última capa e deixe o livro em outro lugar para que outra pessoa possa ler. As informações pedidas não irão comprometê-lo (a). São dados apenas para controle do projeto. Depois disso é só enviar um e-mail para divadomasini@gmail.com contando a sua experiência.

Agora você escreve e/ou digita e cola no verso da última capa (várias vezes, até o final do livro) os seguintes dados para preenchimento da pessoa que encontrar o livro:

Nome:

Cidade:

Local que achou o livro:

Tempo que levou para ler o livro:

Para entender melhor sobre esse projeto, clique [aqui!](#)

Anexo 2

Entrevistas

Entrevista 1

P: Pesquisadora

E: Entrevistada

P: Rose... me fale da sua formação

E: Bom... eu sou formada pelo curso técnico do magistério... comecei dar aulas em 1996, depois fiz o curso superior em educação física.

P: Você exerce as duas formações?

E: Não... eh... só no começo... quando eu terminei a faculdade, mas depois não... mas eu aproveito muito a educação física, nas atividades corporais com eles.

P: Atualmente você trabalha em quantas escolas?

E: Só aqui mesmo. Ah, eu estava trabalhando esse ano na creche da prefeitura, mas já acabou o contrato.

P: Que importância você atribui à leitura em sala de aula?

E: Eu acho assim... que nem eu... aprendi depois de adulta que ler é... através da leitura me informar melhor, busca de informações para o meu conhecimento. Então assim... não só apenas... eh... informação, às vezes a leitura é prazer... então tem momentos de prazer a leitura... inferir, antecipar... pra sentir como se fosse uma peça. Eu aprendi a dar mais valor depois que eu fiz o curso... o letra e vida...eu não tinha muito o hábito.

P: Então o curso te ajudou a ...

E: Me trouxe outra visão... de como eu posso colocar a leitura na sala de aula... como eu passo para eles que a leitura é p/ ter informação melhor, é para ter questionamento melhor...é pra escrever melhor, é para ter... a cultura, né...? e assim de discutir...

P: Como são as aulas de leitura?

E: Uma vez por semana... não compro sempre jornal, porque senão sai muito caro, mas uso jornal, revista, aqui na biblioteca tem bastante variedade de revista... eh... tem gibis, eh... eu tenho acesso a um acervo de livros na sala... que mais?... [pensa] todo dia eu faço uma atividade de leitura. É um compromisso. 15 minutos. a minha. eu sempre trago um tipo de leitura diferente, sem cobrança... E além disso eu trabalho... atividade de leitura sobre assuntos do dia-a-dia... lemos jornal... eh... a gente fez algumas leituras do que o Lula falava c/ outros políticos.. então... eu fiz... leitura prazerosa, sem um montão de perguntas após a leitura... Coloquei as estratégias... o que eu semanalmente ia fazer... né... o objetivo da leitura... a leitura só p/ informar, a leitura p/ divertir... começamos a fazer roda de leitura na biblioteca, na sala e lá fora também... foi ficando mais fora da sala e até a Neusa da cozinha participou... foi legal...

P: Então você faz uma leitura e além dela envolve outras atividade de leitura?

E: ...com eles... aí nós vamos fazer palavras, vocabulário... Sempre a gente vê na biblioteca. Trabalhamos muito com a revista Ciência hoje, às vezes, eu trago jornal de Mogi... que é uma novidade... E trago também coisas que eles gostam, de interesse deles.

P: Essas aulas de leitura você prepara de que maneira? Pensando o quê? Priorizando o quê?]

E: Nesse momento com essa sala... adquirir o gosto pela leitura, o que vem por trás do texto, qual a importância da leitura para eles... assim... pelo que eu observei... assim... pelo diagnóstico que fiz na sala, eles não tinham essa noção de sentar, pegar um livro... faltava esse gosto pra eles... então... aí eu fui colocando assim... eh... que tudo bem, não era só por prazer, mas que alguma coisa mais de importância. Eu tive que trabalhar mais a auto estima deles, a importância da escola, muitos não tinham essa noção de importância da escola, como realmente.. anh... um... uma ponte para eles... Então eu tive também que trabalhar essa parte deles... A presença deles na escola... de estar presente mesmo, no todo... entendeu?

P: Você falou sobre leitura... como acontece o trabalho de leitura nas demais disciplinas?

E: Eu procuro assim... eh... trazer alguma... eh... aí como que eu posso falar... nas demais disciplinas... eh [pausa] eu procuro... por exemplo em matemática... eu sempre procuro encontrar um texto que vai de acordo com... por exemplo, se estou trabalhando divisão... eu tento dar alguma coisa assim sobre esse aspecto... em história eu trabalhei muito a identidade deles, a identidade do bairro. Então... matemática eu não trabalhei muito. Bem pouco, entendeu?

E: Você faz divisão das disciplinas?

E: Eu prefiro não dividir muito não... Eu fiz assim... em história...fiz as aulas voltadas para a identidade mesmo... eu fui em busca de textos, atividades e leituras que... eh... pra montar um caderninho da vida deles, abrangendo a casa, o bairro... memória... a história deles. Em geografia a gente trabalhou as ruas... trabalhamos com o guia de ruas, a localização de alguns lugares aqui do bairro, como mercado, a banca de jornal, o corpo de bombeiro, a biblioteca pública... em ciências foi maravilhoso... trabalhamos com a horta da escola, que eles mesmos plantam, cuidam e colhem... anh...com a reciclagem de lixo... então, assim... não cheguei a dividir, muito não, no papel eu vou ter que dividir, mas na prática, no dia-a-dia eu não me preocupo muito com essa divisão. A divisão é boa para a organização, mas dependendo do momento, da necessidade... eu mudo.

P: Onde busca apoio?

[pausa] sinceramente?... de mim mesma [pausa] eu vou em busca de materiais... sempre estou indo atrás... volto a falar... o curso letra e vida pra mim foi muito importante... eu busco o material do letra e vida, que me ajuda muito... então assim... apoio de informação e material eu que vou em busca... agora de pessoas pra me ajudar... as [professoras] eventuais me ajudam, mas... só. Até o xerox é do meu bolso.

P: Quando você prepara suas aulas no dia-a-dia, você se baseia em quê? Você se guia por onde?

E: No plano de ensino, nos pcn, eh... pelos colegas da escola né... eh... pelo livro didático...

P: e para as aulas de leitura?

E: Bom, no começo do ano eu fiz meu planejamento, fui atrás de um apanhado de materiais, e fui atrás e li, também os pcn.

P: hum... então você procura seguir os pcn, o grupo... e aí você fez seu plano de ensino?

E: ...em cima desses materiais... mas os alunos também têm o material deles, os livros deles...

Entrevista 2

P: Qual critério você utiliza para selecionar 1 texto q você vai usar para aula?

E: às vezes eu trago de casa...

P: Não, deixa eu refazer... Falo do critério de seleção.

E: Depende... eu procuro seguir pelo assunto do planejamento... se eu estou trabalhando sobre o meio ambiente, procuro textos sobre o meio ambiente ou relacionado ao tema. Depende... Agora com o saresp reunimos textos que caíram em provas passadas do saresp então a gente tá trabalhando mais ou menos na hipótese do que ele [Saresp] pediu.

P: E o texto literário entra na sua aula?

E: Entra, a gente vê conto... a poesia, fábulas.

P: Como é a atividade?

E: [pensou] interpretação, vocabulário... a reescrita... a produção de texto... às vezes eu dou o começo p/ eles continuarem, ou eu dou o fim p/ eles fazerem o começo. Eu sempre trabalho assim, tudo q eu aprendi no l.v. entendeu?

P: Você leu os pcn?

E: Eu pego sempre o gancho dele também. Toda vez que eu vou fazer um projeto com minha sala... eu sempre dou uma olhada...e tem que pegar um pouco os objetivos dele também né?

P: como é organizado seu plano de aula?

E: O plano de aula? diário né? Eu delimito tempo, eu vejo as aulas que tenho de seguir aquele horário mesmo... eu sigo essa...eh... eu tento seguir essa normalidade.

P: Esse plano de aula é mental ou você escreve?

E: NÃO, sempre ponho no papel, sempre... tenho um caderno ó...[mostrando o caderno]

P: Numa turma de 4série onde os alunos já estão supostamente alfabetizados, você considera leitura importante? Porquê?

E: porque? Bom... ainda mais na 4 série eu acho assim... em português. eles tiveram uma... uma capacidade de se expressar melhor porque no começo do ano eles não... eles tinham dificuldade para expressar, para ouvir... eles eram retraídos, não tinham hábito nenhum de leitura.

P: E como você vê a finalidade da leitura na 4série?

E: Da leitura, só da leitura? [pensa] É pq através da leitura, eles conseguem escrever melhor, eles conseguiram assim... a estrutura do texto, a pontuação, então... então... isso ajudou p/ eles até na escrita... eles eram muito inibidos...

P: Você percebeu outro tipo de mudança em decorrência das leituras?

E: Ah sim... por exemplo, a entender melhor o que o texto está pedindo, a criticar ou colocar opinião sobre o texto lido. Meio ambiente, por exemplo, eles... em cima desse tipo de leitura que eles fizeram... eles conseguiram produzir textos mais críticos e sugestões de intervenção em relação a um problema tratado no texto.

P: Para você, o que é ser um bom leitor?

E: Leitor...ah, se você for realmente um leitor, você vai ler aquele texto... você vai... é... interferir criticando, ou elogiando...você pode... acho que é isso.

Anexo 3

Parâmetros Curriculares Nacionais

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

LÍNGUA PORTUGUESA

Secretaria de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental

Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIES)

Volume 1 - **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Volume 2 - **Língua Portuguesa**

Volume 3 - **Matemática**

Volume 4 - **Ciências Naturais**

Volume 5 - **História e Geografia**

Volume 6 - **Arte**

Volume 7 - **Educação Física**

Volume 8 - **Apresentação dos Temas Transversais e Ética**

Volume 9 - **Meio Ambiente e Saúde**

Volume 10 - **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /
Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :
144p.

1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua
portuguesa : Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

LÍNGUA PORTUGUESA

Brasília
1997

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os **Parâmetros Curriculares Nacionais** referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Estamos certos de que os **Parâmetros** serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Paulo Renato Souza

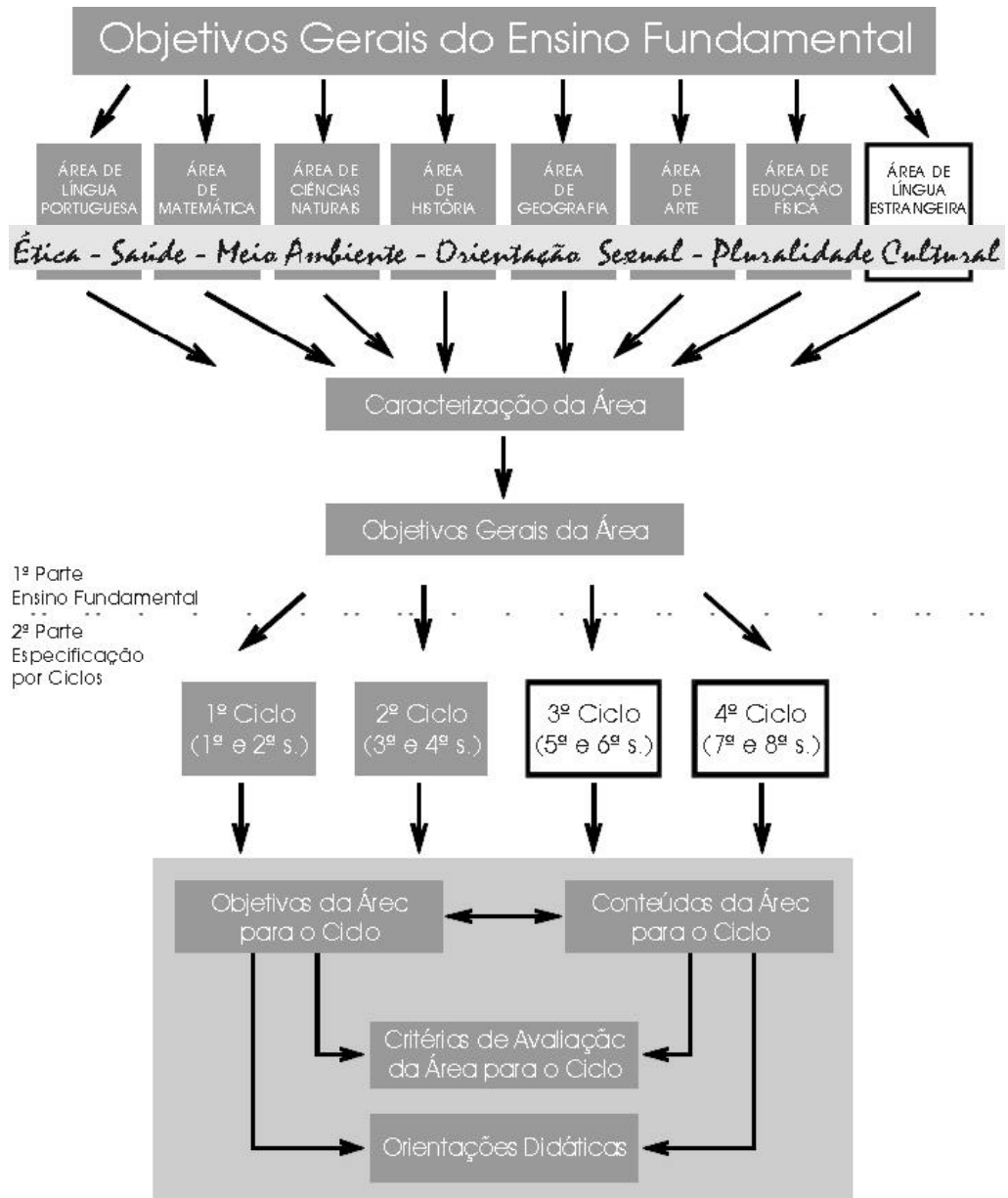
Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

SUMÁRIO

Apresentação	15
1ª PARTE	
Caracterização da área de Língua Portuguesa	19
Introdução	19
Linguagem e participação social	23
Linguagem, atividade discursiva e textualidade	23
Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola	29
Diversidade de textos	30
Que fala cabe à escola ensinar	31
Que escrita cabe à escola ensinar	32
Alfabetização e ensino da língua	32
O texto como unidade de ensino	35
A especificidade do texto literário	36
A prática de reflexão sobre a língua	38
Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	41
Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental	43
Caracterização geral e eixos organizadores	43
Seqüência e organização dos conteúdos	44
Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais	45
Os blocos de conteúdos e o tratamento didático	47
Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos	47
Língua oral: usos e formas	48
Língua escrita: usos e formas	52
Prática de leitura	53
Tratamento didático	54
Aprendizado inicial da leitura	55
Prática de produção de textos	65
Tratamento didático	69
Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos	70
Análise e reflexão sobre a língua	78
Revisão de texto	80
Aprendendo com textos	82
Alfabetização	82
Ortografia	84
Pontuação	87
Aspectos gramaticais	89
Os recursos didáticos e sua utilização	91
Critérios de avaliação	95
2ª PARTE	
Primeiro ciclo	101
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo	101
Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	103
Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	104
Tratamento didático	104
Conteúdos	108
Conteúdos gerais do ciclo	108
Valores, normas e atitudes	110
Gêneros discursivos	111
Blocos de conteúdos	113
Língua oral: usos e formas	113
Língua escrita: usos e formas	114
Análise e reflexão sobre a língua	117
Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo	119

Segundo ciclo	123
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo ciclo	123
Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo	124
Desdobramento dos conteúdos de Língua Portuguesa no segundo ciclo	125
Tratamento didático	125
Conteúdos	126
Conteúdos gerais do ciclo	126
Valores, normas e atitudes	126
Gêneros discursivos	128
Blocos de conteúdos	129
Língua oral: usos e formas	129
Língua escrita: usos e formas	130
Análise e reflexão sobre a língua	133
Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo	134
Bibliografia	137

LÍNGUA PORTUGUESA

APRESENTAÇÃO

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

É com essa perspectiva que o documento de Língua Portuguesa está organizado, de modo a servir de referência, de fonte de consulta e de objeto para reflexão e debate.

A primeira parte faz uma breve apresentação da área e define as linhas gerais da proposta. Aborda questões relativas à natureza e às características da área, suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos no ensino. Apresenta os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir dos quais são apontados os conteúdos relacionados à Língua oral, Língua escrita e Análise e reflexão sobre a língua. O último tópico dessa parte apresenta e fundamenta os critérios de avaliação para o ensino fundamental.

A segunda parte detalha a proposta, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência.

O documento não trata separadamente as orientações didáticas. A opção na área de Língua Portuguesa, pelas suas especificidades, foi abordá-las ao longo da apresentação dos conteúdos. Buscou-se, com isso, tornar mais claras as relações entre a seleção dos conteúdos e o tratamento didático proposto.

Secretaria de Educação Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA

1ª PARTE

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório.

Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa. Seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita — e isso abria espaço para a questão da qualidade da educação —, seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.

Sem a pretensão de historiar a área, é possível descrever em linhas gerais o processo de transformação das idéias que, nas últimas três décadas, têm circulado na escola e funcionado como referência para a prática dos professores das séries iniciais.

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar — o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de — prontidão —. Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender¹.

1. No Brasil, essa visão assumiu a forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como “prontidão para alfabetização”, costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina” e buscavam descrever — como se aprende —. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita².

Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início.

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar³, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização. A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha — confundido muitas vezes com a própria idéia de alfabetização — tem sido substituído por uma grande variedade de textos. A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso.

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso.

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o

2. Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro *A psicogênese da língua escrita*, que consta da bibliografia deste documento.

3. Isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo.

uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz⁴. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social.

Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido.

Linguagem e participação social

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento⁵ das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Linguagem, atividade discursiva e textualidade

4. Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc.

5. Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro⁶ e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal⁷ dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

6. Registro refere-se, aqui, aos diferentes usos que se pode fazer da língua, dependendo da situação comunicativa. Assim, é possível que uma mesma pessoa ora utilize a gíria, ora um falar técnico (o “pedagoguês”, o “economês”), ora uma linguagem mais popular e coloquial, ora um jeito mais formal de dizer, dependendo do lugar social que ocupa e do grupo no qual a interação verbal ocorrer.

7. Interação verbal, aqui, é entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão⁸ e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero⁹. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

8. Coesão, neste documento, diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto.

9. O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

APRENDER E ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento¹⁰. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento¹¹. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor¹².

Diversidade de textos

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a

10. Objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer.

11. A relação entre os elementos dessa tríade é tratada com maior profundidade no documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

12. Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível.

exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. É essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

Que fala cabe à escola ensinar

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais¹³. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

13. Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato¹⁴, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Que escrita cabe à escola ensinar

ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional¹⁵: a escrita alfabética¹⁶; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático.

14. Quando se usa aqui a expressão “de fato”, a intenção é marcar a existência sociocultural extra-escolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não-escolarizadas. Ao longo deste documento a expressão foi usada também referindo-se a textos, a usos da linguagem, a circunstâncias de enunciação, etc.

15. Neste documento, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.

16. A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos¹⁷ que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador¹⁸, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual¹⁹. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno²⁰.

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa.

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

17. Recursos coesivos são os elementos lingüísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.

18. Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

19. A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido.

20. Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, tal como especificado na nota 5.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva²¹, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigiam.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

A ESPECIFICIDADE DO TEXTO LITERÁRIO

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta²². Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

21. Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

22. Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito.

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

A prática de reflexão sobre a língua

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos²³. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua — tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada

23. Os termos “análise lingüística”, “atividade epilingüística” e “atividade metalingüística” são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro *Portos de passagem*.

nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros — sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

OS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caracterização geral e eixos organizadores

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato.

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, conforme demonstra o quadro dos blocos de conteúdo:

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

O bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”²⁴.

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos neste documento, mas estão organizados em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO²⁵. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”.

24. Os aspectos notacionais referem-se às características da representação gráfica da linguagem e os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso.

25. De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua. Também a sua seleção é realizada — ainda que respeitados os critérios de seqüenciação — a partir da contribuição que possam oferecer para que

Seqüência e organização dos conteúdos

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso seqüenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

É fundamental que esses critérios sejam utilizados de maneira articulada, de tal forma que, em cada escola, se possa organizar uma seqüência de conteúdos que favoreça a aprendizagem da melhor maneira possível. Portanto, este documento indica critérios, mas a seqüenciação dos conteúdos de ensino dentro de cada ciclo é responsabilidade da escola.

Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais

A transversalidade em Língua Portuguesa pode ser abordada a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social.

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual), por tratarem de questões sociais, pertencem à dimensão do espaço público e, portanto, necessitam de participação efetiva e responsável dos cidadãos na sua gestão, manutenção e transformação. Todos eles demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação. Não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas. Recomenda-se que não se deixe de incluí-los, sob nenhum pretexto, nos critérios de eleição de princípios metodológicos, de projetos de estudo e de textos a serem oferecidos aos alunos.

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que

está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas.

Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola.

Os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função da sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade. Há inúmeras situações possíveis: produção e distribuição de livros, jornais ou quadrinhos, veiculando informações sobre os temas estudados; murais, seminários, palestras e panfletos de orientação como parte de campanhas para o uso racional dos recursos naturais e para a prevenção de doenças que afetam a comunidade; folhetos instrucionais sobre primeiros socorros; cartazes com os direitos humanos, da criança, do consumidor, etc.

Os blocos de conteúdos e o tratamento didático

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO TRATAMENTO DIDÁTICO DOS CONTEÚDOS

A seguir são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área.

Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados.

Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto.

Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO → REFLEXÃO → USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO,

em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência.

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza lingüística.

A produção oral pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda.

A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário. Assim, é importante que as situações de exposição oral freqüentem os projetos de estudo e sejam ensinadas desde as séries iniciais, intensificando-se posteriormente.

A preparação e a realização de atividades e projetos que incluam a exposição oral permitem a articulação de conteúdos de língua oral e escrita (escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro, etc.). Além disso, esse tipo de atividade representa um espaço privilegiado de intersecção entre diferentes áreas do conhecimento, pois são os assuntos estudados nas demais áreas que darão sentido às atividades de exposição oral em seminários.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos.

Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

Prática de leitura

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores²⁶, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

26. Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador²⁷, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência²⁸. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

TRATAMENTO DIDÁTICO

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na

27. O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

28. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo.

escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é

preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;

- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além das condições descritas, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores. A seguir são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos, que podem servir de referência para a geração de outras propostas.

Leitura diária

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e
- pela escuta de alguém que lê.

No entanto, alguns cuidados são necessários:

- toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
- nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
- ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;
- é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.

Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Projetos de leitura

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os

projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração têm ainda a vantagem adicional de permitir o planejamento de suas etapas com os alunos. São ocasiões em que eles podem tomar decisões sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc.

Os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações lingüisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado. Nos projetos em que é preciso expor ou ler oralmente para uma gravação que se destina a pessoas ausentes, por exemplo, uma circunstância interessante se apresenta: o fato de os interlocutores não estarem fisicamente presentes obriga a adequar a fala ou a leitura a fim de favorecer sua compreensão, analisando o tom de voz e a dicção, planejando as pausas, a entonação, etc. Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções.

Alguns exemplos de projetos de leitura: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para enviar a outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos.

Atividades seqüenciadas de leitura

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.

Funcionam de forma parecida com os projetos — e podem integrá-los, inclusive —, mas não têm um produto final predeterminado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades seqüenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse.

Atividades permanentes de leitura

São situações didáticas propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude favorável à leitura. Um exemplo desse tipo de atividade é a “Hora de...” (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Dependendo da extensão dos textos e do que demandam em termos de preparo, a atividade pode se realizar semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez. Quando for pertinente, pode incluir também uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida.

Outro exemplo é o que se pode chamar “Roda de Leitores”: periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. No dia combinado, uma parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou,

sugere outros títulos do mesmo autor ou conta uma pequena parte da história para “vender” o livro que o entusiasmou aos colegas.

Leitura feita pelo professor

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

Prática de produção de textos

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor²⁹ competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a

29. Como já foi explicado anteriormente, o termo “escritor” está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir.

produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso

que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve.

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

TRATAMENTO DIDÁTICO

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. Eles podem, momentaneamente, dedicar-se a uma tarefa mais específica enquanto os outros cuidam das demais. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo. Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos. Nessas situações, o professor tem

um papel decisivo tanto para definir os agrupamentos como para explicitar claramente qual a tarefa de cada aluno, além de oferecer a ajuda que se fizer necessária durante a atividade;

- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Uma delas é a da facilidade que os bons escritores (de livros) teriam para redigir. Quando está acabado, o texto praticamente não deixa traços de sua produção. Este, muito mais que mostra, esconde o processo pelo qual foi produzido. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém.

ALGUMAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Projetos

Os projetos³⁰ são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada — além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas, etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

Os projetos, além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico:

- podem apontar a necessidade de ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se, nesse caso, de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido. A tarefa de fazer um cartaz, por exemplo, poderá pôr em evidência o fato de que praticamente todos os cartazes são escritos com letras grandes — para permitir a leitura a distância — e com mensagens curtas — para que o leitor, mesmo caminhando, possa ler. Isso poderá alertar tanto alunos como professores sobre o fato de que cartazes produzidos com textos longos e letra manuscrita pequena (como algumas vezes se pode observar nos corredores das escolas) não são eficazes;
- o exercício de o escritor ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente permite que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais completos, com características de textos escritos mesmo. Por exemplo, deve aprender que não poderá usar dêiticos (ele, ela, aqui, lá, etc.) sem que o referente já tenha aparecido anteriormente no texto (quem é ele, ela; onde é aqui, lá, etc.); que não se pode ser tão redundante a ponto de correr o risco de o leitor desistir de ler o texto; que a correta

30. Conforme já especificado anteriormente, “a característica básica de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham”.

ortografia pode ajudar na compreensão de quem lê; que, dificilmente, as pessoas suportam ler textos cuja letra é incompreensível;

- quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor;
- por intermédio dos projetos é possível uma intersecção entre conteúdos de diferentes áreas: por um lado, há os projetos da área de Língua Portuguesa que, em função do objetivo de trabalhar com textos informativos, privilegiam assuntos de outras áreas, dos temas transversais, por exemplo. Por outro lado, no ensino das outras áreas, é imprescindível que se faça uso do registro escrito como recurso de documentação e de estudo. Esse registro pode resultar na elaboração de portadores de textos específicos, ao final ou durante o trabalho. Por exemplo: fazer um diário de viagem (pelos lugares que estão sendo estudados); elaborar uma cartilha sobre o que é a coleta seletiva do lixo, sua importância e instruções para realização; escrever um livro sobre as grandes navegações; ou um panfleto com estatísticas a respeito de um assunto discutido;
- os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor; determinadas práticas habituais que não fazem qualquer sentido quando trabalhadas de forma descontextualizada podem ganhar significado no interior dos projetos: a cópia, o ditado, a produção coletiva de textos, a correção exaustiva do produto final, a exigência de uma ortografia impecável, etc.

Textos provisórios

A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto. Essa possibilidade cria um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita.

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos³¹ é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto³² assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assumam sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

Produção com apoio

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa, etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos, etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);
- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios).

Situações de criação

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas).

A possibilidade de avaliar o percurso criador é importante para a tomada de consciência das questões envolvidas no processo de produção de textos. Isso é algo que depende de o professor chamar a atenção para certos aspectos, fazer com que os alunos exponham suas preferências, dificuldades ou as alternativas escolhidas e abandonadas — o percurso propriamente. Esse trabalho

31. O termo “rascunho” está sendo usado aqui com o sentido de “esboço” e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com “letra feia” que precisa ser “passado a limpo”.

32. Ver, adiante, o item “Revisão de texto”.

de explicitação permite que, com o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um controle maior sobre seu processo criador. Uma contribuição importante é conhecer o processo criador de outros autores, seja por meio de um contato direto, seja por meio de textos por eles escritos sobre o tema ou de vídeos, entrevistas, etc.

Finalmente, é importante destacar que nem todos os conteúdos são possíveis de serem trabalhados por meio de propostas que contextualizem a escrita de textos: às vezes, é preciso escrever unicamente para aprender. O importante, de qualquer forma, é dar sentido às atividades de escrita.

Por outro lado, considerar o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa não significa que, eventualmente, não seja necessário analisar unidades como as palavras e até mesmo as sílabas, como se pode ver a seguir.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

As atividades de análise lingüística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise lingüística, aqui denominado “Análise e reflexão sobre a língua”, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

As atividades de análise lingüística não são uma invenção escolar. Por exemplo, quando alguém, no meio de uma conversa, pergunta “O que você quis dizer com isso?”, está realizando uma atividade epilingüística³³. Quando planejadas didaticamente, situações desse tipo podem constituir uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua e, no processo de ensino, devem anteceder as práticas de reflexão metalingüística, para que essas possam ter algum significado para os alunos.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). No caso da produção oral, essa prática é prioritariamente de explicitação do que os alunos sabem utilizar — mas não têm consciência de que o fazem e por que —, ou seja, um trabalho focado sobre aspectos da linguagem que, se

33. Conforme já visto anteriormente, a análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

compreendidos, podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de produzir textos orais mais eficazes: a comparação, por exemplo, entre formas de falar utilizadas em variadas situações, com o objetivo de que o aluno se aproprie progressivamente dos diferentes registros. Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade lingüística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste.

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos lingüísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa³⁴: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens ou a identificação do papel complementar de elementos não-lingüísticos, como a imagem e a trilha sonora, para conferir sentido às mensagens veiculadas. A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua. É possível estabelecer, por meio da recepção ativa, a relação de elementos não-lingüísticos com a fala, identificar aspectos possivelmente relevantes aos propósitos e intenções de quem produz o texto ou inferir a intencionalidade implícita. Um recurso didático particularmente interessante, no caso do texto oral, é a gravação em áudio ou vídeo — de uma exposição oral, ao vivo, como por meio do rádio ou da televisão, de um debate, um pronunciamento, uma entrevista, etc. —, pois permite observar com atenção coisas que não seriam possíveis apenas a partir da escuta direta e voltar sobre elas, seja da fala do outro ou da própria fala.

O trabalho didático de análise lingüística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc.

Revisão de texto

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando

34. Recepção ativa está sendo usada aqui como referência simultânea tanto à escuta ativa como à leitura.

melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das idéias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

Aprendendo com textos

Um tipo especial de trabalho de análise lingüística — que quando bem realizado tem um grande impacto sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos — é o de observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões da textualidade³⁵. De preferência, textos especialmente bem escritos, de autores reconhecidos, a fim de que, analisando os recursos que utilizam, possam aprender com eles. São situações em que o grupo de alunos busca encontrar no texto a forma pela qual o autor resolveu o problema da repetição por meio de substituições, ou observa as características da pontuação usada por um determinado autor que marca seu estilo particular, ou mesmo o rastreamento, em um conto, de todas as expressões que o autor usou para indicar mudança de lugar, de tempo ou do personagem em cena: é possível que, assim, se amplie o repertório em uso pelos alunos, que se avance no conhecimento de recursos coesivos e até que, desta última lista de expressões, saia uma de locuções adverbiais (se e quando for o caso).

35. Ver capítulo “Linguagem, atividade discursiva e textualidade”.

Alfabetização

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilingüística, em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler; e
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las.

Nas atividades de “leitura” o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a “leitura” de duas formas:

— pelo ajuste da “leitura” do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e

— pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica.

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, no segundo, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

Estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico — em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba — antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa.

Nas atividades de escrita aqui referidas, o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas³⁶ ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade

36. Listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita, etc.

escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apóiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário.

Ortografia

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos — se bem que capazes de “recitar” as regras quando solicitados — continuam a escrever errado.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo”³⁷ na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos³⁸ como produzidos por princípios geradores “biunívocos”, “contextuais” e “morfológicos”. O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se

37. É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras - o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito - e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.

38. Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Moraes e Ana Teberosky.

aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de “quando” e de “questiúncula”, de “hoje” e de “homilia” — dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos.

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

Pontuação

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma apresentação do tipo “serve para” ou “é usado para” segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos.

A partir da compreensão de que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização³⁹, essa abordagem se mostra inadequada e indica a necessidade de rever algumas idéias, nem sempre explícitas, sobre as quais esta didática se apóia. A primeira delas é que a pontuação serviria para indicar as pausas na leitura em voz alta e a segunda é que o que se pontuam são as frases.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler⁴⁰, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura⁴¹. Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas⁴² — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito⁴³.

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos⁴⁴. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso — ao contrário da ortografia — na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos⁴⁵ apresentarem-na como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes”.

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

39. Ver capítulo “linguagem, atividade discursiva e textualidade”.

40. A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.

41. O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor e sim o leitor. Ele lia, estabelecia a sua interpretação e preparava a leitura em voz alta marcando de próprio punho as pausas que considerava necessárias ao bom entendimento pelos ouvintes. Hoje, quando o texto impresso é formado para ser lido diretamente pelo olho, sem precisar passar pela sonorização do que está escrito, esta função, de estreitar o campo das possibilidades de interpretação indicando graficamente as unidades de processamento e sua hierarquia interna, pertence ao escritor.

42. Usou-se o termo “alínea” para designar o recurso da linha no início dos parágrafos.

43. Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escritor) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

44. O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases.

45. Julio Ribeiro (ALMEIDA, 1994) e Napoleão Mendes de Almeida.

Aspectos gramaticais

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais.

Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos. Quando se enfatiza a importância das atividades de revisão é por esta razão: trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar o aluno a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. Isso porque os aspectos gramaticais — e outros discursivos como a pontuação — devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos. O critério de relevância dos aspectos identificados como problemáticos — que precisam, portanto, ser ensinados prioritariamente — deve ser composto pela combinação de dois fatores: por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento.

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise lingüística (em que inevitavelmente se fala sobre língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos.

Por exemplo, torna-se necessário saber, nas séries iniciais, o que é “proparoxítona”, no fim de um processo em que os alunos, sob orientação do professor, analisam e estabelecem regularidades na acentuação de palavras e chegam à regra de que são sempre acentuadas as palavras em que a sílaba tônica é a antepenúltima. Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo.

Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua.

Finalmente, é preciso voltar a enfatizar o papel que o trabalho em grupo desempenha em atividades de análise e reflexão sobre a língua: é um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem. O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco, mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade lingüística.

Se o objetivo é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão, tanto em situações de comunicação escrita quanto oral, é preciso organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Sendo assim, ainda que os conteúdos relacionados a esse tipo de prática estejam organizados num bloco separado, eles devem remeter-se diretamente às atividades de uso da linguagem. Mais do que isso, devem estar a seu serviço.

Os recursos didáticos e sua utilização

Ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos:

- sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e
- as necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem.

Entre os principais recursos que precisam estar disponíveis na escola para viabilizar a proposta didática da área, estão os textos autênticos. A utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc. Da mesma forma, é importante que esses textos, sempre que possível, sejam trazidos para a sala de aula nos seus portadores de origem (ainda que em algumas situações possam ser agrupados segundo gênero ou tema, por exemplo, para atender a necessidades específicas dos projetos de estudo).

As bibliotecas — escolar e de classe — são, nessa perspectiva, fundamentais para um trabalho como o proposto por este documento.

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. Além dos materiais impressos que se pode adquirir no mercado, também aqueles que são produzidos pelos alunos — produtos dos mais variados projetos de estudo — podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.

A biblioteca de classe não precisa ser excessivamente ampla no que se refere ao número de volumes disponíveis. Ao contrário, é preciso que a variedade de materiais e títulos esteja garantida, o que permite uma diversificação de leitura aos alunos. Também é possível que se tenha, em algumas situações, um volume para cada aluno de um único título: nesse caso, é preciso que se tenha propostas específicas de trabalho que justifiquem essa opção. Do acervo da classe também podem constar produções dos próprios alunos.

O papel da escola (e principalmente do professor) é fundamental, tanto no que se refere à biblioteca escolar quanto à de classe, para a organização de critérios de seleção de material impresso de qualidade e para a orientação dos alunos, de forma a promover a leitura autônoma, a aprendizagem de procedimentos de utilização de bibliotecas (empréstimo, seleção de repertório, utilização de índices, consulta a diferentes fontes de informação, seleção de textos adequados às suas necessidades, etc.), e a constituição de atitudes de cuidado e conservação do material disponível para consulta. Além disso, a organização do espaço físico — iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário, etc. — deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura.

O emprego de recursos audiovisuais pode ser de grande utilidade na realização de diversas atividades lingüísticas. Entre as diferentes possibilidades — *slides*, cartazes, fotografias, transparências de textos para serem utilizadas no retroprojeter, etc. —, o gravador e o vídeo merecem destaque: além de possibilitarem o acesso a textos que combinam sistemas verbais e não-verbais de comunicação (o que é importante do ponto de vista comunicativo), possuem aplicações didáticas interessantes para a organização de situações de aprendizagem da língua.

O gravador é um recurso bastante útil nas atividades de revisão de textos orais produzidos pelos alunos. Ao serem gravadas leituras expressivas de textos, simulações de anúncios e programas

de rádio e entrevistas, por exemplo, é possível que os alunos revisem esses textos de maneira a centrar sua atenção sobre alguns aspectos específicos da produção oral: a entonação, o ritmo, a redundância no uso de certos termos e a organização do discurso.

O vídeo também pode ser útil nas atividades de revisão de texto: permite que se volte sobre as produções orais dos alunos para analisar tanto aspectos lingüísticos como não-lingüísticos (gesto, postura corporal, expressão facial, etc.) da produção do discurso.

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais freqüentes, jogos didáticos que proponham exercícios lingüísticos, por exemplo.

Finalmente, é necessário que se faça menção ao computador: alguns programas possibilitam a digitação e edição de textos produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a comunicação com alunos de outras escolas, estados, países; outros, ainda, possibilitam o trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura.

O mais importante, no entanto, é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista lingüístico quanto gráfico. Além disso, é fundamental que sejam adequados à proposta didática a ser desenvolvida: há ocasiões em que é possível utilizar materiais do entorno próximo; em outras, haverá necessidade de se recorrer a materiais produzidos com finalidades especificamente didáticas.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os objetivos do ensino balizam a avaliação⁴⁶: são eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Neste documento, foram definidos apenas os critérios de avaliação para os dois primeiros ciclos. Têm como referência os objetivos especificados para os respectivos ciclos e representam as aprendizagens imprescindíveis ao final desse período, possíveis à imensa maioria dos alunos submetidos a um ensino como o proposto. Não são, portanto, coincidentes com todas as expectativas de aprendizagem — essas estão expressas nos objetivos, cuja função é orientar o ensino. Os critérios de avaliação não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, a não-garantia de conquista das aprendizagens consideradas essenciais.

Outro alerta importante é que não tem sentido utilizar os critérios indicados neste documento para avaliar a aprendizagem de alunos submetidos a práticas educativas orientadas por outros objetivos (que não os aqui especificados). A adoção destes critérios pressupõe a adoção também dos objetivos propostos neste documento e às adaptações dos objetivos que cada equipe escolar julgar necessárias precisam corresponder adaptações também dos critérios.

Para avaliar segundo os critérios estabelecidos é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar de fato as aprendizagens realizadas. No entanto, é importante não perder de vista que um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos. E uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido, e, para outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e, muito mais do que isso, analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos. E se o propósito é avaliar também o processo, além do produto, não há nenhum instrumento de avaliação da aprendizagem melhor do que buscar identificar por que o aluno teria dado as respostas que deu às situações que lhe foram propostas. A análise dos exemplos que se seguem pretende contribuir para a reflexão sobre esses aspectos.

Diante de uma proposta de avaliação pautada pelo critério “Escrever textos considerando um leitor real, embora ausente...”, o fato de não estar precisamente definido e caracterizado o perfil do destinatário poderia ter como conseqüência resultados absolutamente diferentes. Para muitos alunos a proposta demandaria esforços de acréscimo de informações não previstas *a priori*, sofisticação do vocabulário, maior cuidado na escolha das palavras para ser mais preciso, não-utilização de redundâncias e repetições de informações já oferecidas, uso de uma maior quantidade e diversidade de recursos de coesão, utilização de frases mais longas e períodos compostos, etc. O que, provavelmente, coincidiria com a expectativa do professor, visto que, teoricamente, a ausência do interlocutor pressupõe um cuidado maior de adequação do texto para garantir a compreensão do leitor. No entanto, a suposição de que os leitores de seu texto seriam crianças de primeira série poderia levar um aluno com excelente desempenho textual a realizar um enorme esforço de ajuste de sua produção ao destinatário e escrever um “texto” como os de cartilha por considerá-lo adequado a alunos dessa série. Nos dois casos teria havido excelente desempenho em relação ao critério de adequação do texto ao leitor a que se destina, embora, do ponto de vista da qualidade do texto resultante desse esforço, o desempenho fosse muito diferenciado (e, no caso do aluno com o texto de qualidade discursiva inferior, isso nem seria indicativo de sua competência).

46. Ver item referente à Avaliação na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tomando-se um outro critério, como, por exemplo, a autonomia progressiva na produção de textos escritos ao longo da escolaridade, um aparente indicador de progresso seria conseguir escrever sem ajuda de terceiros, de maneira independente. Assim, se se considerar um aluno que solicitava constantemente a ajuda do professor para escrever e que deixa de fazê-lo, se concluiria que ele tornou-se mais autônomo. Mas, nesse aspecto, recorrer ou não ao professor constantemente não é um indicador de autonomia, pois a independência para realizar uma tarefa não tem relação direta com a capacidade de realizá-la com autonomia: diferentes razões podem levar um aluno a perguntar ou não enquanto produz. É necessário considerar para que e em quais situações os alunos solicitam ajuda: um mesmo aluno, que anteriormente recorria ao professor ou aos colegas sempre que deparava com um problema de ortografia, pode passar a fazê-lo apenas quando se defrontar com problemas de pontuação, por exemplo. Nesse caso, pode ter ocorrido a aprendizagem de um procedimento autônomo de consulta a materiais escritos para a resolução das dificuldades ortográficas, mas o mesmo pode ainda não ter ocorrido com relação à pontuação. Embora o procedimento geral de solicitação de ajuda não tenha mudado, houve avanço com relação ao critério em um domínio específico.

É nesse contexto, portanto, que os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período; por outro, como referências que permitem — se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem — a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas.

LÍNGUA PORTUGUESA

2ª PARTE

PRIMEIRO CICLO

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo

Os conhecimentos lingüísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece.

É possível aprender, tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais nas quais ela se realiza, por meio da troca interpessoal. Por isso, as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. Daí a importância de uma prática educativa fundamentalmente apoiada na interação grupal, que, apesar de só se materializar no trabalho em grupo, não significa necessariamente a mesma coisa.

O trabalho em grupo possibilita ricos intercâmbios comunicativos que, embora tenham enorme valor social e pedagógico, nem sempre implicam interação produtiva do ponto de vista dos conteúdos escolares. Para que a interação grupal cumpra seu papel didático é preciso que os alunos realmente realizem juntos uma determinada atividade, que o resultado seja, de fato, produto da ação do grupo — não coincidente, portanto, com o que nenhum aluno poderia realizar individualmente. Se, diante da proposta de recuperar de memória uma história conhecida, uma dupla de alunos tem como resultado basicamente o trabalho de um deles (ainda que com a concordância do outro), por mais interessantes que tenham sido os intercâmbios durante a atividade, não se pode afirmar que o produto final seja resultado da interação dos dois. Nesse sentido, o grande desafio é criar condições didáticas para que a interação verdadeiramente ocorra.

Desde o início do primeiro ciclo é imprescindível que se ofereça aos alunos a possibilidade de perguntar sobre a linguagem (e sobre todas as coisas) e de obter respostas. Respostas que precisam ser adequadas e suficientes para que possam aprender com elas. Da mesma forma, é preciso que o professor investigue quais são as idéias que seus alunos possuem sobre a língua para poder organizar o trabalho pedagógico levando-as em consideração.

Por outro lado, a observação criteriosa do comportamento dos alunos durante o desenvolvimento das atividades oferece informações valiosas para a organização dos agrupamentos na classe: quais alunos têm informações para trocar; quais constituem um grupo realmente produtivo ao trabalharem juntos; quem precisa trabalhar com quem para poder aprender algo. Mas, o critério de agrupamento não pode ter apenas como referência os aspectos cognitivos, pois há muitas outras variáveis importantes a serem consideradas. Assim, se ao propor uma tarefa o professor sabe que determinado aluno tem informações que poderia transmitir a outro, mas é alguém que não age cooperativamente no trabalho em parceria, terá então de decidir se vale a pena colocá-los juntos, se isso será realmente produtivo, ou se é o caso, por exemplo, de identificar um terceiro colega que poderia equilibrar o grupo.

Sem dúvida, durante toda a escolaridade, a aprendizagem dos alunos depende muito da intervenção pedagógica do professor. Entretanto, no primeiro ciclo ela assume uma característica específica, pois, além de todos os conteúdos escolares a serem aprendidos, há ainda um conjunto de aprendizados decorrentes de uma situação nova para a maioria dos alunos: a convivência no espaço público da escola. Ao professor do primeiro ciclo cabe contribuir para que o início desse processo seja a base de um convívio solidário e democrático. Se o trabalho em colaboração é condição para a interação grupal — e essa, por sua vez, é condição para uma prática educativa baseada nesses pressupostos —, é imprescindível que o professor tenha metas para a formação de relações produtivas entre os alunos, construa coletivamente as normas de convívio e funcione como modelo de parceiro experiente e solidário.

É também no primeiro ciclo que se deve iniciar a constituição de algo que se poderia chamar de “papel de estudante”: a disponibilidade para aprender, a responsabilidade com os estudos e com o material escolar, a capacidade de trabalhar em parceria, o respeito a diferentes pontos de vista, o respeito às normas de convivência e aos “combinados” do grupo, à preservação do espaço público, entre outras atitudes.

Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

As práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;
- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

TRATAMENTO DIDÁTICO

No início da escolaridade, é preciso dedicar especial atenção ao trabalho de produção de texto em função da crença, ainda muito comum, de que produzir textos é algo possível apenas após a alfabetização inicial. E, no entanto, é possível produzir linguagem escrita oralmente: por exemplo, ditando uma história tal como aparece por escrito — portanto, em linguagem que se usa para escrever — para que alguém grafe. É por meio de atividades desse tipo que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode ir sendo construído antes mesmo que se saiba escrever autonomamente.

Dessa forma — porque é possível que se aprenda a produzir textos antes mesmo de saber escrevê-los —, os alunos do primeiro ciclo devem ser amplamente solicitados a participar de atividades de escuta da leitura de textos impressos (feita pelo professor ou por outros leitores) e de atividades nas quais se realizem tanto a leitura como a produção de textos, seja em colaboração com o professor, com pares mais avançados ou individualmente.

No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica para a construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Por ser condição para a constituição da autonomia leitora, escritora e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. Isto é, quanto mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor poderão avançar na aprendizagem dos conteúdos propostos nesse ciclo.

É necessário, portanto, organizar situações de aprendizagem que possibilitem a discussão e reflexão sobre a escrita alfabética⁴⁷. Essas situações de aprendizagem devem acontecer de modo a possibilitar que o professor conheça as concepções que os alunos possuem sobre como escrever e assim possa intervir para ajudá-los a pensar sobre elas, a avançar para além delas. Para tanto, a escola precisa oferecer variados materiais impressos de leitura, que sirvam como referência e fonte de informação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Se a produção de textos já merece bastante atenção no início da escolaridade, mais ainda a produção de textos por escrito. Isso porque, ao escrevê-los, os alunos se envolvem numa tarefa particularmente difícil para um aprendiz: a de coordenar decisões sobre o que dizer (organização das idéias ao longo do texto) com decisões sobre como dizer (léxico, recursos coesivos, etc.), com a tarefa, quase sempre mais lenta, de grafar. Ou seja, a produção de textos escritos envolve complexos procedimentos necessários tanto à produção de textos como à escrita. É uma tarefa que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente.

É importante que as atividades de produção de textos escritos se organizem, portanto, de forma que seja possível para os alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Coordenar esses papéis também é uma tarefa especialmente difícil, que supõe um exercício constante e contínuo, e não esporádico. No primeiro ciclo, é imprescindível que os alunos produzam diferentes textos por escrito, ainda que, para tanto, necessitem da ajuda do professor ou dos colegas.

47. Ver, no tópico sobre “Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental”, o item “Alfabetização”.

Em se tratando da leitura, ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor.

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulem socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. Por exemplo, para o desenvolvimento de uma proposta de produção de um diário sobre uma viagem imaginária, é importante que se leiam diferentes materiais: textos informativos sobre como se pode chegar ao lugar escolhido, como é a fauna e a flora da região, qual a localização geográfica do continente, qual o clima, quais roupas são adequadas para o trajeto, qual o tempo de duração da viagem e o meio de transporte escolhido, etc. Também é importante que se leiam textos como os encontrados num diário, para aprender como são escritos, caso a classe tenha conhecimento insuficiente do gênero para produzi-lo.

Por outro lado, se ao produzirem textos escritos os alunos utilizarem recursos inadequados para indicar a fala dos diferentes personagens, é desejável que o professor selecione, para leitura, textos nos quais seja possível identificar como diferentes autores resolveram essa questão. Esse trabalho — de análise lingüística — amplia o repertório, permitindo escolhas mais adequadas.

No primeiro ciclo, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. Isso só será possível (sobretudo quando ainda não sabem escrever com autonomia) se receberem ajuda constante do professor para fazer anotações sobre os assuntos tratados na aula, organizando-as no caderno; utilizar as anotações posteriormente, quando necessário; consultar o dicionário ou outras fontes escritas para resolver problemas ortográficos; pesquisar em enciclopédias; preparar a fala para uma exposição oral; organizar argumentos para um debate; buscar, num texto, elementos que validem determinadas interpretações.

Além disso, precisam de ajuda para desenvolver procedimentos e atitudes que contribuam para o convívio no espaço público: saber escutar ativamente o que o outro diz, respeitando tanto a sua forma de falar quanto a sua opinião; utilizar uma forma de falar que lhe permita discordar do outro sem ofendê-lo; saber selecionar argumentos coerentes para poder discordar; saber compreender o que ouve, podendo perceber a intenção de quem fala; ter flexibilidade para mudar de opinião quando necessário; compartilhar conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

O primeiro ciclo deve favorecer o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e oferecer condições de desenvolverem cada vez mais sua autonomia. Isso não se consegue em todos os aspectos e ao mesmo tempo. Assim, se ao final desse ciclo é fundamental que o aluno seja autônomo no que se refere ao domínio da escrita alfabética, o mesmo não acontece com relação à ortografia: no primeiro ciclo, é necessário que tenha atenção à forma ortográfica, isto é, que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas. Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. No entanto, o fato de não se exigir um “conhecimento acabado” de determinado conteúdo ao final do primeiro ciclo não significa que não pode (ou não deve) ser ensinado. Da mesma forma, não significa que parte da classe não possa dominá-lo.

CONTEÚDOS

Os conteúdos relacionados neste item — tanto em relação ao primeiro quanto ao segundo ciclo — referem-se, por um lado, aos considerados gerais do ciclo, os quais precisarão ser tratados em qualquer um dos blocos de conteúdos devido a sua estreita relação com todos eles. Estão relacionados em separado com a finalidade de se evitar repetições, dado que são recorrentes. Constituem-se em conteúdos de “Valores, normas e atitudes” e “Gêneros discursivos”, e sua aprendizagem não é possível a não ser em relação à aprendizagem dos demais.

Por outro lado, serão relacionados os conteúdos específicos de cada um dos “Blocos de conteúdos” considerados imprescindíveis para a conquista dos objetivos propostos para o primeiro ciclo. Representam o que precisa ser ensinado e não o que deve ser exigido dos alunos ao término do ciclo⁴⁸.

Conteúdos gerais do ciclo

A seguir estão arrolados primeiramente valores, normas e atitudes que se espera que os alunos adquiram ou desenvolvam. Implicam aprendizagens que dificilmente ocorrerão por instrução direta, mas que, por sua importância, precisam estar claramente configurados como conteúdos de ensino.

Posteriormente, sob o título “Gêneros discursivos”, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Embora não se tenha, neste documento, estabelecido exatamente quais gêneros seriam adequados para o trabalho específico com a leitura e com a produção de textos, isso não significa que devam ser utilizados indiscriminadamente. Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlandas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor.

VALORES, NORMAS E ATITUDES

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento da necessidade da língua escrita (a partir de organização coletiva e com ajuda) para planejar e realizar tarefas concretas.

48. Para maiores esclarecimentos a respeito, verificar a relação entre objetivos, conteúdos e critérios de avaliação tratada no tópico sobre “Critérios de Avaliação”.

- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Cuidado com os livros e demais materiais escritos.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto (ainda que em atividades coletivas ou com a ajuda do professor).
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- receitas, instruções de uso, listas;
- textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;

- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).

Blocos de conteúdos

Encontram-se relacionados neste item os conteúdos referentes a cada um dos blocos de conteúdos. São aqueles considerados imprescindíveis para que a conquista dos objetivos propostos seja possível ao aluno.

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura

- Escuta de textos lidos pelo professor.
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).

- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).
- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
 - manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
 - socialização das experiências de leitura.

Prática de produção de texto

- Produção de textos:
 - considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
 - introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
 - * o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
 - * a separação entre palavras;
 - * a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;
 - * a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas;
 - * a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
 - * o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras);

- * a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas;
- introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos:
 - * a organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - * a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí”, “então”, etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade, etc.;
- utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

- Análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), considerando:
 - presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve;
 - adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa.
- Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor.
- Identificação (com ajuda) de razões de mal-entendidos na comunicação oral e suas possíveis soluções.
- Comparação (com ajuda) entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- “Leitura” para os alunos que ainda não lêem de forma independente:
 - relação oral/escrito: estabelecimento de correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situação onde o texto escrito é conhecido de cor, considerando indicadores como segmentos do texto, índices gráficos, etc.;
 - relação texto/contexto: interrogar o texto, buscando no contexto elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras

individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda).

- Análise — quantitativa e qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita.
- Revisão do próprio texto com ajuda:
 - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
 - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Explicitação de regularidades ortográficas.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a partir da observação e análise de textos impressos, utilizados como referência ou modelo.

Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo

- **Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, ainda que com ajuda**

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, e narre acontecimentos dos quais participou (ou cujo relato ouviu ou leu), procurando manter a ordem cronológica dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve tanto procurar manter as características lingüísticas do texto lido ou ouvido como esforçar-se para adequar a linguagem à situação de comunicação na qual está inserido o relato ou a narração (é diferente recontar para os colegas de classe, numa situação de “Hora da História”, por exemplo, e recontar para gravar uma fita cassete que comporá o acervo da biblioteca, ou ainda numa reunião aberta a toda a comunidade escolar). Essas atividades poderão ser realizadas com ajuda e orientação do professor e de colegas.

- **Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta**

Espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate, de um relato ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (por exemplo: para quem Chapeuzinho Vermelho foi levar os docinhos), como utilizá-las para construir a idéia geral do texto (por exemplo: é a história de uma menina que não obedeceu à mãe, seguiu pelo caminho que não devia e foi enganada pelo lobo. Mas foi salva pelo caçador, que salvou também a vovó e castigou o lobo).

- **Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares**

Espera-se que o aluno leia textos cujo conteúdo (assunto) e forma (gênero) já conheça, conseguindo resgatar o seu significado e compreender a idéia global.

- **Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica**

Espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas tanto sem segmentação, como em “derepente”, quanto com segmentação indevida, como em “de pois”. Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. Escrever textos considerando o leitor, ainda que com ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos).

Espera-se, também, que o aluno considere as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou genérico.

SEGUNDO CICLO

Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo ciclo

No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. Para tanto, é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada. Esse procedimento precisa ser garantido não só no início dos ciclos, mas durante todo o processo de ensino e aprendizagem: não é, portanto, esporádico. Após a realização das atividades, é possível (e desejável) saber o que foi aprendido pelos alunos para poder identificar o que é necessário ser trabalhado a seguir, tendo em vista os objetivos propostos. No entanto, a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizada num contexto em que se considere também o que foi de fato ensinado e a maneira pela qual isso foi feito. É a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se torna possível ao professor compreender melhor por que alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos que outros (ou não). Isso pode fornecer informações mais precisas para modificar a sua intervenção — caso seja necessário —, dotando sua prática de maior qualidade.

A interação grupal é, em toda a escolaridade, um importante recurso pedagógico: trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem. A análise pelo professor de como os alunos procederam em relação à tarefa, de como se relacionaram durante sua realização, e dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos permite identificar melhores possibilidades de intercâmbio para atividades futuras.

A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de seqüenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa no segundo ciclo é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior.

Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias,

acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;

- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais freqüentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Desdobramento dos conteúdos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

TRATAMENTO DIDÁTICO

Nesse ciclo, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

No que se refere aos aspectos discursivos, amplia-se o trabalho realizado anteriormente e, pela inclusão de novos gêneros de textos, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc.

As propostas de análise e reflexão sobre a língua já podem buscar, a partir desse ciclo, uma maior explicitação de regras de ortografia e acentuação e sistematização de conteúdos de natureza gramatical. É preciso ressaltar, porém, que os conteúdos desse bloco devem continuar sendo selecionados em função das necessidades apresentadas pelos alunos no processo de produção e compreensão de textos.

De maneira geral, o segundo ciclo deve caracterizar-se por possibilitar ao aluno, de um lado, maior autonomia na realização de atividades que envolvam conteúdos desenvolvidos no ciclo anterior, e, de outro, por introduzir o trabalho com novos e diferentes aspectos relacionados aos usos e formas da língua. Nesse caso, o grau de autonomia na realização da atividade pode ainda ser pequeno, requerendo a colaboração de outros ou o monitoramento do professor.

CONTEÚDOS⁴⁹

Conteúdos gerais do ciclo

VALORES, NORMAS E ATITUDES

- Interesse por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões.
- Preocupação com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.
- Segurança na defesa de argumentos próprios e flexibilidade para modificá-los, quando for o caso.
- Respeito diante de colocações de outras pessoas, no que se refere tanto às idéias quanto ao modo de falar.
- Valorização da cooperação como forma de dar qualidade aos intercâmbios comunicativos.
- Reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura.
- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler, especialmente textos literários e informativos.
- Interesse por compartilhar opiniões, idéias e preferências sobre leituras realizadas.
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar.
- Manuseio cuidadoso de livros e demais materiais escritos.
- Interesse no uso e conhecimento das regras de utilização de bibliotecas, centros de documentação e redes de informação.
- Sensibilidade para reconhecer e capacidade de questionar, com ajuda do professor, conteúdos discriminatórios, veiculados por intermédio da linguagem.
- Atitude crítica diante de textos persuasivos dos quais é destinatário direto ou indireto.
- Exigência de qualidade com relação às produções escritas próprias, no que se refere tanto aos aspectos textuais como à apresentação gráfica.
- Interesse em explorar a dimensão estética da linguagem.
- Respeito aos diferentes modos de falar.

49. Ver observações realizadas no item Conteúdos, referente ao primeiro ciclo.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Blocos de conteúdos

Neste item encontram-se relacionados os conteúdos específicos de cada um dos blocos de conteúdos. São aqueles considerados fundamentais para que os alunos possam conquistar os objetivos propostos.

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor,

etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).

- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
 - maior nível de formalidade no uso da linguagem;
 - preparação prévia;
 - manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
 - uso de procedimentos de negociação de acordos;
 - réplicas e trélicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
 - Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
 - Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
 - leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
 - socialização das experiências de leitura;
 - rastreamento da obra de escritores preferidos;
 - formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

Prática de produção de texto

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Aspectos notacionais:
 - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
 - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
 - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;
 - estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.
- Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
- Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle da legibilidade do escrito.
- Aspectos discursivos:
 - organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
 - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
- Utilização da escrita como recurso de estudo:
 - tomar notas a partir de exposição oral;
 - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
 - fazer resumos.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo).
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido.
- Revisão do próprio texto:
 - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
 - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- Análise de regularidades da escrita:
 - derivação de regras ortográficas;
 - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
 - relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação.

Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo

- **Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, de maneira autônoma**

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, bem como acontecimentos dos quais participou, ou cujo relato ouviu ou leu, procurando manter a ordem temporal dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve demonstrar esforços de adequação do registro utilizado à situação de comunicação na qual está inserido o relato, bem como realizar essa atividade de maneira autônoma.

- **Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias**

Espera-se que o aluno realize, oralmente ou por escrito, resumos de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as idéias principais.

- **Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão**

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência realizada.

- **Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever**

Espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados a cada situação.

- **Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação**

Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc.

- **Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos**

Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados.

- **Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los**

Espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade.

- **Escrever textos considerando o leitor**

Espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J.-P. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1990.
- CÂMARA Jr., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. *Lire, écrire, entrer dans le monde de l'écrit*. Paris: Hartier, 1991.
- CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L., NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COOK-GUMPERSZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- DUBOIS, J. et alii. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 1994.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAMBERT, J. Por uma política de leiturização... De 2 a 12 anos. *L'école liberatrice*, 1992.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FRYE, N. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GALLART, I. S. El placer de leer. *Revista Latino-Americana de Lectura*. Lectura y vida, Buenos Aires (Argentina), v. 16, n. 3, set. 1995.
- GALVES, C., ORLANDI, E. e OTONI, P. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- HAVELOCK, E. A. *Preface to Plato*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1963.
- KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.
- _____. *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- _____. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. V. e FÁVERO, L. L. *A coesão textual. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A coerência textual. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2º grau e vestibular*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LEMONS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 23, pp. 61-71, dez. 1977.
- LERNER, D. *¿Es posible leer en la escuela?* Paper da conferência proferida no 2º Congresso Nacional de Leitura, Bogotá, maio de 1995.
- LERNER, D. e PIZANI, A. P. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista*. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Editorial Kapelusz Venezoelana, 1990.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1993.
- LOTMAN, I. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Presença, s/d.
- MACHADO, I. A. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.
- _____. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- McLUHAN, M. *A galaxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional/Edusp, 1972.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: 1994.
- MORAIS, A. G. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- MORAIS, A. G. e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, n. 8 (15-51), Lisboa, 1984.
- NEMIROVSKY, M. Leer no es lo inverso de escribir. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- ONG, W. J. *Interfaces of the word: studies in the evolution of consciousness and culture*. Ithaca e Londres: Cornell University Press, 1977.

- _____. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. Londres e Nova York: Methween, 1982.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.
- RODRÍGUEZ, M. H. “Hablar” en la escuela: Para qué?... Como? *Revista Latino-Americana de Lectura*. Lectura y vida, Buenos Aires, v. 16, n. 3, set. 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1ª grau*. São Paulo: 1988.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. DOT-NAE. *Regimento em ação, caderno 3*. São Paulo: 1992.
- SAVIOLI, P. e FIORIN, J. L. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHNEUWLY, B. *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. Les interactions lecture-écriture*. Suíça: Peter Laug, 1993.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- _____. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. Compor textos. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____, A. e CARDOSO, B. (org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- _____, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- TFOUNI, L. V. A escrita — remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- TOLCHINSKY, L. Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de “alfabetismo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, v. 6, pp. 53-62, 1990.
- TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. (eds.). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, 1992 (nº extraordinário).
- WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992 (4 vídeos didáticos e um livro).
- _____. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, CENP. *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: FDE, 1988.
- WELLS, G. Condiciones para una alfabetización total. *Cuadernos de Pedagogía*, 1991.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perez Soares, Neide Nogueira.

Elaboração

Aloma Fernandes Carvalho, Ana Amélia Inoue, Ana Rosa Abreu, Antonia Terra, Célia M. Carolino Pires, Circe Bittencourt, Cláudia R. Aratanga, Flávia I. Schilling, Karen Muller, Kátia L. Bräkling, Marcelo Barros da Silva, Maria Amábile Mansutti, Maria Cecília Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria F. R. Fusari, Maria Heloisa C.T. Ferraz, Maria Isabel I. Soncini, Maria Tereza Perez Soares, Marina Valadão, Neide Nogueira, Paulo Eduardo Dias de Melo, Regina Machado, Ricardo Breim, Rosaura A. Soligo, Rosa Iavelberg, Rosely Fischmann, Silvia M. Pompéia, Sueli A. Furlan, Telma Weisz, Thereza C. H. Cury, Yara Sayão, Yves de La Taille.

Consultoria

César Coll

Délia Lerner de Zunino

Assessoria

Adilson O. Citelli, Alice Pierson, Ana M. Espinosa, Ana Teberosky, Artur Gomes de Moraes, Guaraciaba Micheletti, Helena H. Nagamine Brandão, Hermelino M. Neder, Iveta M. B. Ávila Fernandes, Jean Hébrard, João Batista Freire, João C. Palma, José Carlos Libâneo, Ligia Chiappini, Lino de Macedo, Lúcia L. Browne Rego, Luis Carlos Menezes, Osvaldo Luiz Ferraz, Yves de La Taille e os 700 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o País, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para o enriquecimento dos PCN.

Projeto gráfico

Vitor Nozek

Revisão e Copydesk

Cecilia Shizue Fujita dos Reis e Lilian Jenkino.

AGRADECIMENTOS

Alberto Tassinari, Ana Mae Barbosa, Anna Maria Lamberti, Andréa Daher, Antônio José Lopes, Aparecida Maria Gama Andrade, Barjas Negri, Beatriz Cardoso, Carlos Roberto Jamil Curi, Celma Cerrano, Cristina F. B. Cabral, Elba de Sá Barreto, Eunice Durham, Heloisa Margarido Salles, Hércules Abrão de Araújo, Jocimar Daolio, Lais Helena Malaco, Lídia Aratangy, Márcia da Silva Ferreira, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Maria Helena Guimarães de Castro, Marta Rosa Amoroso, Mauro Betti, Paulo Machado, Paulo Portella Filho, Rosana Paulillo, Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Sonia Carbonel, Sueli Teixeira Mello, Théa Standerski, Vera Helena S. Grellet, Volmir Matos, Yolanda Vianna, Câmara do Ensino Básico do CNE, CNTE, CONSED e UNDIME.

Apoio

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Projeto BRA 95/014

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO

Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNDE