UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO OESTE DO PARANÁ.

UM RESGATE HISTÓRICO-REFLEXIVO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Londrina
2008

TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO OESTE DO PARANÁ.

UM RESGATE HISTÓRICO-REFLEXIVO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina – UEL – como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito

Londrina
2008

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel - Unioeste

C837p Costa-Hübes, Terezinha da Conceição
O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. / Terezinha da Conceição Costa-Hübes.— Londrina, PR: UEL, 2008.
382 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem.
Bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Língua portuguesa . 3. Formação continuada. I. Universidade Estadual de Londrina. II. Título.

CDD 21ed. 469.07

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros – CRB 9/1362

TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO OESTE DO PARANÁ.

UM RESGATE HISTÓRICO-REFLEXIVO DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina – UEL – como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP/Assis

_____

Profa. Dra. Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM

_____

Profa. Dra. Regina Maria Gregório
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Profa. Dra. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2008.

A Deus, que é luz, sabedoria e vida.
A Carlos Denir Hübes, meu marido, que foi meu *cúmplice,* meu *companheiro* em todos os momentos, meu grande *incentivador* e o maior *responsável* pela conquista dessa titulação.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná.** Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**.** 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

RESUMO

No presente trabalho busco, inicialmente, numa perspectiva histórico-reflexiva, abordar a temática formação continuada de professores, relacionando-a, desde a década de 1970 até a década atual, às políticas públicas do país, do estado e, mais especificamente, da região Oeste do Paraná. Em seguida, procuro averiguar as concepções (filosófica, psicológica, pedagógica e de linguagem) reveladas em documentos pedagógicos norteadores da educação nas décadas em foco e que influenciaram, direta ou indiretamente, a formação docente. Esse propósito investigativo sustenta-se nas seguintes indagações: desde a década de 1970, já haveria, por trás das ações de formação, uma intencionalidade política, determinando, por meio de documentos norteadores, como o professor deveria agir? Que correntes teóricas definiram a formação e interferiram, consciente ou inconscientemente, na ação docente? E hoje, quais documentos, programas, projetos etc. orientam tal ação? Inserida nesta arena social de formação, na qual inúmeros cursos de Língua Portuguesa foram por mim ministrados, prossigo, analisando os efeitos de alguns desses cursos na prática pedagógica de professores de 4ª série da região Oeste do Paraná, no sentido de verificar seus reflexos (ou não) no ensino da gramática. Em função dos resultados, apresento uma proposta de formação continuada por meio de grupo de estudos, que foi selecionado pelos participantes da pesquisa como o evento que melhor integra a formação e a reflexão. O processo investigativo inscreve-se, assim, na Lingüística Aplicada, sustentado pela abordagem qualitativa, de base etnográfica, uma vez que procura refletir sobre os significados culturais da formação continuada que envolve os professores das séries iniciais, verificando, dentre outras bases teóricas, se ao ensinar a Língua Portuguesa, ancoram-se na concepção (sócio)interacionista da linguagem e se adotam os gêneros textuais como objeto de ensino, por entender que apresentam as condições reais de concretização sócio-histórico-ideológica da língua e, conseqüentemente, da gramática.

Palavras-chave: formação de professores, língua portuguesa, grupo de estudos.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **The continuing development process of Western Paraná teachers.** A historical-reflexive review of Portuguese Language pre-service training. 2008. 382 f. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

In this research I intend, initially, from a historical-reflexive perspective, to deal with the topic of the teachers' continuing development, relating it, from the 1970's up to now, to the national and state public policies, more specifically of the western region in Paraná. Next, my attempt is to investigate the conceptions (philosophical, psychological, pedagogical and linguistic) revealed in guiding educational pedagogical documents of the decades mentioned above, which, directly or indirectly, influenced the pre-service training for teachers. Such investigative focus springs up from the following questions: since the 1970's, has there been, in the background of the pre-service training actions, a political intentionality determining, by means of the official documents, how the teacher was supposed to act? What were the theoretical currents that defined the pre-service training and that interfered, consciously or unconsciously, in the teaching practice? As a participant in this social arena of pre-service training, having taught numerous Portuguese Language courses, I move on to analyze the effects of such courses in the pedagogical practice of fourth-grade teachers in the western Paraná with the intention to verify possible consequences in the teaching of grammar. Based on the results, I present a proposal of continuing development by means of study groups, which was pointed out by the subjects in this research as the event that best integrates training and reflection. Thus, this investigative process finds itself rooted in Applied Linguistics, sustained by the qualitative approach, with an ethnographical basis, once it attempts to reflect upon the cultural significance of continuing development which involves elementary-school teachers, verifying, among other theoretical bases, if, when teaching Portuguese, they follow a (socio-)interactionist conception of language and if they adopt the textual genres as their teaching object because they understand that such approach has the real conditions for the social-historical-ideological actualization of language and, consequently, of grammar.

Key words: teachers' pre-service training, Portuguese language, study group.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO 21
1.1 Panorama histórico da educação no Brasil 25
1.1.1 Décadas de 1960 e 1970: a “democratização” do ensino em função de interesses político-econômicos 25
1.1.2 Década de 1980: abertura política, novas vozes, outros discursos.... 31
1.1.3 Neoliberalismo e educação: ações de impacto na década de 1990.. 34
1.1.4 A partir de 2000: esperanças renovadas, mas... 43
1.2 Panorama histórico da educação no Paraná..... 48
1.2.1 Décadas de 1960 e 1970: início do processo de descentralização.... 48
1.2.2 Década de 1980: acenos para a reorganização da escola pública 52
1.2.3 Década de 1990: sistematização dos ideários neoliberalistas 56
1.2.4 A partir de 2000: tentativas de reorganização do ensino..... 61
1.3 Panorama Histórico da Educação na Região Oeste do Paraná..... 64
1.3.1 Décadas de 1960 e 1970: da colonização para o crescimento Populacional..... 64
1.3.2 Década de 1980: criação da ASSOESTE 70
1.3.3 Década de 1990: sistematização de propostas..... 75
1.3.4 A partir de 2000: início de um novo ciclo na educação do Oeste..... 78

2 TEORIAS SUBJACENTES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ 83
2.1 Primeira Fase (1970 até meados de 1980): Concepção de Linguagem como Representação do Pensamento; Concepção de Linguagem como Estrutura ou Instrumento de Comunicação..... 85
2.1.1 As bases teóricas do Currículo da SEED, do modelo de Alfabetização Erasmo Pilotto e da cartilha Porta Mágica 89
2.1.1.1 A gramática como objeto de ensino 99

2.1.1.2 Modelo de Formação adotado no estudo da proposta pedagógica... 101
2.2 Segunda Fase (década de 1980 até meados da década de 1990): Linguagem como Meio de Interação 104
2.2.1 Reorientações teóricas nos estudos da linguagem 109
2.2.2 João Wanderley Geraldi e o Projeto “O texto na sala de aula”: uma proposta pioneira de trabalho com a língua sob o viés (sócio)interacionista..... 113
2.2.2.1 A transposição do Projeto “O texto na sala aula” às séries iniciais: o texto como objeto de ensino..... 121
2.2.3 O Ciclo Básico de Alfabetização – CBA: consolidação da linguagem como forma de interação?..... 126
2.2.4 Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – CBPR: uma proposta interacionista reconhecida e documentada 134
2.2.4.1 A proposta de trabalho com a Língua Portuguesa 139
2.3 Terceira Fase (meados da década de 1990 até os dias atuais): Retrocesso e/ou Consolidação de Concepção(ões) de Linguagem?. 145
2.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – sob orientação do neoliberalismo..... 146
2.3.1.1 Concepção de linguagem e ensino da Língua Portuguesa 153
2.3.2 Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da Região Oeste do Paraná – CBEPM: uma proposta alicerçada em reflexões 160
2.3.2.1 A disciplina de Língua Portuguesa: concepção, objeto de ensino e gramática..... 163
2.4 Algumas Considerações..... 171

3 PERCURSO METODOLÓGICO 174
3.1 Método de Abordagem 174
3.2 Constituição do *Corpus* 178
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados 179
3.3.1 Questionário 179
3.3.2 Entrevista 180
3.3.3 Gravação de aulas 180
3.4 Levantamento do(s) Problema(s) e Proposta de Solução 181

4 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS COLETADOS 183
4.1 Perfil dos professores da região Oeste do Paraná 183
4.2 Contextualizando a (minha) ação docente 195
4.2.1 Perfil dos municípios selecionados 196
4.2.2 A respeito das ações de formação continuada..... 198
4.2.3 Conteúdos abordados 201
4.3 Análise e Interpretação dos Dados..... 212
4.3.1 Análise e interpretação do questionário 213
4.3.2 Análise e interpretação das entrevistas..... 238
4.3.3 Análise e interpretação das aulas gravadas..... 253
4.4 A propósito dos resultados 273

5 GRUPOS DE ESTUDOS: CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 277
5.1 Implantação da Proposta..... 278
5.2 Execução da Proposta 280
5.3 Resultados Concretos do Grupo de Estudos 300
5.3.1 A produção do instrumento teórico-metodológico 301
5.4 Considerações Finais sobre a Modalidade Grupo de Estudos..... 324

CONSIDERAÇÕES FINAIS 330
REFERÊNCIAS..... 337
ANEXOS 349
ANEXO 01 – Certificados de participação em cursos de formação para Alfabetizadores no modelo Erasmo Pilotto..... 350
ANEXO 02 – Certificados de participação em cursos de formação para o CBA 353
ANEXO 03 – Questionários aos professores de 4ª série – ensino fundamental 356
ANEXO 04 – Entrevista com professores de 4ª série – ensino fundamental ... 359
ANEXO 05 – Questionário perfil dos professores em relação à educação de 1º ano e 1ª a 4ª séries do ensino fundamental – municípios da Região Oeste do Paraná 360
ANEXO 06 – Sugestões de produção de texto 364
ANEXO 07 – Trabalho de correção de texto 365

ANEXO 08 – Projeto de trabalho com os gêneros 367
ANEXO 09 – Tabela diagnóstica..... 369
ANEXO 10 – Sugestões de atividades para a reescrita coletiva..... 371
ANEXO 11 – Sugestões de atividades a partir da reescrita individual do texto Produzido pelo aluno..... 372
ANEXO 12 – Atividades – coesão referencial 374
ANEXO 13 – Atividades – coesão seqüencial..... 375
ANEXO 14 – Reescrita individual – discurso direto..... 376
ANEXO 15 – Reescrita individual – concordância verbal e nominal, emprego dos elementos coesivos 378
ANEXO 16 – Fotos da produção e divulgação de cartazes pelos alunos 380
ANEXO 17 – Fotos do grupo de estudos 381

INTRODUÇÃO

A atividade de docência na formação continuada de professores das séries iniciais constituiu-se, para mim, nos últimos anos, mais precisamente a partir de 1996, além de uma prática desafiadora, uma temática que induzia à investigação. Desafiadora porque, a cada trabalho realizado, sentia-me provocada pelas perguntas oriundas de professores que, na ânsia do caminho “certo”, esperavam encontrar, nas ações de formação continuada, a resolução para inúmeros problemas. Por outro lado, provocava inúmeras questões relativas tanto às minhas ações docentes quanto à sua incidência na prática em sala de aula.

Tais inquietações levaram-me a indagar: será que a modalidade de evento adotada há anos no Brasil (e por que não na região Oeste do Paraná), definida por meio de cursos de formação, tem garantido os subsídios necessários para que o professor acrescente conhecimentos à sua formação inicial e reflita sobre a prática pedagógica desempenhada no dia a dia? E como minha ação docente, neste contexto, revelada nos inúmeros cursos de Língua Portuguesa ministrados na região, tem contribuído para oferecer subsídios ao trabalho com a língua(gem) dentro de uma concepção (sócio)interacionista, que requer um outro olhar também para o ensino da gramática?

Presumi que as respostas só poderiam ser encontradas a partir de um vasto percurso de investigação que recuperasse, inicialmente, os recentes debates sobre a formação continuada de professores no Brasil. Se minhas ações na região Oeste do Paraná estavam atreladas às discussões teórico-metodológicas que envolvem o tema, as quais, de alguma forma, são norteadoras das ações realizadas em nível nacional e estadual, então estariam, pois, concorrendo para potencializar uma cultura de formação continuada de professores, já que se situam dentro de contextos sócio-historicamente determinados.

Não há como pensar na formação de professores, na região, desarticulada de ações maiores que, direta ou indiretamente, orientam o fazer-pedagógico. Dessa maneira, não poderia esquecer de que os efeitos de minha ação docente não eram, em momento algum, resultado de uma ação isolada. Ao contrário, eram determinados pela própria formação (inicial e continuada) dos professores, pelos discursos que os subsidiavam, pelas teorias que os orientavam e, ademais, pelo

lugar social que eu e os professores ocupávamos (na região, no Estado e no Brasil), pelos espaços sociais com os quais interagíamos, pelas questões sócio-político-ideológicas que incidiam sobre nós, e sobre todas as ações de formação e de ensino/aprendizagem.

Conforme Popewitz & Pereyra (1992), pensar a formação de professores como uma arena social significa reconhecer que naquele espaço multidimensional interagem vários atores sociais (órgãos estatais, instituições de formação de professores, organizações profissionais e sindicais, fundações de natureza filantrópicas etc.) e vários instrumentos teóricos (Currículos, Projetos, Parâmetros etc.). Logo, ao refletir sobre as ações de formação, deve-se considerar o modo como as posições e as estratégias desses atores se relacionam e se confrontam umas com as outras; como influenciam e procuram maximizar o potencial de suas posições na arena, compreendendo os diferentes interesses em jogo.

Por outro lado, se quisesse verificar os efeitos de minha ação docente, não poderia esquecer de que eram atravessados pelas condições físicas e sociais dos interlocutores, afetados, segundo Nóvoa (1992), pelo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola; pela crise de identidade profissional, decorrente do desprestígio social, da baixa remuneração, das condições precárias de trabalho, do mal estar na profissão, da precariedade dos cursos de formação inicial e da ausência e/ou descontinuidade dos programas de formação continuada.

Mesmo assim, era preciso acreditar na possibilidade de construir novos paradigmas que pudessem alterar a estrutura epistemológica dos processos de formação vigente, a começar pelas instituições responsáveis, reconhecendo que os programas de formação continuada sustentam-se, na maioria dos casos, em projetos pedagógicos limitados, deficientes em termos científicos e conceituais, repercutindo na construção de práticas docentes.

Entretanto, para propor qualquer alternativa de mudança, era preciso, antes de tudo, inserir-me num processo investigativo, a fim de subsidiar-me teoricamente na definição das ocorrências de ações formativas desenvolvidas por órgãos nacionais, estaduais e regionais e, ainda, na compreensão das interferências políticas, econômicas e sociais que determinam tais formas de ação. Uma vez assimiladas, minha incursão deveria ir em direção às práticas decorrentes de cursos de Língua Portuguesa por mim ministrados em municípios da região Oeste do

Paraná, investigando atividades pedagógicas, ouvindo professores, levantando dados que cooperassem na análise dos reflexos de tais ações.

Julgo interessante destacar que, ao investigar os efeitos dos cursos de formação continuada por mim ministrados, estaria consciente de que os resultados poderiam ser afetados pelo meu próprio fazer-pedagógico. Isto porque, além de tal ação, desempenho o papel de professora desde 1985. Iniciei-me na profissão, atuando em uma escola da zona rural do município de Vera Cruz do Oeste, em turma multisseriada. Depois de 2 anos, fui convidada para assumir a coordenação da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação e, a partir daí, dividi minhas funções entre coordenar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (séries iniciais). Alguns anos depois, paralelamente a tais atribuições, tornei-me professora colaboradora do Curso de Letras da Unioeste de Cascavel, onde permaneci por 2 anos. Após 12 anos trabalhando com as séries iniciais, deixei a Secretaria Municipal de Ensino e assumi vaga proveniente de aprovação no concurso estadual, atuando em turmas de 6ª, 7ª, 8ª séries e ensino médio. Foi nesse período que a ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná – convidou-me para a atividade de docência em cursos esporádicos de Língua Portuguesa e, um ano depois, sem deixar minhas aulas no ensino médio, tornei-me assessora pedagógica da área, onde atuei por 18 meses. Retornei, posteriormente, às séries iniciais do ensino fundamental como Secretária Municipal de Ensino, afastando-me, então, 2 anos depois, para dedicar-me ao mestrado.

O percurso da vida profissional sempre refletiu-se, em seus diferentes momentos, em minha formação, constituindo-me no que tange às ações praticadas e aos conhecimentos adquiridos. Em cada momento, defrontei-me, diferentemente, com situações ora instigantes, ora contraditórias, as quais revelavam o quanto a dinâmica do ensino se distancia, muitas vezes, do discurso propagado pela linguagem pedagógica revelada em documentos, em publicações acadêmicas e em cursos de formação que eu mesma ministrava. Compreender por que e como era produzida esta dicotomia seria vital para superar alguns limites e equívocos do meu trabalho docente.

Em decorrência disso, após cada curso ministrado, algumas questões insistiam em incomodar-me:

1) Quais necessidades formativas deveria priorizar no confronto da formação continuada com a realidade objetiva das escolas?

2) Seria possível transformar a prática pedagógica do professor por meio do investimento em cursos pontuais, resumidos em algumas horas de reflexão?
3) Que programas de formação continuada de professores iriam, de fato, tornar consistente sua formação?

As interrogações interferiam no planejamento dos cursos, visto que, em cada um deles intencionava dirimir o descompasso entre o contexto de atuação do professor e sua perspectiva profissional.

A intenção de pesquisa sustentava-se, inicialmente, em tais indagações, sobre as quais pretendia, caso levantasse problemas, discutir soluções concernentes à modalidade de evento adotada para a formação e para as reflexões em Língua Portuguesa. No entanto, era preciso definir qual seria o meu objeto de investigação. Julgando relevante tal pretensão de pesquisa, tratei de refletir sobre o objeto que pretendia investigar.

A temática da formação continuada foi se apresentando como uma linha de pesquisa capaz de auxiliar na compreensão de meus limites e possibilidades, na busca de alternativas metodológicas propiciadoras de um trabalho docente articulado, entre outras, pela relação teoria-prática.

Quando me tornei efetivamente Professora Assistente da Unioeste – Cascavel – em 2003, o espaço acadêmico estimulou-me a elaborar um Projeto de Pesquisa acerca do ensino da gramática. Afinal, minhas indagações direcionavam, entre outras coisas, também para o ensino da gramática. Depois de tantos eventos de formação continuada na área de Língua Portuguesa, na região, desde a década de 1980, subsidiados pela concepção (sócio)interacionista da linguagem, como os professores estariam abordando a língua e, mais especificamente, a gramática?

O interesse pelo ensino da gramática resultava das inúmeras discussões, leituras e formações recebidas a respeito da natureza social da linguagem e seu caráter dialógico e interacional. Tais conhecimentos exigiam um novo tratamento para a gramática: a garantia da funcionalidade da língua em diferentes situações de interação.

Estava consciente de que, nesta direção, já haviam sido difundidas muitas pesquisas, principalmente a partir da publicação de Geraldi (1984), quando propôs um outro olhar para o ensino da Língua Portuguesa, compreendendo-a em três eixos básicos, integrados sem artificialidades: leitura, produção e análise lingüística.

Neste último, residia uma proposta inédita de ensino da gramática, coligada às situações de fala e de escrita, portanto, inserida no texto.

Embora a década de 1980 seja considerada um marco na revolução das reflexões sobre o ensino da língua, destacando algumas produções relativas à funcionalidade da gramática, a década seguinte versou sobre o tema com maior ênfase, aprofundando críticas, reflexões e proposições, depois de revelados os primeiros resultados do Projeto NURC, o qual desvelou a oralidade culta do povo brasileiro. Assim, Moura Neves (1996, 1999), Travaglia (1996), Franchi (1991, 1992), Geraldi (1991, 1996), Possenti (1996), Britto (1997), entre outros, discutiram a heterogeneidade da língua numa perspectiva interacionista, abordando aspectos e propondo reflexões/soluções de acordo com a fundamentação teórica selecionada dentro da "Lingüística da Enunciação"[1].

Com o reconhecimento da natureza social da linguagem, a gramática contextualizada tornou-se o centro das discussões. Desse modo, em todos os cursos ministrados, ouvia dos professores questões como: "Devo ensinar gramática?", "Como devo ensiná-la?". Em todas as situações, esforçava por revelar meus conhecimentos a respeito, alicerçados pelos cursos de formação dos quais participei e pelas inúmeras leituras de publicações teóricas, versando sobre o tema. Eu acreditava, e tentava repassar minha "crença", de que os fenômenos gramaticais estavam presentes no ensino não mais como elementos representativos de regras que deveriam ser decoradas, mas como princípios lingüísticos capazes de serem descritos, observados e analisados dentro de uma perspectiva discursivo-textual, organizadores dos efeitos de sentido no texto. Todavia, como os professores assimilavam minhas convicções?

Para responder à questão, percebi que deveria me aproximar, mais criteriosamente, dos saberes e conhecimentos produzidos pelos professores na sala de aula, na tentativa de relacioná-los com a temática "formação continuada", definindo, assim, um *locus* para a pesquisa.

Ao pretender pesquisar sobre o ensino da gramática, não poderia, em hipótese alguma, desarticular minhas observações de um processo mais amplo, agregado aos modos de atuar na sala de aula. A maneira como a gramática é ensinada pelos professores das séries iniciais da região Oeste não é resultado

[1] Esse termo será explicitado no Capítulo 2.

apenas de minhas ações docentes (nos cursos de formação em Língua Portuguesa). Entretanto, qual seria o peso de tais aprofundamentos para o êxito do processo ensino-aprendizagem, no caso, da Língua Portuguesa?

Muitas eram as questões, todavia, se fazia mister definir quais despontariam como propulsoras para a pesquisa pretendida. A busca de definição "com maior clareza e inteligibilidade" do quadro conceitual de formação continuada de professores, como nos dizem as pesquisadoras portuguesas, Rodrigues & Esteves (1993), tem motivado diversos estudiosos a traçarem enunciados de paradigmas, objetivando situar melhor o(s) conceito(s) desse modo de formação.

O trinômio investigação/reflexão/ação afigurou-me como suporte estruturador e metodológico de viabilização de muitas pesquisas. Expressões como: articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993); conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992); investigação/reflexão/ação (ESTRELA, 1992); indagação/reflexão (GARCIA, 1992) eram reveladoras de que tal trinômio estava no auge da discussão das práticas de formação continuada de professores.

No bojo de tais evidências, optei, finalmente, por inserir, em minha proposta de investigação, a preocupação em compreender a temática da formação continuada de professores e sua inserção nas políticas públicas da região Oeste do Paraná, desde a década de 1970, ocasião em que se iniciou tal processo, sem desarticulá-la das políticas públicas nacionais e estaduais.

Meu propósito é, portanto, o de pesquisar, brevemente e a princípio, como a profissão docente foi tratada politicamente, em âmbito regional, estadual e federal na continuidade do processo formativo profissional. E, no interior da política de formação, verificar quais as bases teóricas (filosóficas, pedagógicas, psicológicas) e a(s) concepção(ões) de linguagem que orientaram, em cada década, a formação do professor.

Julgo interessante tal propósito investigativo, visto ter presenciado, mais especificamente na última década do século XX, um conjunto de planos, programas, diretrizes e legislações, produzidos pelos governantes, intencionando regular a formação (inicial e continuada) de professores, na perspectiva de criar e dar visibilidade ao sistema nacional (estadual e municipal) de formação, adequando-o ao novo modelo de sociedade contemporânea.

No entanto, será que foi sempre assim? Desde a década de 1970, já haveria, por trás das ações de formação, toda uma intencionalidade política, determinando, por meio de documentos norteadores, como o professor deveria agir? Que correntes teóricas definiram a minha (a nossa) formação e que interferiram, consciente ou inconscientemente, em minha (nossa) ação docente? E hoje, que documentos, programas, projetos etc. orientam a minha (a nossa) ação?

Frente aos questionamentos e aos propósitos investigativos, o objetivo geral que orienta esta pesquisa está em refletir sobre os efeitos dos cursos de formação continuada em Língua Portuguesa, por mim ministrados, na prática pedagógica de professores de 4ª série da região Oeste do Paraná, no sentido de verificar seus reflexos (ou não) para o ensino da gramática.

Como a minha ação e a dos professores não são neutras, mas fortemente determinadas pelo contexto no qual estamos inseridos, vincularei, a tal propósito, a reconstituição das políticas de formação continuada na região, desde a década de 1970, relacionando-a às políticas do Estado e da nação.

Logo, tendo em vista a análise das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores no Brasil, no Estado e na região Oeste, desde a década de 1970, até os dias atuais; a verificação dos documentos (currículos, parâmetros, projetos etc.) que orientaram/orientam, em cada década, a formação dos professores e, associados a isso, a base filosófica, psicológica, pedagógica que fundamenta tais documentos, determinando a concepção de homem e sociedade, de ensino e aprendizagem, de educação e escola, de linguagem e língua e, dentro desta, de gramática; a relação entre a modalidade de evento adotada na região com as políticas públicas de formação e com os documentos norteadores, pretendo:

- Verificar, por meio de dados coletados, como a gramática é compreendida hoje, pelos professores, e como está sendo trabalhada em turmas de 4ª séries, analisando se o discurso do professor e sua prática traduzem as discussões teóricas de ensino da língua que embasaram os cursos de formação continuada por mim ministrados.
- Refletir, juntamente com os professores informantes, sobre os dados coletados, no intuito de buscar alternativas, se necessárias forem, para a formação continuada de professores em Língua Portuguesa que incidam, realmente, no ensino da língua.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos, inicialmente a investigação partirá de um estudo teórico, de cunho descritivo-analítico, pelo fato de sentir-me desafiada a compreender melhor o quadro histórico e conceitual da formação continuada no Brasil.

Nessa perspectiva, as informações, apresentadas no primeiro capítulo, são coletadas de literatura especializada e, apresentam um relato histórico da formação (inicial e continuada) no Brasil, no Paraná e na região Oeste, destacando as influências políticas que incidiram sobre as ações formativas. Com tal descrição teórica, a tentativa é de estabelecer os sentidos políticos atribuídos à formação de professores, garantindo maior visibilidade às diferentes proposições formuladas a esse respeito.

As informações, organizadas no segundo capítulo, resultam de um estudo de documentos pedagógicos, mais precisamente de projetos, currículos e parâmetros curriculares que, em cada década, determinaram concepções de homem, de ensino, de aprendizagem e de linguagem, interferindo, incisivamente, nos programas de formação continuada. Tais documentos foram selecionados em função das décadas pesquisadas. No que diz respeito à década de 1970, investigo as concepções filosóficas, psicológicas, pedagógicas e de linguagem fundamentadoras do *Currículo da SEED*, documento norteador da prática docente naquele período, e o modelo Erasmo Pilotto de Alfabetização. Em relação à década de 1980, destaco, dentre as ações da ASSOESTE na região, o *Projeto "O texto na sala de aula"*, informando sobre sua base teórica e sua provocação para outros olhares ao ensino da Língua Portuguesa e, especificamente, da gramática. Ainda no que tange a década em questão, recupero as bases formativas da proposta *Ciclo Básico de Alfabetização – CBA* – imposta pelo Estado. Na década de 1990, os documentos em foco serão o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – CBPR* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs,* destacando, principalmente, suas orientações teóricas. E, finalmente, da década atual, a opção será pelo *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da região Oeste do Paraná*, publicado em 2007.

No terceiro capítulo, descrevo o percurso metodológico desta pesquisa para, no quarto, interpretando dados da pesquisa de campo, refletir sobre a possibilidade de nexos existentes entre as políticas de formação, as correntes teóricas que as determinam, as minhas ações docentes em cursos na área de Língua Portuguesa e

algum reflexo destes na prática do professor, no que diz respeito ao tratamento dado à gramática.

A partir da interpretação dos dados e de possíveis problemas detectados, apresento, no quinto capítulo, uma proposta de formação continuada (eleita por participantes da pesquisa) que aborda tanto a formação dos professores quanto o ensino da Língua Portuguesa.

1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

No capítulo em pauta, o propósito é situar, com um breve panorama histórico, as discussões e propostas acerca da formação de professores, mais especificamente, a formação continuada, no cenário nacional, estadual e regional (Oeste do Paraná), sem, no entanto, desvinculá-las das políticas internacionais, uma vez que toda ação é determinada por contextos mais amplos.

Para traçar a trajetória proposta, amparo-me em algumas análises que já vêm sendo feitas por educadores (Alarcão, 1998; Esteves & Rodrigues, 1993; Nunes, 2000; Freitas, 2002; Pimenta, 1992; Veiga, 1998; entre outros), no sentido de identificar, como diz Freitas (2002), os (des)caminhos das políticas de formação de professores. Nesse sentido, pretendo apontar os organismos que, direta ou indiretamente, exercem e exerceram (forte) influência no campo da educação, determinando ações, especialmente, de formação.

Estarei me reportando, com maior ênfase, às últimas três décadas (1970,1980 e 1990), estendendo o olhar até os dias de hoje (2007), tendo em vista que as maiores incidências de mudanças na educação, principalmente referentes à formação do professor, remetem ao período citado, devido à massificação do ensino público.

Antes de iniciar o trajeto, é importante esclarecer o entendimento que explicito por formação continuada, pelo fato de ser este o foco de estudo. Para tanto, recorro às palavras de Esteves & Rodrigues, as quais salientam que a formação contínua é:

> (...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda

> como uma etapa de formação inicial (ESTEVES & RODRIGUES, 1993, p. 44).

Cito também Formosinho, reforçando o conceito, ao postular que a formação contínua é seqüencial à formação inicial e claramente distinta desta. Então argumenta:

> (...) o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários, pois é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Lembro, ainda, as palavras de Alarcão, ao conceber a formação continuada "como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional" (ALARCÃO, 1998, p. 100). Sendo assim,

> (...) a formação continuada deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (Idem, p. 106)

A autora pontua que tal formação deve se alicerçar na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituída em grupos de estudos e organizada em torno de projetos de formação-ação-investigação. É uma formação, portanto, que assenta em projetos realizados com os professores, para os professores e pelos professores, complementados pelas comunidades sociais envolvidas com a escola, com o objetivo de transformá-las em autênticas comunidades educativas.

Remeto, ainda, a Alves (1998), para quem a formação (inicial e continuada) está aliada a uma intrínseca rede de relações e tensões, estabelecidas entre suas várias dimensões: formação acadêmica; ação política do Estado; prática pedagógica cotidiana; prática política coletiva; pesquisas em educação. Logo, o processo de aperfeiçoamento contínuo, redimensionando o conhecimento, necessita ser tratado como elemento constitutivo da formação de professores, sem desconsiderar que

esta se dá, também, em outros tempos e espaços diferentes destes, uma vez que envolve sujeitos sócio-historicamente determinados.

A formação inicial, para Nunes (2000), tem seu espaço nas esferas das instituições formadoras, cuja finalidade última centra-se na produção do profissional do ensino. Mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação, habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente. Bases que são construídas a partir do domínio de certas competências e habilidades (científicas e profissionais) e conceitos (técnico, pedagógico, político, filosófico e social), veiculados nas instituições formadoras.

Arrisco-me a dizer que tais bases, a princípio, concorrem para o delineamento da profissão docente. Todavia, devo considerar que esta formação não pode ser interpretada como se, isoladamente, pudesse garantir um conjunto de situações, habilidades, atitudes e comportamentos que satisfizessem e contemplassem os requisitos necessários ao exercício do trabalho docente, ou mesmo, que fosse válida para qualquer contexto histórico-social. A dinâmica da formação impõe a compreensão de que "não se deve pretender que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (GARCIA, 1992, p. 55).

Nessa perspectiva, traduzo a formação continuada como um ato *continuum*, como forma de educação permanente, pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente, cunhando-se, portanto, a expressão "formação continuada de professores".

Ao interpretar a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão, é possível afirmar que a formação continuada se insere, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto.

Comungando nas definições de formação continuada acima elencadas, passo a relatar a história da formação (inicial e continuada) dos professores ao longo das três últimas décadas, destacando como ela foi compreendida pelos vários programas educacionais, nos diferentes governos, em nível nacional, estadual e regional.

Para iniciar o relato, parto da seguinte indagação: por que as discussões em relação à formação continuada têm adquirido maiores proporções nas últimas décadas e maior ênfase, nos últimos anos?

A resposta à questão requer um olhar para a organização social do país. O contexto das histórias políticas, os sistemas e as formas de governo, os níveis de industrialização, o desenvolvimento econômico e social, além de outros fatores, por terem sofrido grandes transformações determinadas pelos avanços tecnológicos e pelas políticas econômicas, exerceram, e continuam exercendo, forte influência nos modelos de ensino e de sistema de formação de professores, determinando seus pressupostos metodológicos e organizacionais.

Ao compreender que a educação é uma das formas elementares para alcançar o progresso social e cultural da humanidade, os setores sociais, empresariais, políticos e econômicos atentaram para esse segmento, questionando, criticando e avaliando a formação do professor, já que entendem que todos os setores sociais de um país são diretamente afetados pelo nível de educação de seus cidadãos.

Sob tal enfoque, conforme destaca Nunes (2000), a lógica é de que se não há boa formação educacional, também não há desenvolvimento social e, conseqüentemente, desenvolvimento econômico. Por isso, há necessidade de investir no setor educacional para garantir que os países (em desenvolvimento) façam parte da rota do progresso social e econômico.

Logo, nasce daí o interesse pela reforma educacional, uma vez que, para tais setores, a escola não está atendendo à demanda do mercado, o qual exige qualidade na formação de capital humano eficiente. Ou seja, sob essa ótica, cabe à escola atender às exigências da modernização: preparar um indivíduo com capacidade crítica e reflexiva, com autonomia, com independência, com poder de decisão na resolução de problemas, contribuindo, assim, com os avanços de uma sociedade tecnológica.

E, como os países periféricos sempre foram fortemente influenciados por movimentos e reformas dos países centrais, caberia ao Brasil aproximar-se das políticas educacionais destes, visto que esta seria a “condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos” (BARRETO, 1998, p.18), os quais são determinados por mega-blocos econômicos no cenário mundial, dentre os quais destacam-se “a União Européia – EU; a Comunidade dos Estados

Independentes – CEI; a North América Free Agreement – NAFTA; os Tigres Asiáticos; e, mais diretamente ligado ao Brasil, o MERCOSUL" (NUNES, 2000, p.20). Tais organizações, além de fortalecerem suas alianças políticas, econômicas e geográficas, também derrubam fronteiras, porém criam exigências e expectativas em todos os níveis da sociedade, inclusive na educação, cobrando mudanças, a fim de atender às demandas do mercado econômico.

O professor é um dos elementos afetados pelas influências internacionais, visto que dele se cobra a formação de indivíduos que correspondam às demandas dos diferentes setores. Todavia, como o docente não se encontra ou não foi preparado para tais avanços sócio-político-econômicos, as cobranças recaem sobre o sistema de formação de professores.

Diante da realidade apresentada, algumas indagações são pertinentes: como o sistema de formação de professores (inicial e continuada) foi tratado nas últimas três décadas? Como esse processo de formação foi determinado politicamente?

Na tentativa de responder às inquietações expostas, apresento, a seguir, de forma panorâmica, um relato das influências políticas, sociais e econômicas na formação dos professores do Brasil, do Paraná e da região Oeste do Paraná.

1.1 Panorama histórico da educação no Brasil

1.1.1 Décadas de 1960 e 1970: a "democratização" do ensino em função de interesses político-econômicos

Farinha (2004) relata que a formação de professores, no Brasil, teve início no século XIX com a criação das Escolas Normais (as quais também surgiram na Europa), funcionando, entre os anos de 1835 até 1971, em número bem reduzido. A partir do final do Império no Brasil, as escolas foram abertas à mulher e iniciou-se, assim, um processo de feminilização do magistério. Contudo, naquela época, somente os filhos da elite tinham acesso à educação[2]. Pimenta (1992) afirma que o professor, pautado nos pressupostos da educação liberal tradicional, trabalhava com a imagem de um "aluno ideal", construído a partir do modelo da classe média alta,

[2] Naquele período "... metade da população brasileira compunha-se de analfabetos, havendo 8 milhões de crianças em idade escolar sem conquistar qualquer instrução" (VIEIRA, 1983, p. 167).

com pré-requisitos e estrutura familiar favorável à aprendizagem. Logo, sua tarefa consistia em traduzir os conteúdos que deveriam ser assimilados pelos alunos.

Mesmo assim, as décadas de 60[3] e 70[4] do século XX são conhecidas, conforme Pietri (2005), como as décadas da redemocratização do ensino, ação defendida pelos ideários da Escola Nova[5]. Se até aquele momento somente os filhos da elite tinham acesso à educação, os filhos dos trabalhadores passaram também a tê-lo, conforme a ótica do governo da época.

> A LDB de 1961 foi revista por Castelo Branco no ano de 1965 e reordenada pela ordem privatista. Nessa reorientação, foram ideologicamente garantidas as matrículas de 100% das crianças entre 07 e 11 anos e aumentou-se a transferência de recursos públicos para o setor privado. (...) o governo resolveu financiar, às claras, o sistema de ensino particular, através da Lei nº 4.440, que instituiu o salário-educação como responsabilidade para as empresas (ROCHA e DEITOS, 2004, p. 138).

A atitude gerou o aumento da demanda pelo ensino pago, em detrimento da procura pelo ensino público gratuito, diminuindo, dessa forma, a obrigação do Estado com a manutenção da educação pública gratuita.

---

[3] A década de 60 é fortemente lembrada, em âmbito geral, pelo golpe de 64 organizado para atender aos anseios da burguesia brasileira e do capital internacional (principalmente dos EUA - que representava grande parte dos investimentos estrangeiros no Brasil) de conter as reivindicações dos trabalhadores, diretamente afetados pela falta de emprego e pela desvalorização dos salários.

[4] Devido à crise econômica que se instalara no país, a década de 70 é lembrada principalmente pelo arrocho salarial instalado pelo governo Médici. Para complementar o orçamento doméstico, foram ofertadas as horas extras de trabalho e, entre 1968 e 1973, 60% dos operários brasileiros trabalhavam 50 horas semanais e 24% destes atingiam uma jornada de 60 horas semanais.

[5] A educação no Brasil, da década de 1960, era orientada pelos ideários da Escola Nova, já manifestados desde o início do século XX e, mais intensamente, na década de 30, quando um grupo de intelectuais, envolvidos pelas idéias de Dewey e Durkheim, se aliaram e, em 1932, promulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação, sob importantes impactos das transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o Brasil vinha passando no governo provisório de Getúlio Vargas. Na realidade, a Escola Nova foi um movimento marcado pelo desejo de renovação do ensino, pois acreditava na educação como o único e exclusivo elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática capaz de levar em consideração as diversidades e respeitar a individualidade do sujeito, porém promovendo a equalização social. Sustentada pela crítica na Escola Tradicional, esboça uma nova maneira de interpretar a educação, a qual passa a ser defendida, "como um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais" (SAVIANI, 2001, P. 8). Sob esse prisma, o indivíduo deveria ser considerado apto para refletir sobre a sociedade e inserir-se nela, integrando-se à democracia e atuando como um cidadão democrático. Para John Dewey, um de seus idealizadores, "a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida". Amparados nesse ideário, o eixo norteador da educação passou a ser a experiência de vida e aprendizagem, atribuindo à escola a função de construir permanentemente a experiência de aprendizagem dentro da própria vida. Nesse sentido, a educação teria a função democratizadora de igualar oportunidades a todos. Assim, ao professor caberia a tarefa de estimular e orientar a aprendizagem, num ambiente estimulador, repleto de materiais didáticos, e ao alunos caberia a iniciativa de aprender, manipulado aqueles materiais didáticos.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 5.692/71 estabeleceu o compromisso de fornecer, às camadas populares, o acesso à escola. Porém, isso gerou muitos problemas devido ao fato de não haver número suficiente de professores habilitados. Além disso, tanto os professores que já estavam atuando, quanto o sistema educacional, não se encontravam preparados para atender à nova clientela. Para fazer cumprir (em parte) o compromisso estabelecido, diminuiu-se o grau de exigência, tanto no trato dos conteúdos, quanto na seleção dos profissionais que passaram a atuar como professores, provocando a má qualidade do ensino público, reforçada, também, por condições de trabalho não-condizentes.

A partir da situação em foco, a Escola Normal foi transformada em magistério, grau de instrução exigido para o professor do ensino primário. Já para os professores do ensino secundário, exigia-se a formação no curso superior, embora fossem poucos os cursos superiores ofertados.

Isso gerou:

> (...) uma expansão desordenada do ensino superior no Brasil e o aumento das faculdades particulares, principalmente dos cursos de licenciatura. Havia uma urgência em formar novos professores para atender à demanda, já que ocorreu um aumento considerável no número de alunos no ensino primário e secundário (FARINHA, 2004, p. 31).

A expansão foi realizada, amplamente, no setor privado. Entretanto, com a falta de fiscalização dos órgãos governamentais, começaram a surgir instituições com todo o tipo de perfil, inclusive aquelas que ofereciam os chamados “cursos vagos” e os cursos de finais de semana, os quais não exigiam a freqüência do aluno, apenas a realização do pagamento nas datas marcadas. Havia, ainda, as licenciaturas curtas e os cursos de complementação pedagógica que, inclusive, não contribuíam com a formação dos professores, visto simplificarem o domínio dos conteúdos.

Por outro lado, como o Brasil vivia, naquele período, sob a política da ditadura militar, a educação foi posta a serviço do “desenvolvimento”, já que a sociedade brasileira encontrava-se em franco processo de urbanização industrial, com o que Pimenta (1992) chamou de “bolsões de capitalismo avançado”. Na época, a política educacional Brasileira sofreu forte influência dos EUA, tendo em vista a ação do governo militar, o qual, segundo Sapelli (2003), concordou em assinar um acordo

entre MEC/USAID, autorizando os assessores americanos a passarem instruções e orientações referentes ao conteúdo, à forma e até mesmo à fundamentação psicopedagógica na elaboração de cartilhas e livros didáticos.

Tal ato acirrou o controle ideológico pelo processo de educação formal, acreditando-se que a eficiência educacional só poderia ser alcançada se fosse controlado o trabalho docente. Para isso, valorizou-se o trabalho dos supervisores. Aos professores, consoante Dias e Lopes (2003), cabiam apenas seguir as orientações daqueles. Controlados no exercício do magistério, não tinham espaço para improvisar diante do imprevisível e para trabalhar de acordo com a multidimensionalidade da prática educacional. Conseqüentemente, o docente trabalhava como um perito, gerindo as condições de aprendizagem, não lhe cabendo pensar no que fazer, mas encontrar caminhos e meios para fazer o que lhe era ordenado. Com conteúdos altamente tecnificados, com o livro didático se fazendo mais presente, a função do professor assumia uma dimensão técnica, restringindo-lhe a autonomia, a criatividade e a capacidade intelectual e política. A concepção pedagógica que orientava o ensino era a da Escola Tecnicista[6].

Ainda, nas décadas em foco, surgiram os "cursos de reciclagem" para sanar as deficiências da formação do professor. De acordo com as determinações da reforma universitária (1968), caberia às faculdades de educação formar e promover a atualização dos professores, ofertando "a capacitação supletiva (expressão usada na época)" (KULLOK, 2000, p. 72). Esta corresponderia à formação permanente do professor ou, como é dito hoje, à formação continuada.

Todavia, convém destacar que o conceito de formação continuada de professores data do final da década de 1950, ganhando força nas décadas subseqüentes, e foi construído a partir da definição de *educação permanente* (compreendida como um processo que se prolonga por toda vida). Arouca (1996) postula que o termo surgiu na Europa, na tentativa de construir um instrumento para superar os limites da educação formal. As Conferências Mundiais de Educação de

[6] Para Dias e Lopes (2003), trata-se de um modelo de educação inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica de ensino que passou a orientar uma prática pedagógica sustentada por atividades mecânicas e disciplina rígida. O professor passou a ser tratado como um mero especialista que deveria aprender as técnicas apresentadas pelos manuais e repassá-las mecanicamente, ou seja, retiraram do professor a possibilidade de ele próprio organizar e determinar os seus meios de ensino, uma vez que os especialistas da educação e os materiais didáticos eram quem determinariam as maneiras de ensinar.

Adultos, realizadas a partir da década de 1960 e patrocinadas por diversos organismos internacionais, entre eles a UNESCO, contribuíram significativamente para a definição do quadro de educação formal.

Como o contexto sócio-educacional dessas décadas caracterizava-se por uma profunda crise na educação (tanto nos países subdesenvolvidos como naqueles em franco processo de industrialização), o sistema formal de ensino passou a ser questionado:

> (...) frente ao avanço da ciência, da técnica e da tecnologia; às transformações políticas, sociais e econômicas; à produção de novos conhecimentos; à dicotomia entre escola e trabalho e à assunção da globalização do mercado econômico (NUNES, 2000, p. 50).

Tais questionamentos foram suficientes para conceber a educação permanente como condição dos indivíduos acompanharem as mudanças da realidade. No momento, a discussão voltava-se prioritariamente para os profissionais, técnicos e especialistas dos mais diferentes setores e essa formação era entendida como "processo ininterrupto de aprofundamento", a ser realizado além da escola, envolvendo, também, outros órgãos competentes e todos os domínios do saber. Desse modo,

> (...) a preocupação com a educação permanente nasce a partir do momento em que se chega ao consenso de que seria necessário investir na formação de jovens e adultos que não possuíam o perfil profissional definido e de qualidade, por meio de ações formativas, propostas por diferentes programas de educação continuada, educação essa considerada necessária ao processo de industrialização e ao desenvolvimento pessoal e profissional do homem (Idem, p. 52).

Da concepção de educação permanente deriva a formação continuada de professores, pautada na compreensão de que:

- a formação de professores deve estender-se pela vida toda;
- o professor deve estar em contínuo desenvolvimento;
- refere-se a um processo de formação de um período pós-escolar;
- os conhecimentos adquiridos por essas ações devem ir além dos conteúdos formais de ensino;
- deve preencher as lacunas deixadas durante o período de formação docente;

- é considerada fundamental para o desenvolvimento do professor como indivíduo social.

Embora fosse delineada, teoricamente, de maneira consistente, atribuindo-lhe a responsabilidade por sanar todas as lacunas deixadas na formação inicial, a concretização da formação continuada não demonstrou essa eficiência. As linhas de ações centralizaram-se em forma de cursos de curta duração, de forma esporádica, sem continuidade e desvinculados das reais necessidades dos professores. Como, na época, cabia apenas ao professor realizar as ações determinadas, geralmente, pelos supervisores, eram estes quem definia os conteúdos os quais os professores deveriam "aprender" nos cursos de formação, cabendo-lhes apenas "ouvir" o que o palestrante (cursista ou formador) tinha a ensinar.

Todavia:

> A formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p. 150).

Concordando com as palavras da autora, concluo que essa prática não se efetivou nas décadas de 1960 e 1970 porque a ênfase recaiu sobre o processo de "reciclagem" dos professores.

Mesmo assim, considero importante destacar as iniciativas que despontaram, por parte do governo federal, em relação à formação de professores na modalidade à distância (EAD). Dentre estas, destaco algumas[7]:

- 1960 – Início da ação sistematizada do Governo Federal em EAD, firmando contrato entre o MEC e a CNBB para a expansão do sistema de escolas radiofônicas aos estados nordestinos, que fez surgir o MEB – Movimento de Educação de Base –, sistema de ensino a distância não-formal.
- 1965 – Início dos trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa.
- 1967 – Foi criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo, com o objetivo de promover atividades educativas e culturais por meio do rádio e da televisão.

[7] Disponíveis no site: http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf , acesso em 21 de março de 2007.

- 1970 – Portaria 408 determinou que emissoras comerciais de rádio e televisão teriam a obrigatoriedade da transmissão gratuita de cinco horas semanais de 30 minutos diários, de segunda a sexta–feira, ou com 75 minutos aos sábados e domingos para apresentação de cursos do Projeto Minerva.
- 1971 – Nasceu a ABT – Associação Brasileira de Tele–Educação – que já organizava, desde 1969, os Seminários Brasileiros de Teleducação, atualmente denominados Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. Foi pioneira em cursos à distância, capacitando os professores por meio de correspondência.
- 1972 – Criação do Prontel – Programa Nacional de Teleducação – que fortaleceu o Sinred – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa.
- 1973 – Projeto Minerva passou a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo MEC, Prontel, Cenafor e secretarias de Educação.
- 1973-74 – Nasceu o Projeto SACI, conclusão dos estudos para o Curso Supletivo "João da Silva", sob o formato de telenovela, para o ensino das quatro primeiras séries do lº grau.
- 1974 – TVE Ceará começou a gerar tele–aulas; o Ceteb – Centro de Ensino Técnico de Brasília – iniciou o planejamento de cursos em convênio com a Petrobrás para capacitação dos empregados desta empresa e do projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá–los do exercício docente.

1.1.2 Década de 1980: abertura política, novas vozes, outros discursos

Após 21 anos de regime militar vividos no país, a década de 80, do século passado, marcou o início da transição política. O último governo liderado por militares (1979/1985) provocou o fortalecimento da oposição e a sociedade civil retomou sua organização via sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais.

A década de 1980, portanto, foi marcada pelo processo de abertura política na sociedade brasileira. Neste período houve uma ruptura no nível político e teve início o discurso progressista da reconstrução nacional das liberdades políticas individuais e da cidadania. A política educacional brasileira, no final da década de 1970 e início da década de 1980, refletiria ações e programas voltados para as

regiões mais pobres, onde o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais.

De um modo geral, os anos de 1980 representaram uma ruptura com o pensamento tecnicista predominante e resgatou o professor como a figura central das preocupações com a educação. Se realmente quisessem que o ensino garantisse reais perspectivas de valorização às classe trabalhadoras, era preciso investir no professor, dos quais dependeriam as mudanças possíveis.

Destacaram-se, no movimento, educadores que "produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do professor**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação" (FREITAS, 2002[8]). Estes educadores defendiam a necessidade de professores com pleno domínio da realidade de seu tempo, compreendendo as condições da escola, da educação, da sociedade, capazes de, por meio do desenvolvimento da consciência crítica, interferirem e transformarem o contexto sócio-educacional, embasados na corrente Histórico-Crítica[9].

Dentre os educadores, Geraldi, Silva e Fiad postulavam que:

> A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação (...) passaria também inevitavelmente por uma transformação do professor em sala de aula. Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudanças. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo o esforço de mudança – do ensino e dos professores – resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial desse trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução (GERALDI, SILVA e FIAD, 1996, p. 311).

---

[8] Artigo divulgado na internet, sem paginação.

[9] Conforme Saviani (2006), essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vygotsky". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Com essa concepção emancipadora, a educação começou a ser repensada em seu espaço institucional, ressaltando-se a importância dos educadores relacionarem a compreensão de escola com a sua própria formação, vinculando às grandes questões sociais e "ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária" (FREITAS, 2002). Na realidade, pretendia-se que o professor (e todos os envolvidos com a educação) compreendesse que sua luta, inserida na crise educacional brasileira, se apresentava como:

> (...) parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que colocam a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (Idem).

Foi um período em que se aqueceram as organizações dos movimentos de educadores e a discussão sobre a formação de professores. Evidenciaram-se, ainda, as lutas salariais por melhores condições de trabalho, devido ao fato de, na década, ocorrer um crescente achatamento dos salários dos profissionais da educação. Paralelamente, acentuaram-se a luta pela democratização da sociedade brasileira, pela gestão democrática da escola e pela autonomia universitária. No contexto das discussões, cresceram e prosperaram as reformulações curriculares nos curso de Pedagogia, destacando-se a formação dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, segundo os Referenciais para a Formação de Professores, "a década de 80 foi marcada (...) por índices alarmantes de fracasso escolar no ensino fundamental – traduzidos em percentuais de repetência e evasão inaceitáveis" (BRASIL, 1999, p. 28). Isso, provavelmente, em decorrência da formação aligeirada de professores (incentivada na década anterior), para atender a demanda de alunos na escola; do pouco investimento na educação e da política de formação continuada adotada.

Em contrapartida a esta realidade, ganharam força os movimentos pela defesa da escola pública para a maioria da população, apoiados pelos governos de oposição ao Regime Militar, desencadeando políticas públicas que visavam superar o fracasso escolar.

No que se refere à formação de professores, incluindo a formação continuada, convém salientar os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que foram instituídos pelo Decreto 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Criados a partir de encontros realizados entre Ministério da Educação e um conjunto de instituições, os Centros surgiram para substituir os antigos magistérios e os cursos normais. Tinham, como finalidade, conforme explicam os Referenciais para a Formação de professores, “promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras de pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças” (BRASIL, 1999, p. 29).

O principal objetivo da criação dos Centros era o de articular todos os graus de ensino, oferecendo não só a formação inicial, mas também a formação continuada. Inicialmente foram implantados em seis estados, no ano de 1983, expandindo-se posteriormente para outros estados.

É importante destacar, também, os debates proporcionados pelos movimentos dos educadores, os quais revelaram o caráter sócio-histórico da formação do professor, evidenciando uma ruptura com o pensamento tecnicista dominante. Isso significou um grande avanço, na época, pois defendia-se a necessidade de formar profissionais da educação com ampla compreensão da realidade, portadores de postura crítica, capazes de interferir na transformação na escola, da educação, da sociedade, na conquista de condições mais favoráveis para a realização de seu trabalho. E, nessa perspectiva, caminharam também as atividades de formação continuada, concretizadas, ainda, em eventos pontuais tais como: seminários, palestras e cursos.

1.1.3 Neoliberalismo e educação: ações de impacto na década de 1990

Tendo em vista que a Constituição de 1988 incorporou, como princípio básico, a urgente necessidade da valorização dos profissionais do magistério, a década de 1990 do século passado destacou-se pelas mudanças implantadas na educação, inicialmente com a posse do Presidente Fernando Collor de Melo em 1990, o qual, mesmo antes de ser eleito, já definia a política educacional, concebida por um grupo de técnicos de sua confiança. Embora bem planejada, essa política

não teve efeito, devido aos conflitos gerados pela nomeação do Ministro (Carlos Chiarelli), não bem recebida pelo grupo.

É desse período de governo, ainda, a Declaração Mundial de Educação para Todos (aprovada em março de 1990, na Tailândia), a qual não teve maiores desdobramentos no Brasil. Conforme expõe Cunha:

> (...) a Declaração Mundial de Educação para Todos havia incorporado a Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente, aprovada em 1966 pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação do Pessoal Docente, organizada sob os auspícios da Unesco-OIT. O conteúdo dessa Recomendação é rico e abrangente, incluindo política de formação e de educação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas a um exercícios docente eficaz (CUNHA, 1998, p. 53).

Com a retomada do processo de eleições diretas, esperava-se que o problema do magistério fosse tratado com maior seriedade, incluindo-se na política de Estado. Entretanto, poucos esforços foram registrados no período para fazer valer a Declaração, agravando-se, assim, a situação, e apontando-se para o maior índice de desvalorização da categoria, o que dificultava o tratamento de uma política de formação. Mesmo diante do quadro negativo, o MEC-Seneb elaborou e publicou, em 1992, um documento intitulado Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica. O documento previa, em linhas gerais, "a realização de estudos para a reestruturação da formação de professores para educação básica, o fortalecimento de instituições de reconhecida competência e a criação de experiências piloto de formação de professores" (In.: CUNHA, 1998, p. 56). Todavia, o próprio MEC não conseguiu operacionalizar as ações propostas pelo documento, devido à falta de apoio do discurso oficial.

Com a posse de Itamar Franco, em 1992, após o *impeachment* de Collor, esperanças ressurgiram e, nesse clima, Murilo Hingel, o então Ministro da Educação, após participar de uma conferência na China (a qual reuniu o grupo do EFA9[10]), decidiu elaborar, no início de 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos com ampla participação dos segmentos da educação. Como resultado das discussões, dentre outros, destaca-se: o estabelecimento do Pacto de Valorização

[10] - Criado pela UNESCO, esse grupo reunia, segundo Cunha (1998), 9 países que apresentavam déficits educacionais de risco: Brasil, índia, Paquistão, Nigéria, Egito, Bangladesh, Indonésia, México e China.

do Magistério e Qualidade da Educação, operacionalizado pelo Fórum de Valorização do Magistério, que teve como principal ação o início de um estudo sobre a fixação do piso salarial dos profissionais da educação no Brasil, propondo-se, nacionalmente, o valor de 300 dólares.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo do Brasil, comprometendo-se em dar continuidade às discussões, objetivando encontrar uma solução para a crise do magistério. O Fórum voltou a se reunir e o MEC, discordando da proposta de um piso salarial nacional, apresentou uma contraproposta: “do total de recursos depositados nos fundos estaduais, 60% seriam gastos com salários do magistério” (In. CUNHA, 1998, p, 67).

Contudo, como esta proposta direcionava-se apenas ao ensino fundamental, não houve consenso no âmbito do Fórum, no qual tinha assento o Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação, a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (este último retirou-se do Fórum). Com o apoio da maioria, o projeto do MEC tramitou regularmente e em 14 de setembro de 1996 converteu-se na Emenda Constitucional nº 14, criando, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado, posteriormente, pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Considero oportuno ressaltar, no entanto, que dimensões importantes do ideário crítico, norteadoras da proposição do projeto nacional, não foram plenamente contempladas. Embora essas ações tenham lançado olhares significativos para a educação, o governo federal, seguindo a tendência das reformas liberalizantes, estendidas por toda a América Latina, incluindo obviamente o Brasil, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado. Assim, influenciado (ou comandado) por movimentos mundiais instaurados pela UNESCO e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e Banco Mundial – BM (em sintonia com o Fundo Monetário Internacional), o Brasil promoveu significativas mudanças na educação, com base no ideário neoliberal. Visando à globalização e à unificação de determinados mercados econômicos, acirrando a luta pela competitividade internacional e a hegemonia de mercado, era preciso que a escola produzisse trabalhadores para uma nova “ordem mundial”.

Dessa forma, o sistema educacional brasileiro foi redefinido de acordo com a pedagogia pragmática da empregabilidade. Daí, então, a repentina retomada de interesse pela educação por parte do sistema político e econômico.

Destarte, para que essas pretensões político-econômicas se efetivassem, foi preciso produzir "uma nova escola e um novo ensino", definindo-se, assim, "o papel social que o professor teria que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico" (NUNES, 2000, p. 23). Para tal, "o professor passa a ser considerado o 'agente das reformas educativas', assumindo o papel de mediador entre economia / desenvolvimento e educação" (Idem).

Pietri (2005) expõe que do movimento resultou a concretização do *Plano Decenal de Educação para Todos* e a reforma educacional que produziu muitos documentos, tais como[11]: o Programa Dinheiro na escola que, na concepção do MEC, incentiva a autonomia das escolas para o desenvolvimento de projetos educativos próprios; a política de avaliação educacional (SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio; ENC, Exame Nacional de Cursos), que orienta e subsidia os sistemas de ensino em direção à melhoria da qualidade; a TV Escola, que possibilita o acesso dos professores a informações e propostas atualizadas de práticas educativas; a elaboração e a distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático, que visa ao enfrentamento dos pontos desfavoráveis à época, divulgados nos livros; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN[12]) para o ensino fundamental regular, da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e para a Educação Indígena, propiciando, aos professores, subsídios teórico-práticos e mobilizando-os para a reflexão.

A este respeito, Chini e Figueiredo assinalam:

> De acordo com as orientações do Banco Mundial, o governo federal, juntamente com sua equipe, deveriam elaborar políticas que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação, bem como a descentralização dos recursos financeiros e da gestão escolar. No

[11] In: *Referenciais para a formação de professores***.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

[12] "A proposta de reforma que o MEC anunciou em 1997/1998 com a publicação dos PCNs teve por objetivo adequar o sistema nacional brasileiro aos critérios de eficiência e produtividade, necessários para a inserção dos indivíduos na sociedade e para a formação de mão-de-obra qualificada às novas necessidades impostas pela globalização do mercado" (CHINI E FIGUEIREDO, 2004, p. 163).

> que se refere à política de centralização, podemos mencionar: a necessidade de estabelecer um currículo nacional, como os PCNs e o livro didático, como o Provão, ENEN e SAEB; e a necessidade de se desenvolverem estratégias de formação docentes nacionalmente, de acordo com o plano curricular (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 158).

Entendia-se, assim, ser preciso investir qualitativamente na educação para o bem estar da população brasileira e, partindo desse discurso, a qualidade na educação era a bandeira que passaria a sustentar a implementação das políticas neoliberais assumidas pelos diferentes setores governamentais e empresariais, tornando-se condição para o aprimoramento de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

Os anos de 1990 representaram, para a educação, em termos políticos, um retrocesso aos avanços conquistados na década de 1980 pelos educadores, marcada pela reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Com a volta da centralidade no conteúdo da escola, o ensino foi colocado a serviço das competências e habilidades e a concepção tecnicista de educação voltou sob nova roupagem.

Freitas, ao pontuar as mudanças estabelecidas na década, faz as seguintes considerações:

> A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias *prática, prática reflexiva,* nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e da democratização da escola, recuperavam, na construção de sujeitos históricos, professores como sujeitos de prática (FREITAS, 2002).

As atividades práticas voltaram a ser enfaticamente valorizadas, criando-se uma ruptura com a teoria. O que importava eram as reflexões sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, passou-se a operar pela lógica do Banco Mundial, o qual recomendou, no ano de 1995, em seu documento intitulado "*La enseñanza superior: lãs liciones derivadas de la experiência*", a formação de um profissional tecnicamente competente a um baixo custo. Mello (1999) assim escreve a respeito:

> (...) inviável para o poder público financiar a preços das universidades 'nobres' a formação de seus professores de educação básica que se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos, tanto público quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (In. FREITAS, 2002).

O Brasil cumpriu fielmente tais determinações e, a partir daí, começaram a expandir os ISEs – Institutos Superiores de Educação – e os cursos normais superiores. Tais instituições, de caráter técnico-profissionalizante, tinham, como objetivo principal, formar professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competência para mobilizar saberes de modo adequado à situação, solucionando problemas práticos do cotidiano.

Situada a formação inicial nesses parâmetros e associando-se às condições de precariedade vigente no sistema educacional, destacaram-se, ainda mais, as dificuldades e desafios a serem enfrentados no processo de formação continuada.

A perspectiva de caráter individualista e imediatista para atender à demanda do mercado de trabalho norteou as iniciativas no plano de formação inicial e continuada do professor. Advém da lógica neoliberal, ainda, a ênfase dada à educação em serviço que "considera ser a forma mais barata e mais eficiente de formação de profissionais da educação" (SANTOS, 2001, p. 170).

Para sustentar o ideário liberalista, o Governo Federal formulou e implantou, no período de 1995 a 2002, a política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do ensino fundamental. Entre 1995 e 1998, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou diretrizes, parâmetros curriculares, destacando-se, dentre estes, a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores, em 1999, que, nas palavras da Secretaria de Educação Fundamental, tem, por finalidade "provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação dos professores" (BRASIL, 1999, p. 15). Logo, com o reconhecimento de que "a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas" (idem, p. 16), o documento sustenta-se numa proposta de transformação:

> **Mudanças nas práticas de formação** – que incluam a organização das instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores;

> **Criação de sistemas de formação** – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada dos professores (Ibidem, p. 16)

Em relação especificamente à formação continuada, o documento tece uma crítica ao modelo predominante no Brasil, apontando as seguintes características reveladas nos projetos, políticas ou programas de formação continuada:

a) partem sempre da "estaca zero", desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
b) o contexto institucional dos professores, as suas reais condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e o salário não são considerados;
c) são direcionados unicamente aos professores, desconsiderando os demais profissionais da educação;
d) não partem de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
e) em vez de ressaltarem a importância dos avanços já conquistados, supervalorizam os erros, destacando as debilidades da prática pedagógica;
f) os instrumentos de avaliação não são eficazes para o alcance das ações desenvolvidas;
g) realizam-se, na maioria das vezes, fora do local de trabalho;
h) são assistemáticos, pontuais, limitados no tempo e não integram um sistema de formação permanente;
i) utilizam da pontuação, da progressão de carreira e dos certificados para motivar a participação dos professores, e a essência do processo, que seria o compromisso com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a aprendizagem dos alunos, fica camuflada.

O documento define este modelo de formação como fruto da história que o produziu, ou seja, foi determinado pela "hegemonia de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional" (BRASIL, 1999, p. 45). E, como contrapartida, é proposto que a formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais, criando um sistema

integrado e permanente, incluindo a formação inicial e continuada. Para que realmente se efetive, existe a necessidade de transformar os currículos e programas de formação.

Comentam Dias e Lopes (2003) que, no documento, o sucesso da reforma educacional brasileira está vinculada à existência de professores melhores preparados para a realização do trabalho docente. Essa compreensão divide, com o professor, a responsabilidade da mudança, visto que espera dele o compromisso com a implementação da reforma. Conseqüentemente, toda e qualquer melhoria na qualidade da educação estará vinculada à mudança na formação de seus profissionais.

Além dos Referenciais para a Formação de Professores, é importante lembrar que as políticas oficiais brasileiras procuram resguardar, em outros documentos, o exercício da formação continuada. A LDB, por exemplo, define, no inciso III, do art. 63, que as instituições de ensino deverão manter "programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis". A Lei nº 9424/96, instituidora do FUNDEF, estabelece 60% dos recursos do Fundo à remuneração docente e o restante (40%) a outras ações, dentre as quais, à formação (inicial e continuada) dos professores. De igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, define, no artigo 5º, que os sistemas de ensino deverão implementar "programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício".

Embora a União desempenhe papel fundamental no processo de formação, coordenando políticas nacionais de educação, atribuí aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização de seus respectivos sistemas e a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica, junto com instituições escolares e com a participação dos docentes,

É válido destacar, ainda, que, paralelamente às políticas governamentais, mais precisamente no meio acadêmico, no conjunto de pesquisas sobre a formação dos professores, revelou-se, nos debates, a influência acerca do professor reflexivo proposto por Schön (1992). Para Lüdke (2001), a grande contribuição de Schön foi expor tal conceito, visto que o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, na medida em que, no seu dia-a-dia, os próprios docentes recorrem à reflexão, ainda que não se dêem conta de tal processo. Lüdke (idem) concorda que essas idéias possibilitaram

o desenvolvimento do debate sobre o professor-pesquisador, tema defendido por diferentes autores, em especial Demo (1990, 1997), trazendo contribuições sobre o caráter formador da pesquisa na formação de educadores. No plano internacional, a autora destaca os trabalhos de Keneth Zeichner (1998) que, mais recentemente, tem se concentrado na valorização da pesquisa do professor.

Carvalho e Simões (2002) afirmam que a literatura evidenciada enfatizou o aumento da atribuição da importância ao professor como centro no processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente em relação às experiências feitas com o saber científico. Enfim, que a participação de professores na pesquisa de sua própria prática tem sido especialmente valorizada nos últimos anos, garantindo-lhes vez e voz, por estarem exercendo o papel de atores coletivos e sociais na transformação do cotidiano escolar e para além dele.

Contudo, não poderia ser esquecida, no relato da década de 1990, a ênfase dada à formação (inicial e continuada) na modalidade à distância. Em 1995, por exemplo, nasce (experimentalmente) no Piauí, a “TV Escola” uma das ações prioritárias da Secretaria de Educação à Distância - SED. Sua programação provisória foi lançada em setembro e, a definitiva, em 04 de março de 1996. O programa teve origem no Planejamento Estratégico do Ministério de Educação, cujo objetivo era, nas palavras do MEC, democratizar o ensino básico e elevar a qualidade da educação brasileira.

A partir da iniciativa do MEC, a TV Escola chegou à maioria das unidades escolares, visto que, em 1996, todas as escolas públicas com mais de 100 alunos receberam, do MEC, os equipamentos “kit tecnológico” (televisor, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e caixa com dez fitas de vídeo) para recepção e gravação dos programas. O programa TV Escola passou a ser transmitido para todo o país com programação diária distribuída em faixas distintas, atendendo ao Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Inaugurada em 1996, a TV Escola leva ao ar, diariamente, 14 horas de programação, com uma diversidade de programas e quantidade de títulos. A principal proposta é que tudo o que for transmitidos seja gravado em fitas de videocassete para posterior utilização do professor em sala de aula ou para sua capacitação e atualização profissional.

Posso concluir que a década de 1990 destacou-se em relação às inúmeras mudanças impostas à educação que, de uma forma ou de outra, denunciaram o quanto as decisões políticas demandam sobre o fazer pedagógico. Embora, teoricamente, o poder de decisão recaia sobre as próprias instituições, estas quase sempre são "orientadas" por órgãos superiores que determinam o que fazer. No cenário político-educacional em questão é valido lembrar que, como educadores, é preciso estar atentos às reformas pedagógicas e/ou às mudanças propostas pelo governo, sejam elas em que âmbito for (federal, estadual ou municipal). Em qualquer situação, não é permitido esquecer que o conhecimento científico deve ser pensado sempre com rigor, visto ser o motivo existencial da escola. A realidade não pode ser simplesmente interpretada à luz do que é ofertado, sem o exercício da reflexão. "A única via capaz de explicitar a prática social dos homens, hoje, é a ciência da história" (KLEIN e RIBEIRO, 1991, p. 4). Sendo assim, é válido lembrar que cada um faz e constrói história por intermédio de ações e interações com os outros e com o meio.

1.1.4 A partir de 2000: esperanças renovadas, mas...

Com a publicação, como já foi dito, dos Referenciais para a Formação de Professores em 1999, o novo milênio inicia-se com a educação sustentada no paradigma da competência. Retomando as palavras de Dias e Lopes (2003), a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade e ajustada ao mercado de trabalho. Para isso, é atribuída, à escola, *novas tarefas*, dentre as quais, a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos que exigem maior desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

De novidade mesmo, na proposta, está o fato de se pensar uma escola mais voltada para a comunidade, estimulando um envolvimento maior dos pais e da sociedade com as ações educacionais.

Para Dias e Lopes (2003), os documentos oficiais vigentes, e não contestados pela nova equipe de governo que assumiu em janeiro de 2003, defendem uma nova concepção para a formação dos professores brasileiros, capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Desse modo, reforçam uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. A proposta curricular para formação

de professores anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Assim, o conhecimento da prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Um dos destaques do atual governo na educação é a ênfase dada à reforma do ensino universitário, denominada Programa Universidade para Todos – ProUni, por meio do qual são previstas parte das 550 mil vagas ociosas em instituições de ensino superior privadas para estudantes oriundos da rede pública, com renda familiar de até um salário mínimo, e professores da educação básica, sem curso superior. Propõe, ainda, que as instituições superiores filantrópicas destinem os 20% de gratuidade, já exigidos por lei, exclusivamente para bolsas de estudos, em troca de isenção de impostos estabelecidos pela Constituição Federal. Já o Sistema Especial de Reserva de Vagas, que também faz parte da Reforma da Educação Superior, determina que 50% das vagas das universidades públicas sejam destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Nesta cota estão previstas vagas para negros e índios, de acordo com a proporção dessas populações em cada estado, determinada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Se, por um lado, as instituições privadas são beneficiadas com a Reforma, por outro, as universidades públicas encontram-se em total abandono, desprovidas até de elementos básicos para sua sustentabilidade. As iniciativas que promovam políticas afirmativas em qualquer nível de ensino devem ser valorizadas, contudo, qualquer mecanismo que implique no apoio à iniciativa privada, por parte do setor público na área da educação, só pode ocorrer por períodos limitados, em regime emergencial, baseado em um plano claro de reposição da oferta pública de qualidade para todas as pessoas. Porém, parece que tal acordo até então inexiste, visto que não há um planejamento para suprir as necessidades reais das instituições públicas de nível superior.

Outra iniciativa de impacto sobre a educação refere-se à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). A iniciativa veio substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), implantado a partir de 1998, com o objetivo de financiar apenas

o Ensino Fundamental. As políticas educacionais do atual governo entendem que todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena) devam ser contemplados igualmente.

Nesse sentido, Haddad e Graciano (2004)[13] postulam que, embora o programa esteja imbuído da lógica da universalização do ensino, incorporando setores excluídos pela proposta do governo anterior, até agora o Ministério da Educação não apresentou dados indicativos do volume de recursos necessários para a sustentação do FUNDEB a médio e longo prazos. As iniciativas, aparentemente bem intencionadas, ilustram o impasse do atual governo federal: programas muito bem fundamentados e necessários, todavia estagnados e/ou desvirtuados pela falta de recursos que, nas palavras da atual administração, é provocada, principalmente, pela manutenção da lógica política-econômica de governos anteriores.

No que se refere à formação de professores, o MEC está desenvolvendo programas que, segundo ele, articulam a formação inicial com a continuada. De acordo com tal ótica, a Secretaria de Educação Básica está elaborando e propondo projetos que promovam essa articulação, destacando-se os seguintes Programas[14]:

- PROINFANTIL: Programa de formação à distância de professores, oferecido para o nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil e duração de 2 anos. É destinado a professores que atuam em creches e pré-escolas que não possuem a formação exigida pela lei vigente.

- PROFORMAÇÃO: Programa de formação à distância de professores, oferecido também para o nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil e duração de 2 anos. Destina-se a professores que ainda não possuem habilitação e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país.

---

[13]- Sérgio Haddad é relator nacional para o Direito à Educação e Mariângela Graciano é assessora da Relatoria Nacional para o Direito à Educação. Capturado em http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm

[14]- Informações publicadas pelo Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental, Coordenação Geral de Políticas de Formação. *Orientações gerais. Rede de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.* Brasília: MEC, 2005, p. 19.

- PRÓ-LICENCIATURA: Programa de formação à distância, oferecido a profissionais que exercem a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuem habilitação específica na área de atuação (licenciatura).

Por outro lado, na perspectiva de articular a educação inicial com a continuada, o MEC tenta efetivar um sistema nacional de formação continuada, capaz de dar seqüência à formação inicial e, conseqüentemente, garantir a melhoria da qualidade da educação básica no país. Objetivando a qualificação permanente, estabeleceu parceria, formalizada em convênio, com universidades (estaduais e federais), constituindo a Rede de Formação Continuada, contando com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e com a participação e coordenação da SEB/MEC. Cabe a esses Centros produzir pesquisas, materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia instrucionais para o desenvolvimento de cursos à distância e semi-presenciais e coordenar a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica, nos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Para isso, foram priorizadas cinco áreas, cada qual coordenada por um conjunto de universidades (federais e estaduais):

a) *Alfabetização e Linguagem*: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade de Brasília – UNB; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
b) *Educação Matemática e Científica:* Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Universidade Estadual Paulista – UNESP; Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
c) *Ensino de Ciências Humanas e Sociais:* Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Ceará – UFC; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG.
d) *Artes e Educação Física:* Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS.

e) *Gestão e Avaliação da Educação:* Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Com a Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC pretende:

> (...) institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; desenvolver uma concepção de sistema de formação; contribuir com a qualificação da ação docente; contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente e, finalmente, institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005, p. 20-21).

O público alvo do programa são professores de Educação Básica em exercício, diretores de escola e equipe pedagógica, por entender que a qualidade do ensino sustenta-se nas séries/anos iniciais e, por mais que tais educadores tenham sido estruturados por uma sólida reflexão teórico-prática, devem ser complementados com saberes construídos na reflexão do cotidiano. Assim, a formação continuada favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de outros saberes.

Entretanto, para que a formação realmente aconteça, compete ao professor, conforme o MEC "participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente" (Idem, p. 15); e compete ao MEC "estabelecer uma política nacional de formação continuada", articulando as secretarias estaduais e municipais com as universidades, de modo a possibilitar maior interação entre tais instituições.

Em suma, muitas ações foram e estão sendo desencadeadas pelos órgãos oficiais da educação, porém, assim como Gatti (2003, apud Dalben, 2004), entendo que a formação continuada realmente se efetivará no momento em que for reconhecida como uma questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, a dizer:

1- Especialidade – que significa a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber escolarizável, sendo, por isso, a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.

2- Didática e pedagógica – voltada para o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.
3- Pessoal e social – relacionada com a perspectiva da formação pessoal e do auto conhecimento. Enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e pela necessidade de entender o mundo e a inserção profissional no mundo.
4- Expressivo-comunicativa – atrelada à valorização do potencial dos professores, de sua criatividade e de sua expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.
5- Histórico cultural – relativa ao conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

1.2 Panorama Histórico da Educação no Paraná

1.2.1 Décadas de 1960 e 1970: início do processo de descentralização

No Paraná, a política educacional local era (assim como ainda é), logicamente, determinada pela política nacional. Convivendo, nas décadas de 60 e 70 do século passado, com o que se poderia considerar o final do ciclo do café, pleno de implicações do momento que marcam o esgotamento da principal fonte de produção econômica, inicia-se, nesse período, um processo de reorganização do Estado em todos os setores, principalmente no educacional.

Implicadas pelas leis e reformas nacionais da educação (1961 e 1971), começa-se a discutir, então, a municipalização do ensino[15], tendo em vista à

[15] Até então, a administração estadual mantinha ampla rede de ensino, inclusive com escolas na zona rural. Interessante notar que, em 1960, somente 30,6% da população paranaense, que totalizava 4.268.239 habitantes, segundo dados do IBGE, localizava-se no meio urbano. Em 1970, segundo a mesma fonte, 36,1% da população de 6.929.868 habitantes moravam no espaço urbano. Tais dados explicam, em parte, a configuração da rede mantida fortemente pela administração pública estadual.

necessidade da estrutura administrativa do sistema de ensino se adequar às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, a primeira LDBN. Na perspectiva de atender o que determinava a Lei, o Estado do Paraná aprova, em 1964, a Lei do Sistema de Ensino, mantendo uma estrutura administrativa descentralizada, configurada na existência das Inspetorias de Ensino (Regionais e Auxiliares).

Posteriormente, com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), promovida pela ditadura militar em 1971, para o então ensino de 1º e 2º grau, preconizou-se ainda mais a assunção gradativa dos municípios em relação à educação de 1º grau. Para isso, o Estado do Paraná formulou seu Plano da Reforma de Ensino (1973/1976), estabelecendo etapas a serem cumpridas no prazo de cinco anos, incentivando a municipalização por meio de acordos e convênios entre Estado e Municípios, à medida que estes fossem implantando, gradativamente, a Reforma de Ensino. O poder público estadual foi extinguindo as Inspetorias Auxiliares de Ensino conforme foram se constituindo os órgãos municipais de educação para assumirem a responsabilidade das escolas de 1ª a 4ª séries rurais.

Outro fator importante que deve ser lembrado na história da educação, dessas décadas, no Paraná, é o papel desempenhado pelo projeto PROMUNICÍPIO. O PRÓMUNICÍPIO, Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal, respondia às diretrizes do II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND II (1975-1979) para a Educação e priorizava as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste. A inclusão do Paraná no Projeto, para Ramos (1987), muito provavelmente, influenciada pelo Ministro da Educação da época, implicou a participação do Estado no montante dos recursos federais voltados à área. A finalidade do PROMUNICÍPIO assentava-se no fortalecimento das relações entre Estado e municípios, entendidas como assessorias técnicas para desenvolvimento das condições de gerenciamento descentralizado da educação, transferindo para os órgãos municipais a responsabilidade com o ensino de 1ª a 4ª séries. E, para assegurar a implementação da Lei 5.692/71, a opção foi construir as escolas consolidadas, visto que a maioria das escolas rurais existentes nos municípios eram multisseriadas, não comportando a implantação de 5ª a 8ª séries.

Ao investigar o processo de formação de professores, nestas décadas, no Paraná, deparei-me com um artigo da Professora Rosa Lydia Teixeira Corrêa, da

Pontifícia Universidade Católica do Paraná[16], no qual é apresentado o resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida por meio do projeto intitulado *Concepções educativas e saberes na formação de professores: uma reconstituição histórica sob a ótica da cultura escolar*, que tinha, como objetivo, analisar como se dava a formação dos professores no Estado, entre 1900 e 1970, a partir de dados obtidos no arquivo de uma instituição[17] de formação de professores.

Analisando três documentos desta Instituição – um Regimento escolar do ano de 1965, aprovado em 1966; um Projeto de Implantação da Reforma de 1971, cujo documento datava de 1972; e um Projeto de formação de professores para a educação pré-escolar do ano de 1978 – a autora apresenta os pilares filosóficos dos documentos, veiculando idéias e valores educacionais que orientavam os sujeitos formadores.

O Regimento Escolar revelava uma preocupação com a formação relativa à sociedade, ao currículo, à aprendizagem, à avaliação e aos meios de ensino. A sociedade era caracterizada como passando por "modificações complexas e contínuas", as quais provocavam "desajustes entre o avanço tecnológico e as instruções sociais", causando, conseqüentemente, o "desajuste cultural". Já era evidente, naquele período, a preocupação com a necessidade de a escola corresponder às exigências urbano-industriais em franco aprofundamento nas principais capitais brasileiras. Nessa perspectiva, a escola precisava se transformar para ser um agente de "ajuste social e individual" das novas gerações. Sendo assim, o currículo deveria concorrer para o desenvolvimento do indivíduo em toda sua potencialidade, respeitando às diferenças individuais, porém atendendo às necessidades da sociedade democrática cristã[18]. No documento, conforme explicita a autora, o projeto de formação indicava saberes a serem ensinados, caracterizados acentuadamente como saberes atitudinais, específicos, pedagógicos e didático-curriculares, voltados para o cultivo de "virtudes morais"; o exercício de experiências

---

[16] História de concepções e saberes na formação de professores: um olhar sob a ótica da cultura escolar. Publicado em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/344rosalydiateixeiracorrea.pdf (pesquisado no dia 21 de março de 2007).

[17] A instituição é o atual Instituto de Educação do Paraná cuja origem encontra-se na Lei de 238 de 19 de abril de 1870 e na Lei n°456 de 12 de abril de 1876.

[18] Que necessitava de personalidades integrais, capazes de sentir verdadeiros valores, de tomar posição e de agir e, conseqüentemente converter-se em portadores de valores. A sociedade urgia por indivíduos portadores de uma armadura intelectual e moral – principais sustentáculos da ação – que se constituíam em foco de energia de onde nasceria um mundo melhor.

que permitiriam fazer julgamentos; o desenvolvimento de qualidade de liderança e iniciativa; o exercício prático por meio de estágios curriculares, entre outros.

O segundo documento fundamentava um Projeto de Implantação da Reforma do Ensino de 2º Grau para o Magistério e o Currículo para o aperfeiçoamento e atualização dos professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º graus. Do ponto de vista filosófico, a autora revela que as bases do Currículo eram distinguidas em "filosofia da idéia e filosofia da ação". Na filosofia da idéia, a ênfase recaia para a capacidade de o indivíduo dirigir suas atividades com precisão e de planejar de acordo com os fins em vistas ou propósitos de que era consciente. A compreensão estava vinculada a uma prática precisa, previamente definida e organizada, revelando o rigor técnico da concepção tecnicista. Por outro lado, o documento denunciava, também, uma separação entre teoria (filosofia da idéia) e prática (filosofia da ação).

O terceiro documento, por sua vez, se referia, entre outros fatores, ao caráter científico da formação do professor, do qual dependeria a educação das crianças. Nesse sentido tem-se:

> A formação do professor de base científica só poderá ser realizada em curso específico, em instituições devidamente credenciadas para tal fim; (...) não basta oferecer às crianças educação pré-escolar, é necessário que essa educação se apóie em fundamentos científicos de modo a proporcionar às crianças as experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento (PFPEPE, p. 8, citado pela autora Rosa Lidya Teixeira Correa, em seu artigo).

A autora conclui, a partir dos documentos analisados, que a formação de professores, no Paraná, nas décadas de 1960 e 1970, já se estruturava no desejo de educar para a sociedade democrática, mesmo no interior da vigência do regime político autoritário, só que, em contrapartida, revelava um distanciamento da escola em relação aos acontecimentos políticos e sociais. Se, por um lado, os pressupostos de formação eram democráticos, por outro, não se ajustavam aos ditames da legislação, quando apregoavam uma formação orientada segundo o modelo da educação nova, prevalecendo projetos de formação instituídos pela escola, sem levar em consideração o professor e suas reais necessidades.

Em se tratando da formação continuada, uma ação se destaca. Em 23 de junho de 1969, o então governo do Paraná criou, por meio do Decreto nº 15729, o

Centro de Treinamento do Magistério Primário do Paraná[19], em Curitiba, cuja missão consistia em coordenar os eventos de capacitação continuada aos profissionais da educação do Estado do Paraná. Esse Centro de Treinamento, mais conhecido como CETEPAR, executou importantes ações de formação, ofertando, especialmente, cursos que eram chamados de "Treinamentos para professores". Para participar, os docentes se deslocavam do interior do Estado e lá recebiam formação. Porém, é importante lembrar que, neste período, o país vivia sob o comando do regime militar e, em decorrência disso, os professores eram treinados a repassar conteúdos simplesmente, sem o exercício da reflexão.

1.2.2 Década de 1980: acenos para a reorganização da escola pública

A década de 1980, no Paraná, destaca-se devido à bandeira erguida pelos governadores José Richa (1983 a 1986), sucedido por Álvaro Dias (1987 a 1990), os quais representaram o contraponto político ao regime militar. Em decorrência, possibilitaram "a efetivação de programas educacionais que visavam à intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries do Ensino Básico" (FIGUEIREDO, 2001, p. 239) que contavam, na época, com índices significativos de repetência e evasão.

> Em novembro de 1982, a vitória do PMDB (São Paulo, Paraná, Minas Gerais etc.) e do PDT (Rio de Janeiro) representou o contraponto político do regime militar. Os programas educacionais implementados assumem propostas comuns que visam à intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries do ensino básico, onde os índices de repetência e evasão eram expressivos (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 154).

É nesse contexto que a temática Educação Básica passa a ser amplamente discutida nos Estados e, particularmente no Paraná, sob o discurso de democratizar o acesso à escola e melhorar a qualidade de ensino. "O governo José Richa caracterizou-se pela participação popular e pelo anúncio da bandeira em favor da

---

[19] Na Resolução de nº 618/90 a instituição passou a ser designada como Centro de Treinamento do Magistério do Paraná e, em 04 de dezembro de 2001, o Decreto nº 5123 altera o nome para Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná.

prioridade ao ensino fundamental" (FIGUEIREDO, 2001, p. 240), representada no documento Políticas da SEED (PARANÁ, 1984, p. 8), no qual se previa a melhoria da qualidade do ensino com prioridade para a rede pública, garantindo, dentre outros objetivos, "acesso e permanência do aluno na escola" (Idem).

O documento detalhava, ainda, as políticas setoriais a serem adotadas, as quais reforçavam a proclamada busca pela qualidade. Conforme a SEED, o compromisso do governo seria em favor do(a):

> 1. resgate do compromisso político na ação pedagógica;
> 2. melhoria da qualidade do ensino com prioridade para a rede pública;
> 3. incentivo às experiências não formais de educação;
> 4. democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a educação;
> 5. valorização do docente como profissional necessário à sociedade;
> 6. implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual (PARANÁ, 1984, p. 2).

Defendia-se a democratização das relações no âmbito educacional, entendendo a educação como solução para as questões sociais que se avolumavam no país e, conseqüentemente, no Estado.

> Na medida em que se anunciava a Educação como possibilidade e até garantia de solução para os problemas sociais, ocultava-se o verdadeiro significado de tais reformas da educação institucionalizada, dentro da reforma mais ampla promovida pelo neoliberalismo, que era justamente utilizar-se da mesma para ampliar o mercado consumidor e gerar estabilidade política. (...) As ações explicitavam claramente a reorganização escolar no sentido de promover gradativamente a retirada do Estado como mantenedor da educação (SAPELLI, 2003, p. 37).

Todavia, como se tratava de um período de reorganização do Estado em relação até mesmo a um contexto mais amplo (mudanças nas políticas nacionais e internacionais), poucas das ações propostas durante o Governo José Richa foram concretizadas. Foi um período mais de politização do discurso pedagógico do que de modificações das condições concretas das escolas. As ações implementadas seriam retomadas pelo governo Álvaro Dias que, dando seqüência ao projeto político-partidário do PMDB, procuraria operacionalizar as metas traçadas por Richa: democratização do acesso à escola, reordenamento interno do sistema educacional

e educação como fator efetivo de mudança social, embora por outros caminhos. Conforme Chini e Figueiredo:

> (...) no governo Álvaro Dias (1987-1990), o "Projeto Pedagógico 1987-1990)" irá representar a continuidade do projeto político-partidário do PMDB, em âmbito educacional e, por outro lado, o reordenamento em relação ao projeto pedagógico anterior, propondo uma nova medida de impacto, a partir da implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, o CBA (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 154-155).

O CBA – Ciclo Básico de Alfabetização[20] tinha, como finalidade, diminuir a reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ampliando o período de alfabetização para as duas primeiras séries, ou seja, "pretendia assegurar, aos alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, um prazo mínimo de dois anos para a alfabetização" (Idem, p. 155).

Com a implantação do CBA no Paraná, em 1988, os esforços voltaram-se para a formação e aperfeiçoamento docente. Foram realizados

> (...) vários encontros para a 'capacitação' (assim definem os documentos oficiais) dos professores. Um deles foi um evento chamado 'Curso Reorganização da Escola Pública – Ciclo Básico' que continha, em seu roteiro: 'alfabetização – aspectos políticos e sociais', 'A proposta do ciclo básico', 'A construção da leitura e da escrita', 'Práticas pedagógicas'. O Curso foi realizado em 1988 pelo CETEPAR, de forma descentralizada nos NRE. Na seqüência, foram organizados cursos de metodologia nas diferentes áreas (SAPELLI, 2003, p. 40).

No final da década de 80, mais precisamente a partir de 1987, iniciou-se um processo de reestruturação curricular de pré a 8ª série, no sentido de repensar os conteúdos básicos das disciplinas. O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná - CBPR apresenta a seguinte explicação:

> A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores desse Estado, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento (PARANÁ, 1990, p. 13).

As discussões aconteceram em estudos, cursos de atualização e envolveram

[20] Implantado em 14 de março de 1988, pelo Decreto nº 2445/88, a partir de encontros realizados pela Superintendência da SEED e departamento de 1º grau.

> (...) professores da rede estadual e municipal, das equipes dos Núcleos Regionais de Educação, de representantes da Associação dos Professores do Paraná – APP, da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e das Instituições de Ensino Superior – IES (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 155).

O objetivo era ampliar as discussões sobre os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica[21] que nortearia o Currículo Básico. Esse caminho teórico-metodológico foi sendo adotado no Paraná, para que a educação escolar tivesse um novo caráter no discurso dos atuais governos, negando-se, assim, a Pedagogia Tecnicista do sistema de ensino do regime militar.

Evidenciou-se, também, neste governo, o início da concretização do processo de municipalização das escolas de 1ª a 4ª séries[22] que representou "o cumprimento das exigências que deviam ser consolidadas em função da minimização do Estado para as questões sociais. À medida que o Estado ia se retirando, precisava transferir suas funções à comunidade, sem, no entanto, perder o controle" (SAPELLI, 2003, p. 44). Essa foi uma forma encontrada para repassar responsabilidades, sem perder o controle da situação:

> A saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é o produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: *centralização* do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema de formação dos docentes) e *descentralização* dos mecanismos de financiamento e gestão dos sistemas (GENTILI, 1998, p. 25).

Com a municipalização, o Estado pretendia atuar nos municípios sobrecarregados, assumindo encargos e, para outros, transferindo responsabilidades, caracterizando um processo crescente de desconcentração, restrito às questões financeiras e administrativas, mantendo-se, todavia, uma centralidade no controle.

Em relação à formação continuada de professores, teve início, no Paraná, em 1988, o ensino à distância. Para tal ação, foi implantada, nos 30 Núcleos Regionais

---

[21] Essa corrente teórica já vinha sendo discutida nacionalmente e, principalmente na região Oeste do Paraná (como veremos adiante), tinha adquirido força tendo em vista que um intenso trabalho de formação estava acontecendo na região, com a presença de educadores da Inijui/RS e da IEL/UNICAMP, em decorrência do Projeto MEC/OEA.

[22] "O processo de municipalização do ensino fundamental pautou-se principalmente nas questões financeiras – custo/aluno/ano: enquanto para a rede estadual, em 1987, o custo foi de US$ 221/ano, para a rede municipal ficou em US$ 210/ano" (SANTOS, 1998, p. 204).

de Educação, as videotecas que ficariam disponibilizadas aos professores para delas fazerem uso, aprofundando, com isso, o seu conhecimento.

Contudo, o que realmente marcou a histórica da educação no Paraná, na gestão Álvaro Dias (1987/1990), foram as perdas salariais sofridas pelos professores. Conforme Mainardes (1995), quando Álvaro Dias assumiu o cargo, em 15 de março de 1987, teve de garantir o piso salarial de 3 salários mínimos, promovidos por Richa. Porém, a partir de setembro de 1987, iniciou-se um processo de perdas salariais que foram acentuando-se mês a mês. Isso provocou uma grande revolta nos professores que deflagraram greve em 1988, promovendo, entre muitas outras atrocidades (como demissões, processos administrativos), o confronto entre policiais e professores no dia 30 de agosto, uma data difícil de ser esquecida. Não atendidos em suas reivindicações, os professores estaduais entraram em greve mais uma vez, em 1990, que se estendeu por 90 dias.

Resumidamente, podemos verificar que a década de 1980, no Paraná, acenou para possíveis mudanças num primeiro momento do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Todavia, a partir da última gestão, novos rumos foram se definindo e o rompimento com o discurso progressista tornou-se mais evidente, destacando-se na década seguinte.

1.2.3 Década de 1990: sistematização dos ideários neoliberalistas

De 1991 a 1994 aconteceu a terceira gestão do PMDB, sendo que, nesse período, o Estado foi governado por Roberto Requião de Mello e Silva. No governo de Requião, configuraram-se esforços significativos para ajustar o sistema escolar paranaense às diretrizes impostas pelo Banco Mundial (BM):

> Pudemos constatar que as principais ações do governo Requião para o setor educacional – acirramento do processo de municipalização; valorização de experiências inovadoras, construção dos projetos políticos pedagógicos; o retrocesso do processo de democratização das escolas; o Plano de Capacitação Docente; os altos investimentos na administração (15,4% do total) – respondiam, com maior ou menor amplitude, no início dos anos 90, às novas diretrizes do Banco Mundial (SAPELLI, 2003, p. 55).

E uma ação de destaque para a implementação de sua política educacional, foi a publicação, no ano de 1990, da nova proposta curricular, discutida desde 1986

– o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – a qual representou “a continuidade da reorganização da escola pública paranaense, iniciada com a implantação do Ciclo Básico. (...) O Currículo Básico, com inspiração marxista e construtivista, foi distribuído aos professores de pré a 8ª séries, a partir de 1991” (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 155).

É bom lembrar que o Currículo, ao contrário do Ciclo Básico de alfabetização, foi obrigatório para as escolas da rede municipal de ensino e o Parecer CEE nº 242, de 04 de abril de 1991, documentou essa obrigatoriedade.

Na época, consolidou-se, também, de forma definitiva, o processo de municipalização no Estado do Paraná e os municípios assinaram um Termo Cooperativo de Parceria Educacional (1992/1993). Entre outras coisas, os municípios que assinaram o convênio concordaram em estabelecer e manter o nível de qualificação mínima dos professores, fornecer, à SEED, informações sobre matrículas e gastos e manter o Ciclo Básicos de Alfabetização nas escolas. Além disso, o município, ao assinar o Termo, “deveria comprometer-se com a adoção dos princípios educacionais para a educação, contemplados na proposta do Currículo Básico” (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 156). Porém, foi somente em 1994 que a municipalização se concretizou parcialmente[23].

Quem ditava as normas para a educação já era o Bando Mundial. Conseqüentemente, o governador Requião e sua equipe reelaboraram o projeto de educação, atendendo à ordem proposta por tal órgão financiador. Nesse sentido, dois documentos se destacaram, a partir de 1992: o “Paraná, construindo uma Escola cidadã” e o “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná – 1993/2002”.

O primeiro documento passou a nortear todas as ações da SEED, além de revelar as novas diretrizes do BM, assumidas agora claramente como as diretrizes do Paraná. Para Sapelli (2003), expressões como “autonomia”, “descentralização”, “gestão democrática”, “racionalidade”, “autogestão” são usadas abundantemente no documento, na tentativa de encobrir os propósitos neoliberais. Assim, os princípios que norteavam a nova proposta educacional resumiam-se, dentre outros, em: consolidar a gestão democrática; estabelecer comunicação direta entre secretaria,

[23] Naquele ano, 268 municípios haviam aderido à municipalização integral das escolas, o que representava 72,2% do total; 52 aderiram à municipalização parcial (14,1%) e, 51 deles (13,7%) ainda não havia municipalizado suas escolas (SANTOS, 1998, p. 284).

escolas e comunidade; elaborar o projeto político pedagógico (PPP); e criar um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar. A ação que verdadeiramente se efetivou foi a elaboração do PPP, embora sem a sustentação teórica que lhe era devida.

O segundo documento, considerado o mais importante nesse processo histórico da educação no Paraná, foi o Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná. Elaborado em 1993 e divulgado em agosto de 1994, o documento partia de uma caracterização do Estado em relação ao seu contexto social[24], destacando os principais problemas do sistema escolar: os índices de reprovação, de evasão e de distorção idade/série. Diante de tantos problemas, o governo declarou-se incapaz, financeiramente, de resolver as questões e justificou a necessidade de buscar empréstimo junto a órgãos financiadores.

Uma das ações que não entraram em consonância com as exigências do BM foi a que propôs o Plano Estadual de Capacitação Docente. Enquanto o BM sugeria que se priorizasse a capacitação em serviço, aproveitando-se, principalmente, da modalidade à distância, o Plano determinava que cada professor deveria participar, no mínimo, de 80 horas de cursos de capacitação. Para isso, integrou-se os três graus de ensino (fundamental, médio e superior), cabendo às Instituições de Ensino Superior do Estado desenvolver ações articuladas com os Núcleos Regionais. Entretanto, como os cursos não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo, na maioria dos casos não priorizavam a discussão do Currículo Básico.

No final da gestão de Requião foi aprovado o PQE – Programa Qualidade de Ensino Público do Paraná – o qual só foi implementado na gestão seguinte (governo Jaime Lerner, 1995-1998), quando se tornou evidente a desregulamentação econômica, uma das metas neoliberais que "se traduz na descentralização administrativa e pedagógica na educação" (CHINI e FIGUEIREDO, 2004, p. 156). O PQE[25] atendia a uma proposta do BM em universalizar o Ensino Fundamental com

---

[24] "... as questões apresentadas referiam-se ao dinamismo das correntes migratórias, ao esvaziamento do campo, ao grande índice de jovens na população, à baixa escolaridade básica da população e à necessidade de transformação da sociedade", colocando a escola como a instituição que poderia dar respostas a tais necessidades sociais. Segundo o documento, "50% da população maior de 14 anos são de analfabetos funcionais; 63% das crianças de 5 a 6 anos estão fora da escola" (SAPELLI, 2003, p. 62).

[25] Seus investimentos foram destinados a cinco componentes: a) material pedagógico (38% do total dos recursos); b) treinamento de professores (14%); c)melhoria da rede física e aumento do acesso (38%); d) desenvolvimento institucional (9%); e) estudos e avaliação (1%).

qualidade. Dentre os projetos financiados, estava o de Capacitação de Professores e Gestão Escolar, visto que:

> A gestão e autonomia escolar, cujo alvo final é o aluno, deverá se efetivar como uma prática voltada ao convencimento dos agentes educacionais da naturalidade daquelas premissas. Isso significa dizer que a conceituação e implementação de prática da gestão de autonomia escolar nada mais pretende que construir, nas unidades escolares, posturas favoráveis à implementação do projeto do capitalismo contemporâneo (LENARDÃO, 2001, p. 233).

Ainda segundo o autor, "os professores são sujeitos fundamentais. Deles é que dependerá, mais uma vez, o sucesso ou o fracasso da disseminação do novo modo de pensar, tão caro aos novos conceitos de gestão e autonomia escolar" (Idem, p. 230).

No contexto, foi posto em prática o Projeto Universidade do Professor[26], um programa de capacitação de profissionais da área de educação do governo do Estado do Paraná, iniciado em 1995 e operacionalizado pela Secretaria de Estado da Educação - SEED-PR. Lá foram ofertadas modalidades de capacitação, tais como: atualização (seminários com duração de 8 a 50 horas) para os quais os profissionais eram liberados de suas atividades; proficiência (cursos de aprofundamentos de conteúdos específicos em diversas áreas, com duração de 40 a 120 horas, fora do horário de trabalho); aperfeiçoamento (cursos que promoviam o aprofundamento de conteúdos e metodologias de ensino em diferentes áreas, com duração de 120 a 240 horas, fora do horário de trabalho); projetos (atividades envolvendo elaboração de estudos e materiais voltados à prática pedagógica, sob a orientação de especialistas do NRE ou das IES).

As metas desse programa de capacitação eram:

> 1) atingir 100% de participação voluntária dos profissionais do magistério em no mínimo quatro eventos, no triênio 96-98; 2) articular a teoria à prática pedagógica, de modo que ambas possam ser aplicadas no cotidiano das escolas; 3) executar e avaliar, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação, as concepções e estratégias de gestão compartilhada na atualização e qualificação dos profissionais da área; 4) divulgar e estimular a socialização de experiências inovadoras do sistema de educação pública; e 5) procurar formar professores "multiplicadores de

[26] Criada em 1995, em Faxinal do Céu, município de Pinhão - Paraná. Trata-se de um lugar onde a qualidade é celebrada em todos os cantos. Pequenas casas de madeira muito simples, mas limpíssimas e muito bem pintadas, circundadas por um imenso gramado pontilhado por folhagens.

> aprendizagem", os quais serão responsáveis pela educação continuada nas escolas (KOLINSKI, 1998, p. 4).

A metodologia utilizada nos curso e seminários pretendia propiciar o relato de experiências pessoais e a busca de alternativas em conjunto, valorizando propostas inovadoras desenvolvidas no cotidiano escolar. Os professores também recebiam orientação quanto a hábitos e atitudes de saúde física e mental, de forma a garantir ganhos significativos em sua qualidade de vida.

O que se destacou, em Faxinal do Céu, foi "os Seminários de Atualização e Motivação[27], justamente por entender que cada sujeito, individualmente, deveria ser convencido da sua responsabilidade" (SAPELLI, 2003, p. 136). E completa, num desabafo:

> Participar de eventos em Faxinal do Céu causou-nos sensações antagônicas: de desconfiança, de asco e de êxtase. De *desconfiança* porque nos sentíamos num campo de concentração – havia monitores "coloridos" por todos os lados controlando horários, direito à comida, ouvindo nossas conversas que eram levadas à alta cúpula e, no dia seguinte, despejadas sutilmente nas apresentações; de *asco* porque nos fizeram assistir, por exemplo, ao filme "Festa de Babete" para aprender que "a riqueza está dentro de nós"; e de *êxtase* porque pudemos tomar um "banho de cultura" e assitir, por exemplo, a um "Carlinhos de Jesus". Ao invés de estarmos discutindo as relações da Educação com o Trabalho, estávamos "meditando, adquirindo noções para maior qualidade de vida" ou sendo convencidos de que nossa profissão era "vocação" e que nossa dedicação não deveria estar associada a salários. Os eventos de Faxinal eram verdadeiros "circos" com direito a "palhaços" e tudo! Chegaram até a achar que nunca havíamos sido bem tratados (idem).

De 1995 a 2001, foram realizados 1.415 eventos organizados pela Universidade do Professor, dos quais 298 foram realizados no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu. Em 2001, dos 811 seminários realizados, 104 foram *Seminários de Sensibilização*, uma vez que estes representavam a construção da motivação necessária para que os professores respondessem ao chamado do Governo Lerner que, sendo reeleito em 1998 para mandato até 2002, intensificou esse processo de "adestramento".

Paralelo ao programa de capacitação desenvolvido em Faxinal do Céu, aconteceu, ainda, no Paraná, programas de formação de professores à distância.

[27] Nos anos de 1995 e 1996, segundo a autora, quem organizou os eventos foi a empresa CESDE, cujo proprietário era Arthur Pereira e Oliveira Filho, contratada sem licitação, o que provocou polêmica. No início de 1997, esta empresa foi dispensada e, por meio de licitação, assumiu a vencedora: Luna & Associados Consultoria de Empresas S/C Ltda, cujo proprietário era Jesus Luna.

Nesse sentido, é relevante destacar o Programa Salto para o Futuro que começou a ser propagado, no Paraná, em 1992[28]. Distribuído em 32 NREs, para seu desenvolvimento era necessário um orientador de aprendizagem, cuja ação consistia em preparar de 20 a 30 cursistas, enfocando a utilização de recursos audiovisuais.

Outra ação de destaque que favoreceu a educação à distância, em relação à formação continuada, aconteceu em 1996, quando todas as escolas públicas do Brasil, inclusive do Paraná, com mais de 100 alunos, receberam do MEC os equipamentos do "kit tecnológico" para recepção e gravação dos programas transmitidos pela TV Escola[29]. O desafio proposto pela TV Escola, na perspectiva do MEC, foi o de vencer as distâncias que separavam alguns brasileiros do saber pedagógico sistemático.

Vale lembrar, ainda, da influência nacional para novos rumos à educação, reforçada com a publicação dos PCNs (1997, 1998), reconhecido como o documento responsável por consolidar o discurso neoliberal.

Em suma, a década de 1990 será sempre lembrada pela sistematização dos ideários liberais que reorientou os caminhos da educação no Paraná.

1.2.4 A partir de 2000: tentativas de reorganização do ensino

Ao reassumir o governo em 2003 (e depois reeleito em 2006), Roberto Requião se comprometeu, entre outras coisas, com uma política educacional capaz de garantir o ensino público gratuito e de qualidade. Como conseqüência, traçou algumas metas para a educação básica[30], dentre as quais destacamos:

a. Universalização progressiva da educação pública básica, alcançando aqueles que não freqüentam a escola na idade esperada.

---

[28] Informações disponibilizadas no site do Portal Educacional do Estado do Paraná, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/cetepar/tvescola.php pesquisado em 27/03/2007.

[29] Cumpre-me lembrar que a TV Escola é um programa da Secretaria da Educação a Distância, do Ministério da Educação - MEC, que consiste num canal de televisão transmissor de programação via antena parabólica às escolas de Ensino Fundamental e Médio. O kit necessário à captação e utilização do canal, composto por antena parabólica, televisor, vídeo cassete e 10 fitas VHS para iniciar as gravações é distribuído gratuitamente às escolas públicas com mais de 100 alunos, como já mencionado anteriormente.

[30] Publicadas no site: http://www.bonde.com.br/deolho/deolhod.php?oper=plano&id_deolho=4 e no site oficial do governo Requião no dia 27/12/2002.

b. Distribuição racional de competências entre o estado e os municípios, visando a otimização dos recursos destinados à Educação.
c. Combate ao analfabetismo.
d. Ampliação da autonomia didática, administrativa e disciplinar das escolas, garantindo-lhes condições materiais e financeiras adequadas através do aperfeiçoamento do Fundo Rotativo.
e. Reconhecimento do direito à livre organização dos professores, servidores, pais e alunos das escolas públicas.
f. Estímulo e ampliação da representatividade dos Conselhos Escolares.
g. Implantação do Plano de Cargos e Salários, conforme legislação vigente.
h. Salário decente para professores e demais trabalhadores da ativa e aposentados.
i. Formação profissional continuada e gratuita para professores em instituições de ensino superior, preferencialmente nas universidades públicas, em seus campi ou em postos avançados próximos dos locais de trabalho e moradia. Transformar o Instituto de Educação em centro de referência para a formação e capacitação do professor incluindo neste processo a utilização do espaço físico existente no Faxinal do Céu e na Estância de Santa Clara.

Para efetivar a proposta em relação à formação e capacitação do professor, uma das primeiras ações foi a extinção, em 2003, da Universidade do Professor, e o espaço físico do Centro de Capacitação de Faxinal do Céu ficou sob o gerenciamento do CETEPAR. No local, hoje acontecem apenas os eventos de grande porte, uma vez que apresenta a infra-estrutura necessária para tais realizações.

Por outro lado, o Estado continua investindo ainda na formação à distância. A TV Escola, por exemplo, no Estado do Paraná, conta com uma Coordenadora Estadual e 32 coordenadores regionais escolhidos pelos respectivos NREs. A capacitação de tais profissionais é planejada e fortalecida em parceria com a CETE (Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação). Vale destacar que a TV Escola, incentiva programas como *Salto para o Futuro,* o qual é compreendido, na perspectiva do Estado, como uma proposta de formação continuada e aperfeiçoamento de professores por meio de debates das questões relacionadas à prática pedagógica e da interatividade. Os programas são veiculados de segunda a sexta-feira. Em telessalas organizadas, os cursistas recebem boletim impresso, com textos para estudo, bem como sugestões de atividades pedagógicas e bibliografias. Os orientadores de educação à distância são os responsáveis pelos momentos presenciais, desenvolvendo e adequando as atividades pedagógicas. São,

geralmente, cursos de 40 horas divididas em dois encontros semanais de 3 horas ou dois encontros de 1 hora e 30 minutos e um de 3 horas, totalizando 6 horas semanais. Para participar do Programa, basta ser professor da rede estadual ou municipal de ensino ou ser aluno do último ano do curso de magistério, magistério superior, pedagogia ou qualquer licenciatura em educação ou, ainda, ser da equipe pedagógica da escola.

Outra ação que está se destacando é a proposta de reformulação do Currículo do Ensino Fundamental, mais especificamente do 3º e 4º ciclos, apresentada e discutida pelo Departamento de Ensino Fundamental da SEED, em parceria com os NREs. Tal iniciativa resultou de um diagnóstico realizado pela Superintendência da Educação da SEED relativo às propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, por meio do qual se verificou que as unidades escolares, como resultado das fortes políticas neoliberais, desencadeadas na década de 90, sofreram um verdadeiro bombardeio de concepções e propostas diferenciadas. E, em decorrência, até mesmo a concepção norteadora do Currículo Básico de 1990 foi se desconfigurando.

Diante dessa constatação, estabeleceu-se, como linha de ação prioritária da SEED, a retomada das discussões coletivas do currículo. A partir daí, procedeu-se ao seguinte encaminhamento, nas respectivas datas assinaladas:

- 2003: discutiu-se e levantou a situação concreta das diretrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná por meio de seminários promovidos pela SUED/SEED;
- 2003 e 2004: refletiu-se sobre as propostas pedagógicas das áreas de ensino, por meio de cursos, eventos e reuniões técnicas;
- 2005: encaminhou-se uma proposta de elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, orientado pela equipe de ensino dos NRE;
- 2005: reformulou-se, coletivamente, o currículo, quando os professores da rede estadual tiveram a oportunidade de discutir e elaborar encaminhamentos;
- 2005 e 2006: sistematizaram-se propostas oriundas de todo o Estado;
- 2007: está ocorrendo a fase de avaliação e acompanhamento que é entendida como permanente e constante.

Em linhas gerais, a educação, no Paraná, assim como no Brasil, sempre foi determinada politicamente e, em virtude disso, passou por muitas mudanças e entendimentos, afetando diretamente ao professor que ora orientava-se por uma determinação teórica, ora por outra. No momento, por exemplo, entendo que há toda uma preocupação em assegurar uma educação comprometida com o social, articulando todos os níveis e modalidade de ensino, para a formação de sujeitos epistêmicos. Para isso, defende (pelo menos teoricamente) a formação de professores capazes de pensar, criar, produzir e trabalhar com o conhecimento científico, valorizando suas ações reflexivas e sua prática.

1.3 Panorama Histórico da Educação na Região Oeste do Paraná

1.3.1 Décadas de 1960 e 1970: da colonização para o crescimento populacional

Para contar a história da educação na região Oeste do Paraná é preciso recuperar, pelo menos em parte, seu processo de colonização, tendo em vista que o desenvolvimento educacional esteve condicionado a fatores sócio-econômico-culturais da população que aqui se instalou.

A colonização intensificou-se, realmente, na década de 1950, quando migrantes de Santa Catarina e do Rio Grande do sul, a maioria de origem européia, começaram a fixar-se na região e, de imediato, mostraram um grande interesse pela escolarização de seus filhos. Conforme Colodel (1988), na época existia apenas o município de Foz do Iguaçu, o qual se estendia por toda a região e, devido à sua extensão e às precárias condições econômicas da época, pouquíssimas escolas existiam em toda a região[31]. Todavia, como era interesse do governo subdividir

[31] Entre 1915 e 1916 foi construída a primeira escola (chamada casa escolar) no município de Foz do Iguaçu. Em 1928 foi instalado um Grupo Escolar sob a direção da igreja católica e, em 1930, passou a ser administrado pelo Estado. Em Santa Helena, somente em 1956 foi criada a primeira escola (embora antes disso já ocorresse a escolarização por meio das próprias famílias que ensinavam seus filhos a ler, escrever e contar). Em Guaíra, a primeira escola (casa escolar) foi criada em 1928, a qual foi transformada em grupo escolar no ano de 1942 e estadualizado em 1951 quando o município de Guaíra foi criado. Em Catanduvas, embora tenha sido colonizado desde 1989, somente passou a ter uma escola no final da década 1920 a qual foi desativada em 1931 e, somente reativada, em forma de um grupo escolar estadual, em 1943. Em Cascavel, a escolarização iniciou-se em 1932, numa capela. Em 1935, após Cascavel ser elevada a categoria de Distrito administrativo de Foz do Iguaçu, foi criada a casa escolar oficial pública. Em 1947, a casa escolar foi transformada em grupo escolar, o Estado passou a manter a escola e a pagar os professores.

administrativamente o Estado, foram criados, em 1951, os municípios de Guaraniaçu, Cascavel, Toledo e Guaíra.

Os migrantes de origem européia (italianos na região de Toledo e Cascavel, e alemães na região de Marechal Cândido Rondon), preocupados com a escolarização de seus filhos, começaram a criar escolas primárias nas colônias, porém, tinham dificuldades em encontrar professores qualificados para esta função. Depois de muitas iniciativas[32], somente na década de 1960 é que a região Oeste começou a tomar corpo e se firmar enquanto estrutura educacional. De acordo com Emer (1991), em 1960 já contava com 18 núcleos urbanos nas sedes de municípios, com escolas confessionais, estaduais e grupos escolares municipais também nas principais vilas do interior. Mesmo assim, a população urbana passou a reivindicar outros níveis de escolarização.

Com a criação do ginásio estadual e particular, na época, a escola normal foi extinta ou substituída por escolas normais colegiais estaduais, criadas com o objetivo político de suprir a carência de professores habilitados para os grupos escolares públicos. E assim, no final da década, as principais cidades da região já contavam com essas escolas, funcionando em caráter público e privado, preparando os professores primários, além de contar, também, com escolas de contabilidade e curso científico, o que era visto como uma considerável estrutura educacional pública (municipal e estadual) e privada no nível primário, atualmente primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.

Na tentativa de buscar a melhoria do ensino, ainda em 1950, transformou-se a inspeção administrativa em inspeção técnica-pedagógica e, em decorrência de tal ato, passaram a existir, nas cidades-pólo da região, as subinspetorias que foram transformadas, na década de 1960, em Inspetorias Regionais de Ensino. Por meio delas, o Estado ampliou sua assistência técnica e pedagógica, centralizando o planejamento de ensino da SEED, assim como os cursos de treinamento dos professores.

---

[32] Segundo EMER (1991), no final da década de 1950, foram criadas as Escolas Normais Regionais, algumas delas com internato para formação de filhos de colonos que residiam longe da sede. Além da existência da Escola Normal Regional de Foz do Iguaçu, das escolas religiosas e com internato, desde 1951, passou a existir a Escola Normal Regional Luterana e com internato, de Marechal Cândido Rondon, em 1958. Em Cascavel passou a existir somente externato e público em 1959. Em 1957, o Colégio das Irmãs, de Foz do Iguaçu, implantou a Escola Normal Colegial, primeiro estabelecimento da Região Oeste do Paraná a ofertar esse nível de escolarização.

Convém lembrar que a educação, no período, era nacionalmente tecnicista e essa concepção de ensino orientava também as ações educativas em nossa região. Como o Brasil vivia sob a hegemonia da ditadura militar, as reivindicações sociais passaram a ser reduzidas, assim como foram silenciados os movimentos sociais mais amplos.

Emer (1991) pontua que a partir dos últimos anos da década de 1960, ocorreu a mais significativa mudança interna da região em relação aos seus aspectos antropológicos. Além do vertiginoso crescimento populacional, ocorreu uma heterogeneização da população, tanto nos usos e costumes, como nas perspectivas de vida e no sistema produtivo. Tais fatores influenciaram, de forma significativa, a escola e as condições da educação. A chegada dos mineiros e nordestinos que se embrenharam na mata, longe das linhas onde já estavam estabelecidos os colonos descendentes de europeus, forçou os municípios a construírem novas escolas. Porém, elas só foram construídas nas áreas em que havia um número mínimo de crianças em idade escolar. As que viviam mais afastadas continuaram sem local para estudar. E nas localidades onde existiam as escolas municipais rurais, estas eram precárias, funcionando no sistema multisseriado. Os professores eram escolhidos dentre a população local e, na maioria das vezes, tinham apenas a formação primária incompleta. Estas escolas, de modo geral, atendiam, pela manhã, as 3ª e 4ª séries e, à tarde, as 1ª e 2ª séries. O mesmo professor, além de atender aos dois turnos e as duas séries ao mesmo tempo, cuidava da limpeza da escola e do pátio e, quando havia merenda, cozinhava para os alunos. Era uma espécie de professor-faxineiro-cozinheiro. Afora a insuficiência na qualificação dos professores e das condições precárias de trabalho, havia carência e inadequação do material didático. Apenas nos povoados e vilas as salas não eram multisseriadas e os professores tinham melhor qualificação.

Na tentativa de amenizar os problemas, as Inspetorias de Ensino e as Secretarias ou Departamentos de Educação das prefeituras da região centralizavam o planejamento curricular, o desenvolvimento do conteúdo e das avaliações e realizavam visitas periódicas às escolas para verificar o rendimento dos alunos. Ainda, promoviam treinamentos aos professores dentro da concepção tecnicista, momento em que estudavam os materiais editados pela SEED[33].

[33] Os “Currículos”, manuais editados pela SEED, um volume para cada série do ensino primário, com sugestões e exercícios sobre o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula.

Como o início da modernização da agricultura na primeira metade da década de 1970 (com maior intensidade na década de 1980) e com a elevação dos preços das terras adequadas à mecanização, os pequenos produtores rurais foram forçados a comprar terras impróprias à mecanização ou continuar na reduzida propriedade. A mudança gerou uma certa desestabilização, provocando o êxodo rural ou a própria migração das famílias entre uma propriedade e outra. Isso se refletiu na escola, já que a criança passou a ter acesso ao ensino apenas durante alguns meses, pois com a mudança da família para outra propriedade (ou região), nem sempre aos estudos retornava. A realidade vigente provocou um elevado nível de evasão e repetência.

Tentando diminuir os impactos e problemas sociais gerados pelas transformações econômicas na região[34], foi criado, no Brasil, mais especificamente na região Oeste do Paraná, em 1975, o Projeto Especial de Educação Brasil, Paraguai e Uruguai – MEC/OEA[35].

> O Projeto se propôs a cooperar com os governos dos três países membros nos esforços para fortalecer a infra-estrutura educacional nas regiões de sua atuação com o fim de prepará-las para solucionar os novos e variados problemas gerados pelas transformações sócio-econômicas-culturais, produzidas pelos grandes empreendimentos de caráter econômico que se realizam nessas regiões determinando, por conseqüência, a necessidade de renovação de seus sistemas educacionais (KUIAVA, 1983, p. 07).

A implantação deste projeto tinha, como objetivo, fortalecer a infra-estrutura educacional na região, propondo a renovação dos sistemas educacionais e o desenvolvimento do seu potencial educativo. Conseqüentemente, se dispunha a:

- desenvolver recursos humanos através de cursos, seminários, missões de estudo e outras ações;
- desenvolver recursos institucionais e materiais, através de assistência técnica e financeira e de outras ações de apóio – implementando Planos Municipais de Educação; realizando pesquisas educativas; desenvolvendo novas metodologias educativas e procurando melhorar as condições técnicas das

[34] Na época, já havia se iniciado a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que gerou novos impactos e transformações sociais na região.

[35] O Projeto MEC/OEA tem suas origens nas aspirações contidas na Declaração dos Chefes de Estados Americanos, expressa em Punta Del Este, Uruguai, em 14 de abril de 1967, reconhecendo a alta prioridade da educação na política de desenvolvimento integral das Nações Latino-Americanas e suas ações, no Brasil, incidiram sobre duas sub-regiões limítrofes dos países Brasil e Paraguai, onde se realizavam obras da represa Binacional de Itaipu, e dentro do Programa de Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim, na fronteira Brasil/Uruguai (KUIAVA, 1983, p. 07 e 08).

> unidades escolares pelo fortalecimento de equipamentos (Idem, p. 8).

Contudo, para a sua implantação e o desenvolvimento de seus planos de ação, era necessária uma ampla articulação dos órgãos educacionais municipais, estaduais e federais[36]. De início, foi necessário um amplo diagnóstico sócio-econômico-educacional, o qual projetou-se sobre três cidades-pólo: Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu, revelando, segundo Andrade, Pacheco, Emer e Kuiava (1982), em 1976 e 1977, as reais condições da educação na região. Em alguns casos, os índices de evasão e repetência, na 1ª série, ultrapassavam a 65%.

Com o resultado alarmante, diversas organizações regionais, tais como: a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP)[37], as cooperativas agropecuárias[38], a cooperativa central[39], os cursos superiores de educação[40] e algumas associações de pais e mestres se reuniram, retomando discussões sobre o rumo da educação na região.

De acordo com Emer (1991), as causas internas à escola que contribuíram para a conformação do quadro apontado pelo diagnóstico foram: falta de professores habilitados e qualificados para o magistério (54% na área urbana e 80% na área rural) em escolas primárias; falta de domínio e metodologia de ensino, gerando dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, abandono e repetência dos alunos; a mobilidade populacional (êxodo rural e migração para outras regiões) no período; material pedagógico caro e inadequado à realidade sócio-cultural da região.

---

[36] O Projeto, no Brasil, tinha o apoio do então Presidente da República, João Baptista Figueiredo, do Ministro da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, contava com um Coordenador Nacional, Sérgio Mário Pasquali, uma Coordeandora-Adjunta, Helena Mascarenhas Falluh, um Coordenador de Área no Estado do Paraná, José Kuiava, e um Coordenador de Área no Estado do Rio Grande do Sul, Gilberto Rudi Treplow.

[37] Criada no dia 09 de junho de 1969.

[38] COPACOL – Cooperativa Agrícola Consolata Ltda., com sede no município de Cafelândia; COOPERVALE – Cooperativa Agrícola Vale do Rio Piquiri Ltda., com sede no município de Palotina; COOPAVEL – Cooperativa Agropecuária de Cascavel Ltda., com sede no município de Cascavel; COTREFAL – Cooperativa Agropecuária Três Fronteiras Ltda., com sede no município de Medianeira; COOPAGRO – Cooperativa Agropecuária Mista do Oeste Ltda., com sede no município de Toledo; COOPAGRIL – Cooperativa Agrícola Rondon Ltda., com sede no município de Marechal Cândido Rondon. (Dados encontrados em um encarte publicados pela ASSOESTE – sem autoria e sem ano de publicação)

[39] COOPAGRIL – Cooperativa Central Regional Iguaçu Ltda., com sede em Cascavel.

[40] Curso de Pedagogia, Letras e Ciências-Matemática, os quais funcionavam na FECIVEL – Fundação Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, a primeira instituição de ensino superior da região Oeste do Paraná, autorizada a funcionar em maio de 1972.

Por outro lado, outros fatores contribuíam para agravar ainda mais o diagnóstico: a deficiência de saúde da população escolar; a deficiência visual e auditiva do aluno; a distância da escola; a necessidade dos alunos trabalharem nos períodos de limpa e colheita agrícola; as escolas mal localizadas; a falta de material de apoio; a insuficiência de salas de aula e turnos intermediários.

Com os dados apurados, formulou-se um prognóstico, o qual ofereceu alternativas para solução dos problemas elencados e estabeleceu uma programação de ações futuras, as quais se resumiam em:

Programa correção de Fluxo

- Projeto Admissão Real
  - Subprojeto Matrícula e Chamada Escolar
  - Subprojeto Acompanhamento
- Projeto Abondono
  - Subprojeto Entrosamento Escola/Família
  - Subprojeto Transporte Escolar
  - Subprojeto Escola Consolidada
  - Subprojeto Assistência ao Educando
  - Subprojeto Serviços Médicos e Dentário
- Projeto Repetência
  - Subprojeto Metodologia de Aprendizagem
  - Subprojeto Pré-Escolar
  - Subprojeto Educação Especial
  - Subprojeto Avaliação de Base
- Projeto Rendimento
  - Subprojeto Consolidação do 2º grau
  - Subprojeto Mão-de-obra

Projeto Otimização de Recursos

- Projeto Capacidade Instalada Física
  - Subprojeto Demanda Capacida
  - Subprojeto Utilização Capacidade Instalada Física
  - Subprojeto Construção
  - Subprojeto Centro de Ambientes Específicos
  - Subprojeto Escola Consolidade
- Projeto Capacidade Instalada Docente
  - Subprojeto Habilitação de Professores
  - Subprojeto Salários
  - Subprojeto Treinamento
  - Subprojeto Quadro Pessoal
  - Subprojeto Carreira de Magistério
- Projeto Capacidade Instalada do Pessoal Técnico-Administrativo
  - Subprojeto Quadro Próprio
  - Supervisão Escolar, Estrutura e Funcionamento (KUIAVA, 1983, p. 25).

Enfim, é possível afirmar que as décadas de 1960 e 1970 apresentaram marcos significativos na história da educação na região Oeste do Paraná, tendo em

vista que abriram caminhos para uma importante ação que se efetivaria na década posterior.

1.3.2 Década de 1980: criação da ASSOESTE

Com o anúncio do término do Projeto MEC/OEA, previsto para dezembro de 1982, os envolvidos no processo entenderam que as ações desencadeadas até aquele momento deveriam continuar. E para isso, seria necessário organizarem-se de forma que houvesse uma coordenação regional que tomasse as rédeas, com o aval de todas as instituições envolvidas. Foi assim que, depois de debates e apoio manifesto dos prefeitos, aproveitando a já existente Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, fundaram, em agosto de 1980, a Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE. Inicialmente era constituída por 19 prefeituras municipais das 20[41] que integravam a Região, pela Cooperativa Central Regional (COTRIGUAÇU), pelas 06 cooperativas agropecuárias da região, na época (COPACOL, COOPERVALE, COOPAVEL, COTREFAL, COOPAGRO e COOPAGRIL), pelas 04 faculdades que já existiam na região[42], 03 Fundações Educacionais e inúmeras associações de pais e mestres das escolas, tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Para a centralização das atividades, a Prefeitura de Cascavel cedeu um espaço físico onde foi instalada uma gráfica – ASSOESTE: Editora Educativa – com recursos do Projeto MEC/OEA. A subsistência da ASSOESTE foi garantida com cotas de participação das instituições filiadas[43] e com a prestação dos serviços gráficos. A Associação era presidida por um Prefeito dentre os municípios filiados e contava com o apoio de um Secretário Executivo[44], o qual tinha, como função,

---

[41] Assis Chateaubriand, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Palotina, Santa Helena, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo.

[42] Além da FECIVEL, que foi criada em 1972, criou-se, ainda, na região, mais 03 outras: FACITOL – Faculdade de Ciências Humanas de Toledo, criada em 1979; FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu, criada também em 1979; FACIMAR – Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon, criada em 1980.

[43] A partir de 1982, mais 9 municípios foram criados na região, sendo eles: Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Jesuítas, Missal, Santa Terezinha de Itaipu, Três Barras dos Paraná, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste, todos desmembrados de outros municípios maiores.

[44] O Primeiro Secretário Executivo da ASSOESTE foi José Kuiava que exerceu essa função no período de 1980 a 1984. Foi substituído, na seqüência, por Ivo Oss Emmer, que administrou entre 1984/1985. Depois, por Emma Gnoatto Pacheco, no período de 1985 a 1989. Em seguida, por

agilizar as determinações dos membros associados, coordenando, assim, todas as ações.

A ASSOESTE foi criada com os objetivos de:

- Promover o desenvolvimento da educação na região em todas as suas formas, todos os níveis e graus, mediante atividades no campo dos recursos humanos, técnicos e materiais.
- Desenvolver recursos humanos através de cursos, seminários, estudos e pesquisas para elevar o nível profissional do quadro de administradores, professores e pessoal técnico.
- Produzir material didático-pedagógico para professores e pessoal técnico.
- Desenvolver programas e atividades juntamente com órgãos oficiais e de caráter privado para corrigir o fluxo escolar e elevar o nível de ensino.
- Promover programas no campo da educação cooperativa (ANDRADE, PACHECO, EMER e KUIAVA, 1982, p. 05).

Das discussões sobre os rumos da educação regional, quando buscaram alternativas para a melhoria da qualidade de ensino nas demais séries iniciais, surgiu a primeira ação de destaque da ASSOESTE. Emer (1991) pontua que um grupo de professores da Associação buscou acessoria junto a professores pesquisadores da FIDENE[45], de Ijuí/RS. Tal iniciativa tinha o propósito estabelecer maiores vínculos entre a realidade vivida pelos alunos e o processo educacional. Entendiam que, dessa forma, estariam resgatando e preservando valores culturais dos colonos e das camadas populares que estavam sendo destruídos pelas relações sociais impostas com a modernização da economia regional. E como os professores da Unijuí/FIDENE já desenvolviam um projeto de ensino semelhante ao pretendido, estabeleceu-se, portanto, a parceria.

Da parceria nasceu o *Projeto Memória,* cujo objetivo era "realizar estudos e pesquisas para produzir o inventário histórico-cultural dos municípios da 21ª Microrregião do Paraná, visando reconstituir a consciência histórica do seu povo" (Idem, 1982, p. 13). E, com base nos estudos propiciados pelo Projeto, foram

---

Giovani Batista Palludo, entre 01/02/89 a 22/10/89. Helói Lomann assumiu essa função entre 1989 a 1991 e, por último, Fátima Ikiko Yokohama que exerceu a função entre os anos de 1991 a 2001.

[45] Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, criada em 1969, com o propósito de encaminhar a Universidade Regional, dando o suporte legal, patrimonial e econômico-financeiro ao desenvolvimento do ensino superior no noroeste do Estado.

produzidos mais de 2.500 textos didáticos, dos quais 52 foram selecionados para compor o livro “Repensando o Oeste do Paraná”[46].

Segundo Emer (1991), o *Projeto Memória* foi o programa que mais acalorou as discussões da educação regional e, também, o que mais sofreu restrições de segmentos sociais temedores da revisão histórica da região. Antes da publicação, foram censurados textos que tratavam dos conflitos de terras, das questões fundiárias e dos colonos expulsos do campo por jagunços contratados pelas indústrias madeireiras.

Outra ação importante resultante da parceria ASSOESTE/Ijuí/FIDENE foi a publicação, pela Assoeste: Editora Educativa, em 1984, do livro “O texto na sala de aula” (ATHAYDE JÚNIOR, 2001, p. 27), organizado por João Wanderley Geraldi. Tal obra traz uma coletânea de textos que versam sobre uma proposta interacionista de ensino de língua, resultante das discussões que professores da IEL/UNICAMP vinham desencadeando na região, por meio dos Cursos de Atualização de Professores[47].

É bom lembrar que, na década de 1980, havia, entre educadores do país, uma tentativa de superar as bases tecnicistas de ensino, discutindo-se os postulados da corrente histórico-crítica, com base no materialismo histórico, a partir do qual gestava-se uma proposta (principalmente para o ensino da Língua Portuguesa) sustentada pela compreensão (sócio)interacionista da linguagem. Paralelamente, a SEED também discutia novos rumos para a educação, pautada numa proposta de trabalho com o Ciclo Básico, o qual rompia com o modelo de alfabetização (Erasmo Pilotto) até então adotado.

Enquanto se propagava, na região, essa orientação teórico-metodológica para o ensino da língua portuguesa, outras ações eram desencadeadas pela ASSOESTE, via Projeto MEC/OEA. Amparo-me em Kuiava (1983) para citar algumas delas:

- acompanhamento, matrícula e chamada escolar nos anos de 1980 a 1982 que resultou, no primeiro ano, na superlotação das escolas, sendo necessário alugar salões de festas, igrejas e outros espaços físicos para

[46] CALLAI, Dolair Augusta; AVANCINI, Elsa Gonçalves; ZARTH, Paulo Afonso. *Repensando o Oeste do Paraná* – Integração Social e Comunicação e Expressão. Cascavel : ASSOESTE, Ijuí/FIDENE, 1983.
[47] Sobre esse assunto discorro, com maiores detalhes, no próximo capítulo.

atender a demanda de crianças de 7, 8, 9, 10 e mais anos que estavam fora da escola;

- assistência ao educando com serviço médico e dentário, nos anos de 1979 a 1983;
- atividades de entrosamento escola/família nos anos de 1980 a 1982, cujo principal objetivo era identificar os principais problemas para organização e funcionamento das Associações de Pais e Mestres, as carências dos alunos quanto à saúde, à alimentação, ao material escolar e ao vestuário;
- impressão de 3.100 exemplares de material pedagógico para alfabetização e 3.100 exemplares de metodologia para os municípios da região no ano de 1980;
- produção de 45 mil exemplares da cartilha "A Porta Mágica[48]", 45 mil exemplares do Período Preparatório para o aluno e 6.500 Manual do Professor de 1ª a 4ª séries[49], nos anos de 1980 a 1982;
- continuidade dos Cursos de Aperfeiçoamento de Professores, resultando num quadro de 7.128 professores em 1980, 5.554 em 1981 e 6.778 no ano de 1982, cujo acompanhamento, no município, era feito pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da ASSOESTE, constituído por assessores pedagógicos e supervisores de ensino que promoviam visitas periódicas para levantar as dificuldades e deficiências no ensino;
- atividades de ampliação e melhoria da Educação Especial, orientando pelo menos 120 professores que atendiam alunos com necessidades especiais, entre os anos de 1979 e 1982;
- cursos de aperfeiçoamento para 7.990 professores de 1ª a 4ª séries no ano de 1981;
- cursos de aperfeiçoamento para 6.700 professores e supervisores de 1ª a 4ª séries no ano de 1992;
- especialização de técnicos da ASSOESTE, em 1983, para melhor desempenho das ações executadas.

---

[48] RUOSO, Isolda. *A porta mágica***.** Cascavel: Assoeste, 1982.

[49] RUOSO, Isolda. *Período preparatório:* Projeto classes multisseriadas (manual do Professor). Material impresso pelo sistema gráfico da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE, com o apoio técnico e financeiro do Projeto Especial Multinacional de Educação – MEC/OEA.

Com o final do Projeto MEC/OEA aproximando-se, a FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná – foi contratada pelo MEC para avaliar os resultados e o impacto das atividades desenvolvidas, até aquele momento, pelo Projeto. Kuiava pontua sobre a conclusão da FUNDEPAR:

> (...) o Projeto, se não conseguiu por um lado minimizar os efeitos do fracasso escolar nas 1ªs séries do ensino do 1º grau – índices de evasão e repetência em torno de aproximadamente 40% na zona rural e 35% na zona urbana – por diversos fatores, inclusive a própria situação econômica do Estado onde houve e continua a haver um grande contingente migratório da zona rural, por outro lado, trouxe importantes modificações no âmbito educacional (KUIAVA, 1983, p. 69).

E, dentre as modificações, ressaltou a geração de tecnologias alternativas nos métodos de ensino e na produção de materiais didático-metodológicos específicos para a região, que vão desde a elaboração da cartilha regional, da produção de textos de Integração Social para 3ª e 4ª séries, resultantes do Projeto Memória, até treinamentos[50] e cursos de aperfeiçoamento para professores municipais, estaduais e universitários. Outra ação considerada altamente positiva pela FUNDEPAR foi a criação da ASSOESTE pelo fato de que, mesmo findando o projeto, daria continuidade às ações desencadeadas até então.

Com o término do Projeto MEC/OEA, com a ASSOESTE já organizada e com sua equipe pedagógica formada, as ações de formação continuada tiveram continuidade, principalmente por meio de cursos de aperfeiçoamento nas diferentes áreas, os quais eram ministrados diretamente nos municípios, a convite destes. Assim, os professores, mesmo distantes dos cursos de licenciaturas (eram poucos os licenciados na época), mantinham-se “atualizados” em relação às discussões relativas ao ensino e, principalmente, às questões metodológicas.

Vale lembrar que, como o Estado estava implantando, a partir de 1988, o CBA nos municípios, a ASSOESTE preocupou em interar-se da proposta, questionando a forma de encaminhamento, refletindo sobre a base teórica, participando e promovendo discussões com a SEED e com os secretários municipais de educação, orientando e organizando cursos de alfabetização dentro do viés teórico da corrente histórico-crítica já abraçada por essa instituição. Ou seja,

[50] Inicialmente, os professores eram realmente treinados para alfabetizar por meio da sistematização mecânica do modelo Erasmo Pilotto, sobre o qual abordarei, com mais detalhes, no próximo capítulo.

a Associação esteve presente em todos os acontecimentos relativos à educação, sejam estes em ordem nacional, estadual ou regional.

1.3.3 Década de 1990: sistematização de propostas

A década de 1990 significou, para a região, a solidificação das ações iniciadas na década anterior e intensificadas pela ASSOESTE. E, assim, muitas foram as atividades de formação ofertadas, até porque a Secretaria de Estado da Educação publicou, em 1990, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e passou a exigir, a partir de então, a sua aplicabilidade. Contudo, antes era preciso entendê-lo, estudá-lo e, para isso:

> Muitos foram os encontros para discussões, reflexões, estudos sobre as diferentes áreas. (...) nessas três décadas, saímos do Processo de Alfabetização Erasmo Pilotto para uma ressignificação da prática do ensino em Língua Portuguesa/Alfabetização, Educação Física, Artes, bem como Matemática, História, Geografia e Ciências (GNOATTO, 2007, p. 1).

No decorrer da gestão administrativa 1992-1996, por exemplo, a ASSOESTE realizou, em parceria com a REDIC/APADEC, 240 horas de Cursos de Aperfeiçoamento na área de Ciências, atendendo a 45 municípios e um total de 120 participantes. Os docentes que atuaram nesses cursos foram mestres e doutores da Universidade Estadual de Maringá – UEM, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; o Assessor Pedagógico de área da própria ASSOESTE e um representante de área do Núcleo Regional de Educação – NRE. Além do enfoque teórico que recuperou a Concepção de Sociedade, Homem, Educação e Ciências, os participantes tiveram a oportunidade de preparar materiais que, posteriormente, foram levados aos respectivos municípios e, ainda, encerraram o curso com uma viagem de estudo à UEM, objetivando a exploração dos laboratórios.

Em 1995 e 1996, em parceria com a UNIOESTE, a ASSOESTE realizou 160 horas de Cursos de Aperfeiçoamentos na Área de Matemática, envolvendo 45 municípios e 45 participantes. Estes eventos contaram com docentes de renome internacional da UNICAMP, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e com docentes da UNIOESTE, além da Assessora Pedagógica de área da ASSOESTE. Da mesma forma que o anterior, houve a preocupação em relacionar discussões

teóricas com encaminhamentos práticos. Aliás, essa sempre foi uma proposta de trabalho priorizada, seja em que área fosse.

Outra ação importante que se destacou, na década de 1990, foi o fortalecimento das Equipes de Ensino nos municípios. Para isso, a ASSOESTE incentivou que as secretarias municipais buscassem, dentre os professores, um representante de cada área, o qual seria convidado para cursos de aperfeiçoamento em Cascavel, que aconteceriam no decorrer do ano, numa média de cinco encontros de 8 horas. Em contrapartida, tal docente teria a responsabilidade de repassar, aos colegas, a formação recebida. Foi uma forma que a ASSOESTE encontrou de estar presente nos municípios, assessorando-os pedagogicamente. Os cursos aconteceram, todavia a proposta não se concretizou integralmente, visto que muitos docentes municipais não faziam a socialização, pelo fato do calendário escolar não disponibilizar, durante os dias letivos, horas para tal atividade. Em conseqüência, o fato de os estudos ocorrerem fora do horário de aula, desestimulava o interesse dos professores.

Mesmo com os Encontros de Equipes (como eram chamados os cursos de formação direcionados aos representantes de área), a ASSOESTE não deixou de atender aos convites dos municípios para cursos nas mais diferentes áreas.

Além dos Cursos em Língua Portuguesa, a ASSOESTE atendeu às muitas solicitações dos municípios nas mais diferentes áreas: Alfabetização, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Infantil. Os cursos eram ministrados pelos próprios Assessores Pedagógicos e também por representantes do NRE ou da UNIOESTE, com quem mantinha parceria. Só em 1995, por exemplos, foram trabalhadas 2.742 horas/aula de formação nas diferentes áreas do conhecimento, atendendo a um total de 8.887 professores.

Dentre os inúmeros realizados, queremos destacar, a título de amostragem, as horas de formação destinadas especificamente ao ensino de Língua Portuguesa (minha área de atuação e enfoque nesta pesquisa), nos anos de 1993 e 1994.

Ano	Área	Carga horária	Município
1993 - 1994	Língua Portuguesa	40	Anahy
		32	Cafelândia
		48	Campo Bonito
		24	Catanduvas
		16	Céu Azul
		24	Diamante do Oeste
		40	Diamante do Sul
		48	Formosa do Oeste
		48	Guaraniaçu
		40	Iguatu
		32	Iracema do Oeste
		24	Lindoeste
		16	Maripá
		24	Matelândia
		32	Missal
		24	Nova Aurora
		24	Nova Santa Rosa
		40	Santa Tereza do Oeste
		24	São José das Palmeiras
		12	São Miguel do Iguaçu
		24	São Pedro do Iguaçu
		24	Três Barras do Paraná
		24	Tupãssi
Total		**684 h/a**	

Fonte: Relatório de Atividades – Período: 1993 – 1996, ASSOESTE.

A equipe da ASSOESTE procurava se manter, ainda, constantemente atualizada em relação a todos os seguimentos da educação. Para isso, procurou estar presente nos eventos de ordem estadual e nacional, acompanhando e participando das discussões. Por outro lado, prestava assessoria aos municípios em inúmeras solicitações, orientando quanto a leis, diretrizes, projetos ou normas estabelecidas pelos órgãos federais ou estaduais; à merenda escolar; à educação especial; à educação infantil; à UNDIME, entre outras. E, quando em 1998 o MEC publicou e distribuiu às escolas públicas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a ASSOESTE estava lá, orientando os municípios, discutindo e questionando suas bases teóricas.

Embora a ASSOESTE sempre tenha acreditado e defendido uma proposta de formação continuada por meio de grupos de estudos, prevaleceu, em suas ações, até mesmo por exigência dos municípios, a realização de cursos, com carga horária pontual. Ou seja, os municípios entenderam (e ainda entendem) que se disponibilizarem, por exemplo, 24 horas de curso em Língua Portuguesa, durante o ano, já é suficiente para manter os professores atualizados por vários anos. Em

conseqüência, no ano posterior, o investimento recairá em outra área e assim, sucessivamente. A ausência de aprofundamento contínuo, de estudos sucessivos se revela nas ações e atitudes dos professores em sala de aula, fato que discutirei posteriormente.

Enfim, se as ações da ASSOESTE na década de 90 foram inúmeras, muitas também foram as dificuldades encontradas, principalmente de ordem financeira. Como já posto, a Associação era mantida por contribuições que os associados, no caso, os municípios, repassavam mensalmente. Uma vez que foi criada como Associação, juridicamente era reconhecida como empresa privada e estava subordinada às leis civis (comerciais, trabalhistas etc.), para as quais o ônus e os encargos sociais eram (e ainda são) muito elevados. Tal situação impedia, por exemplo, que fosse reconhecida pelas diferentes instâncias governamentais como empresa pública, embora seu estatuto fosse de natureza pedagógica. Dessa forma, se tornava inviável a alocação de recursos dos órgãos estaduais ou federais que pudessem subsidiar os investimentos educacionais necessários.

Tendo em vista a situação financeira descrita, tornava-se cada vez mais difícil manter uma equipe pedagógica permanente e sua manutenção estava, então, subordinada à receita oriunda das contribuições dos associados. Daí a necessidade ímpar de que os contribuintes fossem regulares, visto que, se um deles deixasse de contribuir, algum encargo social, por exemplo, ficaria acumulado. E, como nem todos os municípios eram regulares em suas contribuições, foi necessário alguns cortes nas despesas, o que afetou diretamente o setor pedagógico, pois a ASSOESTE obrigou-se a diminuir o número de seus assessores e, conseqüentemente, de seu atendimento.

Os últimos anos da década de 90 foram marcados por acentuada dificuldade financeira que era revelada em reuniões com os secretários municipais de educação, com os prefeitos e até com as equipes de ensino dos municípios, numa tentativa de conscientizar e sensibilizar aqueles que estavam inadimplentes com suas contribuições.

1.3.4 A partir de 2000: início de um novo ciclo na educação do Oeste

As dificuldades financeiras que marcaram o final da década de 1990 estenderam-se para o início do novo século e, em 2001, se tornaram insustentáveis.

Com salários atrasados e débitos pendentes junto à Previdência, não se encontrou outra alternativa que não fosse a extinção da ASSOESTE. E, assim, no dia 31 de dezembro de 2001, como resultado de administrações políticas – que não souberam reconhecer o valor cultural e as importantes ações em prol da educação mantidas pela ASSOESTE; que não acompanharam ou não quiseram entender as lutas travadas, as batalhas vencidas em nome de todos os municípios da região Oeste; que não entenderam (e ainda não entendem) o significado da educação – a ASSOESTE FOI DESATIVADA.

Politicamente, alguns prefeitos não entenderam a importância das ações desenvolvidas pela Associação, mesmo que os secretários municipais de educação atestassem o contrário. Para aqueles que acompanharam a luta, estiveram presentes desde a criação, que fizeram parte da história e entenderam a significação da ASSOESTE, este foi um momento de luto. Luto pelas batalhas que deixariam de ser travadas, pelas ações de formação que acabariam ali, pelos professores municipais que não receberiam mais sua assessoria.

Infelizmente, a história da ASSOESTE, iniciada em agosto de 1980, terminou no dia 31 de dezembro de 2001, quando todas as suas atividades foram paralisadas. E restou, àqueles que fizeram parte de sua história, apenas lamentar o fato ocorrido:

> A extinção da ASSOESTE foi, para mim, uma fase que desarticulou todo um trabalho educacional que no decorrer dos 20 anos se fez na região. Éramos um grupo de assessores articulados, devido à proposta de trabalho que se tinha com os municípios filiados. Nesse período podíamos dizer que havia a Formação Continuada dos professores. O contato constante com eles, por sua coordenação / disciplina, ou via as Equipes de Ensino, que também tinham uma programação ano a ano, aprofundando cada área do conhecimento, nos reforçava a organizar e trabalhar cada vez mais o coletivo regional. Tanto foi problema o fechamento que, em pouco tempo, os próprios secretários municipais de educação se articularam com a AMOP, no intuito de ter, mais uma vez, um trabalho educacional com a participação de todos os municípios. Para cada um deles faltava algo que ajudasse a pensar a condução da educação regional. Vício? Dependência? Não. O espírito coletivo havia sido construído e, portanto, o elo da corrente deveria ser unido de novo. Um ano após, o Departamento de Educação, na AMOP, reinicia os trabalhos. Não nos mesmos moldes, mas com a mesma intencionalidade[51].

[51] Depoimento de EMMA GNOATO, ex-secretária executiva da ASSOESTE (1986-1989) e ex-assessora pedagógica, na área de Matemática.

Depois do fato consumado, no dia 23 de janeiro de 2002, os prefeitos se reuniram numa Assembléia Geral Ordinária convocada pelo Presidente da ASSOESTE, Senhor Luiz Yoshio Suzuke, o então Prefeito de Medianeira que, como último ato, pretendia prestar contas aos prefeitos em relação ao empréstimo realizado, junto à AMOP, para rescisão contratual dos funcionários; apresentar os débitos pendentes junto à Previdência e discutir alternativas de solução; encaminhar as discussões preliminares sobre o patrimônio da ASSOESTE e sua futura destinação[52]. O que interessa, realmente, dentre os assuntos discutidos na reunião, é que o prefeito de Toledo, Senhor Derli Donin, na época, Presidente da AMOP, sabedor e reconhecedor da importância da ação pedagógica da ASSOESTE, de seu assessoramento e de seu patrimônio cultural, propôs a criação de um departamento pedagógico na AMOP, numa tentativa de preservar pelo menos parte das ações. A idéia foi acatada pela maioria dos prefeitos presentes e reiterada pelos prefeitos de Capitão Leônidas Marques, Palotina, Quatro Pontes, Serranópolis do Iguaçu, Pato Bragado, Vera Cruz do Oeste e Maripá.

Embora a necessidade fosse urgente, a proposta só se efetivou definitivamente em abril de 2003, quando a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, criou o Departamento de Educação[53].

Uma vez que o Departamento foi criado, algumas ações foram recuperadas (talvez não com a mesma extensão) e, dentre estas, o atendimento a cursos nos municípios, agora não mais ofertados por docentes do Departamento, mas sim, por docentes convidados da UNIOESTE, do NRE e de outras instituições de ensino superior. Além disso, os secretários de educação dos municípios voltaram a se reunir sob a orientação da assessoria pedagógica da AMOP para discutir ações conjuntas voltadas à melhoria da educação na região Oeste do Paraná. E foi, numa destas reuniões, que os secretários municipais de educação, conforme Gnoatto:

> (...) ao refletirem sobre as mudanças previstas pela LDB em relação a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, sentiram que era hora de rediscutir um Currículo, definindo sob quais pressupostos seria construído o Currículo Básico para as escolas públicas municipais de cada um dos municípios desta região (In.: AMOP, 2007, p. 9).

[52] Os funcionários da Gráfica arrendaram os equipamentos e sua razão social. Assim, hoje a Gráfica ASSOESTE ainda está na ativa, mas funcionando em caráter privado, em outro endereço.

[53] Este Departamento passou a ser coordenado pela ex-assessora pedagógica, Emma Gnoatto, a qual já havia ficado à frente da ASSOESTE como Secretária Executiva nos anos de 1986 a 1989.

Assim, decidiram que, sob a coordenação do Departamento Pedagógico da AMOP, seria composta uma equipe de coordenadores de área, a qual, depois de fundamentar-se teoricamente, iria reunir-se com coordenadores de áreas dos municípios para, em conjunto, elaborarem uma proposta curricular.

A Equipe de Coordenadores de Área[54] foi formada por Docentes da UNIOESTE, da UNIPAR[55] e da FAG[56], representantes do NRE, professores municipais, professores estaduais e até por professores aposentados, de reconhecida competência na área, muitos dos quais já haviam trabalhado como Assessores Pedagógicos da ASSOESTE[57] e, por isso, apresentavam um vasto currículo em ações de docência nas séries iniciais.

Depois de organizarem um cronograma de trabalho que se estendeu por dois anos (2005 e 2006) de intensos estudos, reflexões, embates teóricos, sistematizações, leituras, discussões e análise realizadas coletivamente com os representantes de área de cada município, produziu-se, finalmente, o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da Região Oeste do Paraná, publicado em fevereiro de 2007[58].

Este ano (2007) está se concretizando como um momento de estudo do Currículo, mais diretamente com os professores nos municípios, na perspectiva de garantir, principalmente, a compreensão do pressuposto filosófico que resgata o Materialismo Histórico Dialético e, conseqüentemente, apresenta-se como método a todas as áreas do conhecimento. Na área de Língua Portuguesa, a preocupação é garantir o reconhecimento da concepção sociointeracionista da linguagem como norteadora das ações com a língua, e dos gêneros textuais como objeto dessas ações, à luz do método filosófico. Para isso, foram planejados cinco encontros de 08 horas com coordenadores de áreas dos municípios os quais, por sua vez,

---

[54] Os docentes que compuseram essa Equipe foram: Andréa Pessutti Pansini e Telma Santana Serafini Boschirolli (Artes); Ângela Zanatta e Rita Salete Cassol (Educação Física); Baltadar Vendrúsculo (Alfabetização); Carmem Teresinha Baumgartner e Terezinha da Conceição Costa Hübes (Língua Portuguesa); Darci Alda Barros e Maria Dilonê Pizzato (Geografia); Celso Aparecido Polinarski e Marco Antonio Batista Carvalho (Ciências); Eder Menezes e Paulino José Orso (História); Heliane Mariza Gryzbowski Rippllinger e Marlene Lucia Siebert Sapelli (Matemática); Lucia Vitorina Bogo Polidório e Maria das Dores Faria (Educação Infantil).

[55] - Universidade Paranaense – com sede em Umuarama (Universidade privada).

[56] - Fundação Assis Gurgas – oferece cursos de ensino superior (Fundação privada).

[57] - Atuaram como Assessores Pedagógicos da ASSOESTE: Baltadar Vendrúsculo (Alfabetização); Darci Alda Barros (Geografia), Eder Menezes (História); Maria das Dores Faria (Educação Infantil); Terezinha da Conceição Costa Hübes (Língua Portuguesa).

[58] AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.* Cascavel: ASSOESTE, 2007.

socializarão, com seus parceiros, as sistematizações, em forma de grupos de estudos.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, ainda, uma importante ação foi desencadeada em 2006, paralelamente à produção do Currículo: a concretização de um grupo de estudo[59] com enfoque no ensino da gramática numa perspectiva contextualizada. E, visto que, como disciplina do Currículo, adotou-se, como objeto de ensino da Língua Portuguesa, os gêneros textuais, o grupo desdobrou-se nos estudos dos gêneros, relacionando a estes, o ensino da gramática. Do grupo resultou a produção de um Caderno Pedagógico[60]. Todavia, sobre isso discorrerei no próximo capítulo, quando pretendo me deter, especificamente, no histórico da formação continuada em Língua Portuguesa, destacando as diferentes concepções de linguagem que orientaram e orientam, hoje, o ensino de língua.

Depois do panorama que pretendeu resgatar, brevemente, a história da formação (inicial e continuada) dos professores, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental, quero registrar a importância de ter trilhado esse caminho, visto que foi no percurso histórico que consegui responder a muitas das indagações e preencher algumas lacunas de minha formação. Foi preciso tal estudo para que tivesse ciência de, pelo menos, parte da história da qual eu mesma participei, ajudei a construir, embora sem compreendê-la. Da mesma forma que eu, acredito que outros professores são simplesmente conduzidos pelas ações políticas, sociais e econômicas impostas, sem dar-lhes fôlego para refletir e/ou questionar tais mudanças ou comandos dados. Porém, entendo que não basta apenas ser mais um personagem da história viva. É preciso, sim, ser protagonista de ações que contribuirão para fazer a História.

---

[59] Proposto por professores da região e Coordenado pela Profa. Ms. Terezinha da Conceição Costa Hübes, da UNIOESTE.

[60] COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). *Seqüências Didáticas: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.* Cascavel: ASSOESTE, 2007.

2 TEORIAS SUBJACENTES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

> *A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.*
>
> *Francisco Imbernón*

No capítulo anterior, lancei um olhar panorâmico sobre a história da formação (inicial e continuada) dos professores no Brasil, no Paraná e na região Oeste do Paraná, com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo: a formação continuada em Língua Portuguesa (com ênfase ao ensino da gramática na 4ª série) de professores das séries iniciais do ensino fundamental da região.

Para dar um tratamento específico ao recorte, no capítulo em pauta, proponho a discutir as teorias reveladas em documentos norteadores: Currículo Básico da SEED – 1977/1978/1979; Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – CBPR – 1990; Parâmetros curriculares Nacionais – PCNS – 1997/1998 e Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – CBEPM – 2007; e em programas e/ou projetos, como *O Texto na Sala de Aula*, de 1984. Tais embates teóricos orientaram/orientam, de alguma forma, as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, seja em cursos de formação, em seminários ou em palestras. Objetivamente, ao debruçar sobre tais documentos, a intenção é de investigar sob qual(is) método(s) teórico(s) estão ancorados; qual(is) concepção(ões) de linguagem(ns) orientou(ram)/orienta(m) o ensino da Língua Portuguesa e, nessa perspectiva, qual o objeto de ensino proposto por cada um, sem perder de vista o lugar dado ao ensino da gramática.

Na tentativa de resgatar o entrelaçamento teórico em questão, pretendo apontar as bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas que subsidiaram/subsidiam o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, compreendendo que, conforme o Currículo Básico construído pela AMOP:

> Os pressupostos filosóficos dizem respeito à concepção de homem e de sociedade e à compreensão de educação, e são eles que

> definem a direção dos demais fundamentos; os psicológicos explicitam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; os pedagógicos expressam o modo de pensar o fazer da educação, para consolidar os pressupostos filosóficos. Assim dizem respeito ao método, aos conteúdos e às práticas escolares cotidianas (AMOP, 2007, p. 27).

Como o processo de formação continuada, na região, iniciou-se, em meados da década de 1970, as reflexões partem desse período e seguem concentradas em décadas, as quais denominarei de fases, por estarem assim delimitadas: primeira fase – década de 1970 até meados da década de1980; segunda fase – a partir de 1984 até 1997; terceira fase – a partir de 1997.

Embora esteja convicta de que as linhas temporais não são assim tão definidas, estou ciente de que o ensino da Língua Portuguesa, na região Oeste do Paraná, foi determinadamente marcado por discursos acadêmicos desvelados em programas e/ou projetos de formação e documentos oficiais, sejam estes nacionais, estaduais ou regionais, propagados em cada década: o *Currículo da SEED*, o modelo *Erasmo Pilotto* de Alfabetização e a cartilha *Porta Mágica* orientaram os professores a partir de meados da década de 1970 até meados da década de 1980; as discussões acadêmicas pautadas na Lingüística da Enunciação (leitura, produção de texto, reescrita e análise lingüística) ficaram conhecidas nos programas de formação continuada, assim como as *Diretrizes do Ciclo Básico de Alfabetização* e o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, os quais foram elementos teóricos norteadores da prática docente, a partir de 1984/1985 até meados da década de 1990; os *Parâmetros Curriculares Nacionais* redirecionaram o ensino após 1997; e o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – Região Oeste do Paraná* sistematizou uma proposta de educação em 2007.

É sobre tais documentos e programas, focalizando suas bases teóricas, que direcionarei o capítulo em pauta.

2.1 Primeira Fase (1970 até meados de 1980): Concepção de Linguagem como Representação do Pensamento; Concepção de Linguagem como Estrutura ou Instrumento de Comunicação

Para garantir maior clareza em relação às orientações teóricas que subsidiaram o professor no ensino da Língua Portuguesa na década de 1970, entendo que seja relevante esclarecer como a linguagem e a língua eram compreendidas, na época, e sob que perspectiva os próprios professores foram "capacitados".

De início, reporto-me à sala de aula. No que se refere ao trabalho com a língua, o que predominavam eram as marcas de um ensino tradicional. A maioria dos professores, principalmente das séries iniciais, tinha pouca formação e, conseqüentemente, reproduzia as práticas às quais foi submetido quando aluno.

As ações, na sala de aula, para abordar a Língua Portuguesa, advinham da compreensão que tinham de linguagem e de língua. *Linguagem como representação do pensamento* foi (inconscientemente talvez) a concepção orientadora do ensino por séculos, exercendo forte influência, principalmente até final da década de 1960.

Trata-se de "um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e Moderna e, teoricamente, só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969)" (PERFEITO, 2005, p. 28). Sob à luz de tal concepção, filósofos e outros estudiosos acreditavam que a linguagem era um dom individual, produzida no interior da mente dos indivíduos. Por isso, estava a serviço do pensamento, já que era considerada a sua forma de tradução. A linguagem articulada estava diretamente relacionada à capacidade de organizar logicamente o pensamento e, caso faltasse clareza na articulação da fala ou da escrita, por exemplo, entendia-se que o indivíduo não pensava bem.

Tal concepção "parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão, segmentação do universo)" (Idem). Em decorrência, os filósofos entendiam que as línguas obedeciam a princípios racionais, lógicos e, por isso, podiam ser orientadas igualmente. Portanto, era preciso exigir, dos falantes, clareza e precisão no uso da linguagem, organizada por uma gramática capaz de distinguir formas válidas das inválidas.

O alvo que esses estudiosos queriam atingir era a *língua-ideal* – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambigüidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano" (ORLANDI, 1999a, p. 12). Sob tal enfoque, os franceses Arnaud e Lancelot (1690) produziram uma gramática que foi tida como modelo: a *Gramática de Port Royal*, também chamada de *Gramática Geral e Racional*. Pela gramática, os autores estabeleceram princípios não diretamente ligados à descrição de uma língua particular, e sim, a princípios *universais*, ao construir "uma espécie de esquema de linguagem, ao qual, de bom ou mal grado, as múltiplas aparências da língua real devem se submeter" (LEROY, 1971, p. 27).

Essa maneira de conceber a linguagem foi contestada, no século XIX, pela Lingüística Histórica com as gramáticas comparadas que defendia a idéia de que "as línguas se transformam com o tempo" (ORLANDI, 1999a, p. 13). Logo, para os estudiosos da língua, "não é mais a precisão, mas a mudança o que importa" (Idem). Embora os estudos históricos da linguagem tenham trazidos grandes contribuições aos estudos lingüísticos, a idéia de uma gramática universal se sobrepôs e foi fortemente defendida e trabalhada no ensino de línguas.

Todavia, no início do Século XX, Saussure, um lingüista suíço, estabeleceu, dentre outras, a distinção entre língua e fala, reconhecendo a língua, "como um sistema abstrato, homogêneo, social e supra-segmental, ao passo que a fala seria a realização concreta e individual da língua" (SUASSUNA, 1995, p. 64). Essa compreensão levou-o a optar pelo estudo da linguagem como que representada por um sistema de signos, e da língua como um dos meios utilizados pelos homens para operar com os signos. Mesmo reconhecendo a língua como social, adquirida num dado momento e numa dada sociedade, Saussure analisou-a como sistema, sem estabelecer analogias com as relações de uso.

Independentemente das teorias propostas por Saussure, a compreensão de linguagem como *transmissão do pensamento* perpassou os séculos, sobrevivendo a críticas, sem perder seu espaço na orientação das práticas pedagógicas, até final da década de 1960 (e ainda hoje, em muitas situações). Estabeleceu regras do *bem falar* e do *bem escrever,* as quais, conforme Maciel (2002/2003), sustentavam-se no ensino prescritivo da gramática normativa, explorada sob o método da memorização, estrategicamente organizado por atividades de cópia e repetição.

Na década de 1970, as idéias de Saussure ganharam força e, em decorrência disso, divulgou-se uma outra maneira de conceber a linguagem, influenciada por tais postulados lingüísticos, denominada de Estruturalismo[61].

Sob esse viés teórico, a linguagem passou a ser concebida, principalmente pelos seguidores da teoria saussuriana, não só como representação do pensamento, mas também como uma estrutura concreta, um código, passível de ser analisado internamente. A escola estruturalista (assim como ficou chamada para os estudiosos e seguidores de Saussure) investigava "fatos lingüísticos com base na idéia fundamental de que a língua é sistema e de que cada elemento desse sistema possui um valor especial, compreendido, principalmente, por suas oposições em relação a outros elementos" (SUASSUNA, 1995, p. 69).

Os estudos dividiram-se em várias vertentes[62]; contudo, o que interessa, no momento, é destacar que, dentro da vertente européia do Estruturalismo originou-se o Funcionalismo, propondo-se a estudar a natureza das estruturas lingüísticas, relacionando-as às situações de uso, pois defendia que só assim seriam compreendidas. E em suas subdivisões, destacou-se Jakobson, um lingüista da Escola de Praga, para quem a linguagem deveria ser compreendida como aquela que desenvolve diferentes funções. O pesquisador traçou um quadro das funções da linguagem tendo em vista o locutor (emissor) e o alocutário (receptor), o canal (do emissor até o receptor), a mensagem a ser transmitida pelo emissor, o referente (assunto tratado na mensagem) e o código (entendido como a língua que organiza a mensagem).

Esta visão fez surgir:

> (...) uma didática de ensino de língua pautada pelo treinamento, pela produtividade lingüística, pelo desenvolvimento de comportamentos adequados à recepção e à produção de mensagens. Ensinar a

[61] "O estruturalismo não é uma corrente exclusiva da lingüística: podemos encontrá-lo na psicologia, na sociologia, na antropologia, na filosofia e na psicanálise. Na psicologia, a noção de estrutura (*Gestalt*) aparece no princípio do século XX e Jean Piaget publica, em 1968, um livro fundamental nesta área *Le Struturalisme*; na sociologia, Talcott Parsons, em *Structure and Process in Modern Sciences* (1960), apresenta-nos uma visão ontológica da estrutura social; na antropologia social, a primeira referência é Lévi-Strauss, cuja *Antropologia Estrutural* (1958) há de ser decisiva para o nascimento da teoria estruturalista na literatura; na filosofia, Louis Althusser tentou uma interpretação estrutural da obra de Marx, em *Lire le Capital* (1965); na psicanálise, os trabalhos de Jacques Lacan partem do pressuposto de que o inconsciente está "estruturado como uma linguagem" (*Écrits*, 2 vols., 1966-1971). (CEIA, 2005, In.: http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estruturalismo.htm)

[62] Para reconhecimento dessas vertentes ler Leroy (1971), Lepschy (1975); Suassuna (1995); Aspresjan (1980), Maciel (2002/2003); entre outros.

> língua passou a significar o treinamento do aluno na utilização correta e adequada da língua, tanto em sua modalidade oral como escrita (SILVA, 1994, p. 12).

Logo, tal teoria, direta ou indiretamente, organizou os pressupostos pedagógicos que, por sua vez, determinaram como deveria ser o ensino de língua. Ainda fortemente marcado pelos ideários da escola tradicional, revelou (principalmente nos livros didáticos que passaram a ser amplamente utilizados na década de 1970), traços definidores do Estruturalismo, porém aliados à concepção normativa da linguagem. Enquanto, por um lado, defendia-se o ensino de regras gramaticais como princípio básico para a aquisição de habilidades à fala e à escrita, por outro a preocupação voltava-se à descrição das regras, a partir dos princípios teóricos dos fonemas, dos morfemas e das frases, sendo a última sua unidade superior de análise. Assim:

> O estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de 1º grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática (PERFEITO, 2005, p. 34).

Pode-se dizer que, na década de 1970, a linguagem foi concebida como um *instrumento de comunicação* e a língua entendida como um *conjunto de signos que se combina para estabelecer a comunicação*. Nessa perspectiva, parafraseando Maciel (2002/2003), tivemos um ensino prescritivo da língua, orientado tanto pela gramática normativa quanto descritiva, priorizando modelos ideais de construções lingüísticas, os quais deveriam ser imitados e seguidos. Entendia-se que os alunos só aprenderiam fazendo (influência advinda da Escola Nova) e, portanto, deveriam aprender e fixar informações (influência da Escola Tecnicista), as quais eram repassadas por meio de exercícios de assinalar, repetir, treinar, seguir modelos, preencher lacunas, marcar X, entre outros que (de acordo com aquela concepção) conduziriam à apropriação das estruturas “corretas” da língua. Por isso, é comum encontrar, ainda hoje, nos livros didáticos, atividades organizadas sob essa orientação metodológica, o que significa que tais concepções ainda se fazem muito presentes nas práticas de sala de aula.

2.1.1 Bases teóricas do *Currículo da SEED*, do modelo de Alfabetização *Erasmo Pilotto* e da cartilha *Porta Mágica*

Em termos didático-pedagógico, o documento que orientava as aulas dos professores das séries iniciais e, conseqüentemente, os "treinamentos"[63], era o *Currículo*, organizado pelo Departamento de Ensino de 1º grau da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Tratava-se de 4 volumes para as escolas da rede urbana, com classes seriadas, e outros 4 para as salas multisseriadas da zona rural (porém tomei como objeto de análise aqueles destinados às classes seriadas), sendo que cada um deles destinava-se a uma série: 1) *Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau*; 2) *Elementos para o Planejamento Curricular na Segunda Série do Ensino de 1º Grau*; 3) *Elementos para o Planejamento Curricular na Terceira Série do Ensino de 1º Grau*; 4) *Elementos para o Planejamento Curricular na Quarta Série do Ensino de 1º Grau*. No mesmo exemplar encontravam-se orientações (teóricas, de conteúdos e de avaliação) para as quatro áreas do conhecimento trabalhadas na época: *Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais* e *Ciências*.

Apesar do objeto de estudo em questão ser a formação do professor para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, mais precisamente, professores de 4ª série, julguei que seria interessante, ao analisar tais documentos, focalizá-los desde a 1ª série, já que as posturas adotadas nas séries posteriores (2ª, 3ª e 4ª) estão associadas às orientações da alfabetização. Em virtude disso, o ponto de partida da análise será o Currículo de 1ª série.

O volume destinado a 1ª série[64] parte de uma fundamentação teórica, a qual explora o processo ensino-aprendizagem em suas dimensões cognitiva, afetivo-social e psicomotora. A fundamentação psicopedagógica (primeira parte do Currículo) discorre sobre a base teórico-metodológica que deve orientar as ações em sala de aula.

Procedendo a uma leitura mais atenta para análise da fundamentação psicopedagógica, fica evidente que a base orientadora é a da Escola Tecnicista,

---

[63] Esse tipo de formação continuada era raro e quando ocorria, o professor tinha que, na maioria das vezes, deslocar-se até Curitiba, pois os cursos eram ofertados no CETEPAR.

[64] PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º grau. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na primeira série do ensino de 1º grau. Ano 3, nº 24, 1977a.

respaldada nos pressupostos filosóficos do empirismo positivista e na psicologia behaviorista. O documento sustenta-se na compreensão de que a escola é a responsável por modelar o comportamento humano, já que, para tal concepção o conhecimento é "produto das pressões do ambiente, significando o conjunto de reações e estímulos que podem ser medidos, previstos e controlados" (GIUSTA, 1985, p. 26). Logo, aprendizagem é mudança de comportamento, resultante de treinos e de experiências, enfim, de condicionamentos. Essa visão se evidencia constantemente ao longo do texto, em citações do tipo: os objetivos "expressam comportamentos que o aluno deve apresentar depois de passar pelas situações que a escola oferece para a ocorrência do processo ensino-aprendizagem" (PARANÁ, 1977a, p. 21).

Os pressupostos de aprendizagem mencionados estão ancorados na compreensão de que "o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou" (LIBÂNEO, 2002, p. 29). Para isso, era importante que o professor entendesse, pelo menos um pouco, sobre os condicionantes do processo ensino-aprendizagem que, no caso, estavam relacionados ao estudo científico do comportamento, fato pelo qual os autores do Currículo (PARANÁ, 1977a) expuseram definições sobre:

1. *O que é aprendizagem?* (p.22). Pautados em Gagne[65], a aprendizagem foi definida a partir do conceito de comportamento, ressaltando as condições internas e externas para a aprendizagem.
2. *Como representar o processo de aprendizagem?* (p.23) A questão foi explicada a partir de três princípios básicos: situação estimuladora, comportamento de entrada, comportamento final. Nas palavras do Currículo, a aprendizagem se dá quando o aluno apresenta mudança de comportamento, ou seja, "faz alguma coisa que não podia fazer antes. É a mudança no desempenho (comportamento) que nos leva a conclusão de que ocorreu a aprendizagem" (idem, p. 23).
3. *Que é instrução?* (p. 24) "O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem: o aluno recebe e

[65] A teoria da aprendizagem que orienta a Escola Tecnicista e, conseqüentemente, o Currículo se pauta, além deste citado, em Skinner, Blomm e Mager.

fixa as informações" (LIBÂNEO, 2002, p. 30). Por isso, houve a necessidade de explicar o que é instrução, uma vez que ao professor, caberia apenas repassar o conteúdo científico de acordo com o sistema instrucional previsto, garantindo eficácia na transmissão do conhecimento.

Resumindo: a preocupação revelada na fundamentação psicopedagógica do Currículo da 1ª série era a de garantir, ao professor, subsídios para que reconhecesse e identificasse o comportamento de entrada do aluno, selecionando estratégias instrucionais que o levasse ao comportamento final desejável. Dessa forma, compreender o desenvolvimento humano, a partir de comportamentos observáveis, eram pré-requisitos fundamentais para motivar novas aprendizagens.

Sob tal orientação teórica, apresentaram a noção de *linguagem*. Esta foi definida segundo a abordagem do estruturalismo: *linguagem como instrumento de comunicação*:

> A linguagem é um sistema de comportamentos potenciais, baseados em símbolos convencionados. É sistema porque consiste em ordenação de palavras; estas, por sua vez, constituem uma ordenação de sons (letras). Nesta medida, pode-se dizer que a linguagem é um tipo de comportamento complexo, pois implica num encadeamento (PARANÁ, 1977a, p. 35).

A língua, no contexto, foi tratada como "conjunto de palavras ou de raízes" e, ainda, como "conjunto de regras de combinação das palavras ou raízes em enunciados ou sentenças" (idem). Assim, a compreensão que tinham da aprendizagem da língua, neste caso para crianças da 1ª série, era a de que ela acontece por meio da repetição mecânica de letras, sons, palavras, visto entender que "a criança adquire comportamentos verbais não só pela observação e percepção de sons, mas também pelos comportamentos motores; isto é, aprende por meio de ações sobre o ambiente, fazendo, praticando" (Ibidem, p. 36).

Para esclarecer a compreensão de língua, os autores do Currículo apresentaram um exemplo de encaminhamento metodológico, partindo do princípio de que, no processo de aquisição da escrita, "é importante se começar com palavras

fáceis, de *interesse da criança*[66], de utilidade para ela" (Idem). Assim, a alfabetização deveria organizar-se a partir da seguinte seqüência:

> Aquisição do vocabulário – sons indiscriminados
> - 1º oral - Aquisição de sílabas BA – BO.
> - 2º escrito - Aquisição das primeiras palavras. Ex. Bola
> - Início da formação de conceitos. Ex. dar o mesmo nome para todas as bolas.
> - Junção de palavras – Bola vermelha.
>
> Aquisição de hábitos gramaticais
> - 1º oral - Frases simples emitidas: Dá bola vermelha
> - 2º escrito - Formação de frases com artigos e preposições: Dá a bola vermelha.
> - Formação de sentenças: Me dá a bola vermelha.
> - Início do diálogo (PARANÁ, 1977a, p. 36).

O que fica evidente, na proposta, é que o trabalho com a oralidade precede o da escrita. Tal encaminhamento está assentado na compreensão de que o aluno só aprenderia a ler e a escrever aquilo que já aprendeu a falar. O domínio da linguagem oral era condição para a alfabetização e, em virtude disso, o ato de alfabetizar deveria ser "precedido de uma fase de adaptação à escola em que o professor procura tornar homogênea a linguagem de seus alunos" (idem). Esta fase foi denominada como "Período Preparatório"[67] sobre a qual o professor era orientado em relação às ações que poderia desempenhar com os alunos nos primeiros 20 dias de aula.

O processo de alfabetização, diante da necessidade exposta pelo Currículo, estava ancorado em cinco eixos: ouvir, falar, ler, escrever e raciocinar. O exemplo seguinte ilustra bem o encaminhamento proposto:

> Se os alunos falam "os menino brinca", mas certa lição da cartilha apresenta "os meninos brincam", o bom alfabetizador fará antecipadamente exercícios em linguagem oral para que seus alunos passem a falar normalmente a forma nova, para que leiam e escrevam corretamente (PARANÁ, 1977a, p. 102).

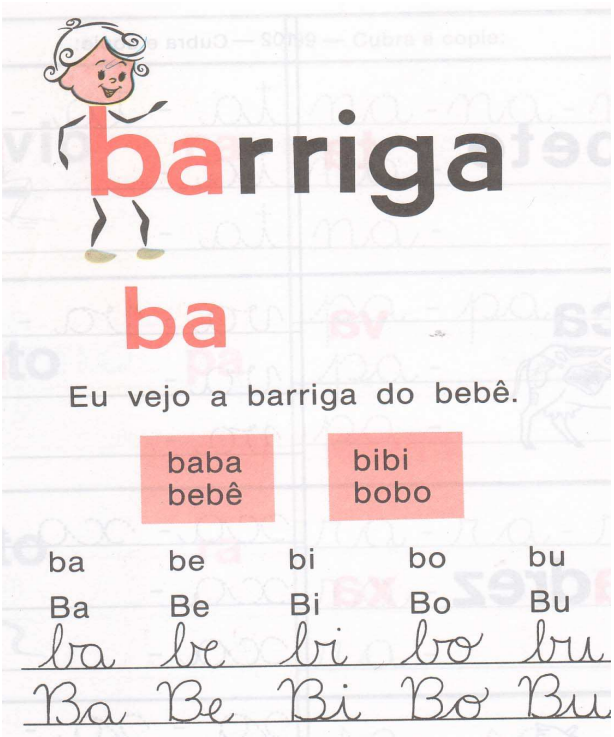
---

[66] Esse era um dos princípios que orientavam a Escola Nova ou a Tendência Liberal Renovada Progressista. É possível inferir que, na cabeça dos educadores da época (no caso, aqueles que se envolveram com a produção do Currículo), ainda predominava os ideários escolanovista, porém, deveriam defender uma linha tecnicista que lhes era imposta.

[67] RUOSO, Isolda Peixoto. *Período Preparatório.* Material impresso pelo sistema gráfico da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE, Cascavel – Paraná, com o apoio técnico e financeiro do PROJETO ESPECIAL MULTINACIONAL DE EDUCAÇÃO – MEC/OEA, 198?b.

Logo, a compreensão de alfabetização instaurada nos cinco eixos era a de que o aluno aprenderia a partir da audição de palavras (corretas) proferidas pelo professor, as quais deveriam ser repetidas (corretamente) quantas vezes fossem necessárias para, só depois, serem lidas (inicialmente no quadro) e, posteriormente, escritas. Todavia, o princípio de todo o processo estava ancorado em “ouvir bem”, uma vez que esta ação era interpretada como “raciocinar bem” (Idem, p.105).

Até a década de 1970 (e até mesmo depois), muitos métodos e cartilhas foram propostos para o exercício do alfabetizar[68], destacando-se, no Brasil e chegando até mesmo em algumas das escolas da região Oeste do Paraná, a cartilha “Caminho Suave” de Branca Alves de Lima, por meio da qual muitos (inclusive eu) foram alfabetizados. Eis um exemplo:



Pretendo evidenciar apenas o que foi amplamente utilizado e divulgado na região, lembrando que, até aquele momento não havia ocorrido a municipalização do ensino. As escolas das séries iniciais (principalmente as urbanas) pertenciam ao Estado e eram administradas pelas Inspetorias de Ensino. Apenas as escolas

[68] Para saber mais sobre os métodos e cartilhas de alfabetização, ler:
MORTATTI, Maria.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
SOARES, M.B. *Alfabetização no Brasil*: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

multisseriadas das zonas rurais eram coordenadas pelas secretarias municipais de educação.

Como já exposto no primeiro capítulo, com a instalação do Projeto MEC/OEA na região, e com o diagnóstico revelando um alto índice de reprovação e abandono na 1ª série, adotou-se, no final da década de 1970 (mais precisamente a partir de 1977), na região, para atender às exigências do Currículo da SEED, o modelo de alfabetização chamado "Erasmo Pilotto". Conforme o próprio guia[69] explica:

> É um processo que utiliza marcha sintética, através da técnica da silabação. A palavra-chave serve de elemento introdutório, para dela retirar-se a sílaba-chave. Esta sílaba, através da ênfase fônica dada à vogal e sua junção à consoante, gerará a descoberta das combinações das demais vogais com a mesma consoante (RUOSO, 198?a, p. 01).

Ao analisar o método exposto na cartilha, fica evidente que atende plenamente às orientações teórico-metodológicas do Currículo. Compreende o processo de alfabetização numa perspectiva tecnicista (estruturado sob ações mecânicas, tanto para o aluno quanto para o professor) e behaviorista (condicionamento por meio do ouvir, falar/repetir, ler, escrever para então raciocinar), já que encaminha para ações que incidem sobre o comportamento do aluno.

A criança era vista, naquele contexto, como alguém sem voz própria que só seria alfabetizada se, como já foi dito, aprendesse a ouvir, pois "a língua se aprende de ouvido" (PARANÁ, 1977a, p. 103); que só aprenderia a ler e escrever se, antes, dominasse oralmente a norma culta: "alfabetização pressupõe o correspondente domínio da linguagem oral..." (idem, p. 101). Sendo assim, o saber ouvir e falar deveria, necessariamente, anteceder a escrita, uma vez que "o ouvir e o falar precedem qualquer processo de alfabetização e devem acompanhá-lo" (Idem, p. 100).

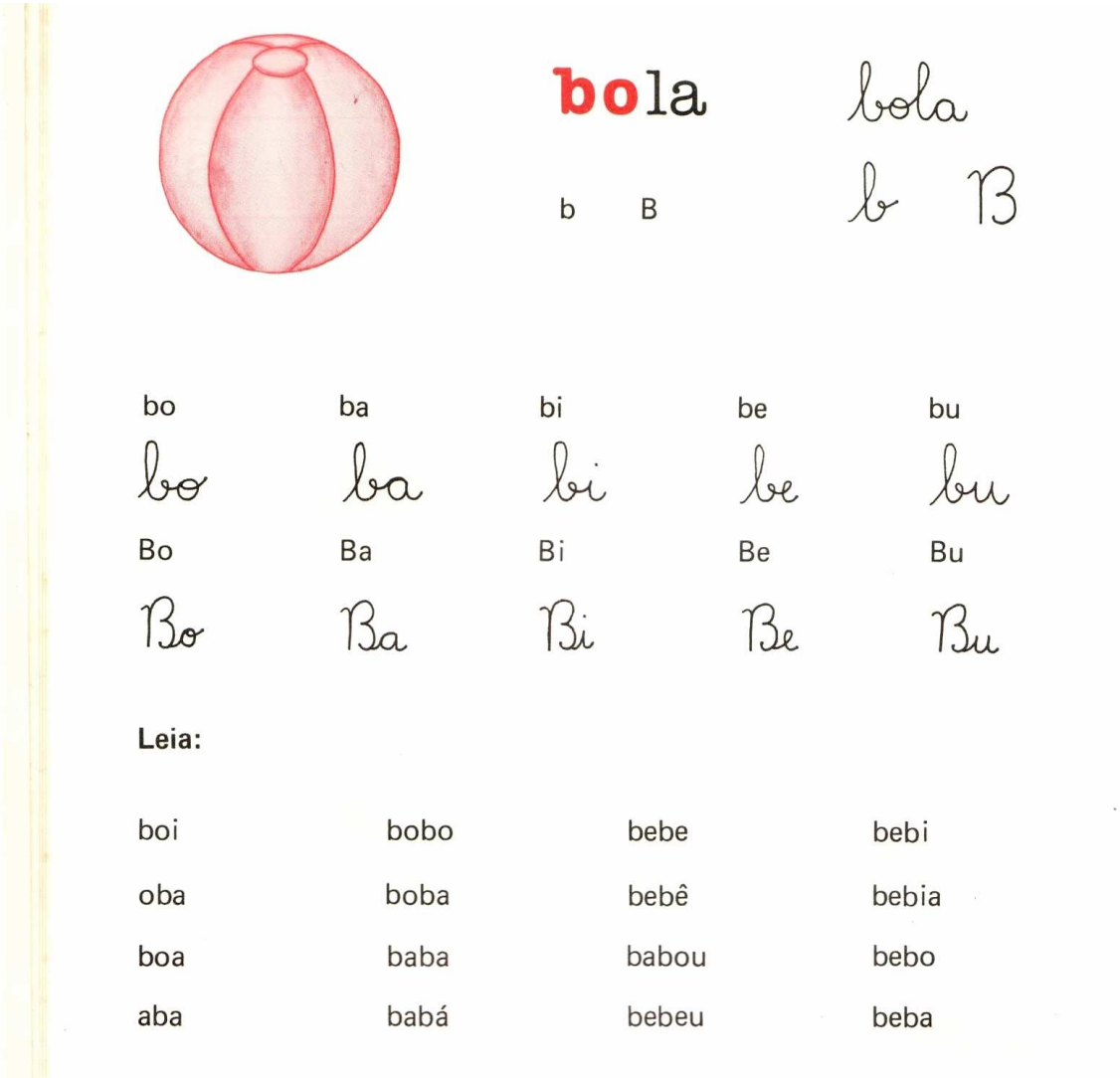
Na mesma linha teórica do modelo Erasmo Pilotto, foi publicada a cartilha *A Porta Mágica*[70], estruturada conforme o método sintético de alfabetização, com ênfase no estudo das sílabas. Esse método foi adotado porque:

---

[69] RUOSO, Isolda Peixoto. *Processo de Alfabetização "modelo Erasmo Pilotto".* Material elaborado pelo Centro de Treinamento do Magistério do Paraná – CETEPAR, e impresso pela ASSOESTE, Cascavel, com o apoio técnico e financeiro do Projeto MEC/OEA, 198?a.
[70] RUOSO, Isolda Peixoto. *A porta mágica.* Cascavel: ASSOESTE, 1982.

> É um processo fácil, que oferece ao professor condições de desenvolver seu trabalho com segurança e simplicidade. Inicialmente são estudadas as vogais, após aparecem as palavras-chave (geradoras das sílabas-chave), formadas por sílabas simples (consoante mais vogal) e, a seguir, as chamadas dificuldades especiais (RUOSO, 1982, p. 03 – manual do professor).

Na realidade, a cartilha sistematiza o encaminhamento proposto pelo modelo Erasmo Pilotto. Basta olhar para sua estrutura que já se identifica o método:



bola bola

b B b B

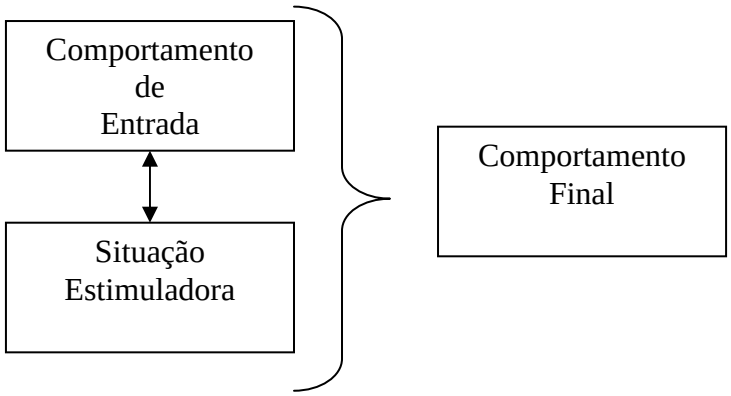
bo	ba	bi	be	bu
bo	ba	bi	be	bu
Bo	Ba	Bi	Be	Bu
Bo	Ba	Bi	Be	Bu

Leia:

boi	bobo	bebe	bebi
oba	boba	bebê	bebia
boa	baba	babou	bebo
aba	babá	bebeu	beba

A autora foi uma das docentes que mais atuou na região, à época, “treinando” professores para o exercício da alfabetização em conformidade com tal metodologia. Além da cartilha, como já foi citado (cf. p. 73), ela elaborou e publicou, com o apoio técnico e pedagógico do Projeto MEC/OEA, outros materiais pedagógicos para auxiliar os professores.

Voltando-me, agora, para os demais Currículos da SEED (2ª, 3ª e 4ª séries)[71], estes não trazem uma discussão teórica extensa (subentendendo que a teoria de base já foi exaustivamente explorada no currículo da 1ª série), porém partem de uma "Apresentação" na qual recuperam, brevemente, a fundamentação psico-pedagógica do behaviorismo, assim esquematizada[72]:



Para atingir o comportamento final desejado a partir dos objetivos instrucionais, são apresentadas algumas orientações metodológicas com constantes referências ao Currículo da 1ª série, no qual as orientações encontram-se sistematizadas. O índice aponta que os documentos focalizarão as quatro áreas do conhecimento, assim como no Currículo da 1ª série: Comunicação e Expressão (nome pelo qual passou a ser chamada a disciplina de Língua Portuguesa a partir da Lei 5.692/71), Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

A disciplina de Comunicação e Expressão dos Currículos de 2ª e 3ª séries subdivide-se em cinco eixos:

- *Audição*: neste eixo se define o que é a audição, qual sua importância na aprendizagem e indica algumas atividades para o desenvolvimento de tal habilidade.
- *Linguagem oral*: são destacados os hábitos, atitudes e habilidades essenciais para a linguagem oral, ressaltando a importância de um meio

[71] PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na segunda série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 3, nº 29, 1977b.
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na terceira série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 4, nº 35, jul./1978.
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na quarta série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 5, nº 39, 1979.
[72] In.: Currículo 2ª série, 1977b, p. 8; Currículo 3ª série, 1978, p. 8; Currículo 4ª série, 1979, p. 8.

favorável (família, comunidade, escola) para o desenvolvimento da oralidade na criança e apontando algumas atividades para esse fim. A avaliação também é explorada, elencando práticas como: contar histórias, ouvir histórias, ler histórias; fazer relato de passeios, de visitas, etc., com sugestões de alguns textos.

- *A importância da leitura*: é focalizada, teoricamente, a partir da compreensão de que ler envolve os seguintes processos: "reconhecimento visual dos símbolos; integração dos símbolos em palavras; associação das palavras ao seu significado; comparação do que foi lido com as próprias idéias para aceitação ou não das mesmas; aplicação do que foi aceito, incorporando novas idéias para a própria vivência" (PARANÁ, 1977b, p. 104; PARANÁ, 1978, p. 97). São encaminhadas atividades para exploração da leitura oral e da leitura silenciosa.
- *Desenvolvendo a expressão escrita:* neste eixo enfatiza-se a necessidade de produção de redações para o desenvolvimento da escrita dos alunos, apresentadas em duas perspectivas: "**redação prática**, que tem fins sociais e práticos, atendendo à necessidade de comunicação social, e a **redação criativa**, pela qual os alunos expressam, livremente, suas idéias, pensamentos, experiências, emoções, sentimentos..." (Idem, p. 173; Idem, p. 162). Para isso, apresenta uma série de sugestões de encaminhamentos práticos.
- *Gramática:* este eixo está ancorado na concepção de que a gramática se aprende ouvindo, falando corretamente, repetindo estruturas (frases) corretas, seguindo bons modelos de linguagem:

> O ensino de gramática nas turmas de 1ª a 4ª séries deverá ser assistemático, isto é, o aluno será levado à aprendizagem das estruturas lingüísticas através de exercícios constantes, repetidos, até automatizá-las (técnica da insistência), pois se a língua é hábito, adquire-se o hábito pela prática (PARANÁ, 1977b, p. 244; PARANÁ, 1978, p. 230).

Condena o uso de nomenclaturas, pois "o professor não deve dar aulas do tipo '*substantivo é a palavra que designa um ser*'. Que aprenderá realmente o nosso aluno decorando a definição acima?" (Idem, p. 245; Idem, p. 231).

Já o Currículo da 4ª série (PARANÁ, 1979) organiza-se a partir dos seguintes eixos:

- *Expressão oral:* no qual se enfatiza a oralidade a partir de conversas, discussões, entrevistas, coros falados, dramatizações, reproduções de histórias e jornais falados, trazendo, para cada um, propostas de atividades.
- *Uma aula de leitura:* orienta a leitura a partir de cinco estágios: estágio preparatório (que antecede a alfabetização); estágio inicial (alfabetização propriamente dita); progresso rápido na leitura básica (3ª a 6ª séries); expansão de experiências e aumento rápido da eficiência na leitura (6ª a 8ª séries); aperfeiçoamento das habilidades, das atitudes e do gosto pela leitura (fase final – 7ª e 8ª séries). Partindo de uma breve explicação dos estágios, estabelece "hábitos e atitudes básicas para a leitura" (PARANÁ, 1979, p. 45), pautando-se na classificação de Russel[73].
- *Expressão escrita:* é tratada como uma ação por meio da qual o aluno pode "aliviar tensões internas, liberar criatividades. Redigir é por no papel idéias e sentimentos" (Idem, p. 70). São apresentadas algumas formas de encaminhamento, entendendo a expressão escrita como a ação de escrever frases a partir de palavras dadas, agrupar palavras com proximidades semânticas, produzir histórias a partir de títulos ou figuras, produzir o início e/ou final de uma história, completar diálogos, entre outras tantas sugestões.
- *Ortografia:* enfatiza-se o trato correto com a palavra que deve ser fixada, principalmente, por meio de atividades que exijam sua repetição. O ditado também é tomado como um encaminhamento prático capaz de garantir a escrita correta das palavras. São apresentadas, ainda, atividades como: preencher lacunas, juntar sílabas, completar o início ou final das palavras.
- *Gramática*: nesse eixo do Currículo de 4ª série, contrário aos demais dos outros Currículos, a nomenclatura é retomada, embora se ressalte que não deve ser enfatizada. Trabalha-se, então, com as classes de palavras e suas flexões, apresentando atividades estanques para exploração das mesmas.

[73] RUSSEL, Marian E. *Didáctica de lãs ciências aplicada a la escuela elemental.* Editorial Trillas, 1972.

2.1.1.1 A gramática como objeto de ensino

Numa análise mais atenta dos Currículos (2ª, 3ª e 4ª séries), teria muito que comentar sobre cada eixo, porém, obedecendo ao recorte da pesquisa, reportar-me-ei, mais especificamente, ao eixo da *gramática*.

Os aspectos teóricos abordados em relação ao ensino da gramática se mostram, a princípio, mais coerentes com os pressupostos psicológicos do behaviorismo e com a abordagem estruturalista da linguagem, pois inferem que a criança aprende a "ler e a escrever" ouvindo, falando, lendo, escrevendo, enfim, repetindo ações com a linguagem, sem, necessariamente, relacioná-las a situações reais de uso. E quando o faz, o "uso" está vinculado à linguagem culta, única forma reconhecida pela escola. Para isso, apresentam, de acordo com o viés tecnicista, passos para orientar o professor na condução da prática na sala de aula, no trato com os conteúdos.

Entretanto, na tentativa de contemplar, também, uma abordagem funcionalista, criticam, a princípio, o ensino da gramática como até então era compreendido pela escola tradicional (normas, regras para bem falar e escrever), sem deixar de reconhecer as estruturas formais da língua. Ao contra-argumentar a gramática normativa, dizem que "o conhecimento da gramática não assegura a correção no falar e no escrever. O conhecimento da forma gramatical correta não significa que será usada corretamente no momento oportuno" (PARANÁ, 1979, p. 243), pois, como defendem os funcionalistas, o importante é garantir, ao falante, o domínio da língua no seu momento de uso. Dessa forma, o Currículo da 4ª série propõe que o ensino da gramática repouse, por exemplo:

> (...) nas atividades de linguagem oral e escrita. Através do ouvir, ler, escrever, contar histórias, fazer dramatizações, relatar experiências, escrever cartas etc. o aluno é levado a perceber a importância do uso de estruturas corretas. Sente-se que utilizando-as suas idéias tornam-se mais claras e é melhor compreendido" (Idem, p. 243).

Mesmo apresentando, a princípio, todo um ideário de renovação da prática de ensino da gramática, é possível inferir, no interdito, que a maneira de compreendê-la assenta-se, ainda, na concepção que defende a linguagem como *transmissão do pensamento*, quando diz que ao se utilizar de formas corretas na expressão verbal,

o aluno terá as idéias mais claras. E, quando se refere à linguagem em uso, não está tratando das funções sociais que a língua pode ter, mas sim, das práticas de linguagem que a escola deve proporcionar. Dessa forma, o uso da língua reduz-se a exercícios de fala, de audição, de escrita que se faz na e para a escola.

A prática fora do contexto destaca-se ao apresentar, como exemplo, algumas atividades de "uso" da língua, pautadas em "sentenças modelos", as quais deveriam ser seguidas sistematicamente. Mesmo que, em seguida, enfatize a não necessidade da nomenclatura, no caso, do uso dos termos "plural" e "singular", as atividades não avançam para questões reais de sua aplicação social, pois se esgotam nos espaços preenchidos. É o que mostra a atividade seguinte:

> 1- COMPLETE A CONVERSA:
> a) Você viu os livros? – Eu vi um.....
> b) Você olhou os quadros? – Eu olhei um .....
> c) Você pintou as cores do céu? – Eu pintei a ..... do céu.
> d) Você vê as luzes? – Eu vejo a .....
> (Currículo 2ª série, 1977b, p. 244)

A compreensão de ensino de língua, no Currículo, está amparada na idéia de que o aluno aprende a partir da leitura, da audição e da escrita de bons modelos de estruturas frasais, retirados, muitas vezes, de autores literários de renomado valor. E nisso se ancoram atividades como:

> 2- FAÇA CONFORME COMEÇAMOS:
> a) João amou Maria profundamente.
> João amou-a profundamente.
> b) A professora preparava a lição com carinho.
> A professora ..... com carinho.
> c) Cantava a canção alegremente.
> ..... alegremente.
> d) Levou a bicicleta para o filho.
> ..... para o filho.
> (Currículo 3ª série, 1978, p. 234)

No Currículo da 4ª série, as nomenclaturas são mencionadas nas atividades gramaticais propostas, sem desconsiderar os exercícios estruturais:

2- Passe para o aumentativo:
   a) Não é mais um cão. É um canzarrão
   b) Não é mais um rapaz. É um .....
   c) Não é mais uma cada. É um.....
   d) Não é mais um animal. É um .....

(Currículo 4ª série, 1979, p. 143)

Evidencia-se, em relação ao tratamento dado à gramática nos currículos, especialmente de 2ª a 4ª séries, que está atrelado à gramática normativa.

> Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional, focaliza-se o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta* (PERFEITO, 2005, p. 36).

A valorização à gramática ampara-se na crença de que seu ensino sistemático permitiria, ao sujeito, maior domínio das estruturas lingüísticas e, conseqüentemente, maior capacidade de raciocínio. Diante de tal compreensão, conforme explica Britto (1997), garantir o ensino da norma culta é garantir uma unidade superior da língua ou condição prévia de acesso à cultura ou "ensinar língua é ensinar as estruturas da língua bem como os comportamentos adequados para as diferentes situações em que a linguagem se faz necessária" (SILVA, 1994, p. 13). Esta aprendizagem estaria garantida em atividades de memorização, classificação e denominação da gramática normativa (teoricamente criticada pelo currículo).

2.1.1.2 Modelo de formação adotado no estudo da proposta pedagógica

Até o ano de 1975, como já mencionado anteriormente, a preocupação com a formação continuada dos professores quase não existia e, quando acontecia algum evento destinado a esse fim, o professor era convocado, na maioria das vezes, a deslocar-se até o CETEPAR, em Curitiba, para participar de "treinamentos", como era então chamado. Em alguns momentos, as Inspetorias de Ensino era quem os organizavam e, quando isso acontecia, os cursos se realizavam nas cidades-pólo da região. Nos momentos de formação, o Currículo era o objeto de estudo e os professores eram preparados para trabalhar com os conteúdos nele propostos, de acordo com a orientação teórico-metodológica.

Porém, com a implantação do Projeto MEC/OEA (1975 a 1984), houve um período muito dinâmico relativo às ações planejadas com o propósito de garantir a continuidade da formação do professor. A preocupação despontou-se a partir do momento em que o diagnóstico educacional revelou a real situação do ensino na região. Na tentativa de amenizar o problema, os educadores envolvidos no Projeto elaboraram um prognóstico (cf. p. 69), no qual contemplaram um subprojeto, denominado "Treinamento", resultando em cursos, principalmente, para os professores alfabetizadores.

> Foram treinados 91 professores alfabetizadores no modelo Erasmo Pilloto e os resultados obtidos, ao final do ano, foram muito significativos. Como esta experiência de alfabetização obteve resultados satisfatórios, ainda que aplicada em poucas escolas, o Projeto Especial de Educação MEC/OEA e o CETEPAR resolveram estender este curso aos municípios da 21ª Microrregião do Paraná, a partir de 1976, envolvendo 2.421 professores (ANDRADE, PACHECO, EMER e KUIAVA, 1982, p. 15-16).

No início, a proposta era atender apenas aos professores da zona rural, visto que a maioria deles não estava habilitado para a função, tinha pouco acesso a material didático-pedagógico e atuava em classes multisseriadas, de onde originavam taxas de reprovação e abandono muito elevadas na 1ª série. Porém, devido aos resultados apresentados no ano de 1976, os órgãos parceiros (MEC/OEA, CETEPAR, Secretarias Municipais e Inspetorias Regionais de Ensino) se propuseram a elaborar um projeto mais amplo, estendendo-o para todos os professores alfabetizadores dos municípios de Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu.

O modelo Erasmo Pilotto foi novamente selecionado, na tentativa de elevar os índices de aprovação na referida série. Assim, foram aplicados "cursos de 40 horas para 129 professores alfabetizadores em Cascavel, 121 professores em Foz do Iguaçu e 86 em Toledo, no período de 12 a 17 de fevereiro de 1979" (Idem, p. 17). Os cursos foram realimentados no período de 1º a 03 de agosto do mesmo ano, em 24 horas, com o acompanhamento de um supervisor do CETEPAR, de supervisores de ensino das Inspetorias e Secretarias Municipais. No momento, avaliaram os resultados obtidos com a aplicação dos cursos, analisaram as dificuldades encontradas e a eficiência ou deficiência do método.

A partir dos resultados, a formação estendeu-se para outros municípios. Um elemento que comprova tal informação, é o Certificado de Participação (anexo 1) de

uma professora das séries iniciais que, entre os meses de março e agosto de 1979, freqüentou 120 horas, no município de Guaraniaçu, do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para a Implantação do Ensino de 1º grau*, certificado pelo CETEPAR. Conforme a descrição sumária do evento, o mesmo dividiu-se em quatro focos: alfabetização (quando discutiu as bases do período preparatório, os princípios e técnicas de alfabetização, incluindo, especialmente, os passos essenciais do método Erasmo Pilotto); atividades de 1ª a 4ª séries (Matemática, Comunicação e Expressão, Integração Social e Ciências); didática na sala de aula (enfatizando técnicas de ensino); e estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau (com ênfase no sistema de avaliação). Em 1980, foram oferecidas mais 24 horas de treinamento num *Encontro para Professores das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, para Realimentação de Técnicas de Alfabetização, Micro-Região 21.*

De acordo com um relato do Professor Jovino Miguel da Silva, que naquela época trabalhava numa escola multisseriada da zona rural de Guaraniaçu, o treinamento consistia em, no mínimo, uma semana e, em cada dia, enfocava uma disciplina. Mas os professores da zona rural, que trabalhavam, assim como ele, com as quatro séries (1ª a 4ª), chegavam a ficar 30 dias em treinamento, visto que cada semana era destinada a uma série. Como o modelo Erasmo Pilotto organizava-se por meio de 19 fichas[74], os docentes, nos treinamentos, tinham que decorá-las, seguindo os passos descritos em cada uma.

O método determinava, ainda, que durante o primeiro semestre seria trabalhado com as sílabas simples e, somente no segundo semestre, com as sílabas "complexas".

Este foi um método imposto (ação própria da Escola Tecnicista) não só à região Oeste, mas a todo o Estado do Paraná, e coube aos alfabetizadores da época tomar a proposta didática como um receituário, decorando, passo a passo, o que cada ficha propunha. A título de exemplo, a Ficha 6 continha a seguinte orientação:

---

[74] Ficha 01 – Recomendações básicas; Ficha 02 – Apresentação dos nomes; Ficha 03 – Ensino das vogais *a i*; Ficha 04 – Pesquisa das vogais *a i*; Ficha 05 – Ensino das outras vogais; Ficha 06 – Apresentação da palavra-chave "*bola"*; Ficha 07 – Apresentação da sílaba *"bo"*; Ficha 08 – Apresentação da sílaba "*la"*; Ficha 09 – Exploração da sílaba *"bo"*; Ficha 10 – Recapitulação da ficha 9; Ficha 11 – Exploração da sílaba *"la"*; Ficha 12 – Recomendações sobre exercícios de cópia; Ficha 13 – Recomendações sobre a insistência no processo de formação da sílaba *o...bo;* Ficha 14 – Formação de palavras; Ficha 15 – Recapitulação das palavras formadas na ficha 14; Ficha 16 – Treino auditivo; Ficha 17 – Formação de sentenças; Ficha 18 – Demais palavras-chave em sílabas simples; Ficha 19 – Palavras-chave com dificuldades especiais (RUOSO, 198?a, p. 02).

FICHA 6 – APRESENTAÇÃO DA PALAVRA-CHAVE "bola"

- Mostrar às crianças uma bola (ou uma gravura).
- Fazer as perguntas que seguem:

01. Que é que tenho na mão (ou "Que é que vocês estão vendo na gravura")?
    R. *bola*
02. Vou escrever no quadro, *bola.*
03. Que foi que eu disse que ia escrever no quadro?
    R. *bola*
04. Então, que é que está escrito aqui?
    R. *bola*
05. Leiam todos:
    R. *bola*
06. Mais uma vez, leiam todos:
    R. *bola*
07. Muito bem! Você ....., que é que está escrito aqui?
    R. *bola*
08. Leia o que esta escrito aqui, ...?
    R. *bola*
09. *....., leia você!*
    R. *bola*
10. Você.....!
    R. *bola*

Paralelamente à formação dos alfabetizadores, desde 1977, docentes da INIJUÍ/FIDENE e, dentre eles, João Wanderley Geraldi (que, na época, trabalhava nesta instituição de ensino superior), atuavam na região, com a formação de professores de outras séries (3ª e 4ª e de 5ª a 8ª séries). Aconteceram cursos, dessa ordem, em Medianeira, em Foz do Iguaçu e em outras localidades, revelando, ainda timidamente, uma outra abordagem para o ensino da Língua Portuguesa que iria revolucionar as discussões pedagógicas anos depois. Todavia, muitos dos cursos, segundo depoimento do próprio autor[75], não foram concluídos devido a problemas políticos decorrentes do regime vigente (ditadura militar).

2.2 Segunda Fase (década 1980 até meados da década de 1990): Linguagem como Meio de Interação

Os anos de 1980, além da democratização política, chegaram deflagrando um intenso processo de revisão e de questionamento do sistema de ensino em vigor. Enquanto a região Oeste vivia um momento de revitalização da educação com ações desencadeadas pelo Projeto MEC/OEA e, mais especificamente, com a

[75] Em entrevista concedida no dia 08 de junho de 2007, em Campinas.

criação da ASSOESTE, novos discursos, em grande parte do país, ganhavam força e se entrelaçavam. Estou falando de novas abordagens para uma concepção de homem e sociedade, vindos da Filosofia; de outras compreensões sobre o desenvolvimento da aprendizagem, ditadas pela Psicologia; de outros modos de pensar a educação, discutidos pela Pedagogia; e, finalmente, de outra maneira de compreender a linguagem, interpretada por correntes de estudos da língua, reunidas, conforme Geraldi (1984) e Travaglia (1996), sob o rótulo da *Lingüística da Enunciação* ou, segundo Morato (2004), como *Lingüística Interacional.*

Antes de focalizar a região Oeste, avalio como importante relembrar tais vieses teóricos, já que foram determinantes das ações que se concretizaram com os professores.

A noção de interação não é desta década. Na realidade, ela surgiu, como categoria de análise, nos anos de 1960. Porém, foi somente no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 que a corrente teórica ganhou força no âmbito da Filosofia ou da Sociologia, a partir da influência e prestígio da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975) do campo da Lingüística. Tais reflexões se acentuam:

> (...) com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. (...) Uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento de noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Lingüística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo (MORATO, 2004, p.330).

Freitas relata como foi a chegada de Vygotsky e Bakhtin ao Brasil:

> Vygotsky e Bakhtin romperam as barreiras do silêncio e da Rússia, no final da década de 50, levaram, pois, 20 anos para chegar ao Brasil. É aqui desembarcaram sem avisos de chegada, sem comitivas de recepção, sem notícias na imprensa. Fizeram escalas em outros países: Itália, Espanha, Inglaterra, França. Sem destino certo, sem reservas de hotel, foram se alojando após encontros fortuitos, nas casas de professores de Psicologia, de Letras, de Educação que acabaram se tornando seus admiradores e amigos. Foram por eles apresentados a outras pessoas e ingressaram timidamente no meio acadêmico. Surgiram os primeiros textos, as primeiras traduções, algumas até bem artesanais (FREITAS, 1994, p. 38).

Com o início do processo de abertura política e distensão gradual do regime militar, emergiram discursos até então sufocados, principalmente sobre a educação,

ancorados em denúncias à pedagogia oficial. Os discursos ecoaram, principalmente, nas academias e nos muitos encontros, congressos e seminários nacionais, bem como em numerosas publicações que pretendiam divulgar esta nova relação entre o homem, a sociedade e a linguagem, a educação e o trabalho, a teoria, a prática e as formas de aprendizagem, principalmente da língua(gem).

Se até aquele momento a relação entre o homem e a sociedade era explicada como ação daquele sobre o meio ou do meio sobre o sujeito, uma outra concepção começou a ser divulgada: a de que a linguagem, entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano era "ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo" (MORATO, 2004, p. 317).

A linguagem passou a ser interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, transformar a realidade. Assim, no contexto da interação entre o homem e o meio, as relações de mediação ocorrem na e pela linguagem. Essas relações podem ser traduzidas como:

> (...) o que a natureza dá ao homem ao nascer não lhe é suficiente para viver em sociedade, sendo necessário estabelecer relações humanas com o mundo. Toda individualidade do homem é apropriação da realidade social que forma as faculdades específicas (AMOP, 2007, p. 49).

Esta compreensão de homem e sociedade ampara-se nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético de Marx para quem o homem se apropria da realidade pelo "movimento do pensamento que é apenas a reflexão do movimento real, transportado e transposto no cérebro do homem" (MARX,1975, p. 74) ou, parafraseado por Wachowicz, "o real é anterior ao pensamento e subsiste a ele. É a tese materialista fundamental: a exterioridade e a interdependência da realidade, com relação ao homem" (WACHOWICZ, 2001, p. 34).

O marxismo pressupõe que o homem, ao explorar o meio para suprir suas necessidades imediatas, cria novas carências, as quais lhe impõem o planejamento de ações. E, para isso, desenvolve funções psíquicas que possibilitam refletir sobre o real, recriando-o num processo de abstração.

Para entender o pressuposto dialético do materialismo marxista, é preciso entender, primeiro, que o ponto de partida do método está na abstração, isto é,

começa no abstrato e eleva-se até o concreto, produzindo um concreto novo, porque foi pensado, planejado.

A compreensão de homem e sociedade defendida por Marx alterou, substancialmente, o entendimento que se tinha, até então, do desenvolvimento da aprendizagem. As desigualdades intelectuais não foram mais vistas como frutos da natureza biológica, mas sim, como resultantes das relações sociais economicamente desiguais.

Na mesma direção, o maior expoente nos estudos da cognição relacionados às atividades socioculturais foi, sem dúvida, o psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), para quem a gênese e o desenvolvimento cognitivo são facultados à linguagem e às interações sociais.

> Quando se focaliza hoje o estudo da cognição em meio às atividades socioculturais dos sujeitos e na presença de uma ordem da linguagem que não reduz ao sistema lingüístico *stricto sensu*, o fato não deixa de representar, de alguma forma, um legado da abordagem levada a cabo inicialmente por autores como Vygotsky (MORATO, 2004, p. 324).

Associada a tal enfoque psicológico, a Lingüística analisou vários fenômenos, dentre eles, o contexto pragmático, que ganhou maiores explicações fundamentadas na vertente sociocultural da cognição humana.

Leontiev compartilhou das idéias de Vygotsky, ao afirmar que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica; mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 1954, p. 267). Em outras palavras, o conhecimento, sob o ponto de vista da psicologia social, se constrói mediado pelas relações histórico-culturais que determinam o meio.

A linguagem, sob tal perspectiva teórica, deixou de ser interpretada somente como resultado do pensamento organizado ou como estrutura cognitiva e lingüística, mas foi reconhecida como símbolo sócio e historicamente construído a partir de necessidades reais de interação do homem geradas pelo trabalho, para atender às práticas sociais com a linguagem.

A educação, por sua vez, também ganhou uma outra dimensão: passou a ser vista como fenômeno social e histórico que participa diretamente das mudanças

sociais, sendo, ao mesmo tempo, determinada socialmente e determinante de transformações. Pela educação:

> (...) incidindo sobre o desenvolvimento histórico-objetivo dos modelos sociais e utilizando-se dos postulados teórico da concepção Dialética da História, tornou possível a formação de uma nova consciência: a do relativismo da determinação da educação pela sociedade e das possibilidades da educação no processo de transformação social (SILVA, 1994, p. 7).

Essa visão pedagógica de ensino, no Brasil, sustentou-se nos postulados de Saviani (1991) que, na tentativa de superar os limites da pedagogia não-crítica e da teoria crítico-reprodutivista, empenhou-se em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-objetivo, pressuposto no materialismo histórico marxista. Amparado no olhar pedagógico para as bases sociológicas de Marx, Saviani propôs a Pedagogia Histórico-Crítica[76] que pretendia "reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista" (SAVIANI, 1991, p. 75).

Para o educador, a nomenclatura de *Pedagogia Histórico-Crítica* deve ser considerada como sinônimo de Pedagogia Dialética, pois tem como objetivo a busca de um pensamento crítico dialético para a educação. No entanto, preferiu denominá-la desse modo não só para estimular a curiosidade dos leitores e criar oportunidades de debater o tema, mas também para evitar uma interpretação idealista da dialética ou mesmo a visão errônea da palavra, considerando o conceito pessoal que cada leitor tem dela.

No berço de tais discussões sociológicas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas, e comungando da compreensão de homem/sociedade/linguagem /educação que fundamenta estas reflexões teóricas, a ASSOESTE surgiu, incorporando, desde o início, os postulados da corrente Histórico-Crítica, por acreditar na concepção dialética do ensino, sustentada pelos ideários do materialismo histórico.

---

[76] Saviani é o autor dessa proposta pedagógica de ensino, discutida e, posteriormente, publicada em: SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

Em outras palavras, a ASSOESTE tinha, como princípio básico, que a educação deveria ser reconhecida como elemento mediador de transformações sociais por meio do favorecimento de práticas capazes de integrar o indivíduo com o meio. Assim, o método pedagógico adotado (e propagado nos cursos de formação) sustentava-se no reconhecimento da prática social, na qual professor e alunos estão inseridos, mesmo que em posições distintas. Compreender estas relações, propor soluções para os problemas encontrados, refletir teoricamente sobre a organização social e sentir-se integrante do processo eram os objetivos que, para a ASSOESTE, deveriam permear a construção do conhecimento.

2.2.1 Reorientações teóricas nos estudos da linguagem

Em relação, mais especificamente, aos estudos da linguagem, as orientações filosóficas, psicológicas e pedagógicas de educação, apresentadas no item anterior, de uma forma ou de outra, transpareceram nos estudos lingüísticos que ganharam, conforme já posto, o rótulo de *Lingüística da Enunciação* ou *Lingüística Interacional*. Os estudos se distribuíram em várias correntes teóricas – Semântica Enunciativa, Pragmática, Análise do discurso, Análise da conversação, Lingüística Textual, Sociolingüística, Lingüística da Enunciação, dentre outras – as quais se pautam numa posição externalista da linguagem. Tais vertentes

> (...) se interessam não apenas e tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição de funcionamento (MORATO, 2004, p. 312).

Na realidade, o que estas correntes têm em comum é o fator histórico de terem se estabelecido como disciplinas dentro de uma ciência específica: a Lingüística, e a base na filosofia da linguagem, elevando a interação à condição de princípio explicativo dos fatos da língua. Amparadas neste pressuposto, não mais trataram do estudo de palavras ou de frases isoladas, mas relacionadas ao texto, ao contexto sócio-histórico e ao(s) usuário(s) que as produziram. Estou me referindo a

uma nova concepção de linguagem: *a concepção interacionista ou sociointeracionista*[77] que passa a tratar a língua como elemento histórico.

A compreensão da linguagem relacionada a um sujeito real (e não ideal) e ao contexto de produção teve, em Benveniste, seu lugar de fundação. Para o lingüista:

> A linguagem reproduz a realidade (...) aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento é reproduzido (BENVENISTE,1976, p. 26).

A afirmação do autor pode ser traduzida numa proposta de, ao trabalhar com a linguagem, transcender às estruturas lingüísticas exaustivamente exploradas, para dar atenção às condições de emprego das formas em determinada situação de uso real da língua. Como explica Maciel (2002/2003), sob este prisma a língua deixa de ser entendida como abstrata e homogênea e passa a ser vista como uma realização concreta e heterogênea.

Benveniste não deixou de lado a visão da língua como sistema/ estrutura, todavia, o enfoque maior voltou-se para a língua em funcionamento, na produção de enunciados concretos, carregados de enunciação(ões), determinada(s) pelos interlocutores, num dado momento histórico, num contexto social definido. Nas palavras do autor:

> A que então se refere o *eu*? A algo de singular que é muito lingüístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado e lhe designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade a que ele remete é a realidade do discurso. É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como "sujeito". É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua (BENVENISTE, 1995, p. 288).

E complementa:

> Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca a inventando. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando

[77] A qual irei referir-me, a partir daqui, como (sócio)interacionista, na perspectiva de preservar, dessa forma, suas denominações.

> com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (Idem, p. 285).

Tais discussões foram aprofundadas e exaustivamente analisadas sob diferentes aspectos. Vale ressaltar, mais especificamente, os estudos da Pragmática[78] e da Análise do Discurso (AD)[79]. Da Pragmática porque "sua riqueza está em pensar o fenômeno lingüístico não apenas como língua, mas, sobretudo, como linguagem" (SUASSUNA, 1995, p. 78). Portanto, daria conta de explicar o extralingüístico, incluindo novos fatores como texto, contexto, intenções e atitudes dos falantes em relação à prática da língua. Da AD por investigar a linguagem, levando em conta o seu caráter discursivo, ampliando a noção de sujeito proposta por Benveniste e explicando as condições de produção como fatores fundamentais para a atribuição de significados estabelecidos no e pelo discurso.

Compreendida dessa forma, numa situação real de interação não há mais lugar para conceber a linguagem como unilateral (emissor que fala para receptor), como se apenas um falasse e o outro não demonstrasse nenhuma reação. Trata-se de entender tal processo numa relação de interlocução, momento em que os sujeitos envolvidos no discurso (locutor e interlocutor) trocam idéias por meio do uso da linguagem, influenciados pelo contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos. Assim, os propósitos de Jakobson para definir as funções da linguagem adquirem outra dimensão: a da perspectiva dialógica em uma determinada situação de interação.

Em Bakhtin (1988), sustenta-se o caráter dialógico da linguagem, para quem a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação

---

[78]Conforme Pinto (2001), Mey (1985) publicou estudos teóricos sobre a relação entre signos e falantes; o filósofo inglês J. L. Austin propôs o conceito de *Atos de fala* para debater a relação entre o que diz e o que se faz; Pierce (no pragmatismo americano) estabeleceu uma relação entre signo, objeto e interpretante, destacando, como seus principais seguidores, William James e Charles Morris; Donald Davidson e Richard Rorty acrescentaram, aos estudos pragmáticos, uma perspectiva historicista; Moore coordenou o movimento conhecido como *Filosofia Analítica* ou *Filosofia da Linguagem*, resultando no que ficou denominado como *Teoria dos Atos de Fala,* a qual concebe a linguagem como ação; John Searle reafirmou a teoria de Austin, introduzindo a noção de *proposição*.

[79] De acordo com Mussalim (2001), a AD é uma disciplina que teve sua origem na França, na década de 1960, por Jean Dubois (lingüista e lexicólogo) e Michel Pêcheux (filósofo envolvido com os debates em torno do marxismo). Tecendo críticas ao Estruturalismo saussureano, Pêcheux propôs uma semântica do discurso, oferecendo reflexões sobre as *condições de produção*. Althusser (outro filósofo), seguindo a linha marxista de Pêcheux, encontrou, na Lingüística, o lugar ideal para estudar a linguagem e, nesse contexto, nasceu o Projeto da AD. Foi pela AD, portanto, que surgiu um novo conceito de sujeito (sustentado inicialmente em Lacan), de discurso (relacionado a um contexto histórico-social), de formação discursiva, de sentido, entre outros.

verbal, no qual toda enunciação é um diálogo, visto que cada enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e outros que o sucederam.

O autor não está reduzindo a palavra “diálogo” a uma relação face a face. Seu conteúdo “diz respeito à teoria da dialogização interna do discurso” (MUSSALIM, 2001, p. 127). Para Bakhtin, quando o sujeito usa a palavra, encontra-a já habitada por falas de outras pessoas, o que significa dizer que o discurso é clivado por outras vozes, resultantes de leituras, conversas, culturas anteriores. Assim, “as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos” (SOUZA, 1994, p. 98).

A AD explica as condições de produção de um discurso, traduzidas por Pêcheux (1969) naquilo que ele chama de jogo de imagens, ao sintetizar os elementos que interferem (ou entram em jogo) no momento da interação verbal:

> 1. A imagem que o sujeito, ao enunciar o seu discurso, faz:
> a) do lugar que ocupa;
> b) do lugar que ocupa seu interlocutor;
> c) do próprio discurso ou do que é enunciado.
> 2. A imagem que o sujeito, ao enunciar o seu discurso, faz da imagem que seu interlocutor faz:
> a) do lugar que ocupa o sujeito do discurso;
> b) do lugar que ele (interlocutor) ocupa;
> c) do discurso ou do que é enunciado (Apud MUSSALIM, 2001, p. 137).

Para a autora, o jogo é preestabelecido antes do discurso, mas vai se constituindo à medida que o próprio discurso se constitui. Isto significa que “o sujeito não é livre para dizer o quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido” (idem). O sentido, nesse contexto de enunciações, depende da relação estabelecida entre quem fala, para quem fala, em que lugar, quando, por que e/ou com que finalidade. O sentido é construído, portanto, pelo contexto sócio-histórico-ideológico.

Em síntese: no berço da *Lingüística da Enunciação* ou da *Lingüística Interacional* surgiu outra maneira de conceber a linguagem, o (sócio)interacionismo, gerando novas compreensões de língua. Retomaram-se as discussões da correção lingüística, das práticas de leitura, da prática de produção textual e do ensino da gramática agora sob olhares renovados.

> A eleição do fenômeno social da interação verbal, como espaço próprio da realidade da língua, lugar de produção da linguagem, centro organizador e formador da atividade mental e da expressão, faz com que adquiram importância na sala de aula as práticas de uso efetivo da língua no dizer-ouvir-escrever-ler, retomadas agora como processo interlocutivos marcados socialmente e os sujeitos que as realizam, enquanto sujeitos situados cultural, social e historicamente (SILVA, 1994, p. 16).

As diferentes instâncias sociais começaram a ser consideradas, visto que o processo de interlocução passou a ser compreendido no interior das complexas instituições de uma dada formação social. Em virtude disso, a língua não foi mais interpretada apenas como produto, sistema acabado, pronto, fechada em si mesma, mas passou a ser tratada também como viva, dinâmica, em constante processo de transformação, constituindo-se nas próprias relações que a constituem e é assim que deve ser analisada na sala de aula.

Todavia, como o viés teórico abordado pela *Lingüística da Enunciação* ou *Lingüística Interacional* se concretizou nas propostas de ensino? Como tais discussões chegaram aos professores e como lhes foram repassadas? O que provocou de mudança significativa na prática efetiva de trabalho com a língua?

Algumas dessas indagações poderão ser respondidas no relato de um grande projeto desenvolvido na região, apresentado a seguir.

2.2.2 João Wanderley Geraldi e o Projeto "O texto na sala de aula": uma proposta pioneira de trabalho com a língua sob o viés (sócio)interacionista

Em todo processo de mudança na história, há homens e nomes que se destacam pelos feitos realizados, os quais provocaram transformações. Na história do ensino da Língua Portuguesa vale destacar (sem desmerecer outros) um nome: o de João Wanderley Geraldi, educador responsável pela indicação de novos paradigmas para o ensino da língua no Brasil, principalmente, na região Oeste do Paraná e, posso dizer, o pioneiro ao traçar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa sob o viés do (sócio)interacionismo.

Para falar sobre ele, estarei me amparando em Silva (1994) que, em sua Tese do Doutorado em Educação[80], recuperou, com detalhes, a trajetória percorrida pelo educador no final da década de 1970 e nos anos de 1980, divulgando uma nova proposta de ensino para a Língua Portuguesa, pautada numa concepção de linguagem como forma de ação. Reportar-me-ei, também, a Galan (1991), a qual, em sua dissertação no campo da Lingüística[81], teceu considerações sobre a proposta de trabalho com a língua definida pelo autor. Dessas fontes, retomarei apenas dados relevantes de suas ações que, de uma forma ou de outra, ajudou-me a entender a história da disciplina na região. Além dos relatos apresentados pelas pesquisadoras, a descrição que segue estará respaldada nas próprias palavras do autor, registradas em entrevista concedida.

Em 1978, o Professor Geraldi retornou a Ijuí/RS, depois de dois anos na UNICAMP, realizando curso de pós-graduação em Lingüística. Ao retomar as atividades de docência no curso de Letras na UNIJUÍ/FIDENE, trazia consigo algumas inquietações referentes aos conteúdos trabalhados nas licenciaturas e às indagações dos alunos (futuros ou já professores) em relação àquilo que realmente deveriam trabalhar na sala de aula. E, em vez de buscar respostas a perguntas de "*Como ensinar*?", ele ousou ir além: "*Para que ensinamos o que ensinamos*", pois entendia que a resposta a esta questão deveria ser dada antes do "como", do "quando" e do "que" ensinar.

Instigado pelas dúvidas assinaladas, foi em busca de respostas possíveis, capazes de reorientar a sua prática e a dos outros docentes, discutida, também, nos cursos de extensão para professores de português. Na época, encontrara-se, pela primeira vez, com uma obra de Bakhtin, *El signo lingüístico e la filosofia da linguagem – Volochinov,* que lhe apontou caminhos, confirmou idéias, compartilhou o mesmo olhar para a linguagem, definindo, assim, as pesquisas pretendidas.

Uma de suas primeiras iniciativas em direção ao novo paradigma de ensino da Língua Portuguesa foi a de alterar a ementa de uma disciplina que ocorria simultaneamente à da Prática de Ensino, procurando articular aspectos teóricos especialmente de Benveniste e de Bakhtin, com a própria prática na sala de aula. A

---

[80] SILVA, Lílian Lopes Martin da. *Mudar o ensino da língua portuguesa:* uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).

[81] GALAN, Maria Raquel Aparecida Coelho. *A construção cotidiana de uma proposta de ensino:* as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná. Florianópolis: UFSC, 1991.

partir de experiências efetivas de trabalho com alunos de 1º grau, começou a produzir reflexões que, amadurecidas, problematizadas e pesquisadas durante os anos de 1978 a 1981, revelaram-se nos “Subsídios Metodológicos para o Ensino da Língua Portuguesa” (5ª a 8ª séries), publicados em 1981, no Caderno nº 18 da FIDENE, instituição onde Geraldi trabalhava.

Nos Subsídios, o autor, após retomar resumidamente as duas concepções de linguagem (como *expressão do pensamento* e como *instrumento de comunicação*), apresentou, aos professores, uma terceira: “a de linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais, que correspondia à lingüística da enunciação” (SILVA, 1994, p. 57). Estava apresentada, então, a *concepção (sócio)Interacionista da linguagem*.

Para entrar em jogo tal concepção, Geraldi acreditava ser imperativo uma tomada de posição quanto às variações lingüísticas e uma eleição do que julgava mais importante no processo ensino-aprendizagem de língua. Em decorrência, centrou sua proposta em três práticas básicas que deveriam ser concretizadas por meio de atividades integradas entre si e nas relações sociais dos sujeitos:

1. Prática de leitura de textos
   a) a leitura de narrativas longas: romance e novelas;
   b) a leitura de textos curtos: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais etc.
2. Prática de produção de textos orais e escritos
3. Prática de análise lingüística (GALAN,1991, p. 14).

Em outras palavras, o que o autor propôs foram “práticas efetivas de uso da língua” (SILVA, 1994, p. 59).

A proposta chegou, inicialmente, na região Oeste, por intermédio de uma disciplina (Metodologia de Ensino) que Geraldi ministrou num Curso de Especialização ofertado pela FECIVEL, em 1981/1982, coordenado por uma equipe de professores da UNICAMP.

Em 1983, Geraldi foi convidado pela ASSOESTE para uma reunião, na qual estavam presentes, além dos representantes da Associação, alguns membros da Secretaria de Estado da Educação, mais precisamente do CETEPAR. Na ocasião,

propuseram-lhe a coordenação de um projeto de formação continuada de professores (5ª a 8ª séries[82]) em Língua Portuguesa.

Do convite nasceu o Projeto "O texto na sala de aula", uma proposta ousada, já que tinha o objetivo de investir no professor como agente de mudanças, responsabilizando-o por iniciativas para o ensino de língua. Parafraseando Silva (1994), o projeto foi proposto como alternativa às atividades de capacitação de professores e uma vez entendido como formação em serviço (ou continuada), seria desenvolvido a longo prazo para contemplar professores de 5ª a 8ª séries da região.

Para a execução do mesmo, Geraldi fez uma exigência: que fossem abertas vagas para todos os interessados (da rede estadual e privada) desse nível de ensino. Depois de contatados e esclarecidos quanto ao objetivo da formação, inscreveram-se um número próximo a 600 professores, os quais foram distribuídos em 11 turmas, com 40 integrantes, reunidos nas diferentes cidades-pólo[83].

A ASSOESTE e o CETEPAR sugeriram a Geraldi que, para o exercício da docência nas turmas formadas, não contasse apenas com docentes da UNICAMP, mas também do Paraná, para maior integração entre os participantes. Em acordo, o educador solicitou um monitor, em cada turma, para subsidiar no momento e após a formação, o qual, de preferência, tivesse participado da Especialização ocorrida em 1981/1982 na FECIVEL. Assim, acreditava ele, estaria garantida a participação efetiva de professores da região nas atividades de docência, tendo em vista que ajudariam a ministrar o curso. Com a contra-proposta, Geraldi pretendia envolver as Faculdades locais para que, posteriormente, assumissem o Projeto na região. Sua idéia, na ocasião, não foi bem aceita pelos professores que trabalhavam com a disciplina de Língua Portuguesa nas Instituições de Ensino Superior, já que não concordavam muito com a proposta de ensino. Mesmo assim, a monitoria aconteceu, envolvendo os próprios docentes da rede estadual de ensino e alguns das faculdades. A docência ficou com dois professores do Paraná[84], uma professora de Aracaju[85] e os demais eram da UNICAMP.

---

[82] Como, naquela época, a municipalização ainda não havia ocorrido, a ASSOESTE, ao pensar a Educação, não conduzia seu olhar apenas às séries iniciais, mas sim a todo o ensino fundamental.

[83] Os cursos aconteceram em Foz do Iguaçu, Medianeira, Toledo, Nova Aurora, Palotina, Nova Santa Rosa, Assis Chateaubriand, Cascavel e Capitão Leônidas Marques. Em Cascavel, formaram-se 4 turmas, com 160 professores participantes.

[84] Professor Hiram Ramos de Oliveira e Professora Iara Bem-querer Costa.

[85] Professora Maria Nilma Góis da Fonseca

Uma outra ação que fez parte do planejamento do Projeto, foi a realização de cursos (de 8 horas), ministrados pela ASSOESTE, nos municípios, os quais enfocaram a concepção de língua, de texto, de leitura e de análise lingüística, como uma forma de preparar os professores para o curso de 40 horas que aconteceria posteriormente. Era um trabalho de conscientização e de convocação dos professores, para que não fossem despreparados para a formação. Esta fase foi denominada como "1ª etapa" do Projeto e concretizou-se no primeiro semestre de 1984.

A 2ª etapa foi o curso de 40 quarenta horas e, para garantir a mesma ação programada nas diferentes turmas, Geraldi selecionou uma coletânea de textos, na época, já publicados[86], os quais foram enviados, antecipadamente, para a ASSOESTE, que deveria providenciar 600 cópias (número de inscritos), já que os mesmos seriam trabalhados durante a formação. Para facilitar e garantir maior qualidade na multiplicação, Professor José Kuiava (então Secretário Executivo da ASSOESTE) optou por organizar a coletânea em forma de um livro. Dessa organização, nasceu "*O texto na sala de aula: leitura & produção*", publicado, pela primeira vez, em 1984, com uma tiragem de 1000 cópias[87].

No curso de 40 horas, que ocorreu no segundo semestre de 1984, mais precisamente no período de 13 a 22 de setembro (com parte das turmas) e 22 a 26 de outubro (com as demais), efetuou-se, inicialmente, com os professores, uma

---

[86] ALMEIDA, Milton José de. *Ensinar Português*?. Prefácio do livro *Ensinando português, vamos registrando a História...* de Eulina Pacheco Lufti. São Paulo: Loyola, 1984;
FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino do português. Revista *Construtora*, ano III, nº 1, p. 5-12, 1975.
GEBARA, Ester; ROMUALDO, Jonas de Araújo; ALKMIN, Tânia Maria. A lingüística e o ensino da língua materna. *Linha d'água***,** Boletim da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL/SP), nº 1, p. 7-12, Janeiro de 1980.
POSSENTI, Sírio. Gramática e política. *Novos estudos CEBRAP***,** v.2, nº3, p.64-69, nov. 1983.
GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino do português; Unidades básicas do ensino do português. Retoma as idéias expostas em "Subísidios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa". *Cadernos da FIDENE*, Nº 18, 1981.
_____. Prática da leitura de textos na escola*. Leitura: teoria e prática***,** ano 3, nº 3, p. 25-33, 1984.
SILVA, Lílian Lopes Martin da. Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano. Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, defendida como tese de mestrado na UNICAMP, sob o título de *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.* Agosto de 1984.
FONSECA, Maria Nilma Góes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro na escola*. Boletim Informativo da FNLIJ***,** vol. 15, nº 65, p. 121-131, dez/1983.
BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* nº 2, p. 149-167, UNICAMP/FUNCAMP, 1983.

[87] Dessas 1000 cópias, 600 foram distribuídas entre os professores cursistas, os autores ganharam 10 livros cada e o restante foi imediatamente vendido pela ASSOESTE, tendo em vista que começaram a surgir pedidos de todo o Brasil. A partir dessa primeira edição e diante da grande procura, a ASSOESTE publicou mais 9 edições (uma média de 25.000 exemplares). Depois da ASSOESTE, a Ática, a partir de 1996, passou a publicá-lo e, até hoje, já vendeu 25.000 exemplares.

sondagem relativa às dificuldades, às necessidades de trabalho, à formação e à tradição de ensino a que estavam submetidos. Em seguida, debateram um conjunto de novos princípios da linguagem e da educação (representados nos textos da coletânea), provocando-os a revisitar seus pontos de vista, crenças e formas de trabalho, propondo um outro encaminhamento para o ensino da Língua Portuguesa, amparado na leitura, na produção e na análise lingüística. No final das reflexões, lançou-se um desafio: o abandono aos materiais didáticos, iniciando-se uma organização diferente de ensino, retratando os princípios apresentados no curso e que, posteriormente, seriam consolidados nos grupos de estudos, apontados como um processo maior de ação-reflexão sobre os eixos propostos: leitura, produção e análise lingüística.

A prática de leitura, na proposta, foi reinterpretada:

> (...) como um processo de interlocução entre autor/leitor mediado pelo texto. (...) diante de qualquer texto, qualquer uma das relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem (GERALDI, 1984, p. 80-81).

A partir da definição de leitura, o autor expôs o que entendia com: a) a leitura – busca de informações; b) a leitura – estudo de texto; c) a leitura – do texto-pretexto; d) a leitura – fruição do texto.

Em relação à prática de produção de texto, Geraldi criticou a forma como era conduzido o exercício da redação, no qual o aluno escrevia sempre para o mesmo leitor (o professor), e propôs outro destino para os textos produzidos na escola: produção de livros e de jornal mural para que outros leitores tivessem acesso ao texto. Tratava-se, portanto, de uma proposta de produção ancorada em fatos reais da língua, na sua funcionalidade, tendo em vista o propósito de interlocução.

Quanto à prática de análise lingüística, sua proposta se ancorava nos seguintes passos:

> a) a análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
> b) a preparação das aulas de prática de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

c) para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
d) fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposta) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
e) o material necessário para as aulas de prática de análise lingüística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
g) fundamenta esta prática o princípio "partir do erro para a auto-correção" (GERALDI, 1984, p. 63).

Sob tais princípios teóricos, organizaram-se encaminhamentos práticos para que os professores, que desejassem, pudessem seguir. No final do evento, 90% dos professores participantes se comprometeram com a proposta de ensino e organizaram um grupo de estudos para cada cidade do Oeste do Paraná. Os grupos tinham, como princípio básico, dar seqüência à preparação dos trabalhos que iniciariam em 1985.

A equipe pedagógica da ASSOESTE se comprometeu, no processo de formação, com o assessoramento dos professores nos municípios, intermediando, junto a diretores de escolas e prefeituras, as reuniões, selecionando e enviando remessas de materiais como lista com sugestões de livros e textos para estudos. Por outro lado, Geraldi orientava, de Campinas, a equipe da ASSOESTE e os próprios professores que, na dúvida, enviavam-lhe cartas, às quais eram respondidas com atenção. Segundo seu próprio depoimento, foram muitas as cartas recebidas, inclusive dos alunos, chegando a responder até 100 cartas por semana. Foi um intenso trabalho de acompanhamento de um projeto que estava caminhando.

Em julho de 1985, foi organizado um seminário, em Cascavel, para os professores da região que já estavam trabalhando com o Projeto e, paralelamente, estendeu-se a formação para mais uma turma (40 horas), reunindo aqueles que não haviam participado da etapa anterior. Na turma, além de professores da região, participaram outros de Londrina, de Maringá, de Umuarama, enfim, de outras regiões do Estado que, ao tomarem conhecimento do que acontecia no Oeste, fizeram questão de participarem.

O seminário inicialmente foi preparado para 120 pessoas, porém, para a surpresa dos organizadores, compareceram mais de 500. Acontecimentos como este favoreceram para que a equipe do CETEPAR reconhecesse o trabalho da ASSOESTE e se conscientizasse dos avanços propiciados com as discussões, enquanto que, na capital, a SEED engatinhava para uma proposta na área de Língua Portuguesa.

Foi assim que o Projeto começou a ser visto por todo o Estado e, em junho de 1986, a equipe de Geraldi foi convidada para participar de um seminário em Curitiba, envolvendo professores e chefes dos Núcleos Regionais de Educação. No evento, docentes de Cascavel e da região expuseram novas experiências de ensino, resultantes da formação recebida no Projeto "O Texto na Sala de Aula". A iniciativa mostrou que as ações empreendidas no Oeste do Paraná estavam desafiando e mobilizando professores e equipes pedagógicas de todo o Estado.

No final de 1986, aconteceu um encontro estadual com professores envolvidos no Projeto, em Ponta Grossa, quando se criou uma comissão para, junto à SEED, coordenar o trabalho no Estado, definindo verbas, cronogramas e diretrizes. Sua atuação ocorreu até meados de 1988, momento em que foi dissolvida por questões políticas. Porém, durante o tempo em que atuou, o grupo redigiu e distribui à rede estadual, um documento[88] contendo os fundamentos propostos para o ensino de língua.

O documento foi lido, analisado e reorganizado juntamente com professores dos NRE, que também participaram do processo reflexivo e contribuíram com as discussões, promovendo uma segunda versão. Esta foi apresentada e discutida no *Primeiro Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa – 1º, 2º e 3º graus* e, novamente, por todos os professores, nos NRE, num processo participativo e democrático. O documento:

> (...) representa o momento em que um coletivo de professores e de experiências se organiza em torno de um projeto político que, iniciado na região oeste do Paraná, é posto em discussão para o conjunto de professores de língua portuguesa da rede pública do Estado (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 83).

[88] Esse documento, segundo postula Athayde Junior (2006), trata-se da primeira versão de "Língua: mundo, mundo, vasto mundo" elaborado pelo grupo de Língua Portuguesa da SEED (Fátima Ikiko Yokohama – DESG;, Francis Mary Guimarães Nogueira – Escola Hasdrubal Belegar; Ivone Machado de Oliveira – DEPG; Maria Izabel de Moura Brito – CETEPAR; Marilei D'Oro – CETEPAR; Mário Cândido de Athayde Júnior – DESG).

Contudo, a terceira versão nunca chegou a ser concluída, devido à mudança de governo.

No ano de 1987, em virtude das inúmeras solicitações, firmou-se um convênio entre a ASSOESTE, a FECIVEL e a UNICAMP para mais um Curso de Especialização, agora em *Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa*, o qual se consolidou entre os meses de julho/1987 a maio/1988, em Cascavel, com o apoio da CAPES e da SEED/CETEPAR. No curso, além de participantes da região, muitos foram os professores que vieram de Curitiba[89].

Paralelamente ao Curso, Geraldi e sua equipe já estavam voltados para outras regiões do Paraná, centralizando seus trabalhos em cidades-pólo como Maringá, Londrina, Umuarama, Curitiba, enfim, na maioria dos NRE do Estado (menos em Paranaguá). A própria equipe da ASSOESTE, juntamente com aqueles que participavam do Curso de Especialização, entenderam que a região já podia caminhar sozinha e que a UNICAMP já podia afastar-se do processo de formação.

Em 1987, com a troca de governo (de José Richa para Álvaro Dias), a equipe de Geraldi tornou-se *persona non grata* no Estado e, conseqüentemente, não voltou a trabalhar no Paraná. Se, como vimos no primeiro capítulo (p. 53-54), o Governador Álvaro Dias se comprometera em dar continuidade às ações pedagógicas propostas por José Richa, isso de fato não se concretizou em todos os sentidos e, um deles, refere-se especialmente à educação. “A nova proposta de ensino da Língua Portuguesa não foi sustentada politicamente pelo primeiro e segundo escalões da SEED” (MAINARDES, 1995, p. 37).

2.2.2.1 A transposição do Projeto “O texto na sala aula” às séries iniciais: o texto como objeto de ensino

Enquanto a proposta do “Texto na sala de aula” era discutida em outras regiões do Estado, no Oeste a ASSOESTE assumira a formação, dentro da mesma proposta de ensino, com os professores de 1ª a 4ª séries, adequando as discussões para as séries iniciais. Tiveram importante participação na adaptação da proposta às

[89] Representantes da SEED, do CETEPAR, destacando-se, dentre eles, Mário Cândido de Athayde Junior, Fátima Ikiko Yokohama, Valdir Barsoto, Anna Cristina Bentes, Maria Isabel Moura.

séries iniciais, docentes da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel[90] e outros docentes da região, pois, na ocasião, a ASSOESTE ainda não compunha sua equipe pedagógica.

Avançando na perspectiva teórica da concepção (sócio)interacionista da linguagem, os docentes discutiam, nos cursos de formação, um outro viés para a alfabetização e para o ensino da Língua Portuguesa, assentado no texto como unidade de sentido e de ensino da língua, contrapondo os métodos sintéticos e analíticos empregados na alfabetização (inclusive o modelo Erasmo Pilotto).

Ancorando o processo ensino-aprendizagem no texto como objeto de ensino da leitura e da escrita, e entendendo-o como um processo real de interlocução entre autor e leitor, a cartilha perdeu sua utilidade e, por outro lado, reforçou-se o questionamento do uso do livro didático na sala de aula.

Dessa forma, o que se propunha aos professores (assim como na formação de 5ª a 8ª séries) era um novo olhar para as práticas de leitura, de produção escrita, acrescentando-se, também, para o ensino da gramática: o da análise lingüística. A gramática seria conseqüência das ações que deveriam antecedê-la. Assim, "Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá" (GERALDI, 1991, p. 189).

A leitura, nesta perspectiva teórica, deixaria de ser trabalhada apenas no processo de decodificação e entonação, recebendo o tratamento da interlocução, concebida fundamentalmente como um ato de co-produção de sentido(s) ao texto lido. Para isso, os pseudo-textos apresentados pelas cartilhas e muitos dos fragmentos expostos nos livros didáticos não dariam conta de tal exploração. Era preciso levar para a sala de aula textos significativos, completos. A proposta era[91]:

- Ouvir narrativas de: fatos vividos, acontecimentos da escola, da vida familiar, da comunidade; fatos imaginados, histórias infantis.
- Manusear, folhear e trocar material escrito: livros, revistas, folhetos, rótulos.
- Ler outras linguagens: mímicas, desenhos, cartazes, símbolos usuais.

[90] A Professora Neiva Gallina Mazzuco e Marilei Teixeira foram as primeiras professoras a "interpretar" a proposta para as séries iniciais.

[91] Informações retiradas de um material produzido por assessores de Língua Portuguesa da ASSOESTE para a condução das discussões dos cursos de formação trabalhados nos municípios com os professores de 1ª a 4ª séries (sem autor e sem ano de produção).

> - Ler: obras de literatura infantil; pequenas narrativas, quadrinhas e poemas; textos informativos; textos curtos: pequenas narrativas (extraídas de obras de literatura infantil); contos; crônicas; fábulas; quadrinhas e poemas; textos informativos: associados a outros componentes; jornais e revistas; noticiários; avisos e comunicados.
> - Textos longos: obras de literatura infantil; novelas; peças de teatro infantil; romances de aventura.

A partir das diferentes sugestões de leituras na sala de aula, explicavam-se as diversas maneiras de encaminhá-las: leitura-prazer (com a finalidade de ampliar a visão de mundo, dar vazão às emoções, à fantasia e recriar a realidade); leitura-estudo de texto (que prestava exclusivamente a textos curtos e visava ao enriquecimento e à ampliação da visão de mundo da criança); leitura-pretexto (a qual objetivava desencadear outras produções); leitura-busca de informações (proposta quando havia necessidade de obter informações precisas sobre um determinado assunto).

A prática de produção de textos (orais e escritos) fundamentava-se no estabelecimento da interação com o outro. A produção de texto oral era entendida como uma atividade de interlocução, por meio da qual a criança teria espaço para narrar, comentar, debater fatos históricos e vividos, respeitando seu modo de falar e as diferentes variedades lingüísticas até então desconsideradas pela escola, a qual sempre sustentou seu discurso na norma culta da língua. A produção escrita deveria ter, como ponto de partida, situações significativas (fugindo das práticas cristalizadas pela escola como temas repetidos ano a ano) e interlocutores reais que não fosse apenas o professor. A esse respeito, foram (e ainda são) imensamente explorados e tomados como referência os seguintes dizeres:

> Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
> a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz;
> e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 137).

Assim, a atividade de produção escrita era proposta a partir das leituras realizadas e na perspectiva de múltiplos leitores (exposição em mural; troca, entre os alunos da classe e com outras classes, dos textos produzidos). O objetivo era

expor tais produções a vários leitores e caracterizar o ato de escrever como um meio de comunicação e interação entre as pessoas, evitando transformá-lo num mero exercício de redação. Para tanto, as atividades com a língua (orais e escritas) ancoravam-se em situações como: transmitir avisos e recados, escrever avisos e bilhetes, fazer quadrinhas e poemas, escrever cartas a familiares, participar de debates, resumir textos, entrevistar pessoas, dentre outras. E essa prática não deveria centrar-se tão somente nos alunos que sabiam ler e escrever. Desde a 1ª série entendia-se que o aluno tinha condições de produzir textos em função daquilo que queria dizer, a partir de histórias contadas, de gravuras etc., mesmo que não fossem legíveis e o professor tivesse que se colocar como escriba.

Uma vez o texto produzido, o passo seguinte consistia em encaminhar à prática de análise lingüística. O viés para o ensino da gramática centrava-se no texto do aluno, entendido como o ponto de partida para o domínio da língua padrão. Como assinala Geraldi:

> Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino/aprendizagem da língua (...). Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciações marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1991, p. 135).

O objetivo da prática de análise lingüística era trabalhar com as organizações da escrita que comprometiam a clareza dos textos produzidos pelos alunos, incluindo aspectos gramaticais que interferiam no uso da modalidade escrita da variante padrão.

Sobre tal enfoque, considero a grande contribuição dos estudos da Lingüística Textual (Fávero & Koch, 1983; Marcuschi, 1986; Guimarães, 1987; Koch, 1984, 1989, 1990, entre outros)[92] que discutem o texto, as relações de sentido e os

---

[92] FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore C. V. *Lingüística textual: introdução***.** São Paulo: Cortez, 1983.
MARCUSCHI, Luiz A. *Lingüística do texto: o que é e como se faz.* Série debates1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
GUIMARÃES, Eduardo R. J. *Texto e argumentação: um estudo das conjunções do português.* Campinas: Pontes, 1987.
KOCH, Ingedore C. V. *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez, 1984.
_____. *Coesão textual.* São Paulo: Contexto, 1989.
_____. *Coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1990.

aspectos discursivos em relação às marcas lingüísticas. De acordo com tal perspectiva teórica, ensinar a norma culta e as regras gramaticais significa analisar e refletir sobre os elementos lingüísticos do texto produzido pelo aluno (e, acrescento, dos textos já publicados). Para isso, a prática da reestruturação foi tomada como a base condutora de todo o processo. Era preciso reestruturar textos produzidos pelos alunos desde a 1ª série e, neste processo, estaria a sistematização da escrita.

Com efeito, nos cursos de formação, os professores eram preparados para, além do encaminhamento da leitura e da produção de texto, o exercício de análise lingüística por meio da reestruturação de textos, principalmente de forma coletiva. E, neste aspecto, as orientações seguiram um percurso diferente do que foi proposto por Geraldi (1984). Enquanto o autor ressaltava a importância de, na reescrita, "o professor selecionar apenas um problema; de nada adiante enfrentarmos todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno" (GERALDI,1984, p. 63), a orientação dada aos professores das séries iniciais era: "é fundamental utilizar um texto representativo das dificuldades da classe e **abordar todos os aspectos possíveis** de aperfeiçoamento, de forma integrada e simultânea[93]" (grifo nosso).

A orientação foi seguida incondicionalmente pelos professores e a prática de reescrita coletiva consolidou-se no exercício de higienização do texto, quando o professor buscava, juntamente com a tentativa de prender a atenção dos alunos, abordar todos os problemas nele apresentados, sejam de ordem discursiva, textual, sintática ou morfológica.

Mesmo que se tenham revelados equívocos na condução da proposta, ela fortaleceu (teoricamente falando) o reconhecimento da linguagem como meio de interação social, apreendida na interlocução com o(s) outro(s), em situações concretas de uso da língua, permitindo compreender, teoricamente:

> (...) que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática). (...) A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a

[93] Informação retirada do Programa de 1º grau da cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Planejamento e Orientação, e repassadas nas formações de professores.

> fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo (GERALDI, 1991, p. 17).

Os princípios teóricos psicologizantes de Vygostsky, a abordagem filosófica bakthiniana, as discussões sociológicas marxistas sustentadas nas orientações pedagógicas da escola histórico-crítica estavam, de alguma forma, entrelaçados no discurso dos docentes (em cursos de formação continuada), garantindo uma formação não apenas conteudista, mas principalmente político-pegagógica.

Se a proposta de ensino de língua não foi levada a efeito na totalidade (hipótese que discutirei no quarto capítulo), o que posso afirmar, como professora que participou ativamente desse processo de formação desde 1985, é que, de alguma forma (talvez perpassados por outros discursos de formação), tais princípios se revelaram (mesmo que timidamente) nas práticas didáticas de ensino da língua. Já não era possível ensinar a gramática simplesmente. Os professores se sentiam responsáveis por provocar reflexões sobre o uso da língua, mesmo que estas não atendessem a todas as possibilidades de análise.

Se, por um lado, faltaram, naquele momento, mais aprofundamento teórico para subsidiar os encaminhamentos práticos, por outro lado, muitas foram as iniciativas voltadas para a concretização de uma proposta de ensino, a qual tinha o texto como a unidade condutora de todas as ações com a língua.

2.2.3 O *Ciclo Básico de Alfabetização* – CBA: consolidação da linguagem como forma de interação?

As idéias fomentadas, no Brasil, na década de 1980, principalmente aquelas amparadas em Piaget e Vygotsky, contribuíram, de maneira decisiva, para os estudos do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança. Todavia, dependendo do aporte teórico adotado (cada autor, à sua maneira, deu um tratamento ao tema), o encaminhamento prático tomou diferentes direções.

No Paraná, em 1988, a SEED, com a nova equipe pedagógica e administrativa, apresentou outra proposta de alfabetização, denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)[94]. Esta proposta, fundamentada nas bases teóricas

[94] A Lei 4.024/61 permitiu a organização de cursos, currículos em escolas, métodos, períodos em caráter experimental. Em decorrência dessa brecha, o Estado de São Paulo organizou, em 1967, as séries inicias em dois níveis: 1ª e 2ª; 3ª e 4ª séries, sendo adotada uma progressão continuada entre

piagetianas (de abordagem construtivista), tinha seus princípios metodológicos fundados nas idéias de Emília Ferreiro[95], negando, em parte, a caminhada empreendida até aquele momento no Estado (principalmente na região Oeste), em relação às discussões políticas e pedagógicas de ensino sob o viés de uma concepção (sócio)interacionista da linguagem, amparada em Vygotsky, e dialógica, conforme Bakhtin.

O CBA (cf. informações apresentadas na p. 54) justificava-se pelo número de evasão e repetência que ainda persistia no Estado, a partir de dados coletados num estudo realizado pela SEED entre 1978 e 1986. De acordo com dados divulgados no documento intitulado *Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho,* ainda em 1987, 46% das crianças se evadiam ou eram reprovadas na 1ª série. Objetivando a redução desse número, a Secretaria de Estado da Educação – SEED, observando os resultados obtidos em São Paulo e Minas Gerais, decidiu pela implantação da progressão continuada dos alunos da 1ª para a 2ª série (a princípio). E assim, segundo Mainardes (2007), o CBA definiu-se como parte do projeto maior do Estado de reorganização da escola pública do 1º grau.

Entretanto, era preciso convencer os alfabetizadores da nova vertente teórico-metodológica que ecoava no Brasil (e fortemente entre os educadores da equipe da SEED) sob a hegemonia do pensamento construtivista de alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores. Mortatti (2006)[96] salienta que, se até então as discussões giravam em torno de métodos de ensino, a partir daquele momento, o eixo seria deslocado para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O que entrava em jogo era a compreensão de “como a criança aprende”, em vez de “como

---

as séries do mesmo nível. Em 1970, Santa Catarina implantou o Sistema de Avanço Progressivo (SAP), abolindo a reprovação durante as quatro primeiras séries. A Lei 5.692/71, que institui e organizou o ensino de 1º e 2º graus, manteve essa possibilidade dos estados (e escolas) organizarem sua sistemática de ensino e, em conseqüência, na década de 1980, alguns estados adotaram o CBA: São Paulo, em 1984; Minas Gerais, em 1985; Paraná e Goiás, em 1988 (JACOMINI, 2004)

[95] Emília Ferreiro é uma psicóloga argentina, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Revolucionou o conhecimento que se tinha sobre a aquisição da leitura e da escrita quando lançou, com Ana Teberosky, o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, no qual descreve os estágios pelos quais as crianças passam até compreender o ler e o escrever. Crítica ferrenha da cartilha, ela defende que os alunos, ainda analfabetos, devem ter contato com diversos tipos de texto.

[96] Em Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006, intitulada *“História dos métodos de alfabetização no Brasil”.*

ensinar". O construtivismo apresentava-se não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, demandando novas posturas de ensino alfabetizador, exigindo o abandono de teorias e práticas tradicionais, desmetodizando o processo de alfabetização e questionado a necessidade da cartilha (aliás, esta já havia sido questionada na proposta de trabalho com o texto).

Conforme Iurk (2002), a ação inicial da SEED foi a realização do *Encontro das Instituições do Ensino Superior do Estado,* em Curitiba, no ano de 1987, com o intuito de propiciar o conhecimento e a divulgação dos trabalhos e projetos de alfabetização que vinham ocorrendo:

> O encontro contou com a participação da Professora Maria Leila Alves, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Professora Abigail Linero Garcia Silvério, Chefe do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED, que discorreu sobre a reorganização da Escola Pública de 1º Grau, da Professora Maria Helena de Sá Santos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que apresentou a proposta de alfabetização que estava sendo desenvolvida pela UEPG e que se denominava, Projeto Bê-a-bá. Nesse mesmo ano, a SEED publicou um documento que teve como título *Reflexões sobre Alfabetização: subsídios,* elaborado em torno das discussões e reflexões realizadas a partir do Encontro (IURK, 2002, p. 108)[97]

As discussões posteriores ao evento, pela decisão da implantação do CBA, ocorreram sem a participação dos professores alfabetizadores, dos NRE e da Secretarias Municipais de Educação, atitude avaliada como negativa pelos interessados, os quais passaram a temer a proposta.

Depois da decisão tomada, a SEED, no final de 1987, divulgou a proposta em cinco encontros regionais: Londrina, Maringá, Cascavel, Irati e Curitiba. Em novembro do mesmo ano, juntamente com o CETEPAR, a SEED realizou, em Curitiba, um curso de 40 horas, para o qual convocou representantes dos NRE, que deveriam atuar como multiplicadores junto aos alfabetizadores, trabalhando, em 1988, com a proposta do CBA. A capacitação com os professores foi planejada para uma carga horária de 160 horas. Os princípios teóricos norteadores do curso foram: a teoria da psicogênese da língua, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; textos de

[97] Note que, naquele momento, as ações que eram levadas a efeito na região Oeste do Paraná não foram consideradas.

Telma Weisz, Ester Pilar Grossi e Luiz Carlos Cagliari, dentre outros, conforme relato de Mainardes (2007).

A ASSOESTE esteve presente naquele momento de formação, representada pela Professora Baltadar Vendrúscolo, assessora pedagógica da área de Alfabetização.

Voltando aos NRE, seus representantes organizaram e levaram a efeito a primeira etapa de formação, com um curso de 40 horas, que aconteceu em fevereiro de 1988. Nos municípios pertencentes ao NRE de Cascavel, parte da formação se efetivou ainda em 1987 (cf. anexo 02). Depois da primeira etapa, ocorreram outras três de 40 horas cada, durante o ano de 1988. Contudo, estas:

> (...) não foram muito esclarecedoras já que os conteúdos curriculares não estavam ainda definidos, as orientações sobre a forma de registro na avaliação foram divulgadas apenas em agosto daquele ano e, na maioria das escolas o trabalho dos professores não foi acompanhado pela equipe pedagógica (MAINARDES, 1995, p. 38).

Ademais, os cursos (mesmo que 160 horas de formação) foram avaliados, pelos alfabetizadores, como insuficientes para embasar a compreensão da proposta pedagógica. É importante lembrar que os professores, em 1987/1988, viviam num clima de descontentamento devido às perdas salariais (cf. relato da p. 56), o que tornava ainda mais difícil convencê-los a aceitar qualquer coisa que viesse da SEED. E, para complicar ainda mais o desenvolvimento do processo, consolidou-se uma compreensão equivocada da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky de que o processo de alfabetização deveria ocorrer de maneira natural e espontânea, com pouca intervenção do professor.

Mesmo assim, a implantação oficial do CBA deu-se pelo Decreto 2545/1988 de 14/03/1988 e, a princípio, não foi obrigatória[98], mas deveria ocorrer de forma gradativa, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais, exigindo estrutura humana e adequada.

Para os professores alfabetizadores da região Oeste (e por que não de todo o Estado), o CBA chegou como um fantasma assustador. Afinal, estavam vivendo um processo de formação que reorientava para uma proposta de alfabetização a partir do texto, na tentativa de romper com o encaminhamento metodológico do modelo

[98] Só naquele ano, a implantação aconteceu em 458 escolas estaduais, distribuídas em 179 municípios.

sintético Erasmo Pilotto e da cartilha *A Porta Mágica*, além de outros métodos (fonético, misto etc.) orientadores da prática alfabetizadora do final da década de 1970 e início da década de 1980.

Trabalhar segundo as orientações do CBA significava, além da não-reprovação do aluno de 1ª série, negar o sujeito social tão defendido, por exemplo, pelo Projeto *O Texto na sala de aula*. Resgatando o sujeito cognitivo de Piaget (1974, 1982)[99], a proposta de alfabetização se ancorava na observação das hipóteses da escrita, criadas pela criança, em suas diferentes fases de aprendizagem.

A compreensão em tela resultava das abordagens construtivistas, a partir dos trabalhos inspirados na teoria da ação produzida por Jean Piaget (idem) para quem, "a aquisição do conhecimento resulta de uma '*troca contínua de informação entre a tomada de consciência da ação e a tomada de consciência do objeto*'" (MORATO, 2004, p. 322), considerando, assim, que a cognição humana se define:

> (...) em função de estruturas ou esquemas que o organismo desenvolve em torno de um conjunto de ações coordenadas e em função da interação que mantém com o meio ambiente, determinante de formas possíveis de linguagem e de outros sistemas cognitivos (Idem).

Pautada no estudo da psicogênese que responde pelo desenvolvimento da inteligência humana, a proposta fundava-se na compreensão de que o organismo humano (e logicamente da criança) possui um conjunto de esquemas acionais aptos a lidar com o mundo circundante. Desse modo, se uma ação se revela como nova, o organismo entra em desequilíbrio e, em razão disso, obriga o sujeito a adaptar seus esquemas à nova situação, restaurando, assim, o equilíbrio.

Relacionando esses estudos com o processo de aprendizagem da criança, os discípulos de Piaget (dentre eles, mais especificamente, Emília Ferreiro) interpretaram que alfabetizar significava criar situações de desequilíbrios, ou seja, espontaneamente a criança buscaria em seu meio (na escola, na sala de aula...) abstrações que eram de seu interesse. Em seguida, pelo processo de reflexão

[99] Dentre algumas obras, cito: Piaget, Jean. *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974. PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

(provocado pelo desequilíbrio), construiria conhecimentos novos. Conhecedores de tal processo cognitivo, caberiam aos professores favorecer a interação do aluno com o seu meio cultural (político, econômico etc.), para que, por intermédio de situações de assimilação e acomodação, provocadas pelo mundo objetivo e subjetivo, o aluno adquirisse conhecimento e desenvolvesse a linguagem.

Morato (2004) estabelece o seguinte paralelo entre as bases (sócio)interacionista e construtivista: se, por um lado, Vygotsky considera a linguagem como uma ação compartilhada entre sujeito/realidade e elemento principal do processo de crescimento cognitivo geral, via noção de mediação, para Piaget (1974), é a inteligência o motor da aquisição da linguagem, via noção de desenvolvimento. Contudo, ambos concordavam que no ato de aprender, a criança inicia o processo de aquisição da leitura e da escrita muito antes de entrar na escola e, sendo assim, o processo de alfabetização não pode ser visto exclusivamente como uma proposta pedagógica, mas deve ser entendido, também, pelas variáveis sociais, culturais, políticas e psicolingüísticas.

O que significam tais variáveis, quando se trata efetivamente do como ensinar? Essa não foi a preocupação evidenciada nas produções de Emília Ferreiro e seus seguidores. A autora desviou o enfoque de “como se ensina” para “como se aprende”. O foco estava, novamente, no aluno. Para ela, mais importante era o alfabetizador entender como a criança concebe a aprendizagem da escrita.

O aspecto revolucionário de suas reflexões foi o de que a escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal, ou seja, primeiro ela precisa compreender como a escrita se organiza para, a partir daí, reinventá-la.

Enquanto os cursos de formação tentavam preparar o professor para esse outro olhar à criança e à aquisição da escrita e suas fases, os professores sentiam-se frustrados, porque queriam entender o método, o “como ensinar” e ter maior clareza sobre os pressupostos teóricos de base. Até mesmo os docentes dos cursos de capacitação pareciam não dispor da fundamentação teórica necessária à compreensão e à prática da proposta do CBA, já que, como justificavam alguns deles, “tais componentes estavam em fase de construção”. Tudo isso gerou uma certa resistência nos professores, principalmente da região Oeste, indispondo-se a trabalhar de acordo com as orientações recebidas.

Mesmo assim, a implantação do CBA foi instituída em todas as escolas paranaenses pelos seguintes atos oficiais:

- Decreto nº 2545, de 14 de março de 1988, assinado pelo Governador Álvaro Dias e pelo Secretário de Estado da Educação Belmiro Valverde Jobim Castor, que diz respeito ao compromisso do Estado quanto à oferta de um ensino de qualidade, ao propósito de reorganização da Rede Estadual Oficial, tendo em vista a .reversão do insucesso nas séries iniciais do 1º Grau quanto à evasão e repetência.
- Resolução nº 744, de 22 de março de 1988, que autoriza a implantação do CBA, regulamentando questões administrativas e explicitando aspectos necessários para o desenvolvimento da nova proposta. Estabelece o critério de que as escolas deveriam ter uma infra-estrutura física e humana.
- Deliberação nº 28, de 7 de outubro de 1988, do Conselho Estadual de Educação – CEE, que regulamenta o CBA e define que cabe à SEED dirigir, orientar e supervisionar o CBA, explicitando sua finalidade e caracterizando turno, contraturno, definindo matrícula, rendimento escolar, assiduidade, documentos, aproveitamento, documento oficial, parecer conclusivo, permanência no CBA, promoção, transferência, regimento escolar e relatório final.
- Resolução n° 3641, de 22 de dezembro de 1989, atin ente à expansão para a totalidade dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino da proposta do CBA, oferecendo atendimento igual e de qualidade a todas as crianças das séries iniciais (IURK, 2002, p. 110).

Porém, o que não se observou na implantação do CBA nas escolas, foram os recursos físicos e humanos necessários para sua consolidação e, como conseqüência, logo começou a faltar espaço físico e alimentação para as crianças que necessitavam do contra-turno (permanecer na escola por mais um período, como era proposto), além do surgimento das dificuldades em garantir a participação dos professores em todas as etapas do curso de capacitação. Se durante o processo de implantação tivessem sido tomadas as providências emergenciais previstas pela regulamentação, provavelmente não teriam ocorrido falhas tão imediatas, pois se atenderia à demanda física e humana legalmente suposta.

Em relação à formação continuada dos professores, ocorreu o seguinte:

> A ênfase na capacitação dos professores, observada no ano da implantação do Ciclo Básico, não se repetiu com a mesma intensidade nos anos seguintes, assim como o fornecimento de materiais e acompanhamento das classes, principalmente devido à reconstituição da equipe da SEED e do DEPG, em 1988, com a mudança do titular da Secretaria (MAINARDES, 1995, p. 38).

O fato estimulou os professores a buscarem cursos práticos que apresentassem modelos “construtivistas” de ensino. Muitas das “receitas” foram simplesmente repassadas, sem espaço para reflexão. A própria SEED, após 1988, não abriu espaço para os professores se reunirem, refletirem e discutirem a proposta. A falta de tais ações dificultou o trabalho e provocou o estrangulamento do CBA, destoando os resultados pretendidos. Mesmo com todas as dificuldades, rejeições e dúvidas apresentadas, sem nenhuma avaliação, a obrigatoriedade do CBA foi estendida a todas as escolas do Paraná, em 1990[100].

A ASSOESTE, apesar de não compactuar totalmente com as ações empreendidas pela SEED, no sentido de adotar e impor atividades alfabetizadoras sustentadas na perspectiva teórica do construtivismo, procurou se interar do processo, participando dos momentos de formação para, posteriormente, discutir com os professores da região.

Desde a implantação do CBA até a presente data, podem ser observados avanços, uma vez que a SEED propiciou, posteriormente, momentos com alfabetizadores para a construção/reconstrução e redimensionamento da proposta. Os pressupostos foram melhores definidos e o encaminhamento metodológico ganhou forma (ou melhor, retomou a forma do que já se vinha trabalhando na região Oeste): o texto passou a ser explorado como elemento norteador das atividades de alfabetização.

Se houve, no momento da implantação, um impasse por parte dos professores, talvez isso tenha ocorrido exatamente pelo desconhecimento do objeto de ensino que estava sendo proposto, bem como das várias dimensões teóricas envolvidas na proposta, quais sejam: psicológicas, lingüísticas e enunciativas. Ao tratar da alfabetização, o docente deve ter claro quais são os aspectos psicológicos que afetam o ato de ler e de aprender a ler; como associar as relações simbólicas ao trabalhar com o objeto lingüístico; e como estabelecer, no ato da leitura e escrita, certas condições enunciativas, sociais, históricas e políticas que estimulem a inserção da criança no mundo letrado.

Klein faz uma importante análise dos resultados obtidos com reformas implantadas e que não foram devidamente esclarecidas:

---

[100] Em 1998, por meio da Resolução nº 615/98, o CBA foi estendido para as quatro séries iniciais de todas as escolas da rede estadual.

> A grande massa do professorado, aquela que de fato atua nas classes de alfabetização, a quem se destinam, em última instância, as considerações teóricas que orientam a ação pedagógica, essa massa, desprovida das relações concretas para o estudo, o aprofundamento e a reflexão que a complexidade dessas questões exigem, acaba assimilando que o critério de validade do novo é ser contrário, mecanicamente inverso à forma anterior. Busca-se, desta forma, destrinçar nas mínimas nuances o fazer anterior, para se proceder a ações que lhe são expostas; havia memorização na prática anterior? Pois bem, agora a memorização deve ser abolida. Fazia-se cópia e ditado? Abaixo, agora, a cópia e o ditado, e assim em diante (KLEIN,1996, p. 25).

Em decorrência, revelam-se, hoje, resultados não muito gratificantes de um aprendizado atravessado por ações docentes inseguras em relação a "o que podemos ensinar" e "como podemos ensinar". Quando o professor não tem claro o caminho que pode seguir, corre o risco de perder-se entre os descaminhos que atravessam o seu conhecimento.

2.2.4 O *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* – CBPR: uma proposta interacionista reconhecida e documentada

Paralelamente às discussões de implantação do CBA, uma equipe da SEED organizou-se para repensar a proposta de ensino do Estado. Essa preocupação originou-se da própria mudança na alfabetização – considerada novidade na área educacional não só do Paraná, mas de todo o país – e em função das discussões e divulgações científicas propagadas nos anos de 1980.

Se a década de 1980 destacou-se por revelar outros rumos para a educação e, principalmente, para o ensino de Língua Portuguesa, era preciso consolidar tais mudanças, garantindo a hegemonia do discurso renovador. Para isso, pensou-se em elaborar um novo currículo assentado nas propostas de inovação e fundado na cientificidade do conhecimento, até mesmo porque a SEED não tinha um atualizado (apenas aqueles de 1977 a 1979) e isso lhe era cobrado constantemente.

A proposta foi ousada, já que o currículo deveria atender desde a Pré-escola até a 8ª série. Para a produção do documento – que teve início em 1987, mas cuja elaboração foi intensificada apenas em 1989 – a SEED se preocupou em garantir um trabalho coletivo, consultando a comunidade escolar, envolvendo entidades representativas e professores atuantes da sala de aula (cf. p. 54-55), embora tais consultas e participações fossem revisitadas por consultores especialista que dariam

voz ao texto final em cada área do conhecimento[101]. A preocupação residia no propósito de resguardar a abertura política de participação, anunciada nos discursos governamentais do PMDB (José Richa e Álvaro Dias) e revelada já na introdução do documento:

> A proposta curricular aqui sistematizada **traduz o trabalho coletivo** dos profissionais comprometidos com a educação pública do Paraná. Ela apresenta, neste momento, o projeto político-pedagógico possível e **expressa a preocupação e o compromisso dos educadores** com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje (PARANÁ, 1990, p. 13 – grifo nosso).

Athayde Júnior, ao analisar, em sua tese, os diferentes discursos que perpassam os documentos oficiais da SEED, postula que a voz da coletividade revelada no CBPR nada mais é do que uma estratégia política que busca antecipar, "através da construção da imagem de um governo que reconhece e dá voz a históricas reivindicações da categoria dos professores" (ATHAYDE JÚNIOR, 2006, p. 128), discursos da categoria que eventualmente poderiam voltar-se contra os poderes constituídos e que, uma vez "garantido" o seu lugar, perde a força e a legitimidade.

O resultado dos encontros e discussões foi sistematizado em versão preliminar publicada em novembro de 1989, a qual foi rediscutida juntamente com os professores, chegando-se, então, à versão final do documento, publicada em 1990. Consolidou-se, assim, "um estágio do processo de implantação de um discurso novo para o ensino de língua portuguesa no Estado do Paraná" (Idem, p. 135).

Fundado nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, na primeira parte do documento "Ensino de 1º grau: elementar e fundamental" (PARANÁ, 1990, p. 15 a 18) destaca-se a preocupação de garantir a compreensão desta corrente pedagógica. Para isso, respalda-se na fala de Saviani (1984, 1989), defendendo o compromisso com o conhecimento científico, sistematizado e sustentado na concepção de homem como cidadão participante e atuante de uma sociedade e na de educação como aquela que determina e é determinada socialmente:

---

[101] A equipe que assessorou a área de Língua Portuguesa foi composta por Elisiani Vitória Tiepolo e Márcia Flamia Porto (representantes da SEED); Reny Maria Gregolin Guindaste, a qual, em 1990, era mestre pela Universidade Federal do Paraná; e Sonia Monclaro Virmond, professora da rede estadual e municipal de Curitiba.

> A Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (In. PARANÁ, 1990, p. 15 e 16).

A valorização do saber sistematizado e sua relação com o processo de transmissão-assimilação norteou a discussão, já que, o que se pretendia, na nova fase da educação, era um ensino pautado na ciência, capaz de refletir sobre as relações políticas e sociais presentes no ensino-aprendizagem. Queria preservar, na realidade, a necessidade do saber-docente, do conhecimento por parte do professor, a fim de articular as reflexões necessárias com a formação de um sujeito crítico e participativo. Nesse sentido, argumenta:

> (....) é fundamental considerar que os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente. Ou seja, professor e alunos estão inseridos numa mesma prática social global, embora ocupem, relativamente ao processo pedagógico, funções diferenciadas. A compreensão do professor, por suposto, deve ser mais articulada que a do aluno, isto é, ele deve deter uma leitura mais orgânica da prática social, em que ele e o aluno estão inseridos. No entanto, essa compreensão do professor não está acabada e pronta, pois ele continua a ser desafiado por conhecimentos e experiências novas, inclusive aquelas ligadas ao ensino (Idem, p. 17).

Ao discutir sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos, a abordagem psicológica revelada é a do construtivismo expressa em afirmações como:

> A criança desempenha importante papel na formulação de seu próprio conhecimento, por isso dizemos que ela é agente de seu próprio conhecimento (Idem, p. 20).
>
> A ação da criança depende da maturação orgânica e das possibilidades que o meio lhe oferece: ela não poderá realizar uma ação para a qual não esteja fisicamente preparada, assim como não o fará, mesmo que organicamente madura, se a organização do seu meio físico e social não a ensinar e/ou propiciar sua realização (Ibidem, p. 20).

A relação da criança com a escola deve ser a de busca, interesse e de problematização, pois “somente as situações que problematizam o conhecimento levam à aprendizagem” (PARANÁ, 1990, p. 21). Para isso, o exercício da observação e do levantamento de hipóteses é fundamental. Cabe, portanto, ao professor, na relação educador-educando, agir criativamente na transposição do conhecimento formal para um conhecimento assimilável àquele nível de ensino. Logo:

> Para o exercício desta ação pedagógica, é importante que o educador domine não somente o conhecimento a ser ensinado, mas compreenda o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança para poder adequar seu método às possibilidades reais de compreensão e construção do conhecimento que a criança apresenta a cada período deste processo (Idem, p.23).

Apesar de garantir, em algum momento que “as interações são fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano” (Ibidem, p. 21), tal enfoque não é o mesmo que aquele defendido por Vygotsky, visto que, tratando-se de um discurso piagetiano, as relações de interação são favoráveis ao desenvolvimento da inteligência que, por sua vez, desenvolverá a linguagem. Isto é, exclui-se desse processo interacional sua ação direta sobre a linguagem, diferente do (sócio)interacionismo para o qual “são facultados à linguagem e às interações sociais a gênese e o desenvolvimento cognitivo” (MORATO, 2004, p. 324).

Porém, ao tratar da Alfabetização[102] (PARANÁ, 1990, p. 35-49), os pressupostos teóricos se sustentam nos princípios sociológicos de Marx que, embora não seja citado, revela-se nas definições de homem/sociedade:

> O homem trabalha, e, pelo trabalho, se humaniza (...) ao agir sobre a natureza, o homem produz a existência humana, num processo de mútua transformação: não só imprime, naquela, as marcas de sua ação, humanizando-a, como também se produz a sim mesmo, humanizando-se (Idem, p.31).

A linguagem, nesse contexto, ganha outra dimensão (diferente da abordagem psicológica). Ela é vista como:

> (...) fato histórico, resultado de ações coletivas que os homens desenvolvem, no processo de trabalho, ao longo de sua história (Ibidem, p. 35).

[102] Área assessorada pelas Professoras Lígia Regina Klein e Rosicler Schafaschek.

> A linguagem não só liberta o homem de sua subordinação ao concreto e ao imediato, permitindo-lhe operar na ausência dos objetos, (...) como é responsável – juntamente com o trabalho – pela formação das faculdades que possibilitam a realização dessas operações (idem).

É evidente, nos enunciados, que "a linguagem é o motor do processo de aquisição cognitiva geral, via noção de mediação (interação social)" (MORATO, 2004, p. 323).

Já as relações de interação, necessárias à aprendizagem, são explicitadas não mais numa perspectiva construtivista, mas sim (sócio)interacionista (o que demonstra um outro viés teórico abraçado pela SEED, diferente daquele do CBA), com citações diretas de Vygotsky (1984) para quem a aprendizagem "pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam" (In. PARANÁ, 1990, p. 38). Para explicar a importância da interação social ao desenvolvimento da criança, recorrem àquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal e nível de desenvolvimento real e potencial.

A alfabetização, concebida como um processo de aquisição da língua escrita, é abordada como um aprendizado capaz de instrumentalizar o indivíduo para inserção no mundo letrado, garantindo-lhe condições de operar mentalmente, de apreender conceitos mais elaborados e complexos, ampliando suas relações sociais. Não há mais espaço para um ensino estruturalista revelado nos métodos sintéticos, analíticos e mistos de alfabetização, já que "eliminam da língua a sua dimensão mais importante: a significação das palavras, construída na história dos homens e reconstruída no processo de interação verbal" (idem, p. 37).

O que se quer garantir, na compreensão do CBPR, é o deslocamento da "ênfase do aspecto material da língua para a constituição de sentido, para a dimensão argumentativa da linguagem, para o processo de interação" (Ibidem, p. 37), já que a língua deve ser tratada como o próprio processo dinâmico da interação verbal, por meio da qual os interlocutores constituem o sentido de seu discurso.

É possível inferir, na abordagem, uma referência explícita ao discurso interacionista revelado na proposta de Geraldi (1984), subsidiado pela *Lingüística da Enunciação* ou *Lingüística Interacional*:

> Impõe-se tomar, como objeto do processo de alfabetização, a própria língua. Para tanto, há que se assumir, como elemento norteador do processo, não a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas **o texto, oral e escrito, enquanto unidade de sentido da língua** (PARANÁ, 1990, p. 38 – grifo nosso).

Para orientar a prática conforme tal perspectiva, o encaminhamento metodológico apresenta algumas sugestões de trabalho com textos publicados (considerando o nome das crianças como palavra-texto), com textos das crianças e com textos produzidos pelo professor. Da mesma forma, a reestruturação de textos recebe igual atenção, inclusive retomando algumas das orientações propostas por Geraldi (1984) para o encaminhamento da reescrita coletiva. Finalmente, após discutir aspectos da avaliação, os conteúdos de alfabetização (1ª e 2ª séries) são apresentados a partir dos seguintes eixos: oralidade, leitura e produção coletiva de textos.

2.2.4.1 A proposta de trabalho com a Língua Portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa no CBPR (PARANÁ, 1990, p. 50-62), os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta foram construídos na mesma direção daqueles da alfabetização: fundado em Marx, Vygotsky, mas acrescenta-se a estes, Bakhtin, destacando os aspectos dialógicos interacionais:

> Perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão de seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras se dirigem a interlocutores concretos, isto é, a pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse processo de interação (PARANÁ, 1990, p. 50 e 51).

Assume, claramente, uma concepção (sócio)interacionista da linguagem por entender que no processo de interação verbal está sua substância. Para sustentá-la, tece uma crítica sucinta à concepção de linguagem como *transmissão do pensamento* que via na gramática (e na norma culta) seu objeto de ensino. Nessa direção, enfatiza as variedades lingüísticas como elementos históricos e sociais, representativos de determinados grupos de falantes aos quais se deve respeitar.

Propõe, ainda, que a gramática seja tratada como estruturas subjacentes das variedades de uma língua, pois mais importante que ensiná-la, é ensinar a ler e a escrever. O trabalho com a gramática acontecerá concomitantemente aos atos de leitura e escrita, já que todo texto pressupõe uma estrutura gramatical que o organiza. Com isso, o CBPR não nega o ensino da gramática, contudo, desloca o cerne do trabalho com língua para os fatos lingüísticos como mais importantes do que nomenclaturas e classificações.

O encaminhamento metodológico, assim como na alfabetização, orienta para as atividades que se pode fazer com a língua oral, com a leitura e com a escrita, sendo que nesta última estão implícitas a produção de texto e a análise lingüística (a reestruturação do texto do aluno não é abordada).

Ao analisar mais especificamente o eixo "domínio da escrita" (lembrando que aqui reside o foco desta pesquisa, já que a gramática está nele entremeada), destaco o que o CBPR (PARANÁ, 1990, p. 57) indica como conteúdos para a 3ª e 4ª séries:

Objetivo Geral	**Conteúdo**	**Série**	
		3ª	**4ª**
Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias de produção.	a) No que se refere à produção de textos: • produção de textos ficcionais (narrativos); • produção de textos informativos; • produção de textos dissertativos.	—	—
	b) No que se refere ao conteúdo: • clareza; • coerência; • argumentação.	—	— — —
	c) No que se refere à estrutura: • processos de coordenação e subordinação na construção das orações; • uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes etc.); • a organização de parágrafos; • pontuação.	— — — —	— — — —

	d) No que se refere à expressão: • adequação à norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal).		
	e) No que se refere à organização gráfica dos textos: • ortografia; • acentuação; • recursos gráficos-visuais (margem, título etc).		

O quadro de conteúdos incorpora o novo olhar para o ensino da gramática (amparado principalmente na Lingüística Textual), entendida como parte de uma estrutura mais ampla: o texto. Mais do que isso: o que o CBPR propõe, como concepção de linguagem e como conteúdos que a exploram, é uma mudança de postura, do professor, frente às produções escritas. Caso se coloque, realmente, dentro de uma concepção (sócio)interacionista – entendendo que a linguagem, como produto histórico, é veículo das representações, significados e valores existentes numa sociedade; compreendendo que a criança (sócio-histórico-ideologicamente determinada), em constante contato com as palavras revestidas de conteúdo ideológico, revela, nas suas produções, as perspectivas de mundo, o momento histórico e o espaço geográfico nos quais está inserida – então a postura de um professor, frente a um texto produzido, deve ser mais a de um “garimpeiro” do que a de um mero caçador de erros.

O CBPR pretende, a partir dos conteúdos elencados, que a língua seja trabalhada no texto, compreendido como unidade de significado, contextualizando-o como produção histórica, revelador da postura que se tem da realidade. Para que esse universo venha a se descortinar na sala de aula, o ensino da Língua Portuguesa precisa devolver às crianças o direito à palavra, a fim de que, como afirma Geraldi (1984), o aluno possa ler a história contida em cada texto e não apenas contá-la.

A gramática, sob tal viés teórico, ganha outra dimensão: ela não existe só, separada, isolada em exercícios de “siga o modelo”, “dê o plural”, “classifique”, “retire do texto”. Ao contrário, está imbricada no texto, já que é a responsável pela

sua tessitura. Portanto, só tem razão de ser estudada e/ou analisada dentro desse contexto.

As atividades de análise lingüística, por sua vez, têm o propósito de provocar o olhar da criança para a organização interna do texto, refletindo sobre as relações de sentido provocadas pelo seu arranjo lingüístico. No quadro de conteúdos, estudar a gramática pressupõe estudar o texto, analisando a estrutura lingüística empregada para, a partir daí, enfocar noções de tipologia (textos narrativos e expositivos; dissertativos não, pois eram considerados “pesados” para tal nível de ensino), de coerência, de coesão e de correção (parágrafos, frases, ortografia, acentuação...), relacionando-os aos efeitos de sentidos veiculados no processo de elaboração textual.

Teoricamente ou visivelmente (a partir do quadro), tudo parece muito simples de ser assimilado. Quando se trata da prática, da sala de aula, mais especificamente do texto do aluno, quantas indagações. Falar de cada elemento gramatical, individualmente, é considerado fácil, tendo em vista uma vasta experiência advinda desde a formação. Todavia, encontrá-lo num texto, analisá-lo, refletindo sobre suas relações de sentido, ganha uma outra dimensão: a do “é complicado”, “é difícil”, “não sei como fazer”, “como é que se faz?”. Afinal, estou me referindo (assim como o Currículo) a professores das séries iniciais, formados em diferentes áreas e que aprenderam a dar nomes às palavras, a classificá-las, de acordo com a gramática normativa. Mesmo depois de um vasto processo de formação continuada, por meio de cursos ministrados por assessores pedagógicos da ASSOESTE desde década de 1980, quando já enfocavam a língua sob esse prisma, muitas dúvidas persistem.

No espaço das inquietações e das muitas indagações, ganha força (e muitas formas) o discurso acadêmico propagado em variadas publicações, apresentando conceitos, porém desacompanhados da discussão que o construiu. Para exemplificar, podemos citar os termos “coesão” e “coerência textual”. “O que é isso?” Era exatamente esta a pergunta feita pelos professores quando propunham a estudar o CBPR. Mesmo com as publicações de Koch (1989, 1990) e de outros autores, as quais estavam distante da sala de aula (nas academias), tornava-se impossível encontrar respostas para tantas indagações.

As dificuldades encontradas por ocasião da implantação do CBPR para todo o ensino fundamental do Paraná, principalmente referentes aos inúmeros termos

científicos não sistematizados no decorrer da proposta, induz-me a concordar com Athayde Junior ao explicar que:

> Trata-se de uma demonstração de uma aproximação ao discurso científico a partir da idéia de que, na ciência, todos os conceitos estão definidos – e que, desse modo, basta listá-los – tirando, portanto, do fazer científico todo o processo histórico de construção de sentidos dos conceitos (ATHAÍDE JÚNIOR, 2006, p. 141).

Ter o Currículo em mãos (uma vez impressa a versão final em 1990, o CBPR foi distribuído para todos os professores de Pré a 8ª série, em 1991, numa tiragem inicial de 90.000 cópias)[103] não foi suficiente para a consolidação da proposta. Era preciso estudá-lo, compreendê-lo, apreender seu embasamento teórico, já que seria insuficiente revisitar cotidianamente o quadro (ou relação) de conteúdos na perspectiva de esclarecimentos.

No entanto, esta não parecia ser a preocupação da SEED no momento. Os cursos de capacitação realizados nos anos que o antecederam eram para os professores do CBA que também encontravam-se um tanto desorientados. Mesmo assim, no ano de 1990, os cursos foram reduzidos e, em 1991, o processo de formação continuada agravou-se já que o CBA não era mais prioridade.

"A ênfase na capacitação dos professores somente foi retomada em 1992, com a criação do *Plano Decenal de Capacitação Docente* da SEED, desenvolvido pelas equipes dos Núcleos Regionais de Educação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior" (MAINARDES, 1995, p. 41). E, nos cursos (que foi a modalidade de formação adotada), o CBPR e o CBA eram retomados enquanto proposta de ensino.

A ASSOESTE teve, mais uma vez, um importante papel no processo de formação. Atentando para a ausência de um programa efetivo, por parte da SEED, de formação continuada, em vistas aos programas educacionais implantados no Estado, e comungando da concepção de homem/sociedade, educação, linguagem e ensino que fundamenta o CBPR, investiu, ainda mais, no aperfeiçoamento docente na região Oeste, objetivando não só a discussão das propostas (CBA e CBPR), mas

[103] Mais 30.000 exemplares foram publicados na 2ª impressão, em 1992, e 5.000 na 3ª impressão, em 1997. Em 2003, o CBPR foi disponibilizado em versão eletrônica e encontra-se disponível em http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo_basico_escola_pub_pr.pdf

principalmente o acompanhamento e a avaliação da prática pedagógica delas decorrente.

A título de exemplo, o quadro abaixo apresenta os cursos ministrados pela ASSOESTE em municípios da região, nas áreas de Alfabetização e Língua Portuguesa, desde a implantação do CBA (1988) até 1991:

Ano	Área	Número de cursos	Professores atendidos
1988	Alfabetização	27	1.764
	Língua Portuguesa	15	925
1989	Alfabetização	34	1.904
	Língua Portuguesa	17	1.183
1990	Alfabetização	23	1.663
	Língua Portuguesa	32	2.155
1991	Alfabetização	20	1.367
	Língua Portuguesa	29	2.910

Fonte: Projeto de Integração Universidade com a Educação Básica, ASSOESTE, 1993.

As informações evidenciam que, nos anos de 1988 e 1989, período de implantação do CBA, a procura por cursos de Alfabetização foi bem maior, comprovando a necessidade dos professores para o embasamento da proposta. Já nos anos de 1990 e 1991, a procura reverteu-se para Língua Portuguesa que, naquele momento, era a área sobre a qual buscavam maiores informações.

Enfim, foi possível concluir, dessa segunda fase da história da educação e, mais especificamente, da formação continuada dos professores na região Oeste do Paraná, que ouve um grande avanço no ensino e no conhecimento dos educadores. Beneficiados pela criação da ASSOESTE, direta ou indiretamente, foram envolvidos por todo um processo de transformação, tanto na concepção de homem e sociedade, quanto na compreensão sobre aprendizagem, ensino e linguagem.

Conduzidos que eram pela corrente tecnicista, pela compreensão da língua como estrutura, os educadores foram provocados para uma visão histórico-crítica da educação, para o reconhecimento da interferência do meio no desenvolvimento cognitivo/discursivo da criança e para a compreensão do caráter sócio-histórico-ideológico da linguagem, ampliando o conhecimento que tinham de homem e sociedade.

As provocações, resultantes de uma posição política e ideológica assumida pela ASSOESTE, desde a sua fundação, intensificaram-se no decorrer da década

de 1980 pelas inúmeras ações empreendidas por educadores que pensaram na educação da região, quais sejam: Projeto “O texto na sala de aula”, o envolvimento nas discussões do CBA, a participação na elaboração do CBPR e, entremeados a estas ações de destaque, os inúmeros cursos, seminários, palestras e grupo de estudos realizados na região.

Por todos os acontecimentos arrolados até aqui (além de muitos outros que não foram mencionados por não se constituírem o objeto de estudo), é possível afirmar que, na região, a década de 1980 foi, sem dúvida, a do compromisso político com a educação, revelado no fortalecimento das equipes municipais de ensino; na formação de grupos de estudos; no interesse maior pela formação acadêmica e pelo conhecimento científico; na produção coletiva de material teórico e didático-pedagógico; na criação de mais escolas e mais bibliotecas; e, principalmente, nos resultados favoráveis de aprendizagem do aluno.

As informações apresentadas confirmam que o processo pedagógico está associado à visão de mundo (de homem, de sociedade, de educação, de ensino, de aprendizagem, de linguagem) assumida por professores, educadores, governantes e comunidades, os quais, uma vez coletivamente organizados, poderiam transformar a educação de nosso país.

2.3 Terceira Fase (meados da década de 1990 até os dias atuais): Retrocesso e/ou Consolidação de Concepção(ões) de Linguagem

Na década de 1990 ou, mais especificamente, a partir de 1995, as políticas educacionais, principalmente aquelas ditadas nacionalmente, já apresentavam traços de um outro viés teórico que, uma vez determinado, respingou sua influência no Estado e também na região.

Como já arrolado no primeiro capítulo (cf. p. 36 e 56), o elemento chave definidor da educação no Brasil, na década, foi a política neoliberal. Atendendo às exigências do movimento de rearticulação do capital na busca do desenvolvimento econômico, político e educacional para, a partir daí, inserir-se no chamado mundo globalizado, o Brasil, dentre inúmeras adequações, promoveu uma reforma educacional ditada pelo Banco Mundial (BM) que se destacou como o principal articulador das propostas educacionais.

O BM, além de agente de empréstimos, tornou-se promotor e interventor das mudanças políticas dos países periféricos, com vistas a garantir-lhes a estabilidade do sistema. A educação, nos ideais neoliberais, passou a gozar de especial atenção. Propalando a chamada "sociedade do conhecimento", uma outra concepção de educação se revelou, ou melhor, foi retomada: aquela capaz de equacionar e amenizar as desigualdades sociais, presente na proposta da Escola Nova:

> Diante desta conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva (BRASIL, 1998, p. 21).

Para refletir, conferir e analisar os redirecionamentos teóricos propagados pelo neoliberalismo, irei deter-me, mais especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que consolidou tais orientações.

2.3.1 Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs – sob orientação do neoliberalismo

Conforme Menezes e Santos (2002), a palavra "parâmetros" significa um conjunto de textos, representando as diferentes áreas de ensino, para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Assim definidos, os PCNs não constituem, teoricamente, uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas sim, são propostas nas quais cada estado e/ou município pode se pautar para elaborar seus próprios currículos. Ou, como dizem os próprios PCNs:

> Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997a, p. 13).

O documento originou-se, segundo informações apresentadas na Introdução dos Parâmetros, da necessidade de reorganizar as diretrizes da educação, já que até dezembro de 1996 a lei que estruturava o ensino fundamental era ainda a Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Todavia, ao participar, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Unesco, Unicef, PNUD e Bando Mundial, o Brasil (considerado um dos países periféricos em desenvolvimento) compartilhou com as posições consensuais na “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capaz de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (Idem, p. 13).

Em função do compromisso assumido, principalmente com o BM, a primeira ação cobrada foi a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), no qual o Brasil apresentou um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental sob o discurso de “compromisso com a eqüidade e com o incremento da qualidade” (Ibidem, p. 14).

> O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997a, p. 27).

O Plano Decenal de Educação reafirmou a necessidade e a obrigatoriedade do Estado em elaborar parâmetros claros no campo curricular, orientando as ações educativas, adequadas aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. A educação, nesse sentido, deveria amparar-se nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A tese em pauta era a de que, se a escola preparasse a criança para se adequar às mudanças constantes no campo de trabalho, estaria formando indivíduos qualificados e criativos. E, já que o mundo está em pleno desenvolvimento tecnológico, seria importante enfatizar o aprender-a-aprender para a busca constante de atualização.

O discurso neoliberal, claramente revelado, reaviva o apregoado pela Nova Escola, colocando a educação como a solução para os problemas sociais e os homens como os responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as influências sócio-político-ideológicas que os envolvem. De acordo com tal perspectiva teórica, a sociedade deveria ser convocada para atuar junto à escola,

interferindo nos conteúdos ministrados e, inclusive, resolvendo os problemas da educação. Essa participação é tida como necessária para a formação do "novo homem" que a sociedade globalizada requer[104].

Para o "novo homem", são necessários conhecimentos atuais e aplicáveis à vida cotidiana:

> Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente. Para tanto, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados deste processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (BRASIL, 1998, p. 44).

Os PCNs (BRASIL, 1997a) representam uma estratégia política adotada pelo governo brasileiro, visando melhorar e universalizar o ensino em função dos objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade e às posições ideológicas adotadas. Porém, tais posições necessitavam assentar-se em bases filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas. Que bases eram essas?

De acordo com seus redatores:

> O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países (BRASIL, 1997a, p. 15).

A partir de tais análises, formulou-se uma proposta inicial, após um processo de discussão em âmbito nacional (1995 e 1996) com docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Teceram pareceres sobre a proposta, estenderam a discussão em inúmeros encontros regionais, promovidos pelas delegacias do MEC, até culminar na versão final dos Parâmetros. Os PCNs resultaram, portanto, de discussões

[104] Um exemplo claro dessa política é o incentivo a programas sociais voltados à educação como "Amigos da Escola", da Rede Globo de Televisão.

coletivas que foram ouvidas, analisadas e contempladas no discurso final, produzido pelos especialistas contratados para esse fim.

Todavia, há uma história oposta. Saviane (1999) postula que César Coll Salvador, professor de Psicologia Evolutiva e da Educação, da Universidade de Barcelona, foi contratado como consultor e compôs sua equipe de apoio para ajudá-lo na tarefa de produzir os textos que formariam os Parâmetros Curriculares. Moreira (1996), por sua vez, observa que, no processo de produção dos Parâmetros, não foram consideradas pesquisas de estudiosos da educação, como da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – que há anos vinha se dedicando a estudos do problema.

Como a década de 1990, influenciada pela revolução teórica propagada na década de 1980, ainda preservava as bases epistemológicas de homem e sociedade, e como os PCNs (de acordo com afirmações dos redatores) contemplariam tais orientações, um dos aspectos que prepondera nos seus fundamentos, é a da educação como veículo da inserção do homem no meio social:

> Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje, mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania (BRASIL, 1997a, p. 27).

Por outro lado, quando se referem às bases pedagógicas, recuperam brevemente as diferentes correntes teóricas, destacando suas influências no ensino, comprometendo-se não a abandoná-las, mas sim, a retirar delas o que há de positivo para, nesse alicerce, traçar os novos rumos da educação:

> As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira (...) trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes, realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil (BRASIL, 1997a, p. 32).

As discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem ancoram-se, principalmente, nas orientações da psicologia genética, e a alfabetização é enfocada

à luz da psicogênese da escrita, apontando aspectos positivos da teoria, mas destacando, em contrapartida, as conseqüências acarretadas pela sua interpretação equivocada como método de ensino. Em seguida, apresenta a base psicológica que orientará os PCNs:

> Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é "acabado", o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é "complexo" de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também "provisório", uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (idem, p. 33).

E, nesse sentido, reafirmam, como princípio básico, o desenvolvimento das capacidades do aluno de aprender-a-aprender a partir dos conteúdos trabalhados, sendo sujeito de sua própria formação, porém num processo interativo, no qual o professor se coloque como mediador do conhecimento.

Embora não mencionem nenhum autor, seja em citação direta ou indireta, é possível deduzir que o viés teórico adotado para falar do conhecimento é o de Vygotsky, tendo em vista o reconhecimento de que a aprendizagem ocorre no social, por meio da interação com o outro (com pessoas mais experientes) que, uma vez disposto a socializar, poderá mediar conhecimentos. A escola, determinada socialmente para o propósito explicitamente educativo, é apresentada como a responsável pela função socializadora do educando, e isto a remete para, além do compromisso com o desenvolvimento individual do aluno, a promoção dele no contexto social e cultural. O conhecimento, portanto, é definido como socialmente estabelecido, mas criado e recriado pela escola, numa reflexão constante:

> Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos (BRASIL, 1997a, p. 34).

Entretanto, para se chegar ao conhecimento, o indivíduo necessariamente passa pelo processo de aprendizagem que os PCNs explicam como um processo

construído pelo indivíduo na sua relação com a realidade exterior, mas também internamente. Em outras palavras: para explicar a aquisição do conhecimento por meio da aprendizagem, utilizam-se, principalmente, da teoria construtivista, entre outras influências, tais como, da “psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações de atividade significativa” (idem, p. 36). O conhecimento é, de acordo com os Parâmetros, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

Piaget, embora não citado diretamente, organiza a explicação para a aprendizagem humana, que é descrita a partir do desenvolvimento cognitivo do indivíduo:

> O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (BRASIL, 1997a, p. 37).

Ao optarem pela vertente teórica em foco, o que os PCNs deixam entrever é que não estão excluindo a explicação (sócio)interacionista de Vygotsky, para a aprendizagem humana. Estão tratando-a como arcabouço teórico do construtivismo, interpretando que este integra, “num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção do conhecimento e à interação social” (idem, p. 37), todos mediados por sujeitos mais experientes.

Na seqüência desta justificativa, transparece, no texto, uma paráfrase à fala de Vygotsky relativa às zonas de desenvolvimento proximal (ZPD) da criança. Para Vygotsky (1984) há apenas um meio de reter a atenção dos alunos nas ações propostas: planejar as atividades didáticas, levando em conta e buscando incidir sobre a ZDP. Para tal, é imprescindível que o educador conheça tanto o desenvolvimento real quanto o potencial de seus alunos, ou seja, as atividades que estes conseguem realizar autonomamente e aquelas que são possíveis apenas com a colaboração de outrem. A esse respeito, assim evidenciam:

> Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando idéias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. Existe uma zona de desenvolvimento proximal, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997a, p. 38).

O interessante é que, embora façam referência explícita, não ocorre nenhuma menção direta ao autor no corpo do texto, apenas na bibliografia[105]. Mesmo que demonstrem respaldar os PCNs também nas discussões (sócio)interacionistas da aprendizagem (até mesmo porque a maioria dos currículos estaduais e municipais da década de 1980 e início da década de 1990 contemplavam tal visão e seria, então, interessante mostrar-se favoráveis a eles), ao analisar o construto teórico que o embasa, percebo a forte influência de teorias construtivistas[106], subsidiando a

---

[105] VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

[106] CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993.
CASTORINA, J. A. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.
COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M. et alli. *El constructivismo en el aula*. Madri: Graó, 1993.
COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento pscicológico e educação*. Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
DEHEINZELIN, M. *A. Construtivismo*, *a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
LEITE, L. B. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1958.
_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1970.
_____. *Epistemologia genética*. Petrópolis, Vozes, 1971.
_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
_____. Psicologia da criança. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.
WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: CENP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: 1989.

compreensão que pretendem defender em relação a como a criança aprende e, portanto, como devemos ensinar.

2.3.1.1 Concepção de linguagem e ensino da Língua Portuguesa

Organizado em ciclos (primeiro ciclo corresponde a 1ª e 2ª séries; segundo ciclo, a 3ª e 4ª séries; terceiro ciclo, a 5ª e 6ª séries; quarto ciclo, a 7ª e 8ª séries), o objetivo geral do ensino da Língua Portuguesa para o ensino fundamental é, segundo os PCNs, "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" (BRASIL, 1997b, p. 41).

Se na introdução dos PCNs destacou-se o viés construtivista de aprendizagem, já na área de Língua Portuguesa, desde o início, a linguagem é entendida como histórica e ideologicamente determinada, reconhecida como instrumento de integração do indivíduo para a participação social e como resultado das práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido. Trata-se de "uma concepção enunciativa/discursiva de linguagem, decorrente não só de uma opção teórica, dentre outras, mas, sobretudo, dos princípios e objetivos gerais assumidos pelos PCNs" (BARBOSA, 2000, p. 151), o de formar cidadãos.

A língua, dentro do sistema amplo das diferentes formas de linguagem, é tomada, da mesma forma, como um bem socialmente construído:

> (...) a língua é um sistema de signos históricos e sociais 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 (BRASIL, 1997b, p. 24).

Assumindo a versão sócio-discursiva bakhtiniana, a linguagem é tratada na perspectiva da interação verbal entre interlocutores reais, considerando situações concretas de produção. Logo, "produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico" (idem, p. 25). Portanto, a linguagem deve ser

abordada sempre na perspectiva do outro, do interlocutor, que determinará o que dizer e como dizer, selecionando palavras e carregando-as de significado.

> Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte.* Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro.* (...) A palavra é uma espécie de fonte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Para garantir a função social da linguagem, a interlocução por meio de discursos, a prática efetiva de uso da língua, os PCNs adotam os gêneros (na perspectiva bakhtiniana) como o lugar de concretização real do discurso. A noção de gêneros (discursivos[107] ou textuais[108]), bem como a de discurso são apresentadas, estabelecendo uma relação com o texto.

> A eleição do texto como unidade básica de ensino, bem como da noção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho em Língua Portuguesa, tal como efetivada pelos PCNs, é uma dessas possibilidades de concretização (BARBOSA, 2000, p. 151).

Reconhecer os gêneros como formas de dizer sócio-historicamente construídas e elegê-los como objeto de ensino, pelo fato de incluir aspectos da enunciação e do discurso, indubitavelmente, pode contemplar, de forma mais satisfatória, o processo de produção e de compreensão de textos. Quando se adota a noção de gêneros, está se incorporando os aspectos sociais e históricos presentes na interlocução; considerando a situação de produção de um dado discurso, refletindo sobre quem fala, para quem fala, como fala, com que posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade, ou intenção, em que registro, etc.; focalizando o conteúdo temático, tendo em vista do que se pode dizer em um dado gênero; refletindo sobre sua estrutura composicional que determina, socialmente, a forma de dizer; e

[107] Quando se adota a expressão “gêneros discursivos” está assumindo a teoria proposta por Bakhtin que explica e define os gêneros em relação ao discurso.
[108] Quando se adota a expressão “gêneros textuais” está empregando a teoria de Bronckart, que estuda a arquitetura interna dos textos a partir da compreensão dos gêneros como socialmente definidos.

selecionando o estilo, ou seja, os recursos lingüísticos disponibilizados pela língua em função do que se vai dizer e para quem.

Todavia, ao eleger os gêneros como objeto de ensino, os PCNs não deram o tratamento devido ao tema. Desde a sua primeira menção até a última, os gêneros foram abordados sem detalhamentos que, especificamente neste documento, seria necessário, tendo em vista seus interlocutores reais: professores das séries iniciais, com diferentes formações.

Costa-Hübes (2005), ao proceder a uma análise a respeito de como os gêneros são tratados nos PCNs dos ciclos iniciais, constatou que, diferentemente do que se esperava, quando a palavra "gênero" aparece pela primeira vez (BRASIL, 1997b, p. 25), a mesma não é definida e sim tratada como conhecimento comum a todos. Somente na página seguinte, ao retomar novamente o termo, os PCNs apenas informam, em nota de rodapé, que o termo "é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly" (Idem, p. 25) sem qualquer referência às suas obras. Os redatores dos PCNs agiram como se os teóricos apontados fossem velhos conhecidos de seus interlocutores. A seguir, exemplificaram-no da seguinte forma:

> 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 gênero refere-se a "famílias" de **textos** que compartilham algumas características comuns, embora **heterogêneas**, como visão geral à qual o texto se articula, tipo, **suporte** comunicativo, extensão, grau de **literalidade**, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Idem, p.26 – grifo nosso).

Costa-Hübes (2005) reconheceu, na citação, um discurso tecnicamente elaborado por especialistas, estudiosos, pesquisadores da linguagem, de forma tal que os termos destacados entrelaçam-se à definição de maneira estável, como se tratassem de expressões amplamente discutidas e assimiladas pelos leitores. Porém, caso não saibam interpretar tais termos, será que compreenderiam a noção de gênero aí estabelecida?

Silva já havia tecido críticas a esse respeito, postulando que o texto dos PCNs "apresenta falhas textuais, pois em vez de ajudar a divulgar e a introduzir conceitos lingüísticos (...) parece estar dialogando com os leitores" (SILVA, 2001, p.

106) que, nesse caso, já conheceriam os recentes trabalhos e pesquisas sobre gêneros textuais. Desconsidera, portanto, a possibilidade desse conhecimento não ser real, uma vez que estão se dirigindo a professores que, em grande parte, não possuem uma formação de nível superior.

A partir da seleção dos gêneros como o lugar onde o discurso se concretiza, o ensino da Língua Portuguesa é assentado em três variáveis: o aluno, o professor e a língua. O aluno é tratado como "sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento" (BRASIL, 1997b, p. 29); o professor como o mediador da aprendizagem; e a língua ensinada deve ser aquela que "se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente" (idem). A diversidade de texto (ibidem, p. 30) é tomada, então, como a unidade articuladora do conhecimento da língua.

Ao discorrer sobre o assunto, tratam o texto não mais como gêneros, mas sim como tipos de textos que circulam socialmente, como se fossem termos sinônimos. Quando falam do "tratamento didático" (idem, p. 54) que deve ser dado à leitura, novamente ressaltam a importância de "trabalhar com a diversidade de texto e das combinações entre eles". E assim reforçam expressões como "modalidades de textos" e "diferentes textos" (ibidem, p.57) que são recorrentes em outras citações, até mesmo nos objetivos de ensino da língua "... ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir" (idem, p.71). A expressão "gêneros" só é retomada na parte em que os autores tratam da "Prática de produção de texto" (ibidem, p.65) e escrevem:

> Um escritor competente é alguém que (...) 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 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. O 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 dos gêneros (BRASIL, 1997b, p. 65 – grifo nosso).

Quando abordam os conteúdos específicos deste ciclo, os autores adotam a terminologia de Bakhtin (1988) "gêneros discursivos" e não de Bronckart (2003, p. 143) "gêneros de texto" e os dividem em dois grandes grupos: "gêneros adequados

para o trabalho com a linguagem oral (...), gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita" (BRASIL, 1997b, p.111). Para os gêneros orais, sugerem o trabalho com contos, poemas, saudações, entrevistas, notícias, anúncios, seminários e palestras; para os gêneros escritos, indicam receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários, cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, anúncios, slogans, cartazes e folhetos.

Embora com algumas impropriedades teóricas, a eleição dos gêneros como objeto de ensino nos PCNs ampliou não só a noção de texto, mas também a noção discursiva da língua. Barbosa, ao analisar os aspectos favoráveis a tal adoção, acrescenta que os gêneros:

> (...) permitem circunscrever as formas de dizer que circulam socialmente, o que permite que o professor possa ter parâmetros mais claros acerca do que deve ensinar e do que deve avaliar e, por extensão, os alunos também podem ter uma maior clareza do que devem saber ou do que devem aprender (BARBOSA, 2000, p. 155).

A perspectiva enunciativa/discursiva da linguagem orienta, assim, o próprio trabalho com a língua, com os mecanismos lingüísticos que organizam internamente o gênero, bem como seus aspectos tipológicos. Os conteúdos de Língua Portuguesa são, portanto, assentados, no trabalho com a oralidade, com a leitura, com a produção de textos e com a análise e reflexão sobre a língua.

Ao tratar da língua tanto na alfabetização (primeiro ciclo), como nas séries do segundo ciclo, o texto (produzido pelo aluno ou impresso) é apresentado como o instrumento ideal para ensinar e provocar reflexões sobre a língua, pois "para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como representa graficamente a linguagem" (BRASIL, 1997b, p. 82).

A gramática é, então, focalizada, sob o rótulo de "análise e reflexão sobre a língua" (Idem, p. 78), entendendo as atividades de análise lingüística "como aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão" (idem), apoiando-se na capacidade humana de refletir sobre os fenômenos da língua. Em outras palavras, a análise lingüística:

> (...) 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 regularidade (no que se refere tanto ao sistema da escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (BRASIL, 1997b, p. 78 e 79).

Compreendida dessa forma, as atividades de análise e reflexão sobre a língua organizam-se a partir da revisão (reescrita / reestruturação / refacção) de textos; de leitura e análise de textos impressos de diferentes autores; das práticas de alfabetização/sistematização do código escrito; da pesquisa, estudo e formulação de hipóteses sobre os aspectos ortográficos da língua; e da reflexão sobre os sinais de pontuação empregados num texto. Pautados em tais pressupostos, os PCNs apresentam uma relação de conteúdos que compreendem a "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, paragrafação 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 (BRASIL, 1997b, p. 133)

O enfoque da língua está voltado para a sua funcionalidade, para os aspectos enunciativos e discursivos resultantes de sua organização em determinado gênero textual. Assim, mais importante que "decorar" regras gramaticais, é o aluno produzir textos (orais e escritos), considerando as características do gênero, utilizando os

recursos lingüísticos necessários para a organização do(s) sentido(s) pretendido(s) e saber revisar seus próprios textos, aprimorando-os à situação de interlocução. Se o professor do primeiro e segundo ciclos garantir tal aprendizagem, terá atingido o objetivo desejável para esse nível de ensino. A aprendizagem/ensino da gramática será uma conseqüência de textos bem produzidos.

Assim como todos os demais documentos/propostas elencadas até aqui (Currículo da SEED, modelo Erasmo Pilotto, Projeto "O texto na sala de Aula", CBA, CBPR), cada qual com sua contribuição, os PCNs apresentaram-se como mais uma proposta diante das ações já implementadas.

Todavia, atendendo a um momento histórico-político-ideológico, os efeitos das ações só serão potencializados se diferentes modalidades de intervenção forem implementadas. Dentre as tantas possíveis, comungo das idéias de Barbosa quando diz: "Consideramos que a formação continuada de professores e demais educadores deva ser privilegiada, sem o que a prática da sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida" (BARBOSA, 2000, p. 150). E acrescenta que qualquer documento oficial necessita dessa intervenção e a sua transposição direta para a sala de aula "feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios norteadores da prática pedagógica nestes assumidos" (idem).

Todavia, o que houve de concreto nesse sentido? O que o MEC, órgão oficial responsável pela elaboração dos PCNs, propiciou para que os professores se sentissem mais seguros para pautar suas aulas, seus planos de ensino, o Projeto Político Pedagógico da sua escola neste documento?

Além da publicação dos *Referenciais para a Formação dos Professores*, em 1999 (cf. p. 39 3 40), e de garantir, em outros documentos (citados na p. 41), o exercício de formação, as ações concretas do MEC nesta direção podem ser resumidas em duas ações: a da criação da Rede Nacional de Formação Continuada (cf. p. 46 e 47); e a do Pró-letramento.

O Pró-letramento[109], considerado um braço das ações produzidas pela Rede Nacional de Formação continuada, tem, como objetivo, segundo o MEC, promover a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um programa coordenado pelo

[109] No qual atuei, em 2006, como docente, trabalhando com tutores dos Estados da Bahia, de Alagoas e de Santa Catarina.

MEC e realizado em parceria com os Centros que compõem a Rede (cf. p. 46-47), com a adesão dos Estados e Municípios.

A partir de sete fascículos produzidos por professores dos diferentes Centros de Formação Continuada[110], os quais são distribuídos aos tutores[111] e professores, são trabalhadas 120 horas de formação, divididas em duas modalidades: no mínimo 84 horas presenciais e as demais em forma de atividades individuais. Até o momento, todos os Estados do Nordeste, mais São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina já foram envolvidos no processo.

No entanto, considero que somente estas ações do MEC não sejam suficientes para garantir o exercício da formação continuada, já que nem todos os Estados foram contemplados por ela. Logo, cabe aos Estados e aos Municípios complementarem com outras iniciativas que atendam à necessidade de reflexão, de estudo, de pesquisa, enfim, de formação continuada dos professores durante o exercício do magistério. Caso contrário, de que adiantará elaborar documentos, implementar programas, repensar o planejamento se não houver espaço para o estudo, para a reflexão?

2.3.2 *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) – da Região Oeste do Paraná –* CBEPM: uma proposta alicerçada em reflexões

Os educadores da região Oeste do Paraná, depois de três décadas de intensas reflexões propiciadas por ações do Projeto MEC/OEA, da ASSOESTE e, hoje, da AMOP, sobre métodos de ensino (Erasmo Pilotto, dentre outros), Projetos de ensino (Projeto “O texto na sala de aula”) e documentos oficiais (Currículo da

[110] Fascículo 1: Capacidades lingüísticas da alfabetização e da avaliação, produzido por um grupo de professores da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Fascículo 2: A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino, elaborado por professores da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Fascículo 3: Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leituras, também organizado pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Fascículo 4: Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática lingüística na alfabetização e no ensino da língua nas séries ou ciclos iniciais, produzido pela professora Maria Beatriz Ferreira, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Fascículo 5: Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa, produzido por um grupo de professores da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Fascículo 6: Modos de falar, modos de escrever, produzidos por professores da Universidade de Brasília – UnB; Fascículo 7: O livro didático em sala de aula: algumas reflexões, produzidos por professores da Universidade Federal de Pernambuco – UFP e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

[111] Como são chamados os professores selecionados, nos municípios, para receber, dos Centros, a formação em relação aos fascículos para, posteriormente, repassá-la aos colegas.

SEED, CBA, CBPR e PCNs); depois das mudanças previstas pela LDB em relação a implantação do Ensino Fundamental de nove anos; também sentiram que chegara o momento de discutir um Currículo próprio que formatasse o conhecimento construído pelo extenso processo de reflexões.

Contudo, o mesmo deveria assentar-se numa base teórica capaz de garantir a formação de homem desejada, sem perder de vista os documentos oficiais organizadores do ensino. Para tanto, foram necessárias muitas reflexões, encontros, estudos e pesquisas (cf. p. 80 e 81) para, finalmente, depois de dois anos, mais precisamente no início de 2007, ser publicado o CBEPM.

O documento, após uma apresentação, na qual resgata o seu processo de construção, apresenta uma breve "Contextualização Histórica da Região" (AMOP, 2007, p. 12-15), na perspectiva de garantir a visão de educação como resultado de ações sócio-histórico-ideológicas que perpassam o tempo, influenciando as ações que se fazem na e pela educação.

Na seqüência, por meio de uma "Contextualização Histórica da Organização Curricular" (idem, p. 16-27), apresenta o relato de como as políticas governamentais encaminharam os processos decisórios de municipalização da educação e como tais decisões afetaram o ensino nos municípios. Arrola, também, sobre as mudanças acarretadas pela implantação do CBA que provocou a necessidade de reestruturar todo o ensino fundamental, resultando na elaboração e publicação do CBPR. Resgata, ainda, o processo de elaboração dos PCNs, revelador de uma política nacional neoliberal, e suas implicações, diretas ou indiretas, na organização do ensino. Os resgates são construídos dialeticamente, tendo em vista as reflexões críticas que alertam seus interlocutores para as influências políticas e ideológicas subjacentes às decisões pedagógicas.

A partir de tais contextualizações, encaminha uma discussão sobre os pressupostos filosóficos, legais, psicológicos e pedagógicos que subsidiarão as áreas de ensino para, só então apresentar cada disciplina com sua contextualização histórica, sua concepção, seu objetivo geral, seus conteúdos e sua proposta de avaliação.

Como pressuposto filosófico, o Currículo está ancorado, assim com o CBPR, no Materialismo Histórico Dialético por acreditar que a educação não se faz sempre da mesma forma, mas "de acordo com as condições possíveis em cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, fazer

educação pressupõe pensá-la e fazê-la numa perspectiva política-pedagógica" (AMOP, 2007, p. 28). A educação, posta sob tais parâmetros, ganha uma outra dimensão: trata-se de um ato pedagógico que "carrega implicações sociais, está marcada pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediada por relações sócio-históricas" (idem).

Se, conforme Marx (1977), a realidade não é estática, está em constante devir, também a educação está em movimento: o que foi, influencia no que é hoje que, por sua vez, determina o que poderá vir a ser. O homem, assim como a educação, também é compreendido como "produto do meio que, em sendo produzido, passa a produzir o meio que o produz e em que se produz" (AMOP, 2007, p. 29). Desse modo, os homens fazem a história, mas não como querem; fazem-na conforme as condições nas quais se encontram, e a educação, como parte da sociedade, prepara o homem para viver nela mesma, não para adaptar-se e adequar-se a ela, e sim para lutar e transformá-la segundo suas necessidades.

Os pressupostos legais, por sua vez, fazem um resgate da legislação que rege a educação, com a pretensão de situá-la no contexto da organização da sociedade, destacando o Estado como o gerenciador dos processos educativos. Também numa perspectiva dialética, procura mostrar que as leis educacionais são constituídas "pelos limites e pelas intencionalidades postos pelas condições históricas, políticas, culturais e sociais nas quais foram produzidas" (idem, p. 35).

Já os pressupostos psicológicos irão destacar, primeiramente, como o desenvolvimento humano foi concebido ao logo da história, para, em seguida, firmar-se no (sócio)interacionismo de Vygotsky (1991).

> A marca distintiva dessa concepção é o pressuposto fundamental de que a interação do sujeito com o objeto e deste com o sujeito se insere no contexto social e, obrigatoriamente, depende de relações de mediação (AMOP, 2007, p. 49).

O desenvolvimento é entendido, então, como socialmente determinado. É na interação com o meio e com o outro, isto é, com pessoas mais experientes, que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas, tais como: atenção voluntária, percepção, memória, linguagem, pensamento e raciocínio. O desenvolvimento humano é regido por leis sócio-históricas, mediadas, inicialmente, pelo uso de instrumentos e, posteriormente, pelo uso de signos que contribuem para libertar o sujeito da necessidade de manipulação do concreto:

> A transposição do concreto ao abstrato é um passo significativo no desenvolvimento humano porque possibilita ao sujeito a utilização do pensamento como estratégia/meio para a aquisição do conhecimento e para a troca de experiências (Idem, p. 52).

A linguagem, produzida historicamente a partir da necessidade de interação, é interpretada como um sistema simbólico básico que permite a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo.

Compactuando com tais bases teóricas, os pressupostos pedagógicos irão ancorar numa proposta de ensino que provoque, nos alunos, o espírito investigador e que amplie a exigência em relação ao conhecimento historicamente acumulado. Para isso, propõem que o educador, ao abordar determinado conteúdo, parta do que é visível e observável (concreto) para o aluno, conduzindo-o a uma síntese (concreto pensado), ou seja, partir dos conceitos espontâneos para construir conceitos científicos.

> Para partir do simples, a realidade sensível deve ser o ponto de partida e de chegada, mas o ponto de chegada deve conter elementos do universal agregados ao particular. (...) É necessário tornar dialética a relação do contexto social mais amplo com o contexto da escola, levando o educando a construir instrumentos para intervir na própria organização social (AMOP, 2007, p. 64).

A compreensão do contexto social exige um trabalho com o conhecimento na sua totalidade, superando a costumeira fragmentação tão presente nas práticas escolares, tratando-o em blocos de disciplinas, de conteúdos, enfim, de informações. Cabe à escola, nesse processo, possibilitar o acesso a um conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, “não como algo alienado, mas sim como instrumento para fazer a leitura de mundo, capaz de nortear sua prática social. Isso exige, no processo educativo, a capacidade de análise, de interpretação e de síntese” (idem).

Este é o cidadão e a escola idealizados pelo CBEPM.

2.3.2.1 A disciplina de Língua Portuguesa: concepção, objeto de ensino e gramática

Ao tratar da disciplina de Língua Portuguesa, o CBEPM parte de uma contextualização histórica com o propósito de explicar como a linguagem foi concebida através dos tempos, resgatando, brevemente, as influências das

concepções de linguagem como “transmissão do pensamento” e como “instrumento de comunicação” no tratamento dado à língua.

A concepção (sócio)interacionista é adotada como norteadora das discussões sobre o ensino da língua, tendo em vista que a linguagem é compreendida, no contexto, como sócio-historicamente determinada. Dessa forma, “pensar no ensino da Língua Portuguesa implica pensar na realidade como algo que permeia o nosso cotidiano, articulando nossas relações com o mundo e com o outro, e com os modos como entendemos e produzimos essas relações” (AMOP, 2007, p. 144).

Interpretada sob tal dimensão, ensinar a língua não é somente ensinar a ler e a escrever, mas sim, é letrar o indivíduo para que faça uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, pois “ler e escrever não significam apenas a aquisição de ‘instrumentos’ para a futura obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, um meio de interação social com o mundo” (Idem, p. 144).

Nesse sentido, tratar apenas do texto como instrumento de análise e ensino, já não basta. É preciso focalizar realizações concretas de interação, representadas pelos gêneros discursivos. Os gêneros são, assim, adotados, da mesma forma que nos PCNs, como objeto de ensino, compartilhando com as palavras de Bakhtin (1992) quando diz que o homem é um ser histórico e social, carregado de valores, e a língua na qual e pela qual ele se constitui, é reflexo de suas relações com os outros homens. Assim, os modos de dizer são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção e, portanto, só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos, entendidos como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana.

Porém, como a pretensão, ao tratar da língua, é analisar, além do discurso, os elementos que a constituem, focalizando a arquitetura interna dos textos, que serão tomados como unidades de ensino, o CBEPM adotou, de Bronckart (2003), o termo “gêneros textuais”.

O objetivo pretendido com o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, “é que os alunos desenvolvam, de forma contínua, os conhecimentos em relação aos usos da linguagem, possibilitando-lhes interagir socialmente com o outro, ter acesso aos bens culturais e agir efetivamente no mundo letrado” (AMOP, 2007, p. 147).

Para isso, a metodologia adotada pautou-se na compreensão dos gêneros como socialmente produzidos, em função do uso geral e para atender às necessidades sociais. Então, ao invés de, ao alfabetizar, a ação pedagógica partir da sílaba ou da palavra, ou, ao ensinar a refletir sobre a língua, começar de frases e texto, os gêneros textuais serão tomados como elementos nucleares do processo ensino/aprendizagem, compartilhando com a idéia de Schneuwly e Dolz (2004b), os quais o reconhecem como mega-ferramentas para o ensino.

Para dar forma à proposta, o Currículo adota a proposição de agrupamento dos gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), na perspectiva de garantir domínios essenciais de comunicação oral e escrita, desenvolvendo diferentes capacidades de linguagem compreendidas nos gêneros do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações.

Na perspectiva de tentar garantir um tratamento específico a cada gênero trabalhado, a disciplina de Língua Portuguesa se ampara em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais apresentam uma proposta de trabalho organizado por meio de Seqüências Didáticas (SD) que, segundo os autores, traduz-se em:

> (...) conjunto de atividades, organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito), cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma forma adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos, e não privados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Diante de tal proposta, adotou-se o seguinte encaminhamento para o trabalho com determinado gênero textual (AMOP, 2007, p. 150-152), com adaptações necessárias, por tratar-se de um trabalho com as séries iniciais:

1) **Apresentação da situação**: Toda proposta de produção oral e escrita deve pautar-se numa necessidade (motivo) para que a ação se efetive, ou seja, trata-se de apresentar, aos alunos, situações de produção verdadeiras, que exijam, realmente, sua participação na dada situação de interação. Assim, o trabalho com um gênero textual deve ancorar-se em necessidades reais de interlocução.

2) **Seleção do gênero**: Essa necessidade de produção, que provocará um "querer dizer" no aluno tendo em vista seu(s) interlocutor(es), exige a seleção de um gênero textual (oral ou escrito) que o represente socialmente. Além disso, requer um "saber dizer" embasado num "ter o que dizer", ou seja, requer conhecimento do tema.

3) **Reconhecimento do gênero**: Para utilizar o gênero selecionado, é preciso, antes de tudo, reconhecê-lo quanto à sua função social, à sua estrutura composicional, ao seu conteúdo temático e ao seu estilo (marcas lingüística-enunciativas que o organizam). Para isso, inicialmente, é importante buscar, na sociedade, textos prontos, já publicados, que representem o gênero selecionado. Por meio da leitura desses "modelos" ou amostras, os alunos poderão reconhecer, gradativamente, sua forma "mais ou menos estável" de organização, ao realizar atividades de:

3.1- *Pesquisa sobre o gênero*:

É o momento em que o professor encaminhará os alunos para atividade(s) de pesquisa – em casa, com os pais, com os irmãos, na biblioteca, na internet etc. – para reconhecimento e localização de textos do gênero na sociedade e em diferentes veículos de circulação.

3.2- Leitura de textos do gênero:

Uma vez localizados, por meio da pesquisa, textos do gênero selecionado, pode ser encaminhado, na sala de aula, atividades de leitura desses textos, explorando:

a) *o contexto de produção* (onde foram produzidos, quem os produziu, quando, em qual suporte, etc.);
b) *a função social do gênero* (papel social do emissor, objetivo(s) do gênero, possível(is) interlocutor(es), veículo de circulação etc.);
c) *o conteúdo temático* (sobre o que fala cada texto, ideologia(s) presentes, valores implícitos, relações sociais etc.);
d) estrutura composicional (análise de como os textos desse gênero se organizam, listando suas características composicionais);
e) *discurso predominante* (discutir – oralmente – dependendo do nível de conhecimento dos alunos, o discurso predominante nos textos do gênero, relacionando-os com seus aspectos tipológicos);

3.3- Seleção de <u>um texto do gênero</u> para atividades de leitura e interpretação:

a) análise do contexto de produção (formulando questionamentos por meio de atividades);
b) análise da função social do texto (formulando questionamentos por meio de atividades);
c) análise do conteúdo temático. As questões formuladas devem ser distribuídas entre “decodificar o texto”, “explorar o conteúdo” (as intenções do autor, as pistas deixadas no texto, o subentendido, provocando inferências, percebendo a ideologia presente no texto), e “extrapolar o texto”, provocando relações com a vida, numa perspectiva dialética;
d) análise da estrutura composicional, elaborando atividades que exploram as características do gênero presentes no texto; que analisem o discurso e a tipologia predominantes;
e) análise do estilo do texto, elaborando atividades que abordem suas marcas lingüísticas, a sistematização do código escrito – letras, sílabas, fonemas (no caso da alfabetização), enfim, a gramática contextualizada. O objetivo é explorar todos os elementos importantes na construção do(s) sentido(s) do texto.

4) **Produção oral ou escrita**: O processo de produção, principalmente no que se refere ao texto escrito, compreende, na SD, minimamente as seguintes fases:
   a) planejamento do texto (primeiro esboço ou rascunho);
   b) reescrita do rascunho. Não no mesmo dia, após a produção, pois se faz necessário um distanciamento do autor em relação ao texto produzido. Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas. Num trabalho em sala de aula, a sugestão é retomar o texto no dia seguinte ou dois dias depois.
5) **Reescrita do texto:** As atividades de reescrita do texto são fundamentais para observar a(s) necessidade(s) de interação em jogo, dentro do gênero selecionado. Portanto, elas se tornam indispensáveis no processo de sistematização do código e da língua, e pode acontecer da seguinte forma:
   a) análise, pelo professor (ou pelos/com os alunos), do texto produzido;
   b) levantamento das maiores dificuldades apresentadas pela turma e reveladas na produção escrita;
   c) seleção de <u>um conteúdo</u> para ser abordado no momento da reescrita;

d) seleção de <u>um texto</u> produzido que apresente dificuldades no trato do conteúdo selecionado;

e) reescrita coletiva do texto. Principalmente no primeiro ciclo, essa prática é fundamental, pois trata-se do momento em que o aluno estará sistematizando o código escrito. Por isso, ver o professor escrevendo, explicando no próprio texto o funcionamento da língua, facilita a aprendizagem do código. Nos demais ciclos, trata-se de um outro momento de análise lingüística, quando a turma é convocada a refletir sobre os elementos lingüísticos do texto produzido;

f) reescrita individual é outro momento de igual importância, pois mesmo que um texto tenha sido trabalhado coletivamente, cada um deve reescrever o seu, observando os apontamentos do professor. Este é mais um momento de reflexão sobre os fatos da língua.

6) Circulação do gênero: Uma vez reescrito o texto e sanados os seus problemas, este deve cumprir a sua função social, ou seja, é o momento da circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente.

A gramática, no contexto todo, é trabalhada em função do texto produzido pelo aluno, ou seja, está atrelada às atividades de leitura, produção e reescrita de textos de determinado gênero, constituindo-o, organizando-o, atribuindo-lhe sentido(s). Assim, o Currículo propõe atividades reflexivas de uso da língua em determinado contexto de interlocução. O quadro seguinte (AMOP, 2007, p. 158) organiza a proposta:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	***CONTEÚDOS CURRICULARES***
1- Ler diferentes textos do mesmo gênero, produzindo significados a partir de elementos contextualizadores.	*1.1- Leitura de diversos textos, considerando diferentes possibilidades de produção de sentido.* *1.2- Interpretação de formas variadas de representação (mímica, dramatização, desenho, pintura, esculturas, número, entre outros), a partir do gênero trabalhado.* *1.3- Distinção entre os símbolos da escrita e outros grafismos (desenho, logotipo, número, entre outros), reconhecendo sua lógica de funcionamento.* *1.4- Distinção entre informações essenciais e acessórias nos textos.*
2- Propiciar situações de exposição oral a partir dos textos lidos.	*2.1- Participação nas exposições orais, escutando com atenção, respondendo e elaborando questões, expressando opinião.* *2.2- Reprodução oral das idéias veiculadas no texto.* *2.3- Síntese oral das idéias do texto.*
3- Ler oralmente textos do mesmo gênero.	*3.1- Reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, de sua junção na formação de sílabas (leitura decodificação),*

	para a organização global de palavras, veiculando sentidos. *3.2 Leitura com fluência, entonação e ritmo.*
4- Ler diferentes textos do mesmo gênero, a fim de reconhecer sua estrutura organizacional.	*4.1- Compreensão da organização do gênero oral e escrito:* *4.1.1- Reconhecimento do texto escrito como registro gráfico descontínuo (espaço entre palavras), e no texto oral como contínuo.* *4.1.2 Reconhecimento de partes (título, parágrafos, introdução, conclusão etc.) que compõem o texto oral e escrito (de acordo com o gênero).* *4.1.3 Conhecimento da direção convencional da escrita e da leitura.*
5- Ler diferentes textos do mesmo gênero, reconhecendo suas seqüências discursivas que determinam a sua tipologia.	*5.1- Estrutura da narração.* *52- Estrutura do relato.* *5.3- Estrutura da argumentação.* *5.4- Estrutura da exposição / explicação.* *5.5- Estrutura da descrição.* *5.6- Estrutura da injunção.*
6- Ler diferentes textos do mesmo gênero, identificando aspectos gráficos e gramaticais.	*6.1- Reconhecimento das letras do alfabeto como sistema de representação gráfica dos sinais sonoros produzidos na linguagem oral (valor fonético fixo, posicional e arbitrário).* *6.2- Categorização gráfica (diferentes formas de traçar a letra, exercendo a mesma função na palavra), e categorização funcional das letras (arbitrariedade do sistema da escrita).* *6.3- Distinção entre letras e notações léxicas (acentos, til, trema, apóstrofo, cedilha, hífen).* *6.4- Utilização das letras do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua.* *6.5- Distinção entre letras e sílabas e conseqüente segmentação das palavras em final de linha, reconhecendo as sílabas (com uma, duas ou mais letras) e seu valor fonético.* *6.6- Identificação de novas palavras resultantes de trocas de sílaba, acréscimo ou supressão de letras numa palavra.* *6.7- Reconhecimento da grafia das palavras (ortografia).* *6.8- Reconhecimento da função e do valor semântico das palavras no texto (adjetivos, substantivos, verbos, pronomes, conjunções e advérbios, entre outros).*
7- Produzir textos, orais e escritos, tendo em vista o gênero trabalhado, o interlocutor, o suporte e seu veículo de circulação.	*7.1-.Produção do texto, considerando o gênero trabalhado, o interlocutor, o contexto de produção, o suporte (instrumento que carrega o texto – cartolina, envelope, papel sulfite, entre outros), seu veículo de circulação (mural, revista, jornal, entre outros) e sua função social.* *7.2- Escolha de vocabulário adequado às circunstâncias da interação.*
8- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, a fim de adequá-lo ao gênero, ao(s) interlocutor(es), ao suporte e ao veículo de circulação.	*Revisão do texto observando se atende à necessidade de interação, em seus aspectos sócio-histórico-ideológicos, tais como: quem produziu, por que, para quem, quando, onde, com que intenção, para qual veículo de circulação, que valores expressam etc.* *8.1- Clareza e coerência:* *8.2.1- Unidade temática* *8.2.2- Informações completas* *8.2.3- Idéias bem desenvolvidas* *8.2.4- Seqüência cronológica* *8.2.5- Pontuação* *8.2.6- Discurso direto* *8.2.7- Discurso indireto* *8.2.8- Paragrafação* *8.2.9- Legibilidade do texto* *8.2.10-Seqüência lógica*

	8.2.11- Idéias sem contradição *8.2.12- Idéias sem ambigüidade* *8.2.13- Informações não redundantes* *8.2.14- Título* *8.2.15- Consistência* *8.2.16- Objetividade* *8.3- Emprego adequado dos mecanismos de textualização:* *8.3.1- Coesão nominal (referencial)* *8.3.1.1- Emprego dos pronomes* *8.3.1.2- Emprego dos advérbios* *8.3.1.3- Emprego de expressões sinônimas* *8.3.1.4- Emprego de repetições* *8.4- Coesão verbal:* *8.4.1- Emprego dos verbos (sem sujeito)* *8.4.2- Adequação dos tempos e formas verbais às pessoas do discurso.* *8.5- Mecanismos de conexão (coesão seqüencial):* *8.5.1- Emprego das conjunções* *8.6- Organização sintática:* *8.6.1 Concordância verbal* *8.6.2 Concordância nominal* *8.6.3 Regência verbal* *8.6.4 Regência nominal*
9- Divulgar textos produzidos, de acordo com o gênero textual selecionado, o(s) interlocutor(es), o suporte e o veículo de circulação, a fim de garantir a função social da escrita.	*9.1- Divulgação, oral ou escrita, do texto produzido.*

Todavia, para que a proposta de ensino da língua, organizada em forma de SD, realmente se efetive na prática da sala de aula, ainda haverá um longo percurso. Trata-se de tornar o Currículo, com seus pressupostos e o que se propôs em relação à Língua Portuguesa, compreensível aos professores. É preciso, primeiramente, entender o que está posto, compartilhar das idéias, acreditar nas possibilidades de concretização para, só depois, tentar traduzi-las para a prática.

Para auxiliar neste percurso, julgo que será necessário um intenso trabalho de formação continuada, organizada principalmente por meio de grupos de estudos, pois essa modalidade de evento requer um compromisso maior dos integrantes em relação às leituras e às compreensões decorrentes destas, propiciando maior reflexão. Cursos e palestras poderão contribuir desde que associados a grupos de estudos organizados em cada município.

> As políticas públicas municipais para essa formação não podem ser compostas de eventos pontuais, especialmente quando comprometidos com a ideologia empresarial de qualidade total e empreendedorismo, entendidas como responsabilidade do diretor ou dos especialistas que atuam na escola. (...) A formação a que nos

> referimos só ganhará caráter de continuidade se propiciar um processo de aprofundamento epistemológico (AMOP, 2007, p. 59).

Para isso, a AMOP está retomando, em 2007, os "Encontros de Equipes" realizados pela ASSOESTE (cf. p. 81). Trata-se de encontros de estudos realizados nas diferentes áreas, representadas, cada uma, por coordenadores dos municípios. Estes são professores ou representantes da equipe pedagógica que assumem a responsabilidade de socializar, com os colegas, no município, as informações assimiladas em cada encontro. Para este ano, foram planejados 5 encontros. Além destes, os coordenadores de área da AMOP, que coordenaram a elaboração do Currículo, estão se dirigindo aos municípios para realização de cursos, atendendo a convites.

Na área de Língua Portuguesa, prossegue o grupo de estudos iniciado em 2006, contando, em 2007, com 18 integrantes[112], os quais aprofundam o estudo dos gêneros textuais, enfocando, mais especificamente, neste ano, a estrutura interna dos gêneros. Ademais, estão elaborando propostas de atividades com os gêneros textuais, voltadas para as séries/anos iniciais e organizadas em forma de SD, com a pretensão de construírem, ainda neste ano, o Caderno Pedagógico 2, dando continuidade à produção do ano anterior.

2.4 Algumas Considerações

Ao traçar esse longo percurso, iniciado na década de 1970, meu propósito, com o olhar voltado para a região Oeste do Paraná, foi o de resgatar e apresentar os documentos e projetos de ensino que, uma vez embasados teoricamente, influenciaram/influenciam, direta ou indiretamente, a formação continuada dos professores das séries iniciais, determinando, conseqüentemente, suas ações.

A intenção foi de revelar que toda proposta de ensino reproduz a ideologia propagada pelos órgãos executores que, para garantir maior cientificidade ao discurso, amparam seu querer-dizer nos pressupostos retirados da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia etc. A partir de tal base teórica, orientam como deve ser a formação do aluno e sua relação com a sociedade, explicam como a criança aprende e desenvolve seus conhecimentos, determinam, dentro do processo todo,

[112] O Grupo de Estudo, assim como em 2006, continua sob minha coordenação.

como a escola deve ensinar e como o professor deve trabalhar. Portanto, estar atento à formação ideológica que subjaz cada documento é uma maneira interessante de conhecer e se resguardar (se necessário for) da ideologia de seus organizadores.

Caso o professor não esteja atento, corre o risco de ser moldado pelos diferentes discursos (oficiais e/ou acadêmicos) que, uma vez formatados num documento, adquirem valor de "verdade", impondo-se sobre as ações didáticas. O que importa, diante das vozes que se cruzam, ganham força ou se perdem, é colocar-se como interlocutor, refletindo, questionando, posicionando-se, enfim, (re)formulando conceitos. Nessa atitude de interlocução, o docente deixa de ser "moldado" para construir a própria compreensão de mundo, de sociedade, de homem, de escola, de ensino, de aprendizagem, de língua.

Se a Língua Portuguesa, no contexto das décadas mencionadas, adquiriu diversas nuances: da gramática (para aprender a "ler e escrever corretamente") para o texto (como unidade de interação entre os sujeitos, no qual a língua se concretiza); do texto para os gêneros textuais (como mega-instrumento de interação e de reflexão sobre a língua), refletir sobre cada momento, reavivar situações na maioria das quais participou, é reconhecer o ensino da língua como sócio-historicamente construído.

Portanto, falar das ações político-educacionais em cada década e/ou fase, refletir sobre elas, relacionando-as com o presente historicamente situado, foi uma tentativa de colocar-me numa atitude dialética em relação ao conhecimento sócio-historicamente construído.

Assim, o percurso histórico traçado, desde o primeiro capítulo, procurou responder às indagações acometidas inicialmente na pesquisa: quais as teorias de linguagem que subsidiaram os projetos e documentos oficiais em Língua Portuguesa e, conseqüentemente, os cursos de formação continuada, determinando o(s) objeto(s) de ensino da disciplina? Uma vez respondida a tal inquietação, o trajeto teórico será tomado como subsídio para analisar os dados coletados na pesquisa de campo (apresentados nos próximos capítulos), na tentativa de responder a outros questionamentos:

a) A modalidade de evento adotada (cursos), para a maioria dos programas de formação continuada aqui na região, a partir da década de 1980, tem subsidiado suficientemente os professores para entender os pressupostos

teóricos que subjazem as propostas de ensino da Língua Portuguesa, a ponto de se refletir em suas ações na sala de aula?

b) Em relação, particularmente, ao ensino da gramática, como está sendo abordado, hoje, nas turmas de 4ª séries? Traduzem as discussões teóricas do ensino de línguas que embasam os cursos de formação continuada?

c) E eu, como docente em cursos de formação, estou, de alguma forma, contribuindo para que os professores ampliem sua compreensão sobre o trabalho com e sobre a lingua(gem) e, mais precisamente, com a gramática?

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é um trabalho capaz de avançar o conhecimento.

Goldenberg, 1993.

Neste capítulo, discorro sobre o percurso metodologicamente percorrido na investigação para alcançar os objetivos traçados. Dessa forma, descrevo e justifico o método adotado, especifico a constituição do *corpus*, apresento os instrumentos utilizados na coleta de dados e, finalmente, encaminho a possibilidade de solução de problema(s), caso seja(m) encontrado(s).

3.1 Método de Abordagem

Para incorrer com os propósitos traçados na investigação, o objeto de pesquisa e os objetivos estabelecidos no estudo se inscrevem numa abordagem *qualitativa* em pesquisa educacional, por entendê-la como um método apropriado ao fenômeno social investigado, não tendendo apenas à quantificação, mas à interpretação dos dados coletados. Para isso, inseri-me no contexto de investigação, já que, conforme Kaplan & Duchon (1988), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

Trata-se, portanto, de um estudo em ambiente natural, envolvendo professores de 4ª série em seus municípios e escolas, sobre os quais pretendo interpretar os significados assumidos nos cursos de formação por mim ministrados. No contexto da investigação, a pretensão é de desenvolver conceitos, idéias e entendimentos a partir de elementos revelados nos dados.

Explicitada de tal forma, esta pesquisa define-se como ***qualitativa*** porque:

> (...) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...). Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (...). Os dados coletados são predominantemente descritivos (...). A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (...). O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (...). A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Todavia, para garantir tal incursão, optei pela **pesquisa etnográfica,** já que pretendo descrever um sistema de significados culturais de um determinado grupo (professores de 4ª série), envolvendo a preocupação de pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Conforme Braga (1988), tal método de investigação é uma postura/posição metodológica que se opõe aos modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social (essência vista "de fora"), propondo a interação como uma forma nova de apreender a realidade, mesmo que não se consiga apreendê-la totalmente. Para Segovia Herrera (1988, apud Lima *et al*., 1996), o método etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade através de uma perspectiva cultural.

Os aspectos culturais que devem ser considerados na pesquisa etnográfica, segundo Bernardi (1974) são quatro:

> (...) o **anthropos**, ou seja, o homem na sua realidade individual e pessoal; o **ethnos**, comunidade ou povo entendido como associação estruturada de indivíduos; o **oikos,** o ambiente natural e cósmico dentro do qual o homem se encontra a atuar; o **chronos,** o tempo, condição ao longo do qual, em continuidade de sucessão, se desenvolve a atividade humana (apud LIMA, *et al*., 1996, p. 23).

Todavia, é preciso entender que um fator por si só não constitui a cultura, mas a ação dos quatro fatores é uma constante no processo cultural. Cada ação do sujeito único, mesmo sendo nova, original ou importante, estaria destinada a perder-se ou apagar-se se não fosse apropriada pela coletividade, articulada num conjunto orgânico e transmitida como parte do patrimônio comum.

Malinowski (1953), o mestre do método antropológico da observação participante, considera a cultura como um todo integrado ou global do qual os elementos culturais singulares são as partes constitutivas. Só a análise funcional é capaz de descobrir e de compreender os significados dos elementos culturais individuais porque os vê nas suas relações com o todo da cultura. O reflexo da totalidade do fenômeno cultural sobre os aspectos elementares e normais do viver humano, é evidenciado pelo autor. Em sua visão de pesquisador, considera o evoluir dinâmico da realidade em correspondência com a condição humana, ao explicar que a realidade não é um esquema lógico coerente, mas antes, uma mistura em ebulição de princípios em conflito. Para apreendê-la, o trabalho de campo é condição *sine qua non*.

O trabalho de campo, consoante Herskovits (1963, apud LIMA, *et al*., 1996), consiste em dirigir-se ao povo que se pretende estudar, escutar as conversas, visitar os lares, assistir aos ritos, observar o comportamento habitual, interrogar sobre as tradições para obter, mediante o conhecimento direto dos modos de vida, uma visão de conjunto da cultura ou analisar algum elemento especial da mesma. Os dados obtidos lançarão luz sobre os problemas essenciais da natureza e sobre o funcionamento da cultura e do comportamento social humano. Somente uma ampla base de dados descritivos será capaz de fornecer a primazia da cultura na modelagem da conduta.

É no interior desse cenário investigativo, que a Lingüística Aplicada se insere, uma vez que esta busca, parafraseando Signorini (2000), atender a demanda de instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de uso da linguagem, e ao mesmo tempo, garantir a formação continuada do professor, o qual é tratado não como objeto de pesquisa, mas sim como produtor, sujeito ao qual será oportunizado o crescimento profissional por meio de conhecimento reflexivo e crítico de sua prática.

Para garantir a inserção, portanto, foi preciso recorrer à pesquisa etnográfica que possibilita descrever "(...) os padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender o processo de ensinar/aprender línguas" (MOITA LOPES, 1996, p. 88). Logo, é tempo, como reafirma o autor, de a Universidade aprender com a escola, trocando conhecimentos para retomar a formação continuada dos professores, voltada para a reflexão crítica do ensino da língua.

Diante desta opção metodológica, defino o campo de pesquisa (municípios da região Oeste com os quais estive envolvida com ações de formação continuada em Língua Portuguesa por, pelo menos, 24 horas de cursos por mim ministrados); a situação investigada (professores de 4ª série dos municípios selecionados, os quais participaram dos cursos de formação) e o objeto de estudo (os efeitos de minha ação docente para estes professores, no que se refere ao ensino da gramática).

Para contemplar o objeto de estudo, persegui um dos caminhos orientado por Firestone e Dawson (1981, apud Lüdke e André, 1986):

1) Para verificar os efeitos dos cursos de formação por mim ministrados, fui a campo, ou seja, voltei aos municípios nos quais trabalhei com docência,

apliquei um questionário (anexo 03), realizei entrevista com professores de 4ª série (anexo 04) e gravei aulas em turmas de 4ª série.

2) Se, na pesquisa etnográfica, o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo, tive o cuidado de, pessoalmente, levantar os dados.
3) Como o trabalho de campo, na pesquisa, deveria durar pelo menos um ano, concentrei o processo de investigação entre 2004 e 2005.
4) Com os dados coletados, propus, no final de 2005, a analisá-los e interpretá-los, juntamente com os professores envolvidos, a fim de descobrir seu(s) significado(s) e se estes apontavam necessidades de mudanças.
5) Uma vez apontadas tais necessidades, focalizei, em 2006 e 2007, juntamente com os envolvidos, ações voltadas para a solução dos problemas levantados.

A análise dos dados coletados ocorre, portanto, de forma interpretativa, pois a pretensão não é a de buscar evidências que comprovem as hipóteses iniciais, mas sim a de consolidar abstrações. Em outras palavras: às questões ou focos de interesse que, de início, apresentaram-se de forma ampla, é dado um tratamento direto e específico. Para isso, o processo de investigação parece-me mais importante que o produto final, já que é construído pelas perspectivas dos participantes.

Nesse âmbito, o foco investigativo está centrado na compreensão dos efeitos de minha ação docente na prática pedagógica do professor de 4ª série, em relação ao ensino da gramática. No momento, a pesquisa constitui-se na análise das interações com estes professores (inseridas num contexto sócio-historicamente definido), a partir das quais, conjuntamente, construímos interpretações, compreendemos significados e propomos alternativas.

Tendo em vista os resultados dos aspectos apresentados, infiro que minha função, na pesquisa, foi a de desenvolver um papel ativo no equacionamento dos problemas apresentados, assim como no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sendo assim, a relação com os demais professores participantes do processo foi explicitada dentro da situação de investigação, tomando o cuidado necessário para não perder de vista a reciprocidade por parte do grupo implicado.

3.2 Constituição do *Corpus*

Para analisar os efeitos de minha ação como docente em Curso de Formação Continuada, tomei, como referência, 5 municípios dentre os 16 para os quais fui convidada a ministrar algum curso na área de Língua Portuguesa entre 2004 e 2005. Esse período foi recortado por revelar maior incidência de minha ação docente. Como sempre defendi que as ações de formação continuada não se estabelecem em cursos pontuais (de 8h, por exemplo), considerei participantes do processo de investigação, professores de 4ª série dos municípios nos quais foram dedicadas, no mínimo, 24 horas de estudos teórico-práticos em Língua Portuguesa.

Por que professores de 4ª série? Como o eixo do ensino da língua que estou abordando é a gramática, a opção por tal série foi subsidiada pela hipótese (e pelas minhas observações na sala de aula) de que, nesta fase de ensino destaca-se uma preocupação maior, do professor, com o ensino das regras e/ou normas gramaticais. Em decorrência disso, é meu interesse verificar como a gramática está sendo abordada, e se transparece, nas atividades desenvolvidas, alguns reflexos dos conteúdos focalizados nos cursos que ministrei. Os dados serão tratados como uma amostragem do ensino da gramática na região.

Assim, dos 49 municípios que compõem a Região Oeste do Paraná, destaco (omito o nomes dos municípios por questões éticas da pesquisa): Município 1 (M1), Município 2 (M2), Município 3 (M3), Município 4 (M4) e Município 5 (M5):

- M1 que, no ano de 2004, promoveu 24 horas de formação presencial, envolvendo 25 professores, dos quais 4 eram de 4ª série;
- M2 que, da mesma forma, investiu na área de Língua Portuguesa, também em 2004, 24 horas de formação, reunindo seus 40 professores, dos quais 8 eram de 4ª série;
- M3, também em 2004, ofertou 32 horas de curso, envolvendo aproximadamente 35 professores de 3ª e 4ª séries, dos quais 15 eram da 4ª série;
- M4, em 2005, promoveu 32 horas de formação em Língua Portuguesa somente para os professores de 3ª e 4ª séries, dos quais 21 eram da 4ª série;
- M5, em 2005, promoveu 48 horas de formação, com 2 turmas de 30 professores (24 horas cada turma), dos quais 15 eram da 4ª série.

Assim, por amostragem, pretendo analisar dados coletados dentre os 63 professores de 4ª série do ensino fundamental.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

3.3.1 Questionários

Ao número total de 63 professores de 4ª série, apliquei um questionário (anexo 3) com 31 perguntas (apenas 5 questões subjetivas) na perspectiva de levantar dados relativos ao sexo, à idade, à formação, ao tempo de serviço, à experiência profissional, à participação em cursos de formação continuada, ao interesse pelo estudo da língua e aos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa em relação à concepção de linguagem, à gramática contextualizada e aos gêneros textuais. Todavia, do total de questionários distribuídos, apenas 35 retornaram e são estes os analisados.

Além do questionário direcionado aos professores de 4ª séries, apliquei um outro (anexo 5) direcionado à equipe pedagógica dos 49 municípios da região Oeste do Paraná, com o objetivo de traçar, antes de qualquer análise, o perfil dos professores das séries iniciais da região, no que tange à sua formação (inicial e continuada); às suas características físicas (idade, tempo de serviço etc.); ao seu contexto mais amplo (município, número de habitantes, número de escolas etc.); e ao seu contexto imediato (número máximo de alunos na sala de aula, material de apoio, equipe pedagógica, remuneração etc.). Considero necessário tal levantamento, já que os municípios selecionados foram tomados como amostras de toda a região. Defini-la, traçando um perfil de seus professores, contribuirá, certamente, com as interpretações necessárias em cada situação analisada.

Esse instrumento foi selecionado (nas duas situações) por garantir uma pesquisa ampla em relação aos informantes, atendendo a finalidades específicas. Além de garantir o anonimato, os questionários, aplicados criteriosamente, apresentam elevada confiabilidade ao levantar dados relativos a atitudes, opiniões, comportamentos, conhecimentos e outras questões.

3.3.2 Entrevista

A entrevista foi elaborada a partir do(s) problema(s) apontado(s) no questionário (anexo 03) relativo(s) à gramática contextualizada e ao exercício da formação continuada para tal. Em função disso, as indagações foram dirigidas a alguns dos informantes do questionário, com o objetivo de completar/confrontar respostas.

Eu havia planejado entrevistar 01 professor de 4ª série de cada escola dos municípios, selecionando (caso houvesse mais de 01 professor dessa série na escola) aquele que há mais tempo atuasse no município, o que resultaria em pelo menos 26 entrevistas. Pretendia garantir, com a seleção, a fala do professor que teve mais oportunidade de participar de cursos de formação, investigando, em seu discurso, orientações advindas, além das minhas ações de formação, de documentos analisados. Entretanto, somente 13 professores concederam a entrevista (anexo 04), não possibilitando, assim, a análise conforme planejada inicialmente.

A entrevista foi um dos instrumentos de coleta de dados selecionado porque, quando se trata da pesquisa qualitativa em educação, esta modalidade

> (...) representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (...). Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33).

O instrumento constituiu-se como importante elemento de análise que, além de garantir maior proximidade com aqueles que se deixaram entrevistar, possibilitou, ainda, refletir, conjuntamente, sobre as compreensões reveladas nas palavras dos entrevistados.

3.3.3 Gravação de aulas

Gravei 20 aulas consecutivas de Língua Portuguesa de 3 professoras de 4ª série com o intuito analisar os reflexos da formação continuada em sala de aula. O propósito inicial era de gravar, no mínimo, 20 aulas de 5 professores (um de cada

município), porém também encontrei dificuldades para permitirem tal “invasão”, já que é assim que entendem este instrumento.

Por que o interesse pelas aulas gravadas se eu podia contar com os dados revelados na entrevista e no questionário? Conforme Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a sala de aula de língua tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa. E, de acordo com Moita Lopes (1996), a aprendizagem da sala de aula é um lugar real, transparente, do resultado da interação social entre os significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum.

Por tudo isso, corroboro com as idéias de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), quando dizem que é tempo de reconhecer a sala de aula como um espaço de excelência para a investigação, principalmente em se tratando de pesquisa voltada para o ensino da língua materna, pois é neste espaço que se revelam as condições de ensino e aprendizagem. “O que a pesquisa em sala de aula pretende é exatamente dar conta dessa construção, ao investigar (...) os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende” (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p. 134).

É importante criar situações voltadas para a reflexão crítica do ensino da língua, que privilegiem, conforme salienta Travaglia (2003), o desenvolvimento lingüístico-discursivo do aluno, adequado a cada situação de interação comunicativa. Considero “que a realidade do ensino e aprendizagem da sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativas e qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da aula” (KLEIMAN, 2001, p. 16).

Por isso a minha insistência em também apresentar dados relativos à gravação de aulas no ensino de 4ª série.

3.4 Levantamento do(s) Problema(s) e Proposta de Solução

Como nesta pesquisa pretendo, além de tratar de problema(s), apresentar alternativas para sua solução, foi preciso definir, exatamente, qual o percurso que deveria incorrer, pois o propósito não é simplesmente indicar caminhos, mas traçá-los conjuntamente com os participantes da pesquisa.

Esta fase foi levada a efeito da seguinte forma: durante a coleta de dados envolvendo os professores de 4ª séries (entrevista, questionário e gravação de aulas), instiguei os participantes, tendo em vista as ações docentes desenvolvidas em seu município, principalmente no que se refere ao trabalho com a gramática, para que refletissem sobre suas atividades em sala de aula. O objetivo da reflexão residia em elencar (se houvesse) dificuldades (problemas) que ainda persistiam para que, em decorrência disso, selecionassem um formato de evento, o qual, segundo eles, pudesse dar continuidade ao trabalho de formação continuada, resultando num instrumento significativo para a solução do(s) problema(s) elencado(s).

Foram muitas as soluções propostas, contudo, após refletirmos conjuntamente, optamos por retomar uma modalidade de evento, aliada à elaboração de um instrumento teórico-metodológico capaz de contribuir para amenizar as dificuldades apresentadas ao ensino da gramática.

O percurso traçado para a solução do(s) problema(s) elencado(s) apresento no último capítulo. Considero importante lembrar que, como toda pesquisa, esta pretende revelar apenas os aspectos já delimitados, porém não de forma conclusiva, já que estará aberta a indagações e contra-argumentações oriundas de outros pesquisadores.

4 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS COLETADOS

A auto-satisfação é inimiga do estudo. Se queremos realmente aprender alguma coisa, devemos começar por libertar-nos disso. Em relação a nós próprios devemos ser 'insaciáveis na aprendizagem' e em relação aos outros, 'insaciáveis no ensino'.

Mao Tse-Tung.

Depois do resgate histórico da formação (inicial e continuada) dos professores no Brasil, no Paraná e na região Oeste; após verificar as bases teóricas dos documentos que orientaram tal formação a partir da década de 1970, é momento de relacionar tais informações com os dados coletados na investigação.

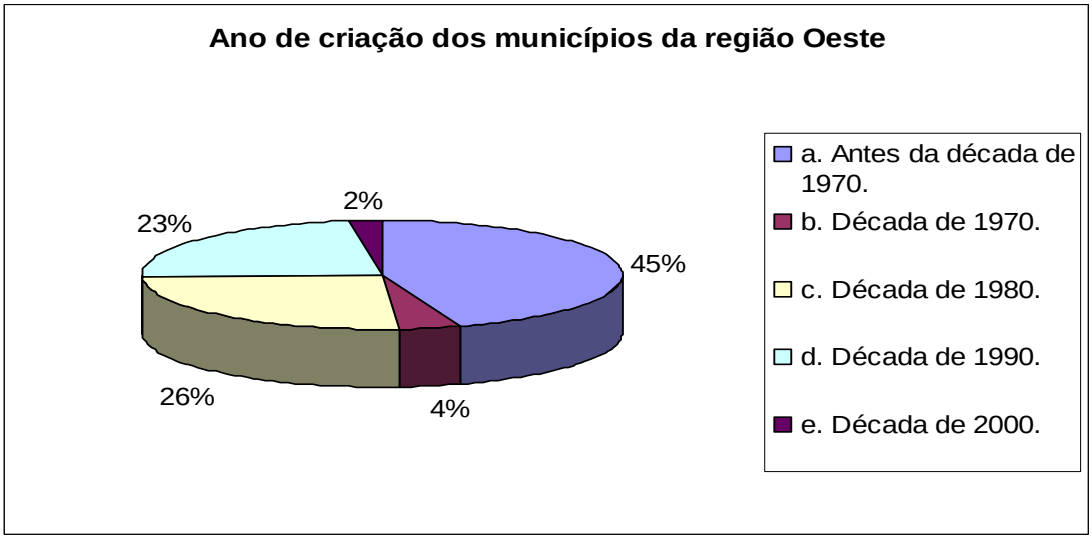
Antes, porém, julgo importante definir quem são, afinal, os professores das séries iniciais da região Oeste, traçando o perfil desses profissionais a partir de dados coletados com a aplicação de um dos questionário (anexo 05), com 21 perguntas objetivas, a todos os 49 municípios da região, dos quais apenas 2 deixaram de responder. As informações coletadas são relativas, portanto, a 47 municípios.

A opção por essa apresentação inicial reside no fato de que a análise dos dados se efetivará sempre na perspectiva de considerar o contexto sócio-histórico dos professores, por acreditar que as práticas pedagógicas são sócio-historicamente determinadas e, desse modo, inconcebível seria refletir sobre os dados sem levar em consideração os elementos contextuais que os circundam, além dos fatores político-econômicos que os determinam.

4.1 Perfil dos Professores da Região Oeste do Paraná

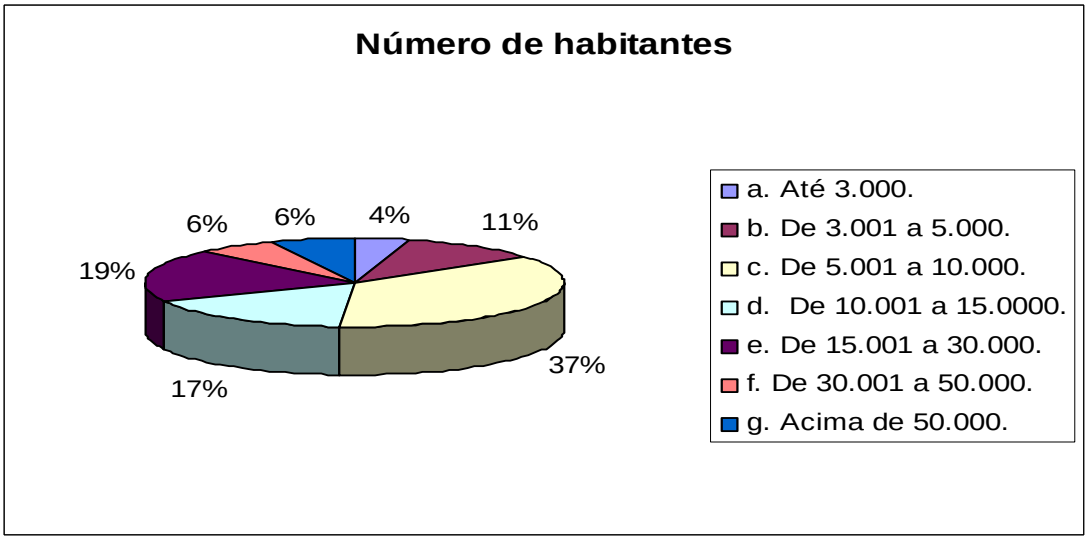
A região Oeste do Paraná possui uma população de aproximadamente 1,5 milhões de habitantes, distribuída em 49 municípios. Trata-se de uma região predominantemente agrícola, conseqüência do solo fértil e apropriado para a produção de alimentos. Os municípios que a compõem encontram-se assim distribuídos:

Conforme relato histórico apresentado no segundo capítulo, os municípios foram criados, por ato político, em diferentes momentos que marcaram a colonização da região.



Dos 49 municípios que hoje compõem o Oeste do Paraná (cf. mapa), 21 deles[113] (o que significa 45%) foram criados antes da década de 70 e são considerados marcos importantes da história da colonização da região por terem sido tratados, por muitos anos, como cidades-pólo de localidades vizinhas. O capítulo 1 (cf. p. 64-70) tentou garantir um pouco dessa história, ao reconstituir parte dos acontecimentos da década de 1970.

Outro dado importante que define a região é o número de habitantes dos municípios. A maioria deles (37%), que equivale a 17 dos 47 municípios, conta com um número em torno de 5.001 a 10.000 habitantes, conforme especifica o gráfico seguinte:



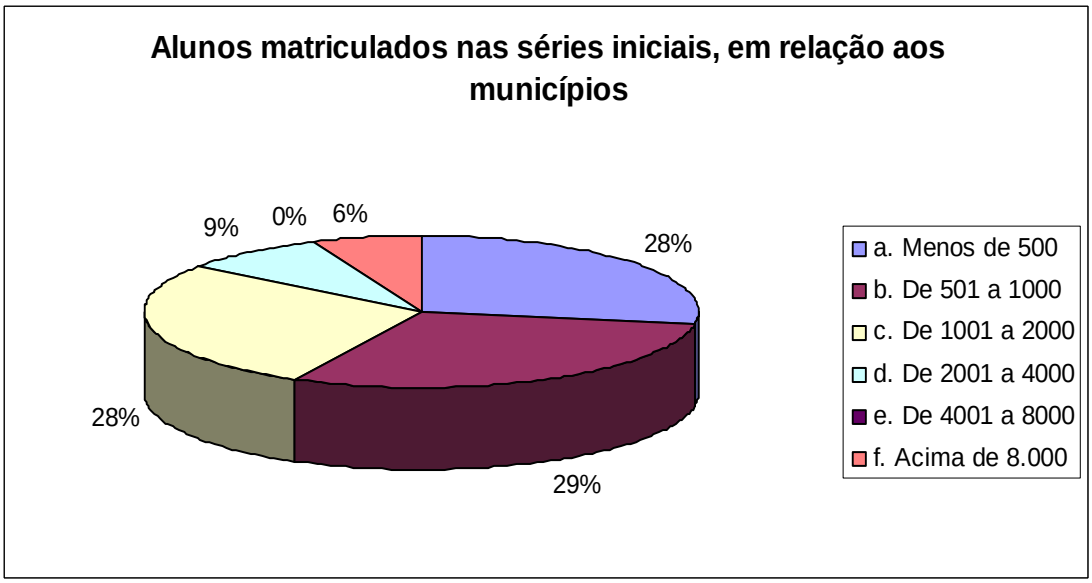
Como é possível verificar, a região, neste aspecto, define-se por municípios de pequeno porte, os quais dependem exclusivamente da agricultura. Se esta não produz, todos sofrem as conseqüências. A arrecadação tributária é baixa, o que afeta a todos os setores ligados à administração pública, inclusive a educação. Apesar de receber verbas específicas para sua sustentabilidade, o setor educacional padece devido às responsabilidades impostas, desviando, na maioria das vezes, a sua real função.

Apenas 3 municípios (4%) contam com uma população acima de 50.000 habitantes (na realidade acima de 100.000): Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu, os quais são considerados, efetivamente, como cidades-pólo da região por

[113] Assis Chateaubriand, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Guaraniaçu, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Missal, Nova Aurora, Palotina, Santa Helena, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo.

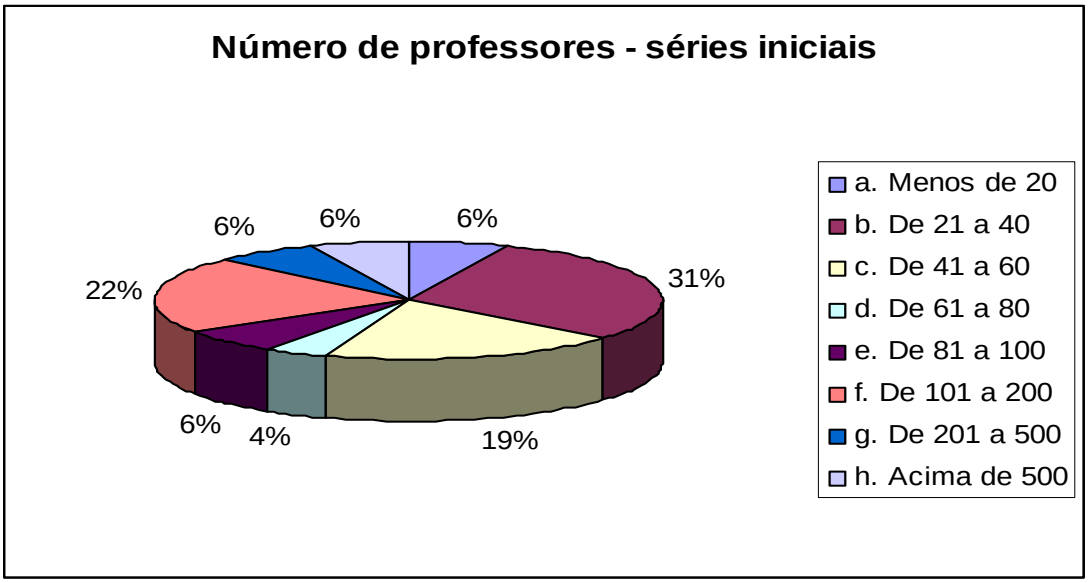
concentrarem melhores condições de atendimento à saúde, à educação, ao comércio, enfim, os municípios vizinhos recorrem a elas para buscarem aquilo que não encontram disponível em seus municípios.

O número de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental (incluindo o 1º ano) gira entre menos de 500 até 2000 alunos em 40 dos municípios. Em apenas 4, o número oscila entre 2001 a 4000 alunos e, em 3 (nas cidades-pólo) a quantidade está acima de 8000 alunos. Veja detalhes no gráfico:



As escolas – envolvendo alunos, professores, equipe pedagógica e administrativa – estão concentradas, em grande parte dos municípios (28 deles), na zona urbana. Em 15 outros, ainda há unidades na zona rural, mas estas, a maioria, já estão organizadas em núcleos, reunindo, num mesmo local, alunos de várias comunidades, cujo acesso é facilitado pelo transporte escolar. Isso significa dizer que as turmas multisseriadas são raríssimas e, quando existem, é porque o município não encontrou outra alternativa para melhorar as condições de aprendizagem, devido à grande distância da escola de qualquer núcleo de formação.

Inseridos neste contexto espacial estão os professores que trabalham com as séries iniciais. A maioria dos municípios, 14 deles, administra um número aproximado de 21 a 40 profissionais da educação, efetivados, a maior parte deles, por concurso público. O gráfico abaixo sintetiza essa realidade:



O número de professores poderia ser favorável, principalmente em relação ao acompanhamento pedagógico e aos programas de formação continuada, já que uma grande parcela dos municípios administra uma quantidade pequena de docentes. Porém, ao levantar as horas de formação em Língua Portuguesa, desde o ano 2000, a realidade mostrou-se diferente.

No ano 2000, dos 47 municípios pesquisados em relação à quantidade de horas de formação (cursos, palestras, conferências...) ofertadas, na área de Língua Portuguesa, 16 deles não investiram na área; apenas 2 ofereceram 24 horas e outros 2, 32 horas; 2 disseram ter ofertado 40 horas e 4 afirmaram ter investido mais de 40 horas. Os demais investiram em apenas 8 horas de formação.

Os dados relativos à formação entre os anos de 2001 a 2005 não diferiram, em quase nada, dos dados anteriores. Pequenas oscilações que não chegaram a se destacar. Já no ano de 2006, os números mostraram-se um pouco diferentes: apenas 6 municípios não ofertaram nenhuma hora de formação em Língua Portuguesa; 18 ofereceram pelo menos 8 horas; 7 ofertaram 16 horas; 2, 24 horas; 5 dedicaram 32 horas de formação na área; outros 5 ofertaram 40 horas; e 4 municípios apenas, disseram ter ofertado acima de 40 horas.

O resultado pode ser justificado, de certa forma, pelo fato de não ser apenas a área de Língua Portuguesa que requer formação. Como os professores das séries iniciais trabalham com quase todas as disciplinas (Matemática, Ciências, História, Geografia), é preciso investir também nestas. Assim, os recursos destinados à

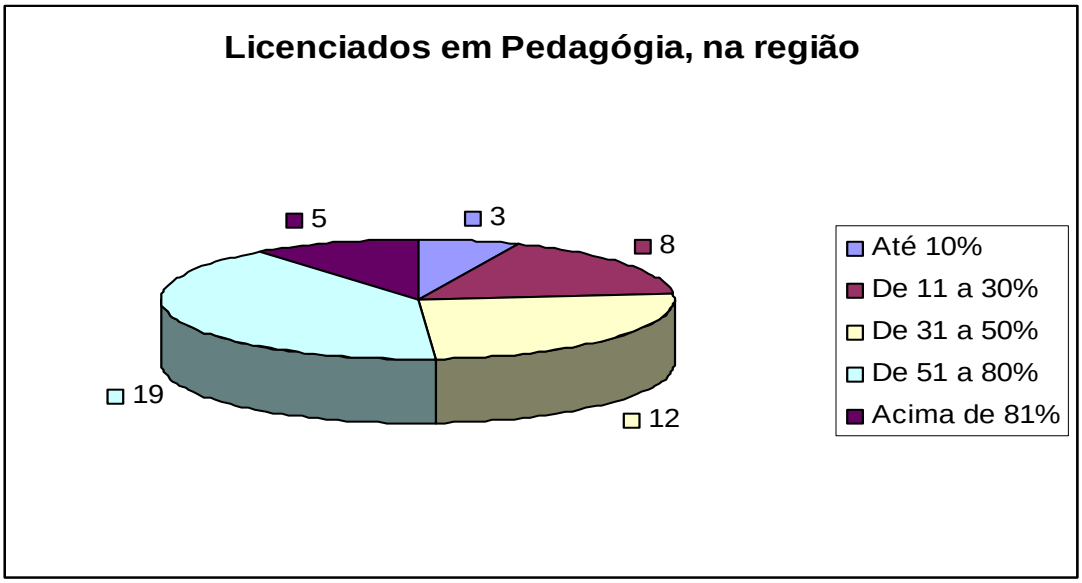
formação continuada são distribuídos geralmente entre cursos de 8 horas em cada área, ou, então, prioriza-se uma disciplina em detrimento das demais.

Tal realidade justifica o pouco investimento em formação continuada na área de Língua Portuguesa, e revela também qual é a cultura que persiste em relação a formação: cursos pontuais (8 horas), direcionados, cada vez, a uma diferente área, o que parece não garantir as reflexões necessárias para cada uma delas.

Em relação à experiência profissional, os dados revelam que aproximadamente 40% dos professores da região estão atuando há mais de 11 anos no ensino das séries iniciais. Isso significa dizer que parte deles atuou na década de 1980 e passou pelo intenso processo de formação ocorrido na ocasião: experenciou o modelo de alfabetização "Erasmo Pilotto", métodos como o da Abelhinha, o misto, entre outros; vivenciou as mudanças impostas pelo CBA; e participou (direta ou indiretamente) da (re)construção de uma nova proposta de ensino da Língua Portuguesa, à luz da concepção (sócio)interacionista da linguagem.

É claro que, dentro do corpo docente atual, há os que estão se inserindo nesta profissão agora. Dos 47 municípios pesquisados, 38 afirmaram que 10% de seus professores têm menos de 5 anos de tempo de serviço. Estes são, geralmente, os recém-formados no magistério ou em alguma licenciatura. Portanto, a compreensão de educação está basicamente relacionada com as práticas vividas na formação inicial.

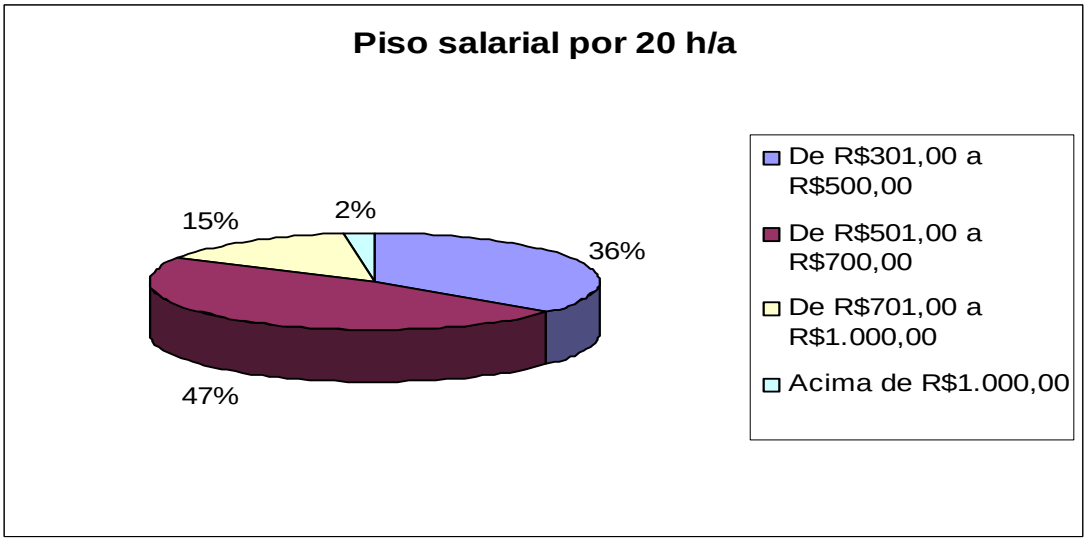
Mas qual é o nível de formação dos professores da região Oeste do Paraná? Em 28 municípios, apenas 10% cursaram somente o magistério (ou outro curso correspondente). Os demais são licenciados. Os formados em Letras são poucos: 29 municípios pontuaram que apenas 10% de seus professores são licenciados em Letras, enquanto outros 18 apresentaram um número um pouco maior, que oscila entre 11 a 30%. Os demais professores possuem outra licenciatura – História, Matemática, Educação Física, Ciência Biológica, Pedagogia – destacando-se, dentre estas, a Pedagogia.



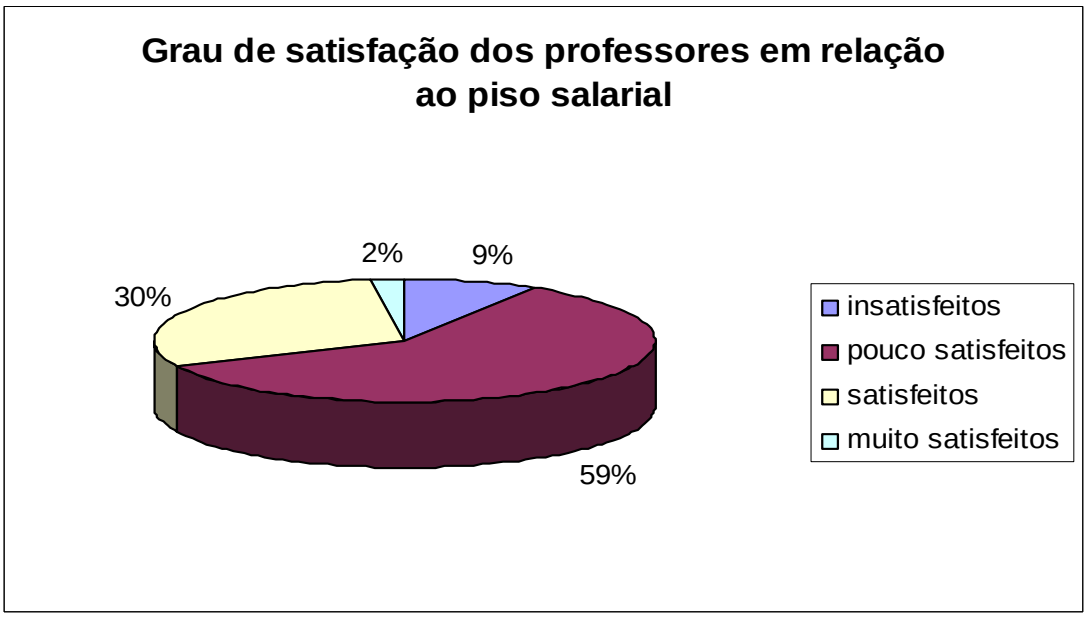
O gráfico apenas comprova aquilo que eu já havia constatado nos cursos de formação: em 19 dos 47 municípios pesquisados, o número de pedagogos está acima de 51% e muito próximo a 80%. Dos professores já licenciados, um percentual de 51 a 80% já fizeram algum curso de pós-graduação relacionado à educação.

Contudo, como o desempenho na sala de aula não está vinculado apenas à formação (inicial ou continuada), mas é fortemente afetado pelas questões salariais, pelo material de apoio à disposição, pelo número de alunos em sala de aula, pela estrutura física da escola, pelas condições de estudo e pesquisa, entre outras, procurei levantar alguns dados nesse sentido, para aferir as reais condições de trabalho do professor.

Quanto ao piso salarial (líquido), referente a 20 horas de trabalho semanais, pude constatar a seguinte realidade: 39 municípios pagam, aos seus professores, entre R$ 301,00 a R$ 700,00. Um número pequeno de 7 municípios informaram que o salário mensal gira entre R$ 701,00 e R$ 1.000,00. Um município afirmou que o salário de seus professores está acima de R$ 1.000,00, porém, julgo que essa interpretação seja referente a 40 horas de trabalho. O gráfico sintetiza esses dados:



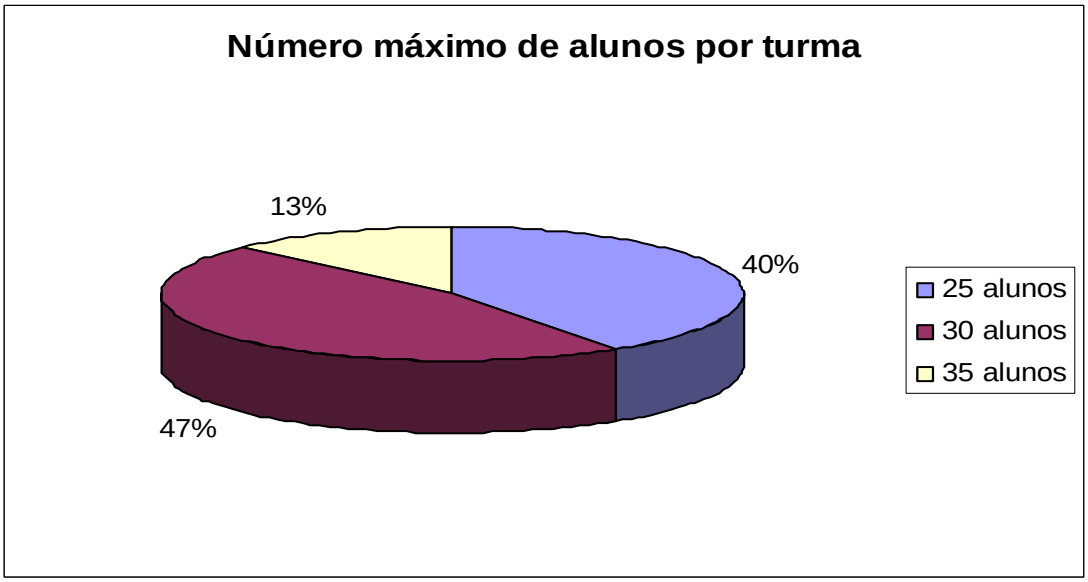
Ao serem indagados sobre o grau de satisfação de seus professores pela remuneração recebida, o resultado foi este:



A pouca satisfação dos professores em relação ao salário mensal pode afetar o desempenho na sala de aula, desmotivando-os a buscarem novos conhecimentos por meio de estudos e de pesquisa.

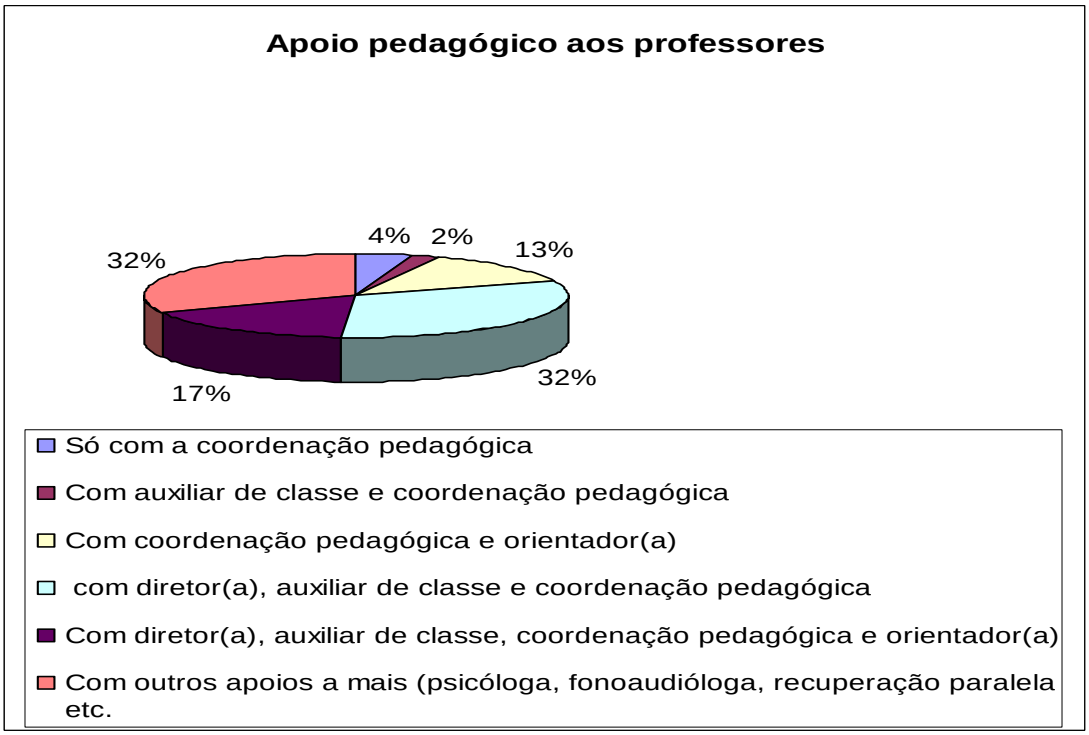
Quando o problema que afeta o professor não é o salário, aparece(m) outro(s) como, por exemplo, o número de alunos na sala de aula. Busquei também este dado, pois a intenção era cercar-me de todas as informações possíveis relativas ao contexto no qual estão inseridos os professores das séries iniciais da

região Oeste. Dentre o número de alunos apontados no questionário, verifiquei que as turmas são formadas por 25, 30 e 35 alunos.



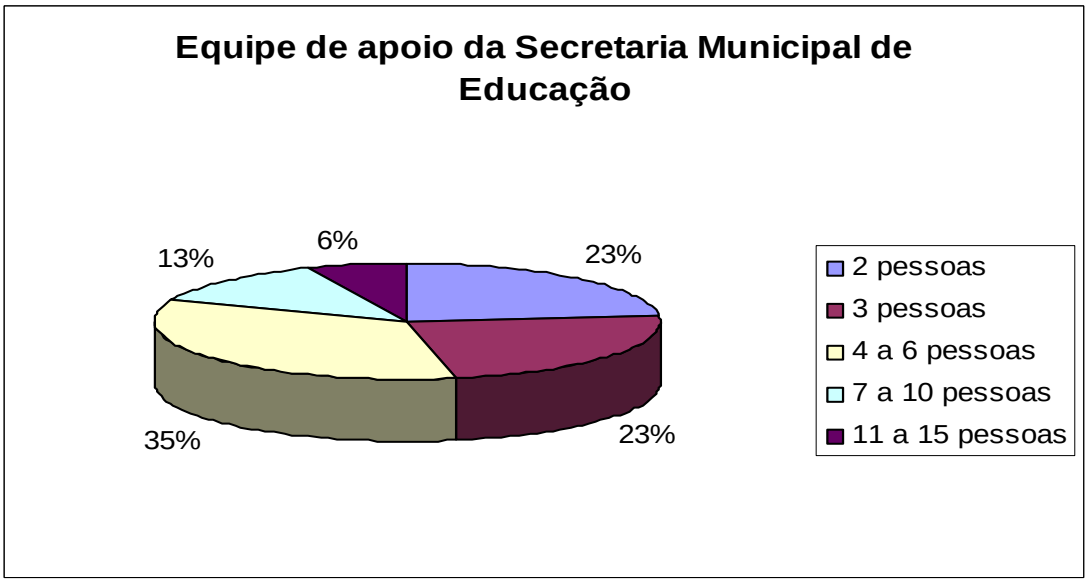
Diante das reais condições das escolas do país, muitos professores da região podem considerar-se privilegiados, pois em 40% dos municípios as turmas são formadas com, no máximo, 25 alunos, enquanto que é natural encontrar, na maioria das escolas brasileiras, turmas com 30, 35, 40 ou até mais alunos, dependendo da localização. E sabendo que os resultados de aprendizagem estão diretamente relacionados com o número que compõe uma sala de aula, o que esperaria, então, desses municípios, seriam resultados mais favoráveis.

Para atender aos estudantes, os professores de 23 municípios contam com o apoio de uma equipe formada por diretor(a), auxiliar de classe, coordenação pedagógica e orientador(a) (este último em apenas 8 deles). Outros 15, além destes integrantes, dispõem, ainda, de psicóloga, de fonoaudióloga e de recuperação paralela. Em contrapartida, há 6 municípios cuja equipe é formada apenas pela coordenação pedagógica e orientador(a) e, em 2 deles, o professor é apoiado somente pela coordenação pedagógica. Procurei sintetizar, percentualmente, como é formada a equipe pedagógica nos municípios, por meio do gráfico abaixo:

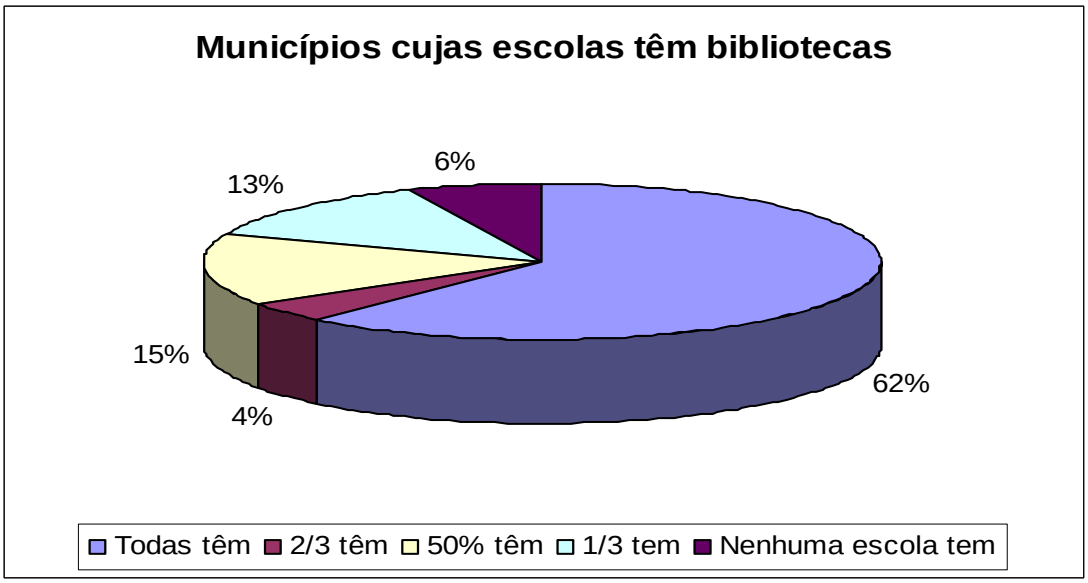


Afora a equipe pedagógica nas escolas, existe, ainda, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo apoio pedagógico aos coordenadores e professores, pelo apoio administrativo e financeiro ao(à) diretor(a) das escolas, pela coordenação geral de toda a educação em relação à merenda, à Educação Especial, à Educação Infantil, às creches, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena (quando há), à elaboração de projetos, inclusive de formação continuada, enfim, à organização geral de todo o ensino fundamental (série/anos iniciais). Trata-se uma equipe com uma dimensão relevante de responsabilidades, inclusive burocráticas (senso educacional, planilhas, informações de matrículas etc.), da qual dependem as iniciativas para implementar a educação.

Mesmo diante de tantas atividades e responsabilidades, verifiquei que essa equipe é reduzidíssima em 22 municípios: formada por apenas 2 ou 3 pessoas. Em outros 16, o número oscila entre 4 e 6 integrantes:



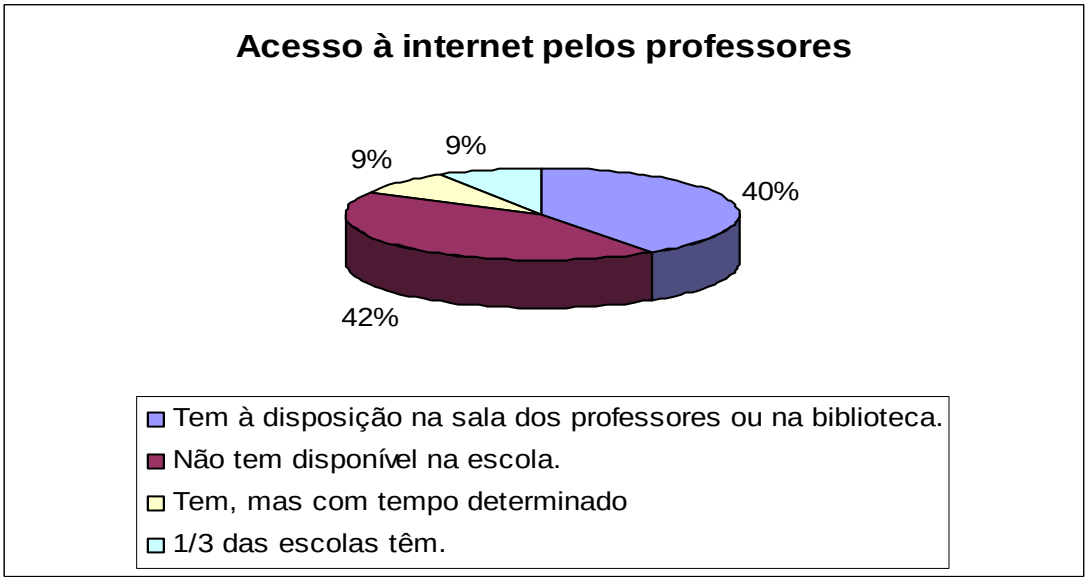
Questionados sobre o fato de as escolas terem ou não bibliotecas, com salas destinadas especificamente para esse fim, os municípios revelaram-se da seguinte forma:



Neste caso, os resultados são mais favoráveis. Nas escolas de 29 municípios (62%), todas dispõem de uma sala especial para a biblioteca. Porém, 7 municípios (15%) revelaram que apenas metade de suas escolas conta com esse espaço, enquanto que em outros 6 (13%), um lugar específico para livros e leituras existe em apenas 1/3 das escolas. Tais dados revelam que não é cultural, ainda, a importância da leitura para a aprendizagem do aluno, pois, caso contrário, mais municípios

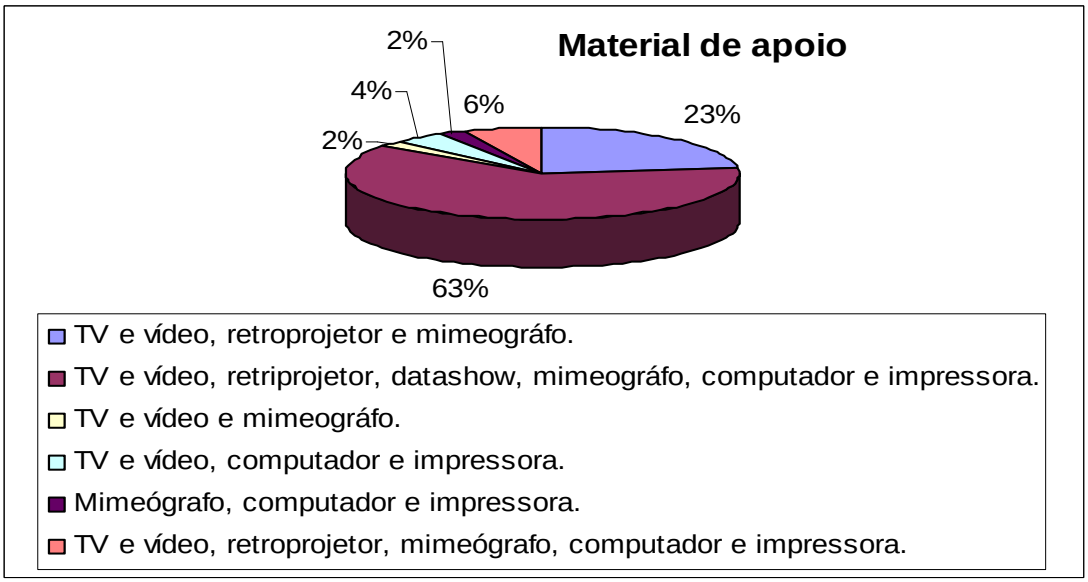
despontariam para tal preocupação, garantido o espaço da leitura para todas as escolas.

Já em relação à internet, muitos municípios não dispõem desse recurso aos professores, o que dificulta principalmente a pesquisa:



Essa realidade é justificável, pois, embora seja um recurso amplamente utilizado, ainda não se encontra disponível (tecnicamente) em todos as localidades que se deparam com dificuldades para acessar a rede mundial de informações.

Quanto a material de apoio (além do quadro de giz), a grande maioria dos professores da região dispõe, segundo dados fornecidos pelos municípios, de TV, vídeo, retroprojetor, datashow, mimeógrafo, computador e impressora, tendo em vista que 29 (63%) dos 47 pesquisados apontaram esses materiais como disponíveis aos professores.



Conforme os dados revelados, concluí que a região Oeste do Paraná, se comparada a outras regiões do Estado e até do país, das quais tenho conhecimento, não difere em muitos aspectos: o arrocho salarial e o grau de insatisfação é o mesmo que em muitos outros lugares. Da mesma forma, os materiais de apoio (pedagógico, físico, humano) não são ainda o necessário e desejável para todas as situações. Em contrapartida, a formação (inicial) dos professores é um aspecto positivo dos dados coletados, visto que a maioria tem especialização em alguma área, assim como a organização das turmas, predominantemente com, no máximo, 25 alunos.

Porém, de acordo com a interpretação até aqui efetuada, falta um maior investimento na formação continuada, principalmente no que se refere à compreensão que os municípios têm desse processo. A retroalimentação do conhecimento ainda é concretizada por meio de cursos pontuais.

4.2 Contextualizando a (minha) Ação Docente

A prática da docência nas séries iniciais, na região Oeste, está centralizada na AMOP (antes na ASSOESTE), que recebe as solicitações de cursos nas diferentes áreas, contata o docente e transfere-lhe a solicitação. Este, a partir daí, geralmente, entra em contato com o município para combinar detalhes tais como: conteúdos a serem trabalhados, cópias de textos aos professores, horário, local de

realização, transporte e remuneração (que hoje corresponde a R$ 67,00 a hora/aula – conforme estabelecido pela AMOP, independente da titulação do docente).

A seleção dos docentes ocorre pela apreciação do Currículo Lates e, principalmente, pela experiência com as séries iniciais. A titulação, nesse caso, é secundária, pelo fato de não garantir, muitas vezes, a interlocução necessária com os professores. Na área de Língua Portuguesa são várias as docentes, porém as que mais têm atuado (a pedido dos municípios que, quando solicitam cursos, muitas vezes já indicam o docente) são duas, e eu sou uma delas[114].

No ano de 2004, atuei 112 horas com cursos em alguns municípios da região, das quais, 24 foram no M1, 24 no M2 e 32 no M3. Já em 2005, foram 136 horas de docência, dentre as quais destaco M4, com 32 horas de formação em Língua Portuguesa, e M5 com 48 horas, ressaltando que, nestes anos, estas foram as maiores cargas horárias trabalhadas.

4.2.1 Perfil dos municípios selecionados

Embora minha pretensão seja interpretar os dados de uma forma homogênea, sem destacar este ou aquele município, já que foram tomados como amostragem de toda a região, considerei interessante, a priori, identificar alguns aspectos dos municípios selecionados para a investigação, no sentido de revelar quais são suas características em relação aos demais. A preocupação reside no fato de garantir o distanciamento da seleção dos mesmos, ou seja, nenhum deles foi tomado como objeto de investigação por já se destacar dos demais, seja positiva ou negativamente. O critério utilizado, como já exposto, foi unicamente o da maior carga horária de formação investida em Língua Portuguesa.

Por outro lado, como os dados, em hipótese nenhuma, podem ser interpretados isoladamente, julgo conveniente revelar mais informações do contexto imediato dos professores investigados.

Quem são, afinal, os municípios selecionados para esta pesquisa? Qual é o número de seus habitantes? Quantos são os professores que formam o corpo docente? E os alunos matriculados nas séries iniciais, quantos são? Quantas escolas existem nestes municípios para atender a demanda? Qual é o número

[114] Além da carga horária apontada, na seqüência, para 2004 e 2005, trabalhei mais 152 horas em 2006.

máximo de alunos permitidos por turma? Para responder a estas e outras questões, recorri, mais uma vez, ao questionário de definiu o perfil dos professores da região Oeste (anexo 5), verificando, especificamente, as informações relativas aos municípios investigados, e obtive os seguintes dados:

Informações		**Municípios investigados**				
		M1	**M2**	**M3**	**M4**	**M5**
1- Ano de criação do município		1997	1990	1951	1961	1961
2- Número de habitantes		4.740	6.224	17.201	37.828	15.000
3- Número de professores das séries iniciais		35	40	75	83	65
4- Número de alunos matriculados nas séries iniciais		422	580	1.669	2.724	1.178
5- Número de escolas	Zona urbana	2	2	8	8	6
	Zona rural	-	1	5	1	2
6- Número máximo de alunos por turma		25	25	30	25	35

As escolas desses municípios, assim como as demais da região, encontram-se equipadas com biblioteca, TV, vídeo, retroprojetor, mimeógrafo, computador, impressora e, em alguns casos, até com datashow. Além de tais equipamentos, os professores são assessorados pela equipe pedagógica de cada escola, formada pela direção, auxiliar de classe, coordenação pedagógica, assistente aos educando, fonoaudióloga, psicóloga (estes dois últimos menos no M3) e, ainda, pela própria equipe da Secretaria Municipal de Educação. No M2, há até professora de língua de sinais na equipe e, só no M2, há recuperação paralela.

Julguei interessante expor tais dados, tendo em vista que, quando o ensino não caminha bem, a primeira causa recai sobre a equipe e os materiais de apoio, caso não os tenha. Nos municípios investigados, estes não seriam os fatores agravantes de nenhuma situação, pois os professores encontram-se bem assessorados pelos recursos oferecidos. Não estou, com isso, afirmando que tais recursos são suficientes. O ideal estaria além da realidade de todas as escolas brasileiras. Porém, em comparação a muitas delas, estes municípios oferecem condições básicas de trabalho aos professores.

No que diz respeito à formação dos professores, percebi um quadro comum àquele apresentado na região Oeste: a maioria deles (perto de 80%) é licenciado em Pedagogia (ou Normal Superior, considerado equivalente a este) e, destes, entre 51 a 80% são pós-graduados, com exceção do M2, onde o número de professores com pós-graduação cai para menos de 30%, surpreendendo-me, principalmente pela proximidade de Cascavel (60 km), onde inúmeros cursos são ofertados. Os professores formados em Letras (minha área de interesse) são menos de 10%. Todavia, a grande maioria tem muitos anos de experiência: aproximadamente 30% trabalham entre 11 a 15 anos e outros aproximados 30%, entre 16 e 25 anos, com a faixa-etária entre 30 a 49 anos.

Outro dado que penso afetar diretamente as ações na sala de aula é a remuneração do professor. Quando satisfeito com sua remuneração, um profissional pode apresentar um comportamento favorável nas ações empreendidas, mas, em contrapartida, quando está insatisfeito financeiramente, a tendência é levar, para a sala de aula, o seu descontentamento, repassando, ao aluno, suas frustrações.

Nesse sentido, ao verificar, no questionário (anexo 5) o rendimento dos professores, constatei que estão entre insatisfeitos e pouco satisfeitos (com exceção dos professores do M4 que se dizem satisfeitos), visto que o salário gira em torno de R$ 300,00 a R$ 500,00 para aqueles que têm apenas o ensino médio, chegando a R$ 700,00 para os licenciados e pós-graduados. Isso por 20 horas semanais.

Tal realidade (que se identifica com a do Estado e do país) faz com que muitos professores optem por trabalhar dois e até três turnos consecutivos, sobrecarregando-se de afazeres e, conseqüentemente, prejudicando o planejamento das aulas, o estudo dos conteúdos e o aperfeiçoamento constante. O ideal seria que fossem remunerados o suficiente para dedicarem-se exclusivamente à turma assumida. Porém, esta já é uma outra discussão política e econômica que envolve o país, na qual não pretendo adentrar nesse momento. Interessa-me, agora, revelar o contexto (imediato e amplo), no qual ocorreram os cursos por mim ministrados para, a partir daí, refletir sobre os seus efeitos nas ações cotidianas dos professores.

4.2.2 A respeito das ações de formação continuada

Os municípios selecionados, assim como os demais da região Oeste, conforme já relatado, têm uma cultura de formação continuada bem sedimentada.

Desde a implantação do Projeto MEC/OEA (1976 – 1984) e depois da ASSOESTE (1980-2001), criou-se uma necessidade de investir na formação dos professores e, a partir daí, regularmente os municípios oferecem cursos nas diferentes áreas do conhecimento, destinando, em cada ano, pelo menos 8 horas direcionadas a uma determinada disciplina. Obviamente que tais investimentos foram referendados pelo FUNDEF e, hoje, pelo FUNDEB, quando o governo nacional tentou garantir, dentro das verbas destinadas à educação, recursos próprios à formação continuada (cf. p. 41). Contudo, na região Oeste esta prática já existia.

Perscrutando, então, qual foi a preocupação dos municípios investigados quanto ao investimento em formação continuada, entendida com resultante de cursos, palestras, conferências etc., na área de Língua Portuguesa, os dados (anexo 05) revelaram quantas horas foram ofertadas aos professores pelos municípios investigados:

Anos	**M1**	**M2**	**M3**	**M4**	**M5**
2000	16h	8h	8h	32h	32h
2001	24h	16h	32h	32h	32h
2002	16h	8h	24h	40h	32h
2003	24h	16h	24h	24h	16h
2004	24h	24h	32h	24h	16h
2005	32h	16h	24h	32h	24h
2006	16h	8h	16	24h	16h

De acordo com os dados, há uma preocupação com esse tipo de investimento. Tanto é verdade que em todos os anos de 2000 a 2006 foram dedicadas algumas horas para a formação na área. Contudo, como os professores das séries iniciais trabalham com outras áreas também, as horas destinadas a esse fim precisam ser redistribuídas com outras disciplinas (conforme já exposto), o que fragmenta o processo formativo.

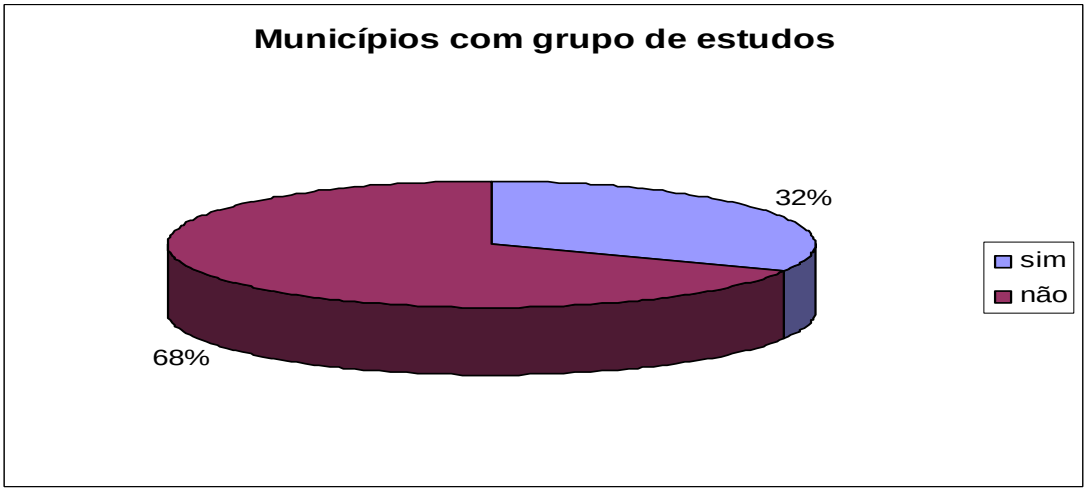
Porém, a carga horária apresentada seria suficiente para garantir o conhecimento necessário para o trabalho com a língua? Como discorri no primeiro capítulo, o professor não pode esperar apenas dos cursos o aprofundamento ou confirmação de seus conhecimentos. Sua formação profissional obviamente acontece durante toda a vida, inclusive durante a formação inicial (magistério, licenciatura, pós-graduação). Os programas de formação continuada devem ser entendidos, retomando Esteves & Rodrigues (1993), como aqueles que acompanham toda a carreira profissional, se fazendo necessários, pois, é por meio

deles que o professor vai adequando a profissão às exigências de sua atividade. Vale retomar Alarcão, para quem:

> (...) a formação continuada deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio ao desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, p. 106).

A autora pontua ainda que a formação continuada deve se alicerçar na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e na organização dos professores de cada escola, instituída em grupos de estudos, fundados em torno de projetos de formação-ação-investigação. É uma formação, portanto, que assenta em projetos realizados com, para e pelos professores, complementados pelas comunidades sociais envolvidas, com o objetivo de transformar a escola em autêntica comunidade educativa.

No entanto, seriam as práticas de formação interpretadas de tal forma? Ao verificar, em toda a região, quantos são os municípios que, além dos cursos, têm-se preocupado com a manutenção de um grupo de estudos, aprofundando-se continuamente, os dados (anexo 5) revelaram o seguinte:



Dos 32% que afirmaram ter grupo de estudos organizado no município, encontrei, dentre eles, alguns que interpretaram equivocadamente a questão, entendendo que, ao ofertarem cursos aos professores, no decorrer do ano, já estariam consolidando esse tipo de evento. É o caso de um dos municípios da

região que informou manter um grupo de estudos com 200 integrantes, o que seria humanamente impossível para tal modalidade de formação.

Dentre os 5 investigados, apenas um mantém um grupo de estudos com aproximadamente 30 integrantes, reunindo-se quinzenalmente (fora do horário de trabalho) para ler, aprofundar, rever conceitos, refletir sobre a prática.

Por outro lado, nem sempre as ações de formação continuada são organizadas por meio de projetos que contemplem as reais necessidades dos professores, ouvindo o que eles têm e querem dizer. Em muitas situações, os programas são determinados pela equipe pedagógica das Secretarias Municipais de Educação, a partir daquilo que julgam necessário ser trabalhado.

Tais atitudes são heranças da escola tecnicista, já que os supervisores, além de centralizarem as ações de formação em cursos de curta duração, de forma esporádica, sem continuidade e desvinculados das reais necessidades dos professores, definem os conteúdos que os professores devem “aprender”, cabendo a estes apenas “ouvir” o que o palestrante (cursista ou formador) tem a “ensinar”.

4.2.3 Conteúdos abordados

Dentre a abordagem geral de reflexão sobre os efeitos da formação em Língua Portuguesa, propus um recorte para o ensino da gramática. Como não o concebo desarticulado da leitura, da produção e da reescrita de texto, apresento, a seguir, uma descrição/reflexão de todos os conteúdos explorados em cursos que ministrei nos municípios selecionados, e não apenas da gramática, embora a esta a ênfase seja maior. Por outro lado, não relatarei sobre cada município particularmente, mas sim de um modo geral, reservando-me o direito de referir-me a um deles, quando se destacar em relação aos demais, em algum aspecto.

O M1, por exemplo, quando solicitou-me um curso de capacitação, o fez no sentido de rever conceitos gramaticais com os professores, dentro de uma perspectiva da gramática normativa. As coordenadoras entendiam que se o aluno não compreendia bem a Língua Portuguesa era porque o professor não a dominava. Portanto, havia necessidade de retomar conceitos, relembrar regras, tirar dúvidas relativas à gramática. Em relação a quais conteúdos? Isso não foi definido. Coube a mim, de acordo com a experiência vivida com meus alunos da graduação, recortar

os conteúdos que julguei apresentarem mais dificuldades: concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal e sinais de pontuação.

Atendendo ao pedido, trabalhei, amparada por Infante (1995), Cipro Neto & Infante (1999) e Cunha & Cintra (2001) conceitos e atividades relativas a tais conteúdos. Como o trabalho gramatical, na perspectiva solicitada, não correspondia ao meu propósito de trabalho com a língua, procurei, ao mesmo tempo que atendia à solicitação, provocar, nos participantes, um outro olhar. Daí surgiu a necessidade de mais horas de formação. A princípio, a intenção do município era investir em apenas 8 horas, mas, diante das dificuldades levantadas, a carga horária foi sendo ampliada, até concluir as atividades de formação com 24 horas, estendendo-se para conteúdos concernentes à sala de aula e ao aluno: possibilidades de encaminhamento da leitura, da interpretação, da produção de texto e da gramática contextualizada.

Nos demais municípios, a carga horária de formação foi planejada antecipadamente e os conteúdos (na verdade eixos) solicitados – leitura e interpretação, produção de texto, reescrita e gramática contextualizada – deveriam ser explorados nos cursos.

Para discutir sobre o eixo "leitura", associado a encaminhamentos práticos de atividades, em menos de 8 horas, nas quais priorizo, além de minhas explanações, espaços para questionamentos, relatos de experiências e contribuições teóricas, o ponto de partida foi uma definição de Orlandi[115], a qual explora a constituição do processo de significação, tanto do ponto de vista do autor quanto do leitor: "não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos" (ORLANDI, 1999b, p. 101) sócio-historicamente determinados.

Julguei interessante pautar-me nessa fundamentação por ainda residir, entre os professores, uma compreensão de leitura assentada apenas na decodificação textual. Só depois de resgatar esse viés teórico (exaustivamente explorado em muitas publicações, no CBPR, nos PCNs e também CBEPM) e de ouvir questionamentos e contribuições, encaminhei algumas sugestões de atividades leitura e produção de textos, provocando reflexões sobre que textos levar para a sala de aula e que textos produzir a partir de leituras realizadas (anexo 06), ressaltando a importância do trabalho sistemático com alguns gêneros.

[115] Do livro, selecionei o capítulo "O inteligível, o interpretável e o compreensível", p. 101-118.

Fui aliando, às propostas de atividades com a leitura e com a produção, as discussões teóricas, no sentido de garantir o reconhecimento de que, ao ler, “os sentidos não nascem *ab nihilo.* São criados. São construídos em confronto de relações sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários.” (ORLANDI, 1999b, p. 103). Ao propor uma leitura na sala de aula, os sentidos poderão diferir de aluno para aluno, visto que cada um é afetado por suas relações sociais, sua história, sua ideologia, elementos estes que constituem o leitor/autor de textos, atribuindo-lhe esta ou aquela capacidade. Cabe, então, ao professor, respeitar as diferenças, estimular reflexões, valorizar a construção de sentidos revelada nas atividades de leitura e de produção textual.

Dessa forma, propus, no mesmo encaminhamento das atividades de leitura, as de produção textual (oral e escrita), dentro de uma visão (sócio)interacionista da linguagem, na qual se inscrevem considerações teóricas de Vygotsky (1985) e de Bakhtin (1988). Lembrei que, ao abordar esse enfoque na sala de aula, se o objetivo pretendido é o de desenvolvimento das capacidades de escrita, o professor não pode perder de vista ser este o resultado de interações sócio-historicamente determinadas. Nessa perspectiva, a aquisição do conhecimento deverá ocorrer por meio da interação do aluno com outros interlocutores. O ato de escrever não envolve apenas um interlocutor (o professor). Sempre que as situações de produção permitir, deve-se criar motivos para que o aluno escreva para outras pessoas, pois o conhecimento será construído a partir de relações intra e interpessoais.

E, conforme Bakhtin (1988), é particularidade constitutiva do enunciado ter um destinatário, dirigir-se a alguém, sem o qual não há, e não poderia haver, enunciado, pois é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita.

Falar da leitura e da produção de acordo com a concepção (sócio)interacionista da linguagem significa refletir sobre as relações de interação provocadas pelos instrumentos mediadores, no caso, textos representativos de determinado(s) gênero(s) textual(is).

O M1, após trabalhar esse enfoque da leitura e produção textual, julgou interessante verificar como os alunos de 1ª a 4ª série estavam lendo, ou seja, qual “capacidade” de interpretação estavam desenvolvendo. Tanto os professores quanto a equipe pedagógica tinham conhecimento da importância da leitura como co-produtora de sentidos, porém, será que isso estava se concretizando na prática? Os

alunos estavam realmente co-produzindo sentidos ou estavam apenas decodificando? E, nesse contexto todo, como o texto estava sendo explorado?

Diante de tais reflexões, concluíram que seria interessante aplicar uma avaliação aos alunos para, na realidade, avaliar o próprio desempenho dos professores no sentido de garantir os encaminhamentos necessários à leitura e à interpretação. Para isso, solicitaram-me que organizasse uma avaliação para cada série, a fim de diagnosticar o nível de compreensão dos alunos.

Uma vez elaboradas e aplicadas, diagnostiquei alguns pontos que julguei pertinentes de serem aprofundados. As avaliações revelaram que os alunos tinham dificuldades em ler as entrelinhas, em fazer inferências no texto. Eles estavam muito presos somente àquilo que estava escrito, ou seja, liam o texto linearmente. Tais dados, uma vez apresentados aos professores, fizeram refletir sobre como os textos eram analisados e os alunos motivados à leitura. A partir das reflexões, os professores se comprometeram com um outro encaminhamento para as atividades de leitura, quando tentariam explorar, além da decodificação, as inferenciações.

Os eixos de reescrita de texto e gramática contextualizada foram abordados como conseqüência das atividades de leitura e produção e, em decorrência, deveriam ser versados no sentido de propiciar, ao aluno, reflexões sobre os fatos lingüísticos (gramática textual), entendendo que estes organizam o texto e garantem-lhe sustentação. Para isso, propus, inicialmente ponderações sobre como corrigir os textos produzidos pelos alunos, de acordo com sugestões de Ruiz (2001)[116] que levantou, junto a professores de 3ª e 7ª séries, as formas mais comuns de correção, definidas por Serafini (1989, apud Ruiz, 2001) como:

- Correção indicativa: consiste em marcar, junto à margem do texto, as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. O professor freqüentemente se limita à indicação do erro, alterando muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a problemas localizados, como os ortográficos e os lexicais.
- Correção resolutiva: consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que

[116] Desse livro, sintetizei o capítulo1, “A correção (o turno do professor): uma leitura” – (anexo 07).

exigem uma correção. Reescreve tais partes, fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto do aluno é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

- Correção classificatória: consiste na identificação não-ambígua dos erros por uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, porém é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.
- Correção textual-interativa: trata-se de comentários mais longos dos que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Representei tais formas de correção em textos de alunos, nos quais os professores foram imediatamente se reconhecendo: *"eu corrijo assim", "eu também".* Depois disso, fui destacando os aspectos positivos e/ou negativos de cada forma de correção, de acordo com a autora, no sentido de proporcionar, no momento da reescrita, uma postura reflexiva sobre a língua.

Enfatizei a importância de olhar para os textos produzidos não apenas com a intenção de "caçar" erros, mas principalmente de verificar o que os alunos já dominam e aquilo que eles não dominam ainda, pois a aula de Língua Portuguesa seria muito mais produtiva se tomassem tais textos como referência. Como diz Possenti (1996), o professor perde muito tempo ensinando o que o aluno já sabe ou coisas que não lhe são necessárias naquele momento como, por exemplo, teorias gramaticais. A maior parte do tempo das aulas dessa disciplina ainda é destinada a reconhecer, definir e classificar as palavras.

A pretensão era provocar, nos professores, a crença nas palavras de Possenti (idem)[117] quando assinalou que cabe ao professor das séries iniciais ensinar o aluno a ler e a escrever, pois:

> (...) ler e escrever são atividades importantes. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, como uma

[117] Desse autor, não recortei, especificamente, uma parte do livro "Por que (não) ensinar gramática na escola", mas focalizei-o como um todo, citando trechos do autor, em determinados momentos de minha fala e recomendando a sua leitura aos professores.

> freqüência semelhante à freqüência da fala e das correções da fala (POSSENTI, 1996, p. 48).

Todavia, procurei resguardar, nas reflexões e leituras propostas, as diferentes possibilidades de interpretação, não as tomando como verdades únicas e acabadas, mas em processo de construção, aliadas à realidade da sala de aula de cada um, ao contexto socialmente determinado.

Ao falar da leitura, da produção de textos (orais e escritos), referi-me aos gêneros textuais. O enfoque teórico em pauta foi abordado a partir de algumas leituras de Bakhtin (1992)[118], de Bronckart (2003)[119], de Marcuschi (2003)[120], de Schneuwly e Dolz (2004a)[121], entre outros, os quais, dentro da concepção (sócio)interacionista, reconhecem a natureza social da linguagem e o caráter dialógico e interacional da língua, entendendo os gêneros como a materialização da interação entre os homens. Portanto, versar sobre a leitura e a produção de textos nesta perspectiva significa trabalhar com os gêneros, reconhecendo a sua funcionalidade. Conseqüentemente, toda atividade de leitura e produção deve ser entendida como real, concreta e sistemática, situando o texto no tempo, no espaço e na sua relação de interlocução, enfim, contextualizando-o.

Como ainda persistia uma confusão conceitual entre gêneros e tipologia textual, provoquei algumas discussões nesse sentido, sustentadas em Marcuschi (2003). Para isso,provoquei a exploração de exemplos, de análise de textos, estabelecendo relações com os discursos propagados em documentos oficiais, tais como o CBPR e os PCNs, ressaltando o objeto de ensino da língua em cada documento. Citei partes dos PCNs (um documento acessível a todos) para garantir maior proximidade com minha fala, destacando que neles os conceitos não estavam bem definidos.

---

[118] De Bakhtin, as leituras efetivamente realizadas por mim e parafraseadas nos cursos, logicamente citando o autor, foram: segunda parte do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, envolvendo o capítulo 5: Língua, fala e enunciação; capítulo 6: A interação verbal; capítulo 7: Tema e significação da língua. Do livro “A estética da criação verbal”, o capítulo enfocado foi “Os gêneros do discurso”.

[119] Este autor foi tomado como base principalmente quando reportei-me à diferenciação entre Gêneros textuais e tipologia textual, devido à explanação que faz, no capítulo 6 do livro “Atividades de linguagem, texto e discurso, sobre seqüências discursivas.

[120] De Marcuschi, interessou a leitura do artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Aliás, esta foi uma leitura indicada e oferecida aos professores, devido à forma didática como trata o assunto, especialmente quando diferencia gêneros e tipologia. É um texto que considerei acessível aos professores das séries iniciais.

[121] Desses autores, recortei o capítulo 4: ”Seqüência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”.

Na tentativa de aproximar a teoria de encaminhamentos práticos, apresentei a proposta de um projeto de trabalho com gêneros textuais (anexo 08) para, em seguida, mostrar outro projeto, já desenvolvido, de leitura e produção de texto a partir do estudo do gênero textual fábula, denominado, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Seqüência Didática. Na realidade, todo esse discurso tinha a pretensão de oportunizar, aos professores, um novo percurso para o trabalho (de leitura, de gramática, de produção) com o texto numa perspectiva contextualizada, quando o aluno pudesse realmente reconhecer o gênero estudado quanto a sua funcionalidade, seu conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo lingüístico.

A reescrita de texto foi explorada como um processo de análise lingüística, de acordo com as propostas de encaminhamento de Geraldi (1984)[122]. Numa tentativa de aproximar teoria-prática, propus, aos professores, uma tabela diagnóstica (anexo 09) com o objetivo de, ao ler os textos produzidos pelos alunos, destacar os problemas mais incidentes, diagnosticando os aspectos da língua não dominados, explorando os problemas revelados pela maioria. Expliquei cada item da tabela e, em seguida, distribui alguns textos para que os professores os diagnosticassem.

Naquele momento percebi, não apenas em um município, mas em todos eles, o distanciamento existente entre a teoria e a prática. Os professores reconhecem as inadequações textuais, mas não sabem relacioná-las com os itens apontados na tabela. Essa realidade me fez refletir sobre a posição em que os professores (e eu me coloco entre eles), muitas vezes se encontram. Em quantas situações agem por indução, pela prática cristalizada no dia a dia, pela experiência da língua, sem entender ou refletir exatamente sobre o que estão fazendo, ou por que estão agindo de tal forma, com que objetivo. Propõem encaminhamentos práticos, a maior parte, seguindo modelos que lhes são repassados, copiados ou recortados de livros didáticos.

Se a proposta de análise lingüística foi apresentada por Geraldi, em 1984, na região, e se, a partir daí, ela foi exaustivamente explorada em publicações, projetos e documentos norteadores (CBPR, PCNs e CBEPM), o dado observado revela que as orientações teóricas nem sempre foram explícitas. Ao contrário, chegaram de forma confusa, fragmentada, negando conhecimentos anteriores, apresentando

[122] Da coletânea apresentada no livro “O texto na sala de aula”, priorizei os artigos: “Concepções de linguagem e ensino de português” e “Unidades básicas do ensino do português”.

outros, sem o tempo e espaço necessários para a reflexão e a assimilação de uma ou de outra teoria.

Esta constatação me fez indagar: no momento em que propunha um olhar reflexivo para o texto do aluno, diagnosticando problemas para, em seguida, pensar em como superá-los, eu não estaria apresentando mais uma maneira de como corrigir textos, ou seja, mais uma "teoria"? E se fosse, o tempo que tinha para abordar aquele conteúdo era suficiente para aprofundar e garantir uma compreensão mais ampla da proposta ou estaria incorrendo nos mesmos "erros" os quais eu criticava?

Essas incertezas incomodavam-me, no entanto, as situações vividas, o contexto sócio-histórico-ideológico no qual me encontrava não deixavam outra alternativa senão trabalhar daquela forma. Afinal, eu fora contratada para "falar" sobre aqueles conteúdos. Então, procurava mediar a situação, provocando reflexões, insistindo na importância do professor ler assiduamente, na necessidade de grupos de estudo no município, visto que tais ações complementariam as lacunas não supridas pelos cursos.

Para evidenciar o processo da reescrita e da análise lingüística, apresentei encaminhamentos de reescrita coletiva (anexo 10) e de reescritas individuais (anexo 11), enfocando, em cada exemplo, um problema apresentado no texto. Isto porque, para Geraldi (1984), as atividades de reescrita devem centrar-se na resolução de apenas um problema e não na higienização total do texto. Com tais atividades, já estava provocando um olhar para o ensino gramatical contextualizado.

Todavia, qual era o conhecimento dos professores em relação ao ensino gramatical, via texto do aluno ou textos publicados? Como poderiam encaminhá-lo? De que forma explorá-lo? É claro que os professores já haviam lido ou estudado alguma coisa em relação ao assunto, porém percebi que esta não era a prática, pois tinham muitas dúvidas a respeito.

Quando questionados sobre abordagens da gramática em texto já publicados, os professores diziam trabalhar com atividades do tipo: "*retire os pronomes do texto",* "*assinale os verbos no texto",* de acordo com exemplos propostos por alguns livros didáticos. Essa era a compreensão que tinham da gramática contextualizada, até porque, conforme Perfeito e Costa-Hübes (2005), o livro didático é o companheiro inseparável dos professores, ocupando, na maioria dos casos, grande espaço nas aulas de língua materna, orientando, ensinando, mostrando e propondo

inovações. Nele trabalhada, a gramática é revisitada de acordo com suas pretensões e comandada pela perspectiva de ensino defendida.

Sobre o livro didático, Bräkling (2003) e Rojo e Batista (2003) postulam que quase sempre as atividades gramaticais são apresentadas dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva, o que não tem contribuído, seguramente, com as práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos. Ou seja, a maioria das atividades não privilegia a reflexão sobre o uso da língua, não prioriza a variação lingüística, não orienta os trabalhos com o conteúdo numa perspectiva reflexiva, não explora conhecimentos pragmáticos/discursivos ou textuais. Mesmo quando as atividades propostas estão relacionadas a um texto, estas se reduzem a classificar gramaticalmente determinado elemento, sem necessariamente provocar reflexões sobre o seu uso na situação discursiva apresentada.

A visão prescritiva da língua ainda está impregnada na escola e na sociedade. Nos municípios investigados (bem como na região), não era diferente:

> Na escola (...) há uma arraigada tradição de ensino dos chamados conteúdos gramaticais, já que caberia à escola, supostamente, sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo essa sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho lingüístico dos estudantes (GERALDI, 1996, p. 129).

Percebi (não só nestes municípios, mas em todos que até então tinha trabalhado), assim como Moura Neves (1999) após analisar “para que se ensina gramática”, “o que é ensinado” e “como se ensina gramática”, que ao ensino da língua era dado um tratamento predominantemente formal com exercitação gramatical dentro dos padrões de normatização da língua. No M5, por exemplo, deparei-me com uma professora aplicando prova a alunos da 2ª série sobre identificação e classificação de encontros consonantais, totalmente desarticulados de qualquer situação de uso, sem um objetivo maior que não fosse “ensinar gramática”.

Nos municípios investigados, até a realização dos cursos que ministrei, predominava um ensino gramatical desarticulado das práticas da linguagem, distanciado do texto. Portanto, só servia para que o aluno fosse bem na prova e para ser aprovado, uma vez que a metodologia empregada residia em atividades que

seguiam da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias.

> O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas "corretas" e "boas" a serem imitadas na expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1996, p.101).

Por outro lado, embora houvesse todo um saber cristalizado, as falas dos professores foram me revelando, no decorrer dos cursos, que a concepção de linguagem norteadora de suas práticas em sala de aula, principalmente referente ao ensino da gramática, estava assentada naquelas propagadas antes mesmo da década de 1970: *Linguagem como transmissão do* pensamento e, posteriormente, como *instrumento de comunicação.* Em outras palavras: a gramática ensinada deveria garantir, ao aluno, as habilidades para falar e escrever corretamente. Para isso, nada melhor do que amparar-se em "modelos" estruturais que revelavam o bom uso da escrita e, ainda, explorando as terminologias, as classificações e as regras.

Era dessa forma que a gramática contextualizada vinha sendo interpretada. Então, senti-me no compromisso de, naquelas poucas horas de curso, provocar um outro olhar para o ensino da gramática, de forma que, por meio de atividades contextualizadas, estimulassem reflexões necessárias sobre o uso dos elementos lingüísticos no texto. Para isso, fui comprovando que tais discussões não eram recentes e vinham sendo divulgadas desde a década de 1980, com o Projeto "O texto na sala de aula", de Geraldi (1984).

Localizei o início da preocupação com o ensino gramatical contextualizado, retomando as bases da concepção (sócio)interacionista, relacionando-a com as orientações teóricas de Vygotsky (1984), de Bakhtin (1988), da Lingüística da Enunciação. Lembrei-os que, depois de Geraldi, conforme posto (considerado pioneiro ao sistematizar uma proposta interacionista de trabalho com a língua), essas discussões foram divulgadas por muitos autores, dos quais destaquei:[123] Perini (1985), Franchi (1988), Possenti e Ilari (1992), Possenti (1996), Geraldi (1991,

[123] Dos autores mencionados, fiz citações, paráfrases e indicações de leituras, levando livros na sala para que pudessem folhear, copiar bibliografias. Como texto, fiz resumos das obras de Travaglia (1996) e de Britto (1997), que foram repassados aos professores.

1996), Suassuna (1995), Moura Neves (1996, 1999, 2002 e 2004), Travaglia (1996, 2003), Britto (1997), Matêncio (2001), Antunes (2003), entre outros. E assim, na perspectiva de contemplar tais discussões, o CBPR (1990) reorientou o ensino da língua para o texto. Os PCNs (BRASIL, 1997/1998), alguns anos depois, reforçaram ainda mais esse propósito do ensino da gramática, enfatizando o trabalho com a língua em situações de uso, no caso, em diferentes gêneros textuais.

Fiz questão de rememorar tais documentos para que os professores reconhecessem, em minha fala, leituras já realizadas, mas que, por algum motivo, não foram interpretadas e, em decorrência, não foram transpostas didaticamente.

A partir da apresentação teórica, oportunizei o contato com exemplos de atividades contextualizadas, pautadas, principalmente, na Lingüística Textual (uma das vertentes da Lingüística da Enunciação) que era, no momento, meu maior referencial teórico e prático. De acordo com tal vertente, explorei os recursos coesivos referenciais (anexo 12) no gênero fábula, os recursos coesivos seqüenciais (anexo 13) num relato histórico.

Além destas, apresentei atividades a partir da reescrita de textos produzidos por alunos, abordando o discurso direto e indireto (anexo 14), a concordância verbal e nominal e a conjugação verbal e nominal (anexo 15) em atividades de reescrita de textos de alunos. Além disso, apresentei alguns exemplos de atividades reflexivas propostas por Travaglia (1996), explorando, por exemplo, as preposições, os adjetivos e algumas outras classes de palavras, por entender que essa proposta aproxima-se muito das diferentes situações de uso da língua.

De um modo geral, foram estes os aspectos da língua abordados nas horas de formação continuada nos municípios investigados. Todavia, após tal descrição (e após cada curso), algumas perguntas insistem/insistiam em incomodar:

- a minha ação docente reveladas nestes municípios (e nos inúmeros cursos de Língua Portuguesa ministrados na região), estavam contribuído para oferecer subsídios ao trabalho com a língua dentro de uma concepção (sócio)interacionista da linguagem, que requer um outro olhar também para o ensino da gramática? Em outras palavras: qual o efeito de minhas ações de formação na prática diária do professor, mais especificamente sobre o ensino da gramática?
- Será que as horas de formação contribuíram para provocar reflexões, revisitar conceitos, rever os encaminhamentos de ensino/aprendizagem,

provocar tentativas de produção de outros encaminhamentos para o ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva?

- Após alguns dias do curso, depois de ter esgotado as atividades discutidas por mim, o professor teria produzido outras atividades a partir dos exemplos dados? Ou seja, a formação recebida nestas 24 ou 32 horas foi suficiente para estimulá-lo à pesquisa, à produção e a mudança de sua prática, no caso, da gramática descontextualizada para a contextualizada?

Talvez não obtenha respostas para tantas indagações, contudo meu propósito se inscreve na tentativa de, ao interpretar os dados coletados, encontrar pelo menos algumas, relativas a tais (ou outros) questionamentos. Encaminho-me, agora, à análise e interpretação de dados coletados por meio do questionário, das entrevistas e das gravações de aulas, lembrando que os resultados poderão ser perpassados pelas minhas próprias constatações, isto porque, como se trata de uma pesquisa etnográfica, presenciei muitas situações e, por isso seria impossível distanciar-me delas e não complementá-las com minhas inserções.

4.3 Análise e Interpretação dos Dados

Antes de iniciar a análise e interpretação, gostaria de lembrar que os mesmos não foram coletados durante os cursos de formação, pois julguei que talvez a aproximação com as reflexões pudesse interferir nos resultados. Assim, três meses ou mais após concluir as horas de formação, deixei o questionário (anexo 03) para que os professores de 4ª série o respondessem com tranqüilidade e o devolvessem posteriormente. Somente depois de sua análise retornei para a entrevista (anexo 04) com tais professores.

Da mesma forma, as gravações de aulas, que aconteceram com apenas três professoras de diferentes municípios, ocorreram após alguns meses, quando assisti e gravei, pessoalmente, 20 aulas consecutivas em turmas de 4ª séries. Ressalto a minha ação direta na coleta dos dados por se tratar de uma pesquisa qualitativa em educação, de caráter etnográfico.

Enfim, procurei garantir um distanciamento dos cursos de formação, exatamente para verificar os efeitos dos mesmos. Caso eles fossem duradouros e efetivos, ainda encontraria suas marcas, mesmo passado algum tempo. Então, caso

detectasse a ausência de tais marcas, estaria, de certa forma, confirmada (sob o ponto de vista desta pesquisa) a efemeridade de tais eventos e, neste caso, partiria para uma proposta de solução do(s) problema(s) levantados(s).

Estava consciente de que poderia encontrar, nos dados, marcas de outra(s) formação(ões), afinal, os professores são sujeitos sociais, convivendo com diferentes meios que, de uma forma ou de outra, interferem na sua formação diária e esta, por sua vez, resulta, também, das leituras, de outros cursos de formação, da participação em outros eventos, da interação com colegas e da própria prática do dia a dia. Em outras palavras: são muitas as formas de interação que interferem no conhecimento do professor e que poderiam transparecer nos dados coletados.

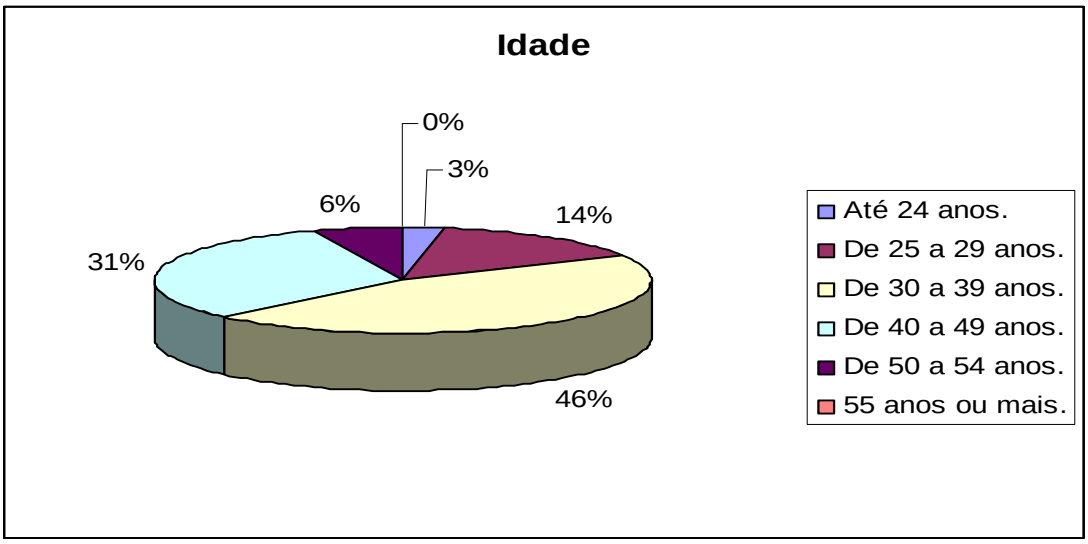
4.3.1 Análise e interpretação do questionário

Conforme já exposto no capítulo 3, um dos questionários (anexo 03) foi distribuído entre 63 professores de 4ª série dos municípios investigados para que o respondessem (com calma) e dias depois o devolvessem. Talvez esta não tenha sido uma boa estratégia, porque apenas 35 professores devolveram-no respondido ou parcialmente respondido. Tais informantes serão tratados, no decorrer da análise e interpretação, por números distribuídos, aleatoriamente, entre (01) e (35). A opção pelo tratamento único, sem referir a informantes deste ou daquele município, justifica-se pelo caráter de amostragem do presente instrumento e pela preservação da identidade do informante.

O questionário foi organizado com 31 questões, das quais 6 eram subjetivas. A pretensão, ao elaborar o instrumento, foi de identificar os professores de 4ª série quanto: ao sexo e à idade (questões 1 e 2); à formação inicial (questões 3 a 6); ao tempo de atuação e experiência em educação (questões 7 a 9); à carga horária de trabalho (questões 10 e 11); à formação na área (questões 12 a 15); à participação na formação continuada (questões 16 a 21); ao ensino da gramática contextualizada (questões 22 a 28); e à concepção de linguagem, gramática e gêneros textuais (questões 29 a 31). Na seqüência, apresentarei e interpretarei os dados, tratando-os como uma amostragem dos professores de 4ª série da região Oeste do Paraná.

Uma primeira informação confirmadora é que as mulheres são, destacadamente, a maioria entre os professores de 4ª séries do ensino fundamental (dentre os 35 questionários coletados, encontramos 34 do sexo feminino) e, dentre

elas, a faixa-etária predominante é de 30 a 39 anos de idade (46%), conforme distribuição no gráfico:

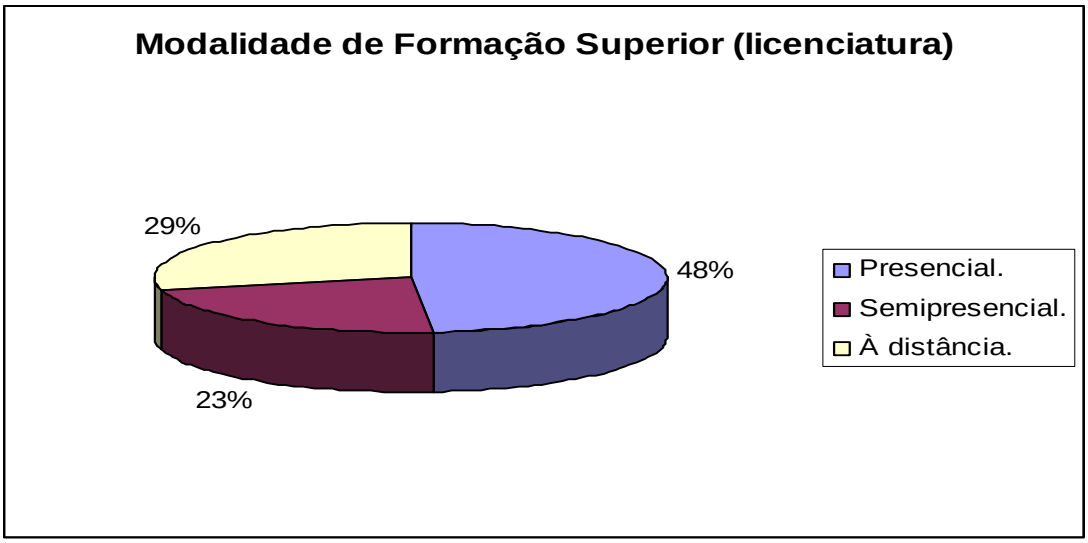


Atuam no município há mais de 10 anos e são, portanto, profissionais relativamente jovens, com anos de experiência na área, o que pode favorecer o interesse pela busca de conhecimentos e de maior formação. Tanto é verdade que todos freqüentaram a escola de magistério ou antigo normal (apenas 1, Educação Geral) e 91% já concluíram um curso de graduação. Destes últimos, a maioria é licenciado em Pedagogia ou Curso Normal Superior.

A predominância desta licenciatura, presumo, se dá em conseqüência da própria atuação nas séries iniciais e do incentivo dos municípios, organizando salas de formação à distância para o Normal Superior, evitando o deslocamento diário do professor até às cidades-pólo (Cascavel, Toledo, Foz do Iguaçu, Assis Chateaubriand, Marechal Cândido Rondon, Medianeira e São Miguel do Iguaçu) onde se localizam as universidades (públicas ou privadas).

O incentivo à formação inicial do professor, conforme relatado no capítulo 1, data da década de 1970, quando passou-se a exigir, como formação mínima para a profissão docente, o curso magistério. Embora esse princípio não tenha se cumprido em todas as situações na ocasião (principalmente devido à falta de professores em muitas localidades rurais, por exemplo), o MEC-Seneb retomou tal preocupação ao elaborar e publicar, em 1992, as Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica e, em 1993, o Plano

Decenal de Educação para Todos. Um dos enfoques deste documento era o de que, dentro do período de 10 anos, todos os professores das séries iniciais deveriam ter uma licenciatura. A partir daí, multiplicaram-se as ofertas dos cursos presenciais na região (principalmente pela rede privada), assim como na modalidade à distância, estimulando os professores a optarem por uma ou outra maneira de se licenciarem. Nesse sentido, os dados revelam haver um equilíbrio numérico entre aqueles que fizeram um curso superior (licenciatura) de forma presencial, dos que o fizeram na modalidade à distância ou semipresencial.



As modalidades evidenciam os princípios do Banco Mundial que, por sua vez, refletem-se nas políticas de formação propagadas pelo MEC no Plano Decenal de Educação para Todos. O que interessa é formar um profissional “competente” a baixo custo. Para isso, nada melhor do que incentivar a expansão dos ISEs – Institutos Superiores de Educação – e os Cursos Normais Superiores na modalidade à distância. A estes, cumprem formar professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competência para mobilizar saberes de modo adequado à situação, solucionando problemas práticos do cotidiano. Prevalece uma formação neotecnicista, por entrar em jogo, mais uma vez, a prática, sobrepondo-se às reflexões teóricas.

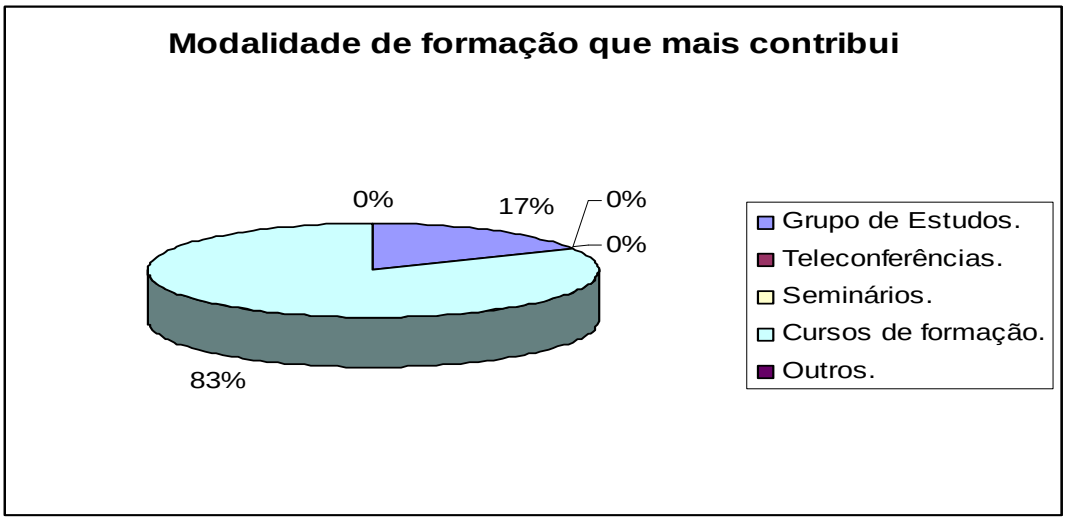
Por outro lado, embora haja todo um incentivo financeiro para aqueles que são pós-graduados, a remuneração oferecida ainda não é a ideal. Conforme dados revelados anteriormente, os professores pós-graduados recebem entre R$ 701,00 a

R$ 900,00 pela carga horária de 20 horas semanais. Conseqüentemente, 80% deles trabalham 2 turnos consecutivos (matutino e vespertino), sendo que, destes, 36% atuam em 2 escolas diferentes, o que, de certa forma, interfere nas ações do professor. Por serem mulheres, a maioria, além das 8 horas diárias de trabalho, por certo acumulam as responsabilidades de mãe, de esposa, de dona de casa, restando (quando resta) pouco tempo para leituras, reflexões, estudos e planejamento de suas aulas. Mesmo assim, demonstram interesse, participação e preparo para o trabalho.

Quando instigados sobre a disciplina que se acham mais ou menos preparados para trabalhar (tendo em vista que, nas séries iniciais, abordam todas as disciplinas), a maioria deles afirma estar preparado para todas elas, visto terem cursos de formação na área e/ou sua formação (superior) ter focalizado todas as áreas. Minha intenção foi, ao elaborar estas questões (12 e 13 – anexo 3), de investigar a opção pela disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, constatei que apenas 17% deles sentem-se mais preparados para esta disciplina, pelo fato de terem sua formação em Letras, enquanto que 18% não se sentem preparados, justificando que ou fizeram poucos cursos de formação, ou sua formação (licenciatura) não é nesta área.

Todavia, em relação a cursos de formação, 66% informaram ter participado de cursos de Língua Portuguesa nos últimos anos. Os demais (34%) preferiram não apresentar a informação. Dentre os cursos apontados, verifiquei, além da minha docência, algumas outras, focalizando conteúdos como: tipologia textual, práticas de alfabetização, literatura infantil, oratória, produção de textos, sintaxe e semântica, leitura, português básico, coesão e coerência textual, dentre outros. Os cursos são, em geral, ofertados pelo próprio município ou são buscados pelos professores em outros locais como nas universidades, por exemplo.

Em se tratando, ainda, de formação continuada, a cultura que sobrepõe, na região, segundo informações coletadas, como a modalidade de evento que contribui para o conhecimento do professor e o seu trabalho na sala de aula, é a dos cursos de formação:



Como demonstra o gráfico, 83% dos professores escolheram, dentre os eventos apresentados, os cursos pontuais, que ainda é a modalidade predominante no Brasil. Para os informantes, não importa se tal modalidade, conforme concluíram os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), é considerada assistemática, pontual, limitada no tempo, não integrando um sistema de formação permanente, e se "a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas" (Idem, p. 16). Para os profissionais da educação, esta continua sendo a modalidade que mais lhes interessa. Tal preferência seria, talvez, por não terem participado de outra(s) modalidade(s) de formação?

Verificando esta questão, os dados demonstraram que 54% dos professores já participaram (ou participam) de grupo de estudos, 40% presenciaram seminários e 6%, outra(s) modalidade(s). Entendo que os cursos de formação se sobrepõem a outras modalidades como, por exemplo, grupo de estudos, porque são os mais ofertados.

No entanto, como deveria ser a organização de tais eventos (cursos, grupo de estudos etc.), segundo os professores? Para a maioria deles, organizar-se-iam distribuindo o tempo entre exposições teóricas e encaminhamentos práticos. Uma grande parcela, porém, ainda entende o evento em foco como um momento de elaboração de atividades. Neste caso, os professores demonstram um discurso consagrado pelo modelo "ideal" de formação, criticado nos Referenciais para Formação de Professores, ou seja, aquele revelador da "hegemonia de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por

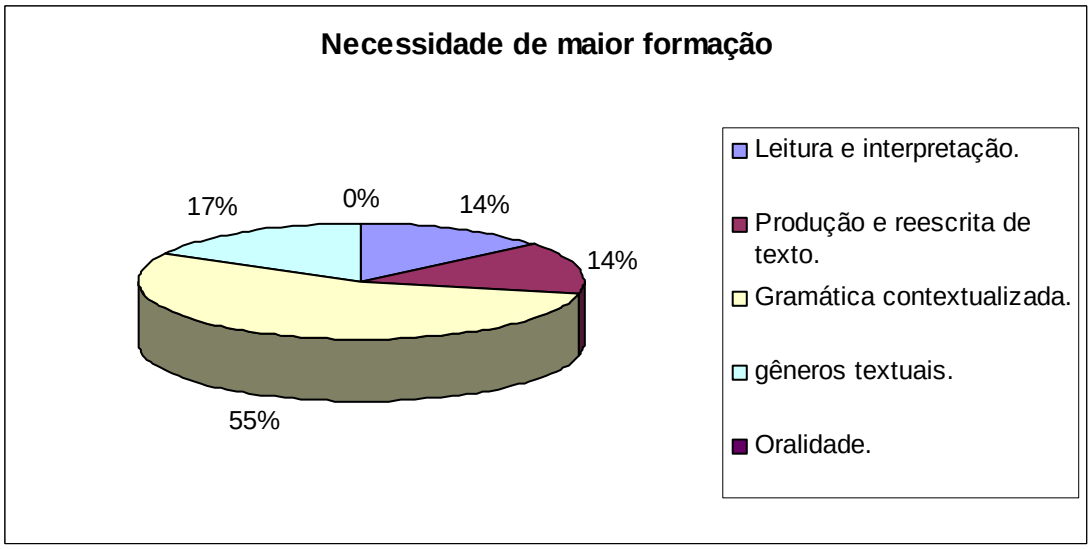
técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional" (BRASIL, 1999, p. 45).

Os cursos são apontados como o modelo mais significativo porque, até a década de 1990 (e, em muitos lugares, até hoje), era este o único evento ofertado aos professores. Para sua execução, elegiam-se os docentes "tecnicamente" preparados, os quais ditavam regras, modelos de atividades, mudanças de postura, enfim, levavam propostas prontas. No início deste século, despontou(aram) outra(s) modalidade(s) de formação continuada, centrada(s) numa perspectiva reflexiva, para a(s) qual(is) os professores não se apresentam como meros participantes, mas também como profissionais reflexivos. As discussões avançaram quando no conjunto de pesquisas sobre a formação dos professores, o componente da reflexão, do estudo, da própria formação, passou a ser considerado imprescindível, possibilitando o incentivo ao professor-pesquisador.

Todavia, pelos dados revelados, tal perspectiva de formação ainda não é devidamente sistematizada pelos professores (e, por que não, pelos próprios administradores da educação) da região, já que não se reconhecem como núcleo do próprio processo de formação continuada e esperam de "pessoas especializadas", orientações de como devem proceder.

Penso que a mudança de opção só ocorrerá a partir do momento em que os professores se colocarem como sujeitos individuais e coletivos de seu saber docente em relação às experiências feitas com o saber científico, participando na pesquisa da própria prática, com direito à fala, à orientação, à reflexão, exercendo o papel de atores coletivos e sociais na transformação do cotidiano escolar e para além dele. Postulo, desse modo, ser preciso optar por uma modalidade de formação que garanta o estudo constante por meio de diferentes leituras, de reflexões, de indagações, de proposições, enfim, de pesquisa. E, seguramente, os cursos pontuais, por mais que se realizem em 24 ou 32 horas, sozinhos, não garantem a aprofundada extensão.

Como os docentes poderiam compreender que a formação é "repassada" e não "construída", investiguei sobre quais eixos da Língua Portuguesa gostariam de obter maior formação. Os professores fizeram a seguinte indicação:



A gramática contextualizada é, sem dúvida, a maior necessidade de formação dos professores. Assim como já havia constatado durante os cursos e já posto anteriormente, esses profissionais ainda têm muitas dúvidas a respeito. Embora, conforme dito, eu tenha trabalhado tal enfoque numa parte da carga horária destinada à formação (8 horas), este dado revela que as reflexões realizadas nos cursos não foram suficientes para garantir um domínio maior sobre o eixo. Pelo menos é o que revelam alguns professores, por meio da justificativa apresentada (questão 21):

(01) ***Ainda*** *tenho dúvidas a respeito dessa prática.*

(02) *Pois encontro um pouco de dificuldade* ***ainda*** *na elaboração de atividades.*

(03) *Porque é nelas que eu* ***ainda*** *me sinto menos segura.*

(04) *Apesar de já ter participado de alguns cursos que enfocaram este tema,* ***ainda*** *tenho dúvidas de como encaminhar este trabalho. Também na graduação obtive alguns encaminhamentos, procuro materiais, porém ainda não são suficientes. Procuro trabalhar alguns aspectos gramaticais, mas outros, acho difícil trabalhar contextualizado.*

Nas palavras, fica evidente a insegurança, a dúvida no que tange ao trabalho com a gramática contextualizada, apesar de terem, em algum momento, refletido sobre tal abordagem. O emprego do “ainda” em todas as falas confirma tal constatação. Este operador argumentativo, empregado para introduzir um

argumento a favor da alternativa selecionada na questão anterior, indica a necessidade de acrescentar estudos, reflexões sobre o tema, mesmo tendo sido explorado em outras ocasiões como: cursos de formação (ministrado por mim ou outro(s) docente(s)), em outros momentos de formação (inicial ou continuada) ou, ainda, por meio de leituras das publicações referentes ao tema.

Nas questões 25 e 26 a pretensão foi a de verificar se os professores estavam lendo textos teóricos (livros, artigos científicos) que abordassem o ensino da gramática. A maior parte deles, 53%, apontou que tem lido, mas muito pouco. Em contrapartida, 25% dos professores indicaram que lêem pelo menos um artigo (ou livro) por mês referente ao tema, enquanto 22% disseram ler a cada dois meses.

Quando interrogados sobre o acesso a tais leituras, 42% dos professores reduzem sua leitura àquelas indicadas ou propostas nos cursos de formação; outros 29% estão indo além, buscando na biblioteca da escola ou do município, outras fontes de leitura; 20% informaram que, por meio dos cursos de graduação ou pós-graduação, estão aprofundando seus conhecimentos teóricos; apenas 9% indicaram estar adquirindo livros e/ou revistas científicas.

O importante nos dados aferidos é que os professores estão, de alguma forma, procurando, por meio da leitura, interar-se das discussões propostas sobre a gramática. Talvez não estejam lendo na medida considerada “ideal” para a profissão, mas há indicativos de busca, de iniciativas que, se ampliadas gradativamente, poderão interferir na prática diária.

Convém lembrar, por outro lado, que os professores, em sua maioria, estudaram a língua do ponto de vista normativo, estrutural, privilegiando o falar e o escrever corretamente, seguindo modelos formais, que ainda resistem em muitos cursos de formação. Sendo assim, não é de se estranhar que as justificativas apresentadas para a questão 21, relativas à opção de maior formação em gramática contextualizada, sejam como a de (05):

> (05) *Porque na minha formação superior não tive esse trabalho, pois meu professor era defensor da gramática pura.*

Tal maneira de traduzir o ensino da língua, faz com que a gramática normativa seja interpretada como “a valorização de uma modalidade lingüística que se respalda na normatização do uso da escrita para se impor à oralidade” (BRITTO,

1997, p. 58). E essa prática ainda subsiste, mesmo que, desde a década de 1980, Geraldi tenha propagado que “o ensino gramatical somente terá sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno” (GERALDI, 1984, p. 63). Tanto é verdade que quando é proposta a gramática contextualizada como uma das opções de reflexão sobre a língua, parece, para alguns, que a abordagem é nova no ensino:

(06) *Porque até pouco tempo trabalhava somente com a gramática isolada.*

(07) *Pelo fato de ser conteúdo novo eu ainda encontro algumas dificuldades e variantes para trabalhar.*

Percebo, destarte, que há tentativas, esforços dos professores no sentido de, ao trabalhar com os elementos lingüísticos, aproximar-se, o máximo possível, de situações reais de uso. Para isso, o texto é tomado como instrumento de análise e a gramática é considerada como estrutura do texto. Tratado dessa forma, o ensino da gramática pretende auxiliar no desenvolvimento da capacidade interativa do aluno, por meio da reflexão sobre o uso da língua. Porém, quando reduzido à cobrança da regra pela regra, a prática torna-se equivocada e mantém o rótulo da língua como sistema. Na tentativa de romper com esta concepção de língua, os professores ensaiam práticas contextualizadas. É o que revelam as seguintes informantes, ainda justificando a necessidade de maior formação sobre o trabalho com a gramática contextualizada:

(08) *Porque é tarefa difícil fazer o aluno buscar no texto. Para isso temos que ter bastante clareza.*

(09) *Porque considero a gramática cheia de peculiaridades e, portanto, mais difícil de contextualizar, de forma que se torna um círculo vicioso, ou seja, por mais que você contextualize, muitas vezes voltamos à gramática isolada.*

Segundo Rojo e Cordeiro (2004), o texto foi, e ainda é visto, como *objeto de uso* em sala e aula – propiciando *hábitos* de *leitura* e *estímulo* para a escrita – ou como *suporte* – para o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a redação e para a gramática – e não como objeto de ensino, propriamente dito. Isso ocorre porque, nas práticas relativas ao uso, à circulação e à produção de textos, os

professores ignoram, muitas vezes, a situação de produção (contexto, interlocutores, finalidade, suporte etc.), levada em conta no processo discursivo, fechando-se apenas no texto como estrutura gramatical e tipológica.

Os livros didáticos, nessa perspectiva, são tomados como suporte, fonte de pesquisa em muitas situações, principalmente quando se esgotam as atividades propostas nos cursos e os professores não conseguem produzir outras. Eles mesmos denunciam tal dependência ao justificarem a opção por maior formação sobre a gramática contextualizada:

> (10) *Porque somos reféns dos livros didáticos e gostaria de ter mais subsídios para elaborar atividades assim.*

> (11) *Porque é a questão que encontro maior dificuldade, é difícil de se encontrar nos livros didáticos de forma clara e fácil compreensão do aluno. É uma formação que tem poucos cursos.*

O problema é que, quase sempre as atividades gramaticais, nos livros didáticos, são apresentadas dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma possibilidade de reflexão. A interpretação e as palavras dos professores se confirmam na questão 24, quando é solicitado a eles que avaliem o enfoque que o livro didático tem dado à “gramática contextualizada”: 49% dos professores optaram pela alternativa (d), a qual indica que a maioria dos manuais usa o texto como pretexto e continuam priorizando a teoria gramatical; em contrapartida, 36% deles indicaram a alternativa (c), dizendo que têm encontrado livros didáticos que apresentam apenas algumas atividades nessa perspectiva; apenas 15% afirmaram, por meio da alternativa (b), terem encontrado livros didáticos que tentam trabalhar dessa forma na maioria das atividades.

Assim como interpretou a maioria dos professores, grande parte dos manuais é genérico e, em função da obediência ao consumo, freqüentemente desvirtua a proposta de trabalho com a língua. Todavia, reconheço que os livros didáticos têm sofrido alterações, principalmente a partir da implantação do Programa Nacional do Livro didático – PNLD – e da publicação dos PCNs, propondo que:

> (...) as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se nas atividades epilingüísticas, 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 (BRASIL, 1998, p. 39).

Mesmo assim, esses manuais não atendem plenamente à proposta textual-discursiva de trabalho como a língua, para a qual o texto deve ser tomado como manifestação concreta do discurso, como unidade de sentido (coerência) recebido/produzido, oralmente ou por escrito, por interlocutores em condições específicas de produção. A gramática, no contexto, é interpretada como aquela que está para o texto, assim como este concretiza o gênero que, por sua vez, é determinado socialmente. Um pressupõe o outro e se completam. As articulações sócio-discursivas (orais e escritas) são construídas por estruturas lingüísticas gramaticais.

Ao ser Interpretada incoerentemente a concepção sócio-discursiva de trabalho com a língua, muitas abordagens práticas, embora amparadas em textos, ainda são organizadas como o ensino de regras e normas lingüísticas. É o que evidenciam os informantes (12) e (13), quando interpretam, ainda na questão 21 (anexo 03), a gramática contextualizada como o ensino de regras:

> (12) *Para mim, o mais complicado de abordar e compreender com os alunos é o uso da gramática devido à complexidade das regras.*
>
> (13) *Porque sinto dificuldades em fazer com que os alunos compreendam e façam os textos de acordo com a escrita padrão.*

Prevalece a importância das “regras” e o reconhecimento da “escrita padrão”. Saber escrever pressupõe, neste caso, empregar adequadamente as regras gramaticais da língua padrão em todas as situações de produção escrita, como se esta fosse a única variante da língua portuguesa.

No entanto, quando pesquisados sobre a compreensão teórica que têm sobre esta prática (questão 22), apenas 11% dos professores indicaram não se sentirem seguros para definir o ensino da gramática contextualizada. A grande maioria (83%) apontou a alternativa considerada correta: “trata-se de propor questionamentos aos alunos de forma que reconheçam os elementos gramaticais como importantes para construir o significado do texto”. Apenas 6% apontaram a alternativa que mais se distanciava da compreensão necessária para tal prática: “trata-se de ensinar a

gramática usando texto do qual retiro palavras ou frases para classificá-las gramaticalmente".

As indicações denunciam que já existe um conhecimento teórico sistematizado. Esse conhecimento pode ser, em parte, conseqüência das reflexões provocadas nos cursos de formação que ministrei. Como já exposto, a ênfase ao texto e suas marcas lingüísticas foi uma constante durante as horas da formação, seja quando abordei a leitura, seja quando focalizei a produção e a reescrita de texto. Embora tenha priorizado 8 horas para discutir exclusivamente a gramática contextualizada, o tema foi revisitado durante todo o percurso. Não ignoro que tal conhecimento pode ser conseqüência, também, de outros cursos, de outras práticas de formação.

Devido ao conhecimento construído, metade dos professores considerou, quando se trata do trabalho com gramática contextualizada (questão 23), ser "fácil teoricamente", mas eles ainda têm dúvidas quanto ao encaminhamento prático. Outros (29%) não avaliaram o encaminhamento como complicado e já estão colocando em prática algumas sugestões que chegam às suas mãos. Contudo, revelaram não se sentirem seguros para produzirem atividades sozinhos. Apenas 18% consideraram fácil o encaminhamento das reflexões sobre a língua e 3% afirmaram tratar-se de uma prática difícil, tanto que preferem trabalhar com a gramática por meio de exercícios isolados.

Partindo da hipótese de que já foram publicadas muitas discussões teóricas criticando o ensino da gramática descontextualizado; e que muito pouco se encontra como contraproposta – ou seja, encaminhamentos práticos que orientem o professor para provocar, em seus alunos, as reflexões necessárias sobre o emprego desta ou daquela palavra em determinado contexto – instiguei (questão 28) se há necessidade de mais material de apoio, de consulta, que oriente em direção a esta prática. Dentre os 35 professores, 6% deixaram de responder esta questão e 17% afirmaram não sentir tal necessidade, justificando nesta direção de (14):

> (14) *Devido ao tempo em que nós já participamos dos Programas de Formação continuada, já temos sugestões de como trabalhar e, baseando-se nelas, procuramos elaborar outras, dependendo dos objetivos.*

Sem dúvida alguma, este é o comportamento desejável a todo professor, pois, “talvez um dos princípios mais universais de quem se interessa pelas questões pedagógicas em sala de aula, principalmente na área de língua portuguesa, seja o de que *cada professor deve fazer seu próprio material didático”* (TEZZA, 2002, p. 2). As universidades deveriam se colocar como o lugar de excelência para, junto com os professores, produzirem nesta direção. Embora já ocorram algumas iniciativas, ainda não são suficientes e poucos são os professores que produzem, assim como são poucas as parcerias entre universidades e professores das séries iniciais. Como conseqüência, 77% dos professores apontaram a necessidade de publicações direcionadas para o encaminhamento prático da gramática contextualizada. Selecionei algumas respostas dos seguintes informantes, as quais apontam para a maioria:

> (15) *Sim. Livros e textos teóricos que trabalhem a gramática contextualizada.*
>
> *(16) Seria muito bom receber novas sugestões de atividades que envolvem a gramática como por exemplo: apostilas com textos variados, contendo a gramática contextualizada, livro...*
>
> *(11) Sim, há necessidade de se ter mais material de apoio, pois o pouco material que encontramos para consulta sobre a gramática são os livros didáticos e as gramáticas onde as atividades são soltas e não contextualizadas. Acredito que artigos, revistas e livros com sugestões seriam úteis, assim como cursos de formação nestes conteúdos.*

Nas falas, é possível inferir, também, atitudes um tanto quanto acomodadas por parte de alguns, como, por exemplo, de (16), para quem “*seria muito bom receber novas sugestões*”. Atitudes assim podem ser tomadas como resquícios da escola tecnicista quando o professor era “orientado” para apenas fazer aquilo que lhe era repassado. Não havia espaço para produção, discussão ou reflexão. Cabia-lhe, apenas, repassar o conteúdo que já vinha sistematizado nos manuais didáticos ou nos currículos. O Currículo da SEED é um exemplo de tal maneira de conduzir o ensino, trazendo aulas praticamente prontas, restando, ao professor, somente transmiti-las. Se, em contrapartida, o professor elaborasse seu próprio material didático, estaria se colocando numa atitude permanente de atualização, reflexão e produção diante da percepção concreta e real dos problemas apresentados por seus

alunos, não dependendo, exclusivamente, de atividades prontas recortadas dos livros didáticos, sem, muitas vezes, refletir sobre elas.

> (...) o problema mais grave dos livros didáticos tem sido a ausência de qualquer discussão mais profunda sobre o conceito de norma padrão; em geral, os manuais, em grande parte, ignoram todo o saber sobre a língua acumulado pela lingüística nos últimos cem anos, reproduzindo gramáticas normativas que vêm há séculos se copiando umas às outras. O manual didático, nessa área, é tipicamente aquele livro que ensina, burocrático, "a linguagem certa" – e, por motivos mais ou menos óbvios, é exatamente nesse tipo de modelo que a maioria esmagadora dos alunos e dos professores está interessada. O problema dessa tal "linguagem certa" é que ela acaba por destruir uma compreensão mais generosa do potencial da linguagem – pior ainda, o seu modelo acaba sendo um empecilho para o aprendizado de um padrão escrito de qualidade (TEZZA, 2002, p. 2).

Entretanto, toda mudança de postura requer compreensão teórica das atividades práticas, o que provocará questionamentos como: por que trabalhar, por exemplo, a gramática contextualizadamente? Como conduzir as reflexões para que o aluno reconheça a gramática como organizadora das interações verbais (orais e escritas)? Que conhecimento o aluno deve sistematizar, a partir de atividades com a língua? Abordar a língua por meio destas reflexões requer uma concepção clara de linguagem.

Explorando este aspecto, a questão 29 solicitou, dos professores, uma exposição sobre a "concepção de linguagem" que embasa seus trabalhos com a língua. Esta foi uma das questões que 23% deles deixaram de respondê-la. Interpretei a atitude como ausência teórica ou, melhor dizendo, falta de clareza nesse sentido. Em contrapartida, há aqueles que, conscientes de seu desconhecimento, não se intimidam em revelá-lo:

> *(10) Acredito que, como ainda estou um pouco insegura com as novas abordagens, acabo por fazer uma "mistura de concepção".*
>
> *(17) Não tenho concepção firmada. Transito por várias concepções conforme a necessidade e o caso.*

É exatamente o que acontece quando o trabalho com a língua ocorre desarticulado de uma concepção de linguagem. O professor transita entre uma

abordagem e outra, sem necessariamente identificá-la. As falas dos informantes (10) e (17) confirmam as argumentações já expostas de que, muitas vezes, as ações na sala de aula são conduzidas sem que o professor estabeleça (conscientemente) alguma relação com a corrente teórica que as subsidia. Apenas reproduzem o que lhes foram ensinados na formação inicial, repassados em cursos de formação continuada, ou transcritos em livros didáticos. Em decorrência, é natural que, ao serem questionados a respeito, faltem palavras para explicar ou, mesmo quando apresentem resposta, evidenciem o apego à prática, desarticulada de uma concepção norteadora. A exposição de (18) demonstra isso no momento em que, ao tentar expor sua concepção de linguagem, não consegue ultrapassar a listagem de encaminhamentos didáticos:

> *(18) Explorando todas as possibilidades possíveis, através da oralidade e da escrita, interpretação oral, interpretação escrita, dramatização, ilustrações, gramática, dentro de filme, textos informativos, debates, seminários, transparências e textos diversos. Entrevistas, pesquisas etc.*

Apesar de se propagar, hoje, um discurso “democrático” para o ensino, no qual o professor é o sujeito de suas ações, o que se infere, nas entrelinhas das falas e ações dos professores, é uma insegurança, um medo de mudar, de optar por encaminhamentos didáticos oriundos de reflexões e pesquisas. Os professores se comportam, muitas vezes, como se fossem controlados por seus supervisores (no caso, coordenação, direção, equipe da secretaria municipal de educação etc.), cabendo-lhes apenas seguir as orientações determinadas, sem espaço para iniciativas. Reitero que tal comportamento é próprio da escola tecnicista que, conforme Dias e Lopes (2003), controlava, no exercício do magistério, o professor, não lhe reservando o espaço para improvisar diante do imprevisível e para trabalhar de acordo com a multidimensionalidade da prática educacional.

Parece-me que existe, ainda, uma dependência do docente em relação aos seus superiores que, de uma forma ou de outra, acabam gerindo as condições de aprendizagem, não cabendo ao professor pensar no que fazer, mas encontrar caminhos e meios para executar o que lhe é ordenado, além dos superiores, pelo planejamento anual ou pelo livro didático. Assim, prende-se à quantidade de atividades, sem as reflexões necessárias sobre a teoria que as embasam (ou deveria embasar). Este comportamento restringe-lhe a autonomia, a criatividade e a

capacidade intelectual e política, tornando-o mero reprodutor de atividades prontas. Em virtude disso, quando é questionado sobre “concepção de linguagem”, é até natural que desconheça do que se trata.

Por outro lado, entre aqueles que se propuseram a descrever a(s) concepção(ões), alguns discursos se alicerçaram (talvez inconscientemente) na compreensão de que a linguagem é determinada pelo pensamento, produzida no interior da mente ou simplesmente um instrumento de comunicação. Compreendida de tal forma, é função da escola (do professor, das aulas de Língua Portuguesa), exigir clareza e precisão, dos alunos, na transmissão dos pensamentos pelo uso da linguagem, a qual deve ser organizada por meio de uma gramática que distinga formas válidas de inválidas, ou seja, maneiras de *falar e escrever corretamente*. Conseqüentemente, a linguagem é entendida, por alguns informantes, como:

> *(04) É a expressão verbal e escrita do que se **pensa**, é um **instrumento de comunicação**.*
>
> *(02) A minha concepção de linguagem consiste em desenvolver no aluno a habilidade para falar, **ler e escrever com correção** e propriedade o seu idioma. Também clareza, exatidão e objetividade que vai evidenciar o uso da linguagem.*
>
> *(08) Procuro enriquecer a língua falada, levando em conta a norma culta, apresentando a **forma correta de se falar sem discriminação.***

Evidencia-se, ainda, uma “mistura” de concepções: ao mesmo tempo em que a linguagem é traduzida como expressão do pensamento (04), é interpretada, também como “instrumento de comunicação” e apresenta marcas da concepção (sócio)interacionista (08), ao enfatizar a “forma correta”, mas “sem discriminação”. Embora a língua seja interpretada como a serviço da comunicação entre emissor e receptor (04), está presa a regras gramaticais, ou seja, à “correção”, como princípio básico para a aquisição de habilidades à fala e à escrita (02), sem discriminar a linguagem do aluno (08). É como se, de cada concepção, fosse preservada algum aspecto, somando-o às ações do trabalho como a língua na sala de aula, o que entendo como perfeitamente normal, desde que conscientemente organizados.

Enquanto, para alguns, não há uma exata clareza sobre qual concepção norteia o trabalho com a língua, para outros tal orientação está bem definida: língua é instrumento a serviço da comunicação:

> *(19) É **instrumentalizar o aluno** de forma apropriada para aquisição da linguagem.*
>
> *(20) Para mim, **linguagem é comunicação**, seja ela por diferentes formas, textos, sinais....*
>
> *(01) **Linguagem é o instrumento** necessário que o aluno terá para compreender as representações do mundo com as quais convive e os valores subjacentes a ela. É o instrumento que o fará capaz de construir e defender seus próprios valores.*
>
> *(21) Vejo o estudo e o domínio da **linguagem como instrumento fundamental** na vida escolar e social do ser humano, no cotidiano.*

Para tais discursos, cabe à escola (mais precisamente ao professor), oferecer, ao aluno, os conhecimentos necessários da língua, a fim de que se aproprie desse instrumento – a linguagem (19), entendida como comunicação. O que o aluno deve apreender, nessa perspectiva, além das regras normativas da língua, é o reconhecimento de modelos ideais de construções lingüísticas, isto é, estruturas (de frases, de palavras, de textos...) as quais devem ser seguidas. Todavia, infere-se em (21) a compreensão de linguagem *como instrumento de comunicação*, porém para a "vida escolar e social do ser humano". Mesmo que a escola, nesta fala, seja interpretada como um elemento à parte da sociedade, reconhece-se que a linguagem está em função da vida social do aluno. Nesse sentido, entrelaçam-se duas concepções: da linguagem como instrumento de comunicação e da linguagem como meio de interação social – (sócio)interacionismo.

A concepção de linguagem como meio de interação, enfatizada desde a década de 1980, é assimilada por parte professores, os quais se referem a ela como constituída socialmente por meio da interação com o outro, com o meio e com os objetos (05). Sendo esta social, cabe à escola (ao professor) favorecer a interação do aluno com diferentes situações de uso da linguagem (16), a fim de que possa entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, transformar a realidade (07), agindo e atuando sobre o meio e sobre o(s) seu(s) interlocutor(es):

(05) A linguagem é uma realidade ***impregnada de social*** *e de história; uma realidade construída a partir de uma necessidade humana que serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Seu sentido é, portanto, subordinado a um determinado ponto de vista (daquele que fala e daquele que ouve). A Língua Portuguesa deve preparar o aluno para interagir socialmente.*

(16) É uma forma de ação orientada por uma finalidade específica, constante diálogo com os alunos, troca de leitura e textos, atividades de reflexão e análise lingüística, fazendo com que os alunos construam seus próprios paradigmas, descobrindo diferenças e levantando hipóteses, produzindo, assim, conhecimentos e defendendo suas opiniões.

(07) Vejo a linguagem como forma e processo de interação. O que o aluno faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outros, mas sim, realizar ações, agir, atuar sobre os interlocutores. A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, pela produção de efeitos de sentido.

(22) Concepção dialética histórica crítica que leva o aluno a pensar, interpretar, raciocinar e agir no mundo em que vive.

Estes informantes reconhecem que a linguagem deve ser trabalhada numa perspectiva histórica e dialética (22), favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e participativos, que saibam agir sobre o mundo, interpretando-o e transformando-o.

Entretanto, como trabalhar com a língua à luz de tal concepção de linguagem ou, mais especificamente, como abordar a gramática nessa perspectiva? Para responder à questão, julguei interessante averiguar por que se ensina gramática aos alunos (questão 30), entendendo que a resposta revelaria, mais uma vez, a compreensão que os professores têm de linguagem, visto que uma pressupõe a outra. Em outras palavras: a concepção que se tem de linguagem determina o encaminhamento do ensino da gramática, ou o modo como esta é ensinada revela (consciente ou inconscientemente) a compreensão daquela.

O predominante, nas respostas, foi a compreensão de que a gramática deve ser ensinada em função do falar e escrever corretamente, ou seja, do domínio da língua culta, dita padrão. A título de exemplo, destacamos algumas respostas:

(23) Nossa língua é muito complexa. Há muitas "regras" no jeito de escrevermos e também de falarmos. ***Ensinamos gramática devido à norma padrão****, a de melhor compreensão a todos. Pois se cada um falar de uma maneira diferente, ninguém entende ninguém.*

(12) A gramática faz parte do cotidiano para nos aproximarmos da ***linguagem falada e escrita de forma correta****, devemos ter conhecimento e domínio gramatical.*

(24) Para que possa ***ter conhecimento sobre a língua padrão****, seu aperfeiçoamento na oralidade e na escrita.*

(25) Para sistematizar a aprendizagem da linguagem falada e escrita, colocá-los mais próximos da ***forma culta****.*

(02) Porque é necessário ***dominarmos a língua culta****, contribuir para a apropriação da mesma.*

(19) Para ter ***conhecimento da língua padrão*** *e aperfeiçoar a oralidade, a leitura e a escrita.*

Nas respostas selecionadas (dentre outras), o professor entende a gramática como aquela que dita as normas (complexas) da língua padrão, sendo essencial o seu ensino para garantir a perpetuação da fala e escrita correta (23). Sob tal perspectiva, se o aluno obtiver o domínio gramatical (12), ou seja, a linguagem falada e escrita de forma correta, estará aperfeiçoando a oralidade, a leitura e a escrita (19). A compreensão e o domínio da língua (oral e escrita) estão subordinados ao reconhecimento das normas gramaticais.

Tal compreensão sustenta-se tanto na concepção de linguagem como *transmissão do pensamento* quanto na concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, visto que ambas entendem o estudo da língua desarticulado das situações de interação e valorizam apenas uma forma de usá-la: a forma estruturalmente correta, padrão, culta, garantida pela gramática, tratada como objeto de ensino, já que ao aprendê-la, o aluno aprende a ser comunicar, conforme (24), (25) e (02).

As respostas apresentadas nesta direção contrapõem-se às discussões teóricas do ensino da gramática nos cursos de formação por mim ministrados e também às orientações teóricas e metodológicas do CBPR, dos PCNs e do CBEPM. Na realidade, estão ancoradas na escola tradicional e tecnicista e

metodologicamente organizadas no Currículo da SEED, o que não significa que tais professores trabalhem desde a década de 1970/1980. O que é possível inferir, na verdade, é que, embora tenham passado por todo um processo de formação (inicial e continuada) que provocou reflexões sobre o ensino da língua, ainda mantém uma postura tradicional.

Enquanto muitos apresentam uma postura assim definida, há ainda aqueles que abordam o ensino da gramática sem ter clareza de por que deve trabalhá-la. É o caso de (17):

> *(17) Boa pergunta! Acredito que seja para que aprendam a se expressar de forma correta em vários momentos de sua vida.*

A resposta de (17) parece indicar a voz de um professor que não costuma traçar objetivos para o ensino da língua, não refletindo sobre o porquê de ensinar a gramática. Mesmo quando tenta apresentar uma justificativa para tal ação, sustenta-a na cultura tradicional: “para que os alunos aprendam a expressar de forma correta”, revelando, quem sabe, o discurso que sempre ouviu, enquanto aluno, em suas aulas de gramática.

Por outro lado, há outros que justificam o ensino da gramática como parte dos conhecimentos que os alunos devem adquirir para viver socialmente, já que favorece o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Em outras palavras: o ensino da gramática contribui para o exercício da cidadania e, desse modo, para o acesso à vida social, segundo os sujeitos (14), (22) e (16), já que, conforme for trabalhada, amplia o conhecimento do aluno sobre a língua, com o propósito de poder utilizá-la em diferentes situações de uso da linguagem:

> (14) *Conhecendo melhor a gramática podemos melhorar nossa linguagem, nossa comunicação, tanto escrita como oral. Dessa forma estamos desempenhando o nosso papel de educadores, proporcionando aos alunos a oportunidade de compreensão e maior e melhor comunicação.*
>
> *(22) Porque é necessária para a comunicação oral e escrita no dia a dia do aluno, ou seja, para a sua vida.*
>
> *(16) Porque a língua é uma forma de comunicação necessária para o exercício da cidadania, ampliando seus conhecimentos e tem mais possibilidade de trocar informações. A escola tem que garantir o domínio da língua oral e escrita, já que ela é o*

instrumento que favorece o acesso a uma vida social completa. Devem ser oferecidas aos alunos oportunidades de analisar as formas da língua em diversas situações. Aos poucos os alunos devem apropriar-se de uma competência discursiva, que domine o falar sobre a língua: conceituar, descrever, classificar, rever usos, adequando-os às circunstâncias.

Nas respostas, evidenciam-se a concepção (sócio)interacionista da linguagem, na qual a gramática não é tomada como objeto de ensino, mas como um componente da arquitetura interna dos textos (orais e escritos), abordados como meio de interação social. As pessoas interagem pelos textos que, por sua vez, organizam-se também por elementos lingüísticos. Assim, ensinar gramática é criar condições para que os alunos reflitam sobre essas marcas, atribuindo-lhes significação(ões).

Tal compreensão está sistematizada (teoricamente) por parte dos professores que reconhecem o texto como o lugar em que a gramática – e suas relações de sentidos – se estabelecem. É o que transparece nas respostas seguintes, as quais ainda justificam o ensino da gramática:

(04) Para que ele possa expressar-se de maneira correta ao usar a escrita, entender o que o texto quer passar. Ao escrever um texto, saber usar os aspectos gramaticais com coerência verbal, evitar repetições. A gramática é que sustenta a estrutura do texto.

(07) Observamos que o estudo da gramática é importante se considerarmos que o ***conhecimento lingüístico*** *deve estar voltado para o* ***funcionamento da linguagem*** *e aos usos relevantes para o aprimoramento da leitura e da produção de textos.*

(11) Para que ao registrarem suas idéias em forma de produção escrita, possam articulá-las de maneira que o leitor possa compreender o que se quer transmitir.

(09) Ensinamos gramática a nossos alunos porque é o embasamento para uma boa produção de texto, oral ou escrito.

(26) Para que possam utilizá-la dentro do texto, sabendo a maneira correta de utilizá-la.

Nas palavras destes professores, é possível identificar marcas do discurso (meu e de muitos autores) propagado nos cursos de formação, mesmo que um tanto fragmentadas. Em (04), por exemplo, quando o professor defende que o ensino da gramática deve criar condições para que o aluno, “ao escrever um texto, saber usar os aspectos gramaticais com coerência verbal, evitar repetições”, revela alguma compreensão que tem da Lingüística Textual sobre coerência e coesão, mesmo que não expressa claramente. E, depois, quando afirma que “a gramática é que sustenta a estrutura do texto”, transparece parte das minhas discussões sobre o ensino da gramática, pautadas em Travaglia (1996, 2003), Geraldi (1984, 1991), dentre outros, sempre na tentativa de convencer os professores de que, se for ensinada distante do texto, estará impedindo ao aluno de refletir sobre o seu uso efetivo. Além disso, expressões como “conhecimento lingüístico” e “funcionamento da linguagem” (07) são revelações de tais teorias discutidas nos encontros.

Tenho consciência, todavia, de que as marcas identificadas nas respostas de alguns professores podem, também, ser conseqüência de suas próprias leituras, da formação inicial, dos documentos norteadores do fazer pedagógico (CBPR e PCNs), enfim, de outros contextos de formação que, necessariamente, não foram somente aqueles por mim ofertados. Como sujeitos sociais, são constantemente afetados por inúmeros discursos que poderão constituí-los. Importa que eles estão incorporando um saber teórico insistentemente trabalhado, proposto e discutido por muitas publicações, tais como: de “O texto na sala de aula”, em 1984; do CBPR, em 1990 e dos PCNs em 1997/1998. Sendo assim, parte dos sujeitos parece consciente de que o ensino da gramática deve associar-se a diferentes atividades com a língua, tais como: leitura, oralidade e escrita de textos, como revelados por (11), (09), (26) e também em (05):

> *(05) Eu procuro ensinar a ler e escrever, mostrando o uso da funcionalidade dos elementos gramaticais, trabalhando a compreensão dos fatos lingüísticos e não só a nomenclatura e classificação dos mesmos, trabalho a língua voltada para o desenvolvimento das atividades verbais: fala, leitura, escrita.*

Por outro lado, há aqueles que têm conhecimento das propostas teóricas veiculadas e, no entanto, insistem numa postura tradicional, ensinando a gramática de forma isolada, descontextualizada, respaldando tal atitude nos alunos, como se

fossem eles os responsáveis por determinar as atividades com a língua. Um exemplo é o que diz (27):

> *(27) Os alunos não se sentem seguros. Pois sendo trabalhada em textos, eles encontram dificuldades em separá-los uns dos outros.*

As respostas, de um modo geral, evidenciaram que uma parcela (43%) dos professores está consciente, teoricamente, dos motivos que os levam a ensinar gramática. Em contrapartida, a maioria (46%) ainda a entende como unicamente para sistematização da norma culta ou padrão da língua e os demais (11%) preferiram se omitir, não respondendo as questões.

O resultado não se traduz, ainda, como o desejável, todavia se justifica por diversas razões: a licenciatura da maioria dos professores (Pedagogia), a qual não oferece a disciplina de Língua Portuguesa para aprofundamento das ações que se podem fazer com a oralidade, a leitura e a escrita, mais especificamente, neste caso, com a gramática; o formato de formação continuada na região (cursos pontuais que não garantem maior aprofundamento); a carga horária da maioria dos professores (dois períodos), não restando tempo para as leituras individuais e suas reflexões; entre tantas outras que incidem sobre o conhecimento deles.

Se as discussões sobre o texto datam da década de 1980, e até hoje não foram amplamente sistematizadas, o que é possível dizer do conhecimento sobre os gêneros textuais, discussão recente, que despontou com a publicação dos PCNs?

Esta foi a última questão averiguada no questionário, quando interroguei se eles já tinham ouvido falar (ou lido) sobre gêneros textuais ou discursivos e, caso tivessem conhecimento, qual seria sua relevância para o ensino da Língua Portuguesa. Julguei interessante abordar esta questão por tê-la trabalhado em todos os cursos e pela própria divulgação nos PCNs e nas inúmeras publicações, dentre as quais algumas foram sugeridas como leitura.

As respostas revelaram que 50% dos professores já haviam lido ou ouvido falar sobre gêneros, definindo-os, então, de modo satisfatório; 21% afirmaram não saber defini-lo e 29% preferiram não responder a questão, o que traduzi como incompreensão do tema. Dentre aqueles que procuraram defini-lo, encontrei respostas condizentes, reveladoras das teorias apresentadas nos cursos. É o que verifiquei em (09) e (01):

(09) Sabemos que existe uma diversidade muito grande de gêneros textuais em circulação na sociedade e na escola. Nós, enquanto instituição de ensino, devemos levar ao conhecimento dos alunos o maior número possível, pois são necessários nas práticas sociais. O texto produzido pelo aluno deve-se levar em conta a função do gênero para que ele domine e identifique as características de cada gênero.

(01) Sim. São importantes porque circulam socialmente e estabelecem formas próprias de organização do discurso. São textos que estão inseridos na nossa vida diária e para tanto precisamos diferenciá-los.

Nas palavras empregadas pelos professores, há expressões próprias da teoria dos gêneros explorada, por mim, nos cursos de formação. O informante (09), por exemplo, quando diz "...diversidade muito grande de gêneros textuais em circulação na sociedade", está retomando palavras de Marcuschi (2003), de Bronckart (2003) e (por que não) de Bakhtin (1992) – mesmo que este trate-os por gêneros do discurso. Quando, na seqüência, afirma que "devemos levar ao conhecimento dos alunos o maior número possível, pois são necessários nas práticas sociais", o professor reproduz o discurso dos PCNs (BRASIL, 1997/1998) que enfatiza o trabalho com a variedade de gêneros textuais na escola. E, ao salientar que "O texto produzido pelo aluno deve-se levar em conta a função do gênero para que ele domine e identifique as características de cada gênero", sintetiza o propósito de trabalho com tal objeto de ensino, defendido por Dolz e Shneuwly (2004a) e reproduzido constantemente em minhas falas nos cursos de formação. Na resposta do sujeito (01), da mesma forma, a teoria dos gêneros se revela, direcionada mais às palavras de Bakhtin (1992): "circulam socialmente e estabelecem formas próprias de organização do discurso" e de Marcuschi (2003): "São textos que estão inseridos na nossa vida diária". Talvez a relação das palavras deste autor com as do professor se justifique porque a leitura de seu artigo[124] foi muito recomendada. Enfim, nas respostas apresentada por estes professores (09) e (01) (dentre outras não descritas), a teoria dos gêneros mostrou-se sistematizada.

Por outro lado, percebi tentativas de exposição da teoria, aproximando-se do que se quer que entendam por gêneros e pelo trabalho com os mesmos. Porém, não

[124] MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In. DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

estão muito claras ainda, embora eu considere satisfatórias, devido ao pouco tempo que os professores têm tido para refletir sobre este objeto de ensino. Se as discussões sobre o texto já se estendem há quase três décadas e ainda não foram amplamente compreendidas, como desejar que, em menos de 8 anos, os docentes tenham clareza sobre o assunto? É o que reconheço em (15), (04) e (11):

> *(15) Já ouvi falar sobre gêneros textuais. Eles são de grande relevância para o ensino da Língua Portuguesa, pois ajudam a entender o seu uso e sua importância quando circulam na sociedade, por que, para quem eles foram escritos (sua função social).*
>
> *(04) Acredito que é de suma importância o trabalho com a diversidade, ou seja, com os gêneros textuais, porque os alunos precisam saber, ver e entender esses textos. Cabe então ao professor trabalhar com os alunos, fazer com que os interpretem e saibam.*
>
> *(11) Sim. Já ouvi falar e até já participei de cursos. Sua relevância para o ensino da língua é saber reconhecer e como utiliza-los nas produções escritas de forma coerente com cada situação a ser empregados para uma melhor compreensão do leitor.*

Da mesma forma, posso até considerar como normal o professor traduzir "gêneros textuais" por "gêneros literários" como em (18), já que, antes do advento dos PCNs, no Brasil, as referências a gêneros resumia-se aos literários: épico, lírico, dramático etc.

> *(18) Sim, é de suma importância porque através do conhecimento dos **gêneros literários** adquire-se mais conhecimentos a respeito da língua portuguesa, e maior facilidade para transmitir esses conhecimentos aos nossos educandos e como isso despertando no aluno o gosto pela leitura, facilitando a sua expressão e criatividade, facilitando um rico aprendizado interdisciplinar.*

As propostas metodológicas, reveladas em diferentes momentos e por meio de diferentes teorias se apresentaram, de alguma forma, nas respostas do professores, reveladas no questionário. Mesmo reconhecendo que este instrumento determinou, na maioria das questões, as possibilidades de respostas (apenas 6

questões eram subjetivas), foi possível interpretar informações que considero relevantes ao traduzirem as compreensões e ações dos professores de 4ª série.

Mesmo que a região Oeste se destaque, em relação a outras do Paraná, conforme posto, pelo intenso processo de formação continuada instaurado e não interrompido desde a década de 1980, principalmente por meio da oferta, aos municípios, de cursos pontuais, os resultados apontaram para a necessidade de maior aprofundamento teórico.

A prática, descolada da teoria, é uma constante, contradizendo os encaminhamentos metodológicos revelados em vários documentos (CBPR, PCNs e CBEPM) e, principalmente, nos cursos de formação em Língua Portuguesa ministrados por mim. Interpreto este dado como ausência de estudo sistemático, contínuo e reflexivo, que realmente invista nas questões propostas teoricamente, por exemplo, nos cursos e documentos. Por outro lado, encontrei respostas reveladoras de bagagem teórica, de estudos e reflexões, advindas de professores conscientes dessa necessidade, procurando e investindo na sua própria formação.

De um modo geral, os efeitos de minhas ações em cursos de formação, revelados no questionário, aparentaram-se tímidos e efêmeros em algumas situações e, em outras, parecem ter provocado tentativas de mudanças, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado à gramática. Todavia, estou ciente de que, tanto as iniciativas quanto as reais mudanças (e mesmo a negação destas) não são conseqüências exclusivas dos cursos por mim ministrados. Envolvem todo um contexto mais amplo (formação inicial, carga horária de trabalho, salário, número de alunos em sala de aula, equipe de apoio, material de apoio, políticas governamentais etc.) que interfere, direta e indiretamente, nas atividades didáticas do professor.

4.3.2 Análise e interpretação das entrevistas

A entrevista (anexo 4), um outro instrumento de coleta de dados empregado, foi, inicialmente, planejada para 01 professor de 4ª série de cada escola dos municípios participantes, o que totalizaria 26 entrevistados. Somente 13 professores se disponibilizaram para tal, sendo que 03 destes são do M4, 02 do M1, 03 do M3 e 05 de M5. No M2 ninguém se dispôs para a tarefa. Ainda que tivesse justificado a necessidade deste instrumento para a pesquisa, procurei não “forçar” nenhuma

situação, desejando que ocorresse naturalmente e que as pessoas não se sentissem constrangidas nem impelidas para tal ação.

Em função das respostas apresentadas no questionário, elaborei as indagações a partir daquilo que ficou ressaltado como problema no ensino da Língua Portuguesa: a gramática contextualizada apontada por 55% dos informantes. Se, mesmo depois das 24 ou 32 horas de formação, este assunto continuava despontando como uma questão a ser resolvida, julguei que seria importante indagar:

1- Por que ensinar gramática? Como ensiná-la?
2- Os cursos de Língua Portuguesa, dos quais você participou, trouxeram contribuições para as atividades na sala de aula, principalmente em relação ao ensino da gramática contextualizada? Por quê?
3- O que é necessário para que haja maior aprofundamento de como conduzir o trabalho com a gramática contextualizada na sala de aula?

As informações apresentadas nas entrevistas correspondem aos informantes (04), (05), (07), (09), (10), (11), (12), (13), (14), (15), (16), (24) e (25) que já contribuíram com o questionário. O objetivo, ao aplicar dois instrumentos diferentes aos mesmos informantes, foi o de complementar, na entrevista, os indicativos que despontaram no questionário: o porquê da necessidade de mais estudo sobre a gramática contextualizada, indicada por 55% dos professores; qual a contribuição dos cursos para tal compreensão; como produzir um instrumento teórico-metodológico que oriente para o ensino da gramática contextualizada, solicitado por 77% dos informantes do questionário.

Ao interpelar os informantes com a primeira indagação (Por que ensinar gramática? Como ensiná-la?), a pretensão era verificar em qual concepção pautaria a justificativa do professor de 4ª série. Se este compreendia a linguagem como *transmissão do pensamento* ou *instrumento de comunicação*, seria natural encontrar, em suas palavras, expressões como “garantir a norma padrão”, “ensinar a ler e a escrever”, “ensinar a norma culta”. Porém, caso as orientações do ensino da língua estivessem respaldadas na concepção *(sócio)interacionista* da linguagem, então transpareceriam expressões como “interagir socialmente”, “saber empregá-la no seu dia-a-dia”, “para aplicá-la em diferentes situações de uso”.

Por outro lado, seria interessante comparar, em se tratando do mesmo informante, como ele entendia a gramática na entrevista e no questionário, verificando se haveria proximidade/relação entre as respostas.

No que se refere à concepção de linguagem que orienta e legitima o ensino da gramática, foi possível perceber em (04), por exemplo, um apego à teoria gramatical, fortemente marcada pelo racionalismo. Os pensadores da época compreendiam a linguagem como *representação do pensamento*, então, a preocupação consistia em mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos, dos quais derivam as regras, as normas para a clareza e precisão dos falantes. Dessa lógica, surgem as teorias classificatórias e normativas da língua que foram fortemente defendidas durante séculos, ultrapassando fronteiras, inclusive do tempo, permanecendo viva até hoje, conforme a justificativa de (04):

> (04) *Eu acho que escola é... uma das funções da escola é... e que a gente vem esquecendo é a transmissão de conteúdos historicamente acumulados. E a gramática faz parte disso e hoje no contexto em que nós estamos vivendo ela está sendo muito... banalizada, esquecida, deixada de lado... não precisa ensinar, o aluno aprende conforme vai escrevendo... mas eu acredito que ela deve ser ensinada, deve ser ensinada na sala de aula sim,* ***inclusive a nomenclatura dela****.* ***Se você vai ensinar os verbos, deve dizer os verbos são... os adjetivos são... pra criança saber o que é****, porque muitas vezes os professores trabalham mas não dão nomenclatura em quando aparece a nomenclatura eles não sabem fazer a relação do que eles usam... eles sabem usar, mas eles não sabem o que é um adjetivo, o que é um verbo, o que é uma...*

Para o informante (04), ensinar gramática é, antes de tudo, classificar e teorizar, e justifica, neste caso, o ensino da mesma, pela necessidade da criança reconhecer a categorização das palavras quando lhe for solicitada. Não importa se ela saiba ler, interpretando adequadamente; se é capaz de escrever, atendendo ao contexto e à situação de uso. O que lhe interessa é que o aluno saiba classificar adequadamente as palavras.

Concordo com (04) quando diz "*uma das funções da escola é... e que a gente vem esquecendo é a transmissão de conteúdos historicamente acumulados".* Realmente é função deste segmento social tratar do conteúdo científico, garantindo, ao aluno, o conhecimento numa perspectiva histórica e, acrescento, dialética.

Todavia, para o tratamento do conteúdo nessa ordem, necessariamente não é preciso abordar a gramática descontextualizada de situações reais de uso. Ou será que ao aplicá-la diretamente em contextos reais de produção, estaria negligenciando as reflexões que se podem fazer com os mecanismos lingüísticos? Parece ser esta a compreensão da informante quando diz que "*hoje no contexto em que nós estamos vivendo, ela está sendo muito... banalizada, esquecida, deixada de lado... não precisa ensinar, o aluno aprende conforme vai escrevendo...".*

Talvez essa redução da gramática ao estudo dos princípios que regem a língua se deva ao fato de (04), durante sua formação inicial, ter estudado a gramática nesta perspectiva e, dessa forma, não compreender os propósitos que subjazem as reflexões contextualizadas da língua. A incompreensão evidenciou na resposta da questão 21 do questionário, quando afirmou que "(...) *tenho dúvidas de como encaminhar este trabalho. (...) acho difícil trabalhar contextualizado".*

Nas palavras de (11) também encontramos expressões que respaldam o ensino da gramática normativa, relacionando seu ensino com a escrita, com o texto do aluno.

> *(11) Por quê?... Eu vejo assim... desde a escrita deles... a gramática às vezes esclarece muito. Traz muitos esclarecimentos para eles... como se escreve, a concordância das palavras, os erros gramaticais... Os livros novos, por exemplos, não traz muita gramática. Nós temos que dar conta procurando em outros locais ou livros mais antigos e deixar de ensinar a eles não dá. Dependendo de um texto, como se escreve uma palavra, então, com a gramática, isso já esclarece muito. Vê como que escreve a palavra.*

O informante parece dizer que o ensino da gramática deve trazer esclarecimentos aos alunos relativos à sua própria escrita, relacionando as regras de "(...) *concordância das palavras, os erros gramaticais..."* às produções escritas de textos. Nesse caso, não basta apenas ensinar normas. O importante é estabelecer analogias com as situações reais de uso da língua.

Em contrapartida, (11) faz uma crítica aos livros didáticos atuais e, indiretamente, às propostas contextualizadas de trabalho com a língua quando diz que "*Os livros novos, por exemplos, não traz muita gramática."* Especificamente, o informante está se referindo àqueles livros que abordam a gramática mais em textos do que em exercícios isolados. Em seguida, deixa explícita a necessidade de

trabalhar com exercícios gramaticais, ao dizer que "*Nós temos que dar conta procurando em outros locais ou livros mais antigos e deixar de ensinar a eles não dá."* Em outras palavras: pode-se abordar a gramática, relacionando-a com situações de escritas, mas não se deve deixar de trabalhar com os exercícios isolados, explorados pelos livros didáticos "mais antigos".

Parece-me que (11) está se conscientizando das relações significativas estabelecidas pela gramática na estrutura de um texto, porém ainda está preso à cultura normativa da língua: o aluno só aprenderá a escrever se souber reconhecer as regras que subjazem à escrita. De certa forma, a postura tende a revelar um pouco da insegurança que tem em conduzir as reflexões contextualizadas da gramática. Tanto que o livro didático é tomado como suporte na condução das atividades. Essa mesma preocupação o informante deixou transparecer no questionário, quando justificou a necessidade de maior formação para a abordagem do ensino gramatical contextualizado, dizendo que "*é difícil de se encontrar nos livros didáticos de forma clara e fácil compreensão do aluno".*

Igualmente, (09) e (12) demonstraram a mesma dificuldade, tanto na entrevista quanto no questionário. (09) expõe as suas ao escrever neste que "(...) *considero a gramática cheia de peculiaridades e, portanto, mais difícil de contextualizar, de forma que se torna um círculo vicioso, ou seja, por mais que você contextualize, muitas vezes voltamos à gramática isolada".* O informante (12), por sua vez, assume que "(...) *o mais complicado de abordar e compreender com os alunos é o uso da gramática devido à complexidade das regras".*

Já o informante (07) reconhece que o ensino da gramática descontextualizada não garante a compreensão necessária que o usuário deve ter de sua língua, além de criar uma aversão do aluno por tal estudo. Aliás, pelo menos foi isso que aconteceu com ele. No entanto, tem dificuldades em traduzir, com suas palavras, qual a necessidade de ensinar gramática.

> *(07) Por quê? olha... eu não sou professor muito gramatiqueiro. Eu sei mais assim... não sei se diferencia, mas eu acho que... mesmo na faculdade eu não era tanto de gramática. Eu acho que... (...) Então tá... eu vou pensar assim... desde o passado lá... porque a gramática foi ensinada para mim foi uma gramática bem diferente... de... de... conjugar verbo, uma coisa que a gente não via muito sentido. Acho que é um pouco disso essa aversão, né... tanto que quando eu estudava eu*

> *tinha mais afinidade com produção de texto, do que sublinhar verbo, encontrar pronomes, por exemplo. Então hoje, acho que a gramática é importante sim... a gente tem que conhecer a nossa língua, a gente não pode desprezar achando que basta se comunicar e tá tudo bem... não... acho que não. A gente tem que se comunicar de forma correta, claro, comunicação acima de tudo, desde que seja de forma correta, né...e principalmente na escola, aliás.. é aqui o lugar de se aprender a forma correta, você não vai aprender gramática de forma correta assistindo tv... e aqui na escola o lugar da forma correta, e pra isso que existe a escola... também... isso é importante né.*

Primeiramente ele tenta justificar por que não gosta de ensinar gramática, tecendo uma crítica à normatização da língua que lhe foi imposta durante sua formação, inclusive acadêmica, afirmando que, ao ser tratada dessa forma, "(...) *a gente não via muito sentido".* Esperava-se, então, que ele apresentasse uma outra proposta de encaminhamento, a partir do momento em que diz "*Então hoje, acho que a gramática é importante sim...".* Entretanto, (07) não consegue avançar em suas reflexões, demonstrando não ter sustentação teórica para uma proposta diferenciada de ensino gramatical. Tanto é verdade que, depois de alguns rodeios, recai nas premissas que sustentam o ensino da gramática como normas para expressar-se de forma correta, precisa e transparente: "*A gente tem que se comunicar de forma correta, claro, comunicação acima de tudo, desde que seja de forma correta, né...".*

Nesta afirmação, (07) nega as variedades lingüísticas, as diferentes situações de uso da linguagem, a fim de defender apenas uma "forma correta de falar e escrever", aquela pautada na norma culta. E a escola é o lugar de dizer o que é errado e de ensinar o que é correto, desconsiderando todas as outras formas de interação por meio das quais a criança aprende: "(...)*aqui é o lugar de se aprender a forma correta, você não vai aprender gramática de forma correta assistindo TV(...)".*

Essa insegurança teórica, oscilando entre a crítica e a ausência de argumentos que a sustentem, é mais uma evidência não só de (07), mas de professores que, embora tenham presenciado e participado de muitas discussões teóricas a respeito da língua, sustentadas na concepção (sócio)interacionista da linguagem, ainda não incorporaram totalmente esse discurso. (07) justifica a imprecisão quando, no questionário, escreve que "*Pelo fato de ser conteúdo novo eu ainda encontro algumas dificuldades e variantes para trabalhar."*

Mais uma vez comprova-se que os ideais de mudança, por mais enfáticos que sejam, não acontecem na velocidade desejada. Na realidade, as ações são lentas, assim como são as assimilações. Mais de 20 anos de reflexões/discussões sobre análise lingüística e, ainda, a proposta é considerada "nova" ou como "conteúdo novo".

Os informantes (24) e (25), assim como (07), mostram-se confusos e imprecisos em suas respostas, com dificuldades em encontrar palavras para justificar o ensino da gramática. Essa mesma dificuldade transpareceu no questionário quando, por exemplo, (25) diz que o ensino da gramática deve: "(...) *sistematizar a aprendizagem da linguagem falada e escrita, colocá-los mais próximos da forma culta".* Em outras palavras: as posturas dos informantes oscilam entre ensinar normas gramaticais e ensinar a escrever, tendo dificuldades em justapor os dois encaminhamentos. Ainda prevalece, em suas convicções teóricas, que ensinar gramática é, conforme (24), "(...) *ter conhecimento sobre a língua padrão, seu aperfeiçoamento na oralidade e na escrita".*

Se, por um lado, há professores que ainda não entenderam os propósitos do ensino gramatical contextualizado, por outro há aqueles que têm plena consciência deste encaminhamento. As palavras de (10) representam a parcela de docentes que já incorporam um saber teórico sobre o assunto, conseguindo fazer analogias coerentes entre a gramática abordada isoladamente e a contextualizada:

> *(10) Bom... a forma como a gente vinha trabalhando, trabalhava com a gramática pura, com exercícios repetitivos, achando que... dessa forma o aluno estaria aprendendo a fazer o uso melhor da língua. E a gente viu que isso não basta, não basta o aluno saber o que é um substantivo, o que é um verbo, de que forma ele se apresenta. É preciso saber é... no seu uso mesmo, saber construir, saber produzir texto, fazendo um uso de forma é... tendo em vista o meu interlocutor, a pessoa que vai ler o texto, a pessoa que vai me ouvir, é... compreenda de uma forma bem articulada e só trabalhando com a gramática solta a gente percebeu que não.. não dá esse resultado, mas... em um aprofundamento maior de como fazer diferente, eu vejo bastante dificuldade pra gente. Então seria necessário que nós nos debruçássemos mais nas produções de atividades, nas produções de nossas aulas, com uma gramática.. mas uma gramática é... com sentido, com uso mesmo, não somente aquela memorização que a gente vinha trabalhando com nossos alunos.*

Para sustentar tal relação, (10) parece amparar-se na concepção (sócio)interacionista da linguagem, propalada nos documentos norteadores (CBPB e PCNs) e também nos cursos de formação continuada, principalmente aqueles que ministrei. Esse discernimento teórico revela-se em expressões como "(...) *É preciso saber é... no seu uso mesmo (...) tendo em vista o meu interlocutor, a pessoa que vai ler o texto, a pessoa que vai me ouvir (...)"*, ou seja, compreende-se que a gramática organiza o texto (oral ou escrito) e, sendo assim, ao ensiná-la, deve-se relacionar às situações de interlocução. A escrita é tratada como social e, conseqüentemente, escrevem-se textos para interlocutores reais que participam, lendo e/ou ouvindo enunciados concretos, carregados de enunciações.

Ter a clareza teórica não significa dispor do domínio necessário para a elaboração de encaminhamentos práticos nesta perspectiva. Tanto é verdade que (10) confirma a dificuldade em produzir atividades que abordem reflexões sobre a língua dentro de um contexto: "(...) *mas... em um aprofundamento maior de como fazer diferente, eu vejo bastante dificuldade pra gente. Então seria necessário que nós nos debruçássemos mais nas produções de atividades, nas produções de nossas aulas, com uma gramática (...). com sentido, com uso mesmo (...)".* Tal necessidade apontada por (10) já foi reforçada no questionário ao dizer que "*Porque somos reféns dos livros didáticos e gostaria de ter mais subsídios para elaborar atividades assim".*

Assim como (10), os informantes (05), (13), (14), (15) e (16) mostraram-se favoráveis ao ensino da gramática, desde que contextualizada, defendendo o estudo da língua incorporado às diferentes situações de uso, salientando, no entanto, a necessidade de maiores reflexões sobre seu encaminhamento prático, já que a formação inicial tratou a gramática desarticulada dos contextos de produção. A necessidade despontou-se também no questionário, ao justificar maior formação neste eixo de ensino de língua, inclusive solicitando, dos pesquisadores, "modelos" de encaminhamentos práticos nesta direção.

Transformando os dados coletados em números, na primeira indagação, apenas um informante – (04) – revelou-se preso à gramática normativa, defendendo o ensino de regras e teorias gramaticais. Percentualmente, isso significa que 8% dos professores comungam com tal forma de tratamento da gramática para alunos de 4ª série. Em contrapartida, 06 informantes – (07), (09), (11), (12), (24) e (25) – que equivalem a 46% dos entrevistados, declararam-se confusos, oscilando entre a

gramática isolada (com aplicação de regras gramaticais) e a contextualizada. Mesmo revelando um certo conhecimento teórico desta, ainda não têm o domínio necessário para o trabalho com a mesma, recorrendo, portanto, ao ensino descontextualizado da língua. Por outro lado, os informantes (05), (10), (13), (14), (15) e (16), equivalentes a 46%, revelaram um maior domínio teórico da gramática contextualizada, relacionando-a à função (sócio)interacionista da linguagem, porém estão conscientes da necessidade de mais estudos e reflexões para a elaboração de propostas de trabalho com a língua nesta perspectiva.

Se ainda persistem posturas tradicionais de ensino da gramática; se grande parcela dos professores não compreende satisfatoriamente como encaminhar as atividades com a língua, propiciando reflexões sobre as diferentes situações de uso; se mesmo compartilhando desse viés teórico, ainda perduram dificuldades referentes ao seu tratamento prático, a entrevista, até o momento, está comprovando o problema levantado com o questionário. Sendo assim, interessante se faz verificar a contribuição dos cursos de Língua Portuguesa, por mim ministrados, em relação ao encaminhamento da gramática contextualizada. Afinal, eles contribuíram ou não para tal modalidade de ensino?

A segunda indagação foi no sentido de averiguar tais contribuições. As respostas advindas da interpelação sustentaram-se em três diferentes olhares para os cursos de formação continuada: 1) como um momento de repasse de atividades, quando um docente “autorizado”, de reconhecido saber, apresenta “receitas prontas” de como trabalhar, neste caso, com a gramática; 2) como um momento de aprendizagem e reflexão sobre a língua, quando se relacionam questões teóricas e práticas; 3) como um momento de reflexão sobre a prática docente, mas que deve ser complementado. Porém, pouco ou nada acrescentaram especificamente sobre a gramática contextualizada.

Sustentadas no primeiro enfoque, encontramos as respostas de (04), (11) e (12), as quais reforçam a idéia de que os cursos de formação contribuem com o professor quando socializa encaminhamentos práticos, tomados como “atividades diferentes” para serem trabalhadas em sala de aula.

> *(04) Acredito que sim. Todo curso bem aproveitado que o professor vai e participa ele tira algo de bom para estar trabalhando na sala de aula. Esses que eu participei com certeza eu utilizei.*

(11) Eu acho que sim porque só o livro didático não traz toda aquela bagagem pra gente trabalhar com os alunos. Então esses cursos trouxeram algumas atividades que a gente acabou trabalhando em sala de aula e isso contribui sim porque idéias novas são sempre bem vindas.

(12) Com certeza, acho que todos os cursos que a gente realiza, cursos com o pessoal da secretaria, de uma forma simples, de uma maneira ou de outra acabam trazendo contribuições para que a gente possa aplicar na sala de aula... atividades, sugestões, encaminhamentos, né... formas de vc estar encaminhado determinados conteúdos que acabam contribuindo e muito com a sala de aula, na prática do dia a dia.

(04) considera um curso como "bom", se oferecer propostas aplicáveis aos alunos: "(...) *Todo curso bem aproveitado que o professor vai e participa ele tira algo de bom para estar trabalhando na sala de aula".* Mas e se o curso organizar-se em torno de reflexões teóricas, por exemplo, sobre o ensino da gramática? Neste caso, é possível que não se avalie igualmente. Da mesma forma, (11) entende que os cursos de formação ministrados contribuíram para o ensino da gramática contextualizada porque "(...) *trouxeram algumas atividades que a gente acabou trabalhando em sala de aula".* E, segundo o informante, "(...) *idéias novas são sempre bem vindas".* Ou seja, espera-se, quase sempre, que os cursos tragam inovações, diferentes modelos de atividades, formas diferentes de encaminhamento, de preferência prontas. Desse modo, evita-se "ter que pensar" sobre sua elaboração. (12), por sua vez, entende que a qualidade de um curso reside em trazer "(...) *contribuições para que a gente possa aplicar na sala de aula... atividades, sugestões, encaminhamentos, né... formas de vc estar encaminhando determinados conteúdos que acabam contribuindo e muito com a sala de aula, na prática do dia a dia".* Da mesma forma que os anteriores, este informante espera dos cursos sugestões de atividades prontas para serem levadas à sala de aula.

Como nos cursos que ministrei procurei entrelaçar as reflexões teóricas com encaminhamentos práticos, os informantes aprovaram e acenaram positivamente para a contribuição de tais cursos, principalmente em relação às propostas de atividades para o ensino da gramática contextualizada sem, contudo, especificá-las.

Os informantes (07), (14) e (25) comungam com a idéia de que os cursos trouxeram contribuições em relação à gramática contextualizada e inscrevem tal

modalidade de formação como um momento de aprendizagem, de reflexão sobre a língua e sobre as atividades que se podem fazer com a língua.

> *(07) Sim. Porque a gente começa a ver que o português que a gente encontrou enquanto estudante é diferente do português que a gente pode aplicar. A aplicabilidade dos conteúdos de língua portuguesa e de outros conteúdos também a gente pode ver de forma diferente. Por exemplo o que a gente fez com o gibi lá, né... o gibi era uma leitura que no passado era tipo que marginal, era uma leitura que não era para a sala de aula, ne... e com os cursos a gente começa a perceber essa aplicabilidade, como utilizar o gibi... a importância e toda essa forma de ver o material que as vezes a gente despreza muda.*
>
> (14) *Sim, pois a gente tá sempre vendo atualidades, né... trazem formas diferentes para fazer com que os alunos consigam interagir mais e melhor tanto com os textos... e a gramática contextualizada dentro deles.*
>
> *(25) Sim e muito, porque na verdade a gente trabalhava a gramática isoladamente e agora, através desses cursos, aprendi que posso trabalhar com aluno dentro do texto e não fora dele.*

De acordo com (07), por meio dos cursos "(...) *a gente começa a ver que o português que a gente encontrou enquanto estudante é diferente do português que a gente pode aplicar".* Este informante entende os cursos como momento de relacionar conhecimentos, refletir sobre formas práticas de trabalho com a língua, em função dos objetivos que se pretende atingir. Em outras palavras: os propósitos traçados para o ensino da língua enquanto estudante, não é mais o mesmo em pauta. Conforme (14), os cursos também são momentos de atualização, quando é possível refletir sobre "(...) *formas diferentes para fazer com que os alunos consigam interagir mais e melhor tanto com os textos (...)"* e, ainda, momento de aprendizagem. Nas palavras de (25), "A*través desses cursos, aprendi que posso trabalhar com aluno dentro do texto e não fora dele".* O informante (13) também compartilha desta idéia, assim como (15), para quem os cursos devem ser tomados como momentos de reflexão crítica da prática pedagógica:

> *(15) Com certeza, em princípio eles têm alertado para uma observação mais crítica de nosso trabalho, de nosso ensino do português, da língua, né... sempre no que tange aos objetivos*

> *que a gente quer atingir que seria o uso da língua tanto falada quanto escrita e analisar sempre quais são os melhores caminhos, né... formas que realmente são válidas, que vão ajudar os alunos a construir seu conhecimento e por em prática.*

Para o informante, esta modalidade de evento propicia, ao professor, pensar sobre si mesmo, ponderando sobre atitudes, encaminhamentos e conhecimentos, alertando "(...) *para uma observação mais crítica de nosso trabalho, de nosso ensino do português, da língua (...)".* São momentos de reflexão sobre a ação do fazer pedagógico, no sentido de "(...)*analisar sempre quais são os melhores caminhos, né... formas que realmente são válidas, que vão ajudar os alunos (...)".* Revela-se, nesta elocução, as orientações teóricas de Schön (1992) sobre a formação de profissionais reflexivos.

Por outro lado, os informantes (05), (09), (15) e (16) retratam, em suas falas, o discurso de professores conscientes da necessidade de um estudo contínuo para aprofundar conhecimentos, principalmente quando se trata da profissão docente. Os cursos de formação, como eventos pontuais que são, contribuem no sentido de despertar interesses, indicar fontes de consultas, revelar pesquisas etc., no entanto, se a formação restringir-se a este tipo de evento, não garantirá o aprofundamento e as reflexões necessários das teorias lingüísticas, como ressalta (05):

> *(05) No que a gente percebe, assim, os cursos são.. eles trazem alguma contribuição, porém não é ainda suficiente para a gente ver uma mudança de prática na sala de aula, dos professores. Então eu acho que esses encontros pontuais eles têm que ser repensados para ver uma maneira de dar uma continuidade. Há necessidade de uma formação continuada para os professores para tentarmos ver uma mudança na prática da sala de aula mesmo. Os cursos contribuem sim, mas há necessidade de se repensar uma nova modalidade, quem sabe, de trabalho para essa mudança que nós esperamos.*

Para transformar a condução da prática docente (se necessário), é preciso, antes de tudo, conhecimento, para depois acreditar nos propósitos da mudança e ousar nesta direção. Segundo (05), mesmo que os cursos de formação continuada acenem para isso, "(...) *não é ainda suficiente para a gente ver uma mudança de prática na sala de aula, dos professores",* porque são pontuais, com curta duração,

não propiciando o tempo necessário para refletir e sistematizar informações. Todavia, "*eles têm que ser repensados para ver uma maneira de dar uma continuidade"*, pois se a formação fosse planejada sequencialmente, indubitavelmente, apresentaria resultados mais eficazes. (16) também acredita nisto:

> *(16) Olha, professora, eu acredito o seguinte... que o curso ele é sempre válido, você sempre aprende, você sempre tá crescendo nele, mas ele teria que ter continuidade, porque da forma que vem sendo trazido pra gente, ele... ele... contribui momentaneamente e aí, depois, dá a impressão de que as idéias vão se esvaziando no decorrer do tempo. Então, eu até acredito que são bons, são válidos, como eu disse, pro momento. Eles teriam que ser revistos, retomados e ter uma continuidade para estar contribuindo nas atividades.*

A continuidade proposta por (16) reflete as palavras de Alarcão (1998) que concebe a formação permanente como um processo dinâmico, acompanhando o docente ao longo de sua atividade profissional, adequando-o às exigências da prática educativa. Desse modo, desenrola-se em estreita ligação com o fazer pedagógico. Mesmo que os cursos ocorram esporadicamente, sozinhos não garantirão a continuidade desejada porque os professores devem, segundo (09), continuar se aperfeiçoando, independentemente dos cursos ofertados pelo município:

> *(09) Eu acredito que sim. Tudo que vem de novo, vai acrescentar, porém a gente tem ressaltar que é preciso que os professores continuem se aperfeiçoando cada vez mais, que sempre existe novidade, é... existe mudanças, né... que exige que o professor se adeqüe, passem a se adequar com as necessidades buscando novas fontes.*

Dentre os entrevistados, 04 (31%) ainda vê os cursos de formação como momentos de "repasse de atividades"; 05 (38%) entendem esta modalidade como um momento de reflexão sobre a prática docente, mas que deve ter continuidade; os outros 04 (31%) defendem a idéia de que somente os cursos não garantem a formação continuada necessária, propondo uma outra modalidade de evento para dar seqüência às discussões iniciadas e, como apontado por 77% dos professores no questionário, elaborar atividades que auxiliem no encaminhamento da gramática contextualizada.

Entretanto, como dar seqüência a este aperfeiçoamento? Que modalidade de evento garantiria momentos para reflexões teóricas e elaboração de encaminhamentos práticos? Grande parte dos informantes do questionário (anexo 03) – (83%) – conforme já exposto – apontou que os cursos de formação, até hoje, foi a modalidade que mais contribuiu com os professores, até mesmo porque este tipo de evento tem predominado na região. Porém, de acordo com os dados coletados via questionário aplicado aos municípios da região Oeste (anexo 05), 32% deste já apontam para uma outra modalidade de evento que vem, aos poucos, repercutindo na região: os grupos de estudos.

Ao interpelar os entrevistados que acenaram para a insuficiência de uma formação somente por meio dos cursos (09 deles, o que equivale a 69%), (07) e (04) indicaram a realização de oficinas como forma de aprofundamento dos conteúdos trabalhados nos cursos; (09) sugeriu que o município ofertasse cursos de especialização em diferentes áreas; (05), (10), (11), (13), (16) e (25) sugeriram que a continuidade dos cursos se efetivasse por meio de grupos de estudos, revelando um conhecimento mais fecundo sobre formação continuada. O informante (10), por exemplo, não só reafirmou a efemeridade dos cursos, como apontou para o evento que, segundo ele, garantiria a seqüencialidade das reflexões:

> *(10) Eu penso que nos **grupos de estudos** menores, onde há oportunidades de você entrar em contato com a teoria, no caso ali, sobre diversos autores, ou dependendo da perspectiva a ser aprofundada, ele dá um suporte maior para a discussão, para tirar as dúvidas e consequentemente, a fazer com a gente ouse a começar a produzir também dentro dessas perspectivas, porque nos cursos acaba não proporcionando porque é um número maior de pessoas e não tem essas oportunidade de você estar frente a frente com o conteúdo e o professor acaba mais por ouvir e não consegue fazer uma transposição para sua prática mais tarde.*

Os grupos de estudos, retomando Alarcão (1998), quando organizados em torno de projeto de formação-ação-investigação, realizados com/para/pelos professores, alicerçam a formação continuada como co-responsabilidade não só dos docentes, mas de toda comunidade escolar. Além disso, conforme assinala (10), "(...) *ele dá um suporte maior para a discussão, para tirar as dúvidas e consequentemente, a fazer com a gente ouse a começar a produzir (...)"* porque

aproxima mais os participantes não só pelo número de integrantes, mas pela relação já existente entre eles. O informante (05), assim como o (13) e o (16), também comungam com a proposta:

> *(05) Eu acredito assim... que uma formação continuada deveria ser em cima dos **grupos de estudos** mesmo, porque são grupos pequenos, você possibilita uma confrontação maior ente teoria e prática, então a gente pode estar mais perto, discutindo, comparando, trocando experiências e... vendo o que é possível e não é possível estar aplicando na sala de aula.*
>
> *(13) ... eu vejo assim que... o **grupo de estudo** ajuda a tirar essas dúvidas, a estar é... redigindo alguma coisa, a estar produzindo alguma coisa... e fazendo essa troca mesmo um com o outro.*
>
> *(16) Eu acredito que os professores... eles têm que ter outras formações, de estudo, de retomada desses conteúdos, é... e aí a forma como isso seria colocado depende... via município ou até dentro da escola, de se pensar formas de estudar novamente aquilo que foi proposto no momento do curso. Teria que ser revisto no decorrer do ano letivo. Eu acredito que os **grupos de estudo** é a melhor maneira de fazer essas retomadas.*

Os depoimentos da maioria dos entrevistados demonstraram uma outra compreensão da formação permanente, ao selecionar o grupo de estudos como a modalidade capaz de garantir a continuidade desejada aos cursos pontuais. Segundo eles, no evento em foco os integrantes não se colocam apenas como ouvintes, mas como colaboradores de um trabalho em execução. As dificuldades tornam-se coletivas e transformam-se em objeto de discussão para que, conjuntamente, reflitam e busquem soluções, reforçando, assim, a percepção e a pertinência do fato.

Por outro lado, não há, no momento de encontro do grupo, monólogos, mas sim relatos, já que os integrantes têm sempre o que dizer sobre suas ações, dificuldades e sucessos, compartilhando-as com seus colegas. Em virtude disso, terão condições de aprofundar conhecimentos, revisar conceitos teóricos, produzir atividades que atendam aos objetivos desejados.

Por conseguinte, em grupos de estudos cujos professores estejam embasados na concepção (sócio)interacionista da linguagem – e que acreditam nos

propósitos do trabalho reflexivo com a língua – podem até apresentar, ainda, dificuldades na elaboração de atividades, porém estas serão facilmente sanadas a partir do momento em que se criar situações coletivas de reflexão e de produção. Uma vez inseridos no processo formativo, rapidamente ganharão segurança para ousar em algumas propostas de ensino.

4.3.3 Análise e interpretação das aulas gravadas

A gravação de aulas foi mais um instrumento de coleta de dados que selecionei neste processo de investigação, por entender que, em se tratando de uma pesquisa qualitativa, com base etnográfica, este instrumento seria essencial para completar os indicativos do questionário e da entrevista.

Em se tratando de uma pesquisa em Lingüística Aplicada, a sala de aula deve ser considerada como um espaço de excelência para a investigação, principalmente em se tratando de pesquisa voltada para o ensino da língua materna. É na sala de aula que se revelam as condições de ensino e aprendizagem.

> O que a pesquisa em sala de aula pretende é exatamente dar conta dessa construção ao investigar (...) os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991, p.134).

Sendo assim, considerei “que a realidade do ensino e aprendizagem da sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisas interpretativas e qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da sala de aula” (KLEIMAN, 2001, p. 16). Em decorrência disso, propus-me a refletir também sobre o encaminhamento dado ao ensino da gramática na sala de aula, a partir de gravações de 20 aulas consecutivas de Língua Portuguesa, em turmas de 4ª séries do ensino fundamental para verificar como o professor ensina gramática.

Conforme já exposto no capítulo 3, a proposta inicial residia em gravar aulas em 5 turmas, sendo cada uma de um município diferente (dentre aqueles selecionados para investigação). Contudo, também nesta modalidade de coleta de dados encontrei dificuldades, evidenciando-me, assim como no questionário e na entrevista, que os professores não se encontram tão disponíveis como imaginava e

desejava, ainda mais em se tratando da gravação de suas aulas, com a presença de uma pessoa “estranha”, acompanhando suas ações. Finalmente, três professoras concordaram, depois de conversar com cada uma individualmente, explicitando os propósitos de tal instrumento. Na realidade, o objetivo residia em verificar os efeitos dos cursos de formação por mim ministrados no encaminhamento dado à gramática na 4ª série.

Logo, na análise transparecerão excertos retirados das gravações de 20 aulas consecutivas de Língua Portuguesa de três professoras (uma de cada município do *corpus* de investigação), num recorte mais específico para o ensino da gramática. Por discrição, as professoras serão tratadas por P1, P2 e P3. Julgo importante destacar, ainda, que durante a fase de gravação das aulas (que ocorreu em 2005), todas estavam cursando Letras em instituições privadas e já exerciam a função docente há pelo menos 5 anos, em séries iniciais de seus respectivos municípios.

As escolas nas quais atuavam eram na zona urbana, oferecendo os recursos básicos para o apoio pedagógico, como: televisão, vídeo, retroprojetor e mimeógrafo, além de uma equipe formada pela coordenação, direção e professor no contra-turno para alunos com maiores dificuldades. As três escolas tinham sala para biblioteca, refeitório e amplo espaço no pátio. As turmas eram formadas por, no máximo, 25 alunos.

Porém, quando se trata de análise de aulas, estou consciente de que há alguns princípios que devem ser considerados para entender o quadro interativo deste espaço escolar: o primeiro refere-se à compreensão de que as instâncias institucionais intervêm diretamente na ação docente, determinando, por exemplo, a duração das aulas, os objetivos educacionais, a seleção e divisão do programa anual, o tipo de avaliação, entre outros; o segundo aponta para o fato de que os lugares e papéis sociais, definidos previamente, direcionam o grau de formalidade, a forma de tratamento, as relações interpessoais, além de interferirem no gerenciamento do evento.

Nesse contexto, não poderia esquecer que as ações as quais seriam presenciadas estariam vinculadas não só às orientações teórico-metodológicas dos cursos de formação ministrados por mim, mas a diferentes fontes de referências que, direta ou indiretamente, interfeririam tanto nas atividades que seriam propostas aos alunos, como na hierarquização e na seleção dos instrumentos de ensino.

> A organização de uma aula inclui dimensões cognitivas e socioinstitucionais – ligadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer como ao conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer – que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução desse gênero (MATÊNCIO, 2001, p. 81).

Por outro lado, quando se trata de refletir sobre as relações de interação, no caso, entre professor e alunos, estou ciente do vasto campo de investigação, relacionado à estrutura da conversação e aos atos de fala. Rojo (2006) faz uma importante descrição de pesquisas e publicações nesse sentido. No entanto, o que pretendo abordar, nesta análise, são as esferas específicas das interações e conversações entre professoras e alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, reportando-me, mais diretamente, para a abordagem do ensino da gramática.

No contexto, priorizarei o processo de ensino-aprendizagem (como se ensina) e o objeto de ensino (a gramática), relacionando-os com o sistema de formação continuada por meio de cursos por mim ministrados, dos quais as professoras participaram em seus respectivos municípios.

Para gravar as 20 aulas de Língua Portuguesa em cada turma, acompanhei, em média, 8 dias de aulas, quando, além das gravações, fui observando o ambiente, a organização da escola e da sala, a relação professor/coordenação/direção, a interação professor/aluno, enfim, procurei inserir-me no ambiente de tal forma que o contexto falasse também, além das professoras e dos alunos.

Na leitura preliminar do ambiente sala de aula ficou evidente três comportamentos distintos no que se refere à atitude das professoras perante aos alunos. P1 mostrou-se totalmente segura quanto aos educandos, aos conteúdos, à escola e a minha presença parecia não interferir na sua rotina didática, revelando domínio e segurança com os alunos. Estes, por sua vez, comportavam-se muito bem, demonstrando respeito à professora e à minha presença. P2 revelou-se um pouco intimidada pelo fato de eu estar assistindo suas aulas, principalmente nos primeiros dias, e essa intimidação repercutiu no relacionamento professor/alunos, visto que apresentou dificuldades em controlar o comportamento deles. Todos falavam ao mesmo tempo, impedindo, muitas vezes, a professora de falar. P3, por sua vez, colocou-se, desde o início, numa postura enérgica, exigindo silêncio, participação e respeito, talvez pela minha presença na sala. Os alunos corresponderam. Contudo, em algumas situações, ela teve que alterar sua voz para lembrar de quem era a autoridade.

No que tange ao processo ensino/aprendizagem, P1 conduzia as aulas de forma interativa, provocando reflexões a partir dos próprios questionamentos dos alunos. Não lhes dava respostas prontas, mas induzia-os à pesquisa. P2, por sua vez, procurava, o tempo todo, estabelecer esta interação, porém as conversas paralelas eram tantas que ela desistia das instigações e apresentava as respostas, conforme solicitadas. P3, quando estava falando, não admitia conversa paralela e, da mesma forma, quando um aluno estivesse lendo, todos deveriam ouvir. Não tinha muita paciência para as reflexões, antecipando as respostas com suas explicações.

As professoras organizaram suas aulas pautadas em três eixos da língua: a leitura (com interpretação), a produção escrita e a reescrita de texto, com predominância do primeiro. A gramática foi raramente abordada como conteúdo específico. Tanto P1, como P2 e P3, quando se referiram a ela, na maioria das vezes, trataram-na articulada às situações de leitura, de produção ou de reescrita do texto. Cada uma demonstrando uma compreensão diferente de ensino.

P1 revelou maior compreensão da gramática contextualizada, deixando transparecer, em suas ações, referências teórico-metodológicas mobilizadas nos cursos de formação que ministrei; P2 procurou associar a gramática com o texto, porém na tentativa de compatibilização entre a prática tradicional e as orientações teórico-metodológicas da gramática contextualizada, promoveu alguns equívocos; P3 fugiu ao máximo do ensino da gramática, priorizando atividades de leitura e interpretação, abordando algumas explicações lingüísticas apenas quando solicitadas por um aluno.

As aulas seguiram, nas três turmas, a mesma organização global: primeiramente a professora ou um aluno lia um texto, o qual era, na seqüência, debatido (com orientação das professoras) para, em seguida, ser interpretado com algumas questões que eram colocadas no quadro, copiadas no caderno e respondidas pelos alunos. De tais questões, surgia uma proposta de produção de texto, o qual era corrigido pela professora e encaminhado para reescrita individual.

Dentre as questões de interpretação do(s) texto(s), algumas direcionavam-se a conteúdos gramaticais, contextualizados ou não. P1, por exemplo, aproveitou um texto lido pelos alunos para reforçar a idéia de palavras sinônimas que podem ser empregadas num texto, evitando repetições desnecessárias. Para isso, ela retirou trechos do texto lido e interpretado, e pediu para os alunos substituírem as palavras sublinhadas por outra de igual valor, após pesquisa no dicionário:

P1: Isso. Reescrever os trechos, aqueles trechos foram frases que eu retirei do texto "Lágrimas de Potira". E onde estivesse as palavras sublinhadas vocês teriam que trocá-las por outras palavras que signifiquem a mesma coisa, que tenha o mesmo sentido. Então você não poderia trocar por palavras que significassem o contrário, que significassem outra coisa, mas palavras que tenham o mesmo sentido, que nós chamamos de SINÔNIMOS. Lembram? Tá. ***Os sinônimos são as palavras que possuem o mesmo sentido, o mesmo significado.*** *Então, era isso que vocês fariam agora. Compreendendo aquela frase você trocaria por outra. (...) Então, a primeira frase, a frase A, quem que lê para nós?*

AL: Eu.

P1: Então, leia Alexia.

AL: (lendo) Envolvida pelo sofrimento, Potira passou o resto de sua vida à beira do rio chorando sem parar.

P1: Tá. Na frase estava chorando sem cessar, ela fez chorando sem parar. Mudou o significado da frase ?

AL: Não.

P1: Não. Tem o mesmo sentido: sem parar. Todos fizeram assim? Alguém usou outra , outra forma ? O que que você usou?

AL : Éh, cansar.

P1: Chorando sem cansar. Muito bem. Agora, veja só: é a mesma coisa eu dizer assim : chorando sem cessar, chorando sem parar? É o mesmo sentido e, seu disser: chorando sem cansar. Mudou o sentido ou continua o mesmo? Que que vocês acham?

AL: Muda, eu acho que muda ...

P1: Mudou, mudou o sentido, olha: cessar; sem cessar; sem parar. Agora ela colocou sem cansar. Mudou ou não mudou?

AL: Mudou.

Vale observar que P1 não descarta a teoria gramatical. Emprega-a no momento de explicar o que são palavras sinônimas: "(...) *Os sinônimos são as palavras que possuem o mesmo sentido, o mesmo significado* (...)", estabelecendo relações com as diferentes situações de uso, provocando reflexões sobre as possíveis alterações de sentido quando se substitui uma palavra por outra. A professora não traz respostas prontas. Ela instiga o aluno a pensar: "(...) *Mudou o sentido ou continua o mesmo? Que que vocês acham?",* além de justificar a necessidade da aprendizagem de tal conteúdo:

P1 : Vocês viram quantas palavras nós podemos substituir por calma. E às vezes a gente vai escrever um texto e não acontece da gente começar a repetir palavra lá no meio? Que que a gente deveria fazer neste momento? Pegar um dicionário, pensar o que que eu poderia usar no lugar dessa palavra. Pega um dicionário e olha lá quais os sinônimos dela, quais as outras palavras que significam a mesma coisa. São todas essa dão certo. (...) Então: "perdeu a calma que mantivera até então e derramou lágrimas copiosas". O que que significa derramar lágrimas copiosas? Que que vocês fizeram aí? Leia lá.

P2 utiliza o mesmo recurso da interpelação para ensinar gramática, com uma outra forma de encaminhamento:

P2: (...) lendo novamente a história a quem o ele se refere... é isso que vocês vão escrever aqui... número quatro... observem as palavras destacadas na fala de Roni "mas será ele o meu príncipe encantado?" A palavra destacada aqui é o ***se-rá****... observem a outra fala dele aqui "mas ele continuará maravilhoso?" A palavra destacada aqui é* ***continuará****... observem gente olhando para essas duas palavras antes da gente ler o resto... o que que a gente percebe? O que elas tem em comum essa palavra continuará e será? Elas têm acento... em que sílaba elas têm acento?*

AL: Na última.

P2: Então observem aqui que ***as palavras será... continuará... são chamadas de oxítonas porque a sílaba mais forte é a última****... então* ***as palavras oxítonas que terminam em a e o ei eis seguidas ou não de "s" são acentuadas****... esse seguidos ou não de "s"por exemplo eu quero tirar ele do plural... café, cafés... então observe... todas as palavras que tiverem a* ***terminação a e o ei eis*** *serão acentuadas na última sílaba... todas as palavras... essas palavras que são acentuadas na última sílaba elas são chamadas de...*

AL: Oxítonas

P2: Bom... se elas forem acentuadas... se a penúltima sílaba for a mais forte como elas são chamadas?

AL: Paroxítonas

P2: Paroxítonas... e se por exemplo elas forem acentuadas na antepenúltima sílaba?

AL: Proparoxítonas.

Neste encaminhamento de P2, interpreto duas situações distintas: uma relacionada a abordagem do conteúdo e, outra, ao processo ensino/aprendizagem.

No que se refere ao conteúdo explorado – regras de acentuação – o tratamento revela uma concepção normativa de linguagem, prevalecendo o reconhecimento das regras gramaticais. Para isso, empregou o texto (anteriormente lido e discutido), do qual destacou uma frase e, desta, uma palavra para retomar noções de oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. A professora não estabeleceu nenhuma relação com o contexto do qual a frase foi retirada, apresentando definições da gramática normativa: "(...) *palavras será... continuará... são chamadas de oxítonas porque a sílaba mais forte é a última... então as palavras oxítonas que terminam em a e o ei eis seguidas ou não de "s" são acentuadas...".* Nesta situação, o texto foi usado como pretexto para o ensino da gramática normativa.

Quanto ao processo ensino/aprendizagem, P2 revelou um comportamento distinto de P1. Enquanto esta provocava reflexões, aquela não. Da mesma forma que interpelava os alunos, já apresentava ou induzia a resposta: "(...) *o que que a gente percebe? O que elas tem em comum essa palavra continuará e será? Elas têm acento... em que sílaba elas têm acento?"* . Na realidade, ela acaba não disponibilizando tempo necessário para as reflexões, visto ler todas as atividades propostas, explicando minuciosamente o que o aluno deveria fazer, impedindo-o de pensar sobre os enunciados de comando.

A partir de tais explorações, P2 esqueceu-se do texto inicial e orientou os alunos para recortarem, de jornais e revistas distribuídos por ela, palavras oxítonas:

> *P2: Também... ela termina em em por isso que ela é acentuada (...) então as palavras... o que vocês têm que lembrar é o seguinte... todas as palavras oxítonas acentuadas terminam em a e o ei eis... se elas terminarem nessas sílabas aí que vocês estão vendo... nessas letras... é sinal de que elas serão acentuadas... agora o que que vocês vão fazer nessa última aqui...* ***procurem em jornais revistas e livros palavras oxítonas que terminem em a e o*** *só... poderia ser também gente se vocês encontrarem que terminem em em eu ens vocês podem colocar também... que seja importante gente*
>
> *AL: Que termine com a letra a?*
>
> *P2: Que sejam acentuadas... por exemplo ali...*
>
> *AL: Em qualquer lugar?*
>
> *P2: Ele perguntou em qualquer lugar... pra ela ser oxítona ela tem que ser na última...*

Interessante notar que, mesmo depois de a professora fazer uma exaustiva explicação das regras de acentuação, e depois de retomar quais são as palavras oxítonas e quando elas são acentuadas, o aluno ainda perguntou se o acento é "*Em qualquer lugar?".* A interpelação constitui-se prova de que a teoria gramatical, descolada das situações reais de uso, não é esclarecedora para o aluno, ou seja, ele não consegue estabelecer analogias com as situações práticas.

Mesmo nos momentos em que P2 aproximou a gramática do texto, ainda assim não garantiu as devidas relações significativas. Ao explorar o conteúdo temático de um poema via questões interpretativas, apresentou indagações que exploravam a gramática na organização do texto, no caso, a conjugação verbal, já que o poema estava escrito na primeira pessoa do singular. A professora, por certo, desejava que os alunos justificassem o porquê do emprego da primeira pessoa e retirassem, do texto, exemplos de verbos assim conjugados:

> *P2: Atenção aqui a número três "Escreva por que o poema está escrito todo na primeira pessoa do singular. Copie os verbos que estão confirmando isso". Atenção nesse daqui gente — já dexo vecê falá Mateus — nesse daqui voceis vão copiá do poema todos os verbos que estão a ação da menina — que é verbo? vamos lembrar lá (...)*
>
> *AL: Verbos é uma atitude.*
>
> *P2: Uma atitude, por exemplo: cantar, andar, correr, brincar, dançar é uma ação...*
>
> *AL: Jogar...*
>
> *P2: Cansar é uma aÇÃO "eu canso" "tu cansas" "ele cansa" né... num é uma ação? Olhem aqui eu quero duas respostas nessa daqui a primeira porque que ele está escrito toda na primeira pessoa do singular. vamos imaginar que a / a Márcia — vamo vê vamo intendê — a Marcia ta escreveno um texto ta fazendo confidencias que acontecem com ela. Bom, ela vai escrevê assim "eu não gosto mais de brincar de bonecas porque eu acho que eu já passei dessa fase e assim por diante". Bom, si eu pedisse pra ela justifica por que que ela escreveu na primeira pessoa por que qui ela usou a pessoa EU o que que ela ia me dize? "Porque é uma coisa que está acontecendo cumigo" os verbos que justificam isso éh:::: "já paSSEI da idade" então são coisas que acontecem comigo então voceis vão justificar por que tem que estar escrito na primeira pessoa do singular por que que ela usou a pessoa EU pra contar isso.. ta? I outra coisa que voceis vão faze copiá os verbos. Somente os verbos que justificam isso ou seja os verbos que indicam que ele foi escrito na primera pessoa do singular primera pessoa do singular é o EU lembram do sujeito EU... As vezes gente o sujeito nem tá do lado do*

verbo mas quando eu falo assim: é... o Samuel fala assim:: "hoje joguei bola" quem jogou bola?

Na tentativa de garantir maior compreensão, P2 estendeu-se na explicação, extrapolando o texto, relacionando com situações da sala de aula. Quando coube aos alunos demonstrar a compreensão que tiveram daquela orientação didática, as dificuldades despontaram:

AL: Profe... não entendi a três...

P2: A três... o que que tá pedindo na três... pra você explicá por que que o poema está escrito na primeira pessoa do singular...

P2: Não... não é pra retirá os verbos lá de dentro e explicá os verbos... os verbos você só vai copiá… você vai explicar por que que ela se utilizou do eu pra contar a história...

Eram 6 as questões que os alunos deveriam responder sobre o poema lido, dentre as quais, três referiam-se à gramática. Porém, devido à dificuldade em controlar o comportamento da turma e da professora ser ouvida, o tempo empregado para a atividade chegou a mais de três aulas e sempre com a necessidade de retomar, individualmente, o conteúdo veiculado.

P3, quando abordou questões de interpretação, ficou presa às informações explícitas do texto, explorando, por exemplo, quem era os personagens, qual era o protagonista da história, onde aconteceu, como etc., sem fazer analogias com situações que extrapolassem o texto e sem provocar inferenciações. Não versou sobre os possíveis efeitos de sentido dos adjetivos na descrição quando pediu aos alunos para descrever, com detalhes, o local do fato e os personagens. Somente, orientou para que descrevessem. Apenas numa situação de leitura, momento em que um aluno lia um texto, a professora aproveitou a oportunidade para explorar um elemento coesivo referencial, fazendo uma breve menção aos pronomes:

P3: (...) Aqui por exemplo: a pulga e o leão ficam pensando o que <u>os</u> incomoda tanto. Esse "os" refere-se a quem?

AL: Aos que interpreta, aos personagens do texto.

P3: Isso! Que são a pulga e o leão ficam pensando o que "os" incomoda tanto. Esse "os" substitui o nome de quem?

AL: Da pulga e do leão.

P3: Muito bem.

AL: Uma palavra verbal.

P3: Um personagem né, um personagem da história.

AL: Que substitui, que substitui o nome dos personagens.

P3: Que é chamado de ? Os pronomes, pronomes.

AL: Pronomes.

Outro momento em que a gramática foi abordada (direta ou indiretamente) pelas professoras, ocorreu durante a produção, originária de textos lidos (turmas de P2 e P3) e/ou de histórias contadas oralmente (P1). Este encaminhamento didático-metodológico recebeu tratamento diferenciado em cada sala.

P1 tratou a produção escrita como conseqüência do ter o que dizer após uma história contada, ou seja, uma reprodução do oral. Depois de um aluno ter relatado um fato (mais especificamente um "causo" contado pelos pais ou avós), os demais alunos eram orientados a reproduzir a história por meio da escrita. Tal atividade era encaminhada durante a aula, sem apresentar um objetivo maior para a produção (por que e para quem escrever). Ficou claro tanto para a professora como para os alunos que esta era uma atividade para aprender a escrever.

AL: Tamo ferrado, professora do céu.

P1: Não. É assim que a gente aprende, Yuri. A gente só aprende, a gente só aprende escrever, escrevendo. Nem que precisa apaga, arrumar de novo, começa de novo, né. Claro.

Partindo dessa compreensão, as noções gramaticais eram ensinadas durante a própria produção, quando a professora circulava pela sala e atendia aos alunos em suas dificuldades relativas à organização lingüística de um texto. Noções de ortografia, pontuação, paragrafação, concordância verbal e nominal, entre outras, eram repassadas a partir da pergunta de um aluno, de um erro encontrado no texto. O comportamento de P1 demonstrava conhecer e concordar com que disse Possenti "Ler e escrever não são tarefas extras que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a própria sala de aula" (POSSENTI, 1996, p. 20).

AL : Aqui tem que ir sempre um /h/ aqui junto?

P1 : Isso, /h/. Gente, sempre que vocês vão escrever: há muito tempo, esse /há/ é com /h/, sempre, tá? Que é /há/ de haver.

AL : Ainda bem que professora falou. Verbo havia.

P1: Ainda bem que eu falei? Tava escrevendo o /há/ sem /h/?

Uma forma de encaminhamento que chamou, mais uma vez, minha atenção, foi a maneira de orientar a ortografia das palavras. Em vez de dar respostas prontas quando indagada sobre como escrever determinadas palavras, ela instigava o aluno a pensar, a pesquisar no dicionário ou pedia que o mesmo fosse até o quadro escrever a referida palavra com a ajuda dos colegas e de sua própria percepção:

P1: Lobisomem. Tó, pega o giz e vai lá então. Vai lá que eu te ajudo. Vai lá . /Ló/ como é que faz? (...) Isso. /Lo/ /Bi/. /Lo/, /Lo/ você já tem e agora /Bi/ (Ao fundo – A: lobisomem). /Só/. A tua dúvida é como que faz o /so/ , lo-bi-só. Que que vocês acham, com que é ?

AL: S.Ó.

P1: Isso. S. vai lá. Lo-bi-so-mem. "Mem" Como que faz o "mem"? lobisomem. Isso. Vai lá. "M". E agora : lobisomem. Qual letra? Isso "E" e termina como? Só aqui está escrito "lobisome". Às vezes é comum nós falarmos "lobisome", né. Nós falamos na nossa linguagem,, nós falamos "lobisome", mas será que agente escreve "lobisome".

AL: Não.

P1 : Então o que que termina ali?

AL : homem.

P1 : Com "m", lobisomem, mem, aí. Lobisomem, senão fica "lobisome".

AL : Põe um acento lá , lobisomem.

P1: Não, não, não tem acento, não. Lobisomem. Só tem o pinguinho no i, aqui. Oh, lobisomem. Tá assim. É comum nós falarmos "lobisome", na oralidade, mas a escrita ..., vocês procuraram no dicionário a palavra "lobisome", vocês não vão encontrar, por que a grafia certa dela é essa daqui, tá.

Nos excertos acima, evidenciam-se as provocações de P1 ao estimular os alunos à construção do conhecimento, não apresentando respostas prontas. O aluno aprende interagindo com o outro, com pessoas mais experientes, como postula

Vygotsky (1991), ao reconhecer a aprendizagem como um processo social que ocorre na interação com adultos e pessoas mais experientes. Nesse processo, o papel da linguagem é destacado, visto que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas. Para isso, ela adota uma postura de professora mediadora, tão discutida nos cursos de formação que ministrei, fundamentando a concepção (sócio)interacionista da linguagem. Outro exemplo:

> *AL: Professora como é que escreve colocou?*
>
> *P1: Colocou, escreve no quadro, vai lá. Escreve como você imagina que seja. Colocou. Daí o que não conseguir, nós ajudamos. Colocou. Co-lo-(mesmo lo de lobisomem). Colocou. Cou. Cou. Como se escreve /cou/. Isso. Aí, viu como você sabe escrever ?! tava com dúvida? Colocou.*
>
> *AL: Ahã. Não sabia se no final era com /l/ ou era /u/.*
>
> *P1: Ahã. Colocou com /u/.*

P1 parece entender a língua como organizadora das ações com a linguagem, ou seja, demonstra ter uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem. Para ela, ensinar a escrever nada mais é do que ensinar os alunos a ler, refletindo sobre o que leu e escreveu, entendendo o significado das palavras que organizam o texto, reconhecendo sua estrutura, refletindo sobre as marcas lingüísticas que o constituem. Ensinar a escrever é, ainda, diferenciar a fala da escrita, sem desrespeitar as variedades lingüísticas:

> *P1: Oh, pessoal, o ( ) perguntou como se escreve taubua ou tábua? É comum a gente ouvir as pessoas falando "tauba", já não ouviram? Tem muitas pessoas que falam assim. Isso teve origem da .. da origem da linguagem dos negros. Eles geralmente falam "taubua", tá.*
>
> *AL: Taubua?*
>
> *P1: Então, se escreve assim, óh: Tábua.*
>
> *AL: Tauba.*
>
> *P1: Tábua. Tábua.*

P2 também orientou atividades de produção escrita depois de um poema lido e interpretado. Individualmente, cada aluno produziu o seu texto, também durante a aula, depois de uma exaustiva explicação sobre o que deveriam escrever. Enquanto os alunos escreviam, a professora ficou circulando na sala, atendendo a cada aluno individualmente, retomando, por inúmeras vezes, a própria proposta de produção. A atividade de escrita não veio acompanhada de um objetivo, assim como conduziu P1. Os alunos simplesmente deveriam produzir textos e isso era inquestionável, ou melhor, tal atividade fazia parte da hierarquia das ações didáticas com língua.

No caso dessa turma, a preocupação não era com a ortografia, mas com a tipologia e o número de linhas que deveria conter o texto:

> *P2: O que que é narrativo gente?...é aquela... é uma história né? que você vai contar...*
>
> *AL: É a pessoa que fala uma história.*
>
> *P2: É pra contar...e pur favor colaborem.*
>
> *AL: Pode ser do tamanho que quizé psora?*
>
> *P2: O tamanho que você... o tamanho que você achá necessário pra escreve... na há uma quantia exata*

No entanto, P2 aproveitou a oportunidade e, ao circular pela sala olhando as produções, apresentou algumas noções gramaticais, tomando, como base, o emprego inadequado de determinados elementos lingüísticos no texto que estava sendo produzido:

> *P2: Esse MAS ta fora do... do contexto... Aqui ó.. então deveria se... pois eu estou ficando... não mas... porque dá uma impressão de contradição esse mas né?... então coloque... POIS eu estou...*

Mesmo nesses momentos, ela não provocava reflexões. Simplesmente apontava o(s) erro(s) e já indicava, em seguida, o emprego correto. Essa atitude talvez possa ser justificada pela desordem que havia na sala. Todos falavam ao mesmo tempo e não ouviam as explicações da professora. No entanto, ela não desistiu, em nenhum momento, de cumprir com o seu papel: o de ensinar.

> *P2: Dois pontos... muito bem... agora você vai enumera o que você vai...*

AL: Na outra linha né?

P2: Sim... pode sê.

Já na turma de P3, o encaminhamento da produção de texto originou da leitura de uma história em quadrinhos, a qual deveria ser transcrita na forma de um texto narrativo, em prosa. A atividade foi tomada como pretexto para a aplicação de discurso direto e indireto aos alunos, com o emprego da pontuação adequada:

P3 :Muito bem! Aqui por exemplo eu estou, eu estou vendo aqui um travessão. Esse travessão aqui indica o quê?

(....)

P3: Por exemplo, não tem a voz digamos diretamente da personagem. Que tipo de discurso? Que tipo de fala? Quando é a fala do narrador é que tipo de discurso, que tipo de fala, por exemplo?

P3: O narrador é discurso indireto.

(...)

P3: Então vamos ver uma fala.

P3: Não brinco com você, você está sujo! É discurso direto ou indireto isso?

AL: Direto.

P3: Direto porque esta falando certo muito bem. Numerou os quadrinhos...

O encaminhamento didático teve a duração de aproximadamente 5 aulas, durante as quais cada aluno ia à frente da sala e lia seu texto depois de produzido. A professora olhou cada um, individualmente, marcando nele as palavras “erradas” e escrevendo-as da forma correta, adotando a correção resolutiva apresentada por Ruiz (2001). Embora tivesse demorado, os alunos participaram da produção com interesse e respeito, atendendo, sem questionamentos, as orientações de P3.

P3 propôs, algumas aulas depois, uma outra situação de produção: a escrita de um bilhete e de uma carta, estabelecendo a diferença entre os gêneros. O bilhete foi produzido na sala, mas a carta, para “ganhar tempo”, a professora pediu que os alunos produzissem em casa. Depois de discutir o preenchimento do envelope, a professora fez, rapidamente, uma explicação sobre os pronomes de tratamento:

> *P3: Por exemplo, ta bom, por exemplo, o destinatário eu vou, por exemplo, escrever é para um amigo meu né, para um colega meu, ai eu vou escolher tipo de pronome né, eu posso colocar querido amigo né, isso são expressões acompanhada escolhida pelo remetente dependendo do destinatário, conforme o destinatário que você vai escolher para escrever essa carta. Vai ser o pronome que você vai usar,* ***os pronomes pessoais lembram, os pronomes né, você, senhor, senhora, excelentíssimo né, pronome de tratamento né.***

Na explicação, a professora demonstra insegurança em relação ao conteúdo que explora. Ora fala de pronomes pessoais, ora de tratamento, sem estabelecer relação entre ambos. Talvez a quase ausência de ensino gramatical, durante as aulas gravadas, se justifique pela falta de domínio de P3 em relação à própria gramática.

Um outro momento em que pude perceber uma relação direta (e indireta) com o ensino da gramática foi na reescrita de texto, a qual cada professora conduziu de sua forma. P1 reestruturou um texto coletivamente, distribuindo uma cópia do texto que seria trabalhado para cada aluno; P2 corrigiu cada texto individualmente e, seguida, pediu que os alunos reescrevessem; P3 não apresentou nenhuma situação de reescrita, seja esta coletiva ou individual. Apenas de correção.

Ao distribuir uma cópia do texto que seria reestruturado por cada aluno, P1 orientou a execução de tal atividade:

> *P1: Eu trouxe um texto pra vocês, um texto de um aluno, certo? E esse texto desse aluno vocês vão verificar que ele precisa éh, de alguns ajustes, certo? Então, quando cada um pegar o texto, vai perceber, vai ler sozinho, tá., dá pra trabalhar individual, vai ler primeiro, primeiro vamos fazer assim – eu vou ler com vocês, vamos ver se a gente entende o sentido do texto, aí depois a gente conversa sobre o que que vocês poderiam estar modificando para que ele fique um pouco melhor, para que fique dentro daquilo que a professora ensina pra vocês., que se deve ter um texto. Então vocês vão perceber que faltam algumas coisinhas nesse texto e essas coisas que vocês acham que precisa melhorar, que precisa mudar é que vocês vão mudar, seja em relação à pontuação ou, palavras de repente repetidas; termos repetidos; alguma frase de repente que você achou que não ficou bem assim, você pode dar uma ajustada nela, mas sem tirar a idéia principal do autor, certo?*

A partir das orientações, os alunos foram organizados em duplas (selecionadas pela professora), com o seguinte propósito, claramente definido:

P1: Eu vou dividir as duplas, certo? Vocês vão sentar em duplas e aí vocês vão trocando idéias, vão lendo, aí o colega diz: não, eu acho que aqui fica melhor se fizer desse jeito. O outro: não, mas eu acho que não. Então, vocês vão discutir os dois e vão fazer o mesmo texto do mesmo jeito.

Em seguida, os alunos se colocaram numa atitude de "corretores", sublinhando, corrigindo, substituindo, pontuando, enfim, concertando o texto, sempre com a orientação e auxilio de P1, que ficou movimentando-se pela sala e orientando nas dificuldades.

P1: Leiam o texto com atenção e reescreva fazendo as correções necessárias. Essas correções então, pessoal : quanto a pontuação, paragrafação, palavras repetidas, vocês acham que tem coisas sobrando ou se tiver alguma coisa faltando, certo?

(...)

P1: Vocês vão empregar aí tudo, todo o conhecimento que vocês tem sobre textos, tá. Pode por parágrafo, letra maiúscula, sim. Tudo, todo o conhecimento sobre textos que vocês conhecem vão aplicar aí.... Eu quis dizer assim, não tem palavras escritas, por exemplo de forma errada, com letras trocadas, isso ele não fez, tá? Então vamos lá.

O interessante, também, neste momento de trabalho com o ensino da língua, foi a maneira como a professora conduziu o processo. Mais uma vez ela não se colocou como a detentora do saber. Provocou reflexões, instigou a pesquisa, enfim, criou situações para que os alunos examinassem mais profundamente um problema levantado. O excerto seguinte ilustra muito bem essa forma de interação entre P1 e seus alunos no processo de ensino e aprendizagem:

P1: O que é que você já fez aí. "Um dia Gustavo estava indo ler o seu livro", olha pro caderno dela "tava indo ler", será que precisa essas três palavras "tava indo ler"?

AL: Estava indo, professora?

P1: "Estava indo ler", que que vocês acham?

AL: (ininteligível) ... indo ler?

P1: Tirar um desses, porque tem três, três verbos, será que precisa, "Um dia Gustavo estava indo ler", o que que vocês poderiam modificar para melhor aí. Precisa desses três verbos será? "Um dia Gustavo estava indo ler o seu livro no sofá".

AL: Mudá né, professora.

P1: Por que que você falou que tem que mudar?

AL: Pra tirar mesmo, né.

P1: Só pra tirar mesmo. Vai ficar diferente se tirar um desses verbos, se acha que vai ficar melhor?

AL: Vai ficar pior, professora.

P1: Você acha que vai ficar pior?

AL: Estava. Olha só: "Um dia Gustavo indo ler", eu podia tirar esse "estava".

P1: Ah, mas se tirar, péra aí. Se tirar um desses verbos vai ter que fazer outra adaptação, né.

AL: Então.

P1: É isso que ela está querendo dizer. Que, que vai ter que fazer adaptações aí. Fica mais interessante. Como é que você pensa em fazer?

AL: Tirar uma e, não dá certo aquela ali, daí nas outras por outra.

P1: Ah, trocar. O que que ficaria bom , então? Olha: "um dia Gustavo estava indo ler o seu livro", tem jeito de enxugar isso, diminuir esses três verbos, que estão juntos "estava indo ler" e que já significa a mesma coisa.

A professora poderia ter abreviado essa discussão, apresentando, de imediato, uma estrutura de frase mais elaborada. No entanto, preferiu que o aluno refletisse e apresentasse hipóteses, analisando-as em cada situação. P1, nessa maneira de conduzir o ensino da língua, demonstra a orientação teórico-metodológica da gramática reflexiva proposta por Travaglia (1996, 2003). Com base na reflexão, quer que os alunos recorram ao conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e ampliem, assim, sua capacidade de uso por meio da atividade com o texto.

Além disso, P1 está demonstrando a seus alunos que a língua não se organiza de forma única, invariável, mas que, necessariamente, abriga um conjunto de variantes que se adequam às diferentes situações de uso. Afinal, "usar a linguagem não é um fato puramente lingüístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano e, a partir daí, social e cultural" (MOURA

NEVES, 2004, p. 37). Dessa forma, as atitudes interventivas da professora favorecia a metalinguagem.

P2 empregou outro expediente para orientar a reescrita de texto de seus alunos. Primeiramente ela leu cada texto, individualmente, com o aluno do lado, sublinhando palavras grafadas incorretamente e apontando lacunas ou estruturas mal construídas. Para isso, adotou um dos modelos de correção descritos por Ruiz (2003) e explorado por mim nos cursos de formação: o indicativo. Ao ler os textos, já indicava os recursos ausentes ou as falhas, as quais os alunos iam concertando.

> *P2: (...) "mãe...já estou com treze anos... vê se entende... não brinco mais com carrinhos... agora sou homem... que mais é ser responsável... –* ***tá escrito errado****... vá lá procura - (...) como você... quero trabalhar e sustentar a casa... e por isso não me dê mais esses brinquedinhos... – daí...* ***vírgula aqui... depois de brinquedinhos*** *– (...) quando for me dar alguma coisa... me dê roupas... calçados... e também a chave do carro viu..." –* ***esse viu aqui... tem uma vírgula aqui... tá bom...***
>
> (....)
>
> *P2: (...) um menino muito pobre... cansava de inventar coisas... mãe eu gosto... eu gostaria de um carrinho bonito... eu tenho quatro anos...* ***– óh... esse por isso aqui ta fora de ordem... você vai lá arruma*** *– (...) eu gostaria de ganhar aquele... –* ***óh... o aquele aqui também*** *– (...) carrinho de... –* ***ou é carrinho assim ou é da maneira que você escreveu aqui em cima... vai procurá*** *– (...) lojinha... –* ***oh como você escreveu lojinha aqui*** *– (...) mãe... não quero mais aquele carrinho... – só que veja...* ***aqui no início do teu texto... você começa de uma maneira... quando você passa... calma aí... quando você passa para a segunda parte... que que acontece****?... (...) pode deixar meu filho... oba... obrigado eu... – oh...* ***nome próprio com letra minúscula...****- (...) podemos brincar" (...).*

A forma de orientar a reescrita, segundo Ruiz (2001), não modifica o texto do aluno, porque a professora não resolve os problemas, apenas aponta-os, indicando o local das alterações a serem feitas pelos alunos. No entanto, percebo, no encaminhamento adotado por P2, uma predominância de correção resolutiva. Está certo que a professora não resolve o problema para o aluno, reescrevendo, ela mesma, trechos do texto. Porém, na maioria das situações que presenciei, só ela refletia sobre o texto produzido, destacando-se a linguagem de intervenção. Em lugar de postular uma reflexão a cerca do que fora escrito pelo aluno, P2 já ia

propondo um outro discurso, considerado melhor, substituindo a forma de dizer do aluno.

E assim, as aulas seguiram, delineando três comportamentos distintos quanto à abordagem de conteúdos gramaticais, ao encaminhamento didático-metodológico e ao conhecimento teórico que subsidiou as ações.

Conforme já dito, P1 utilizou estratégias didáticas que envolveram os alunos no estudo da língua, de forma que o ensino da gramática atravessou as situações de leitura, de produção e de reescrita de textos, sem mesmo ser caracterizado como tal, evidenciando a compreensão dos pressupostos teóricos da gramática contextualizada. Talvez tenha faltado, apenas, uma abordagem mais específica, explorando, com maior ênfase, os elementos lingüísticos presentes nos textos lidos e produzidos.

A segurança demonstrada pela professora, interpreto como decorrente do conhecimento teórico que a subsidiava. Nas muitas ações observadas e no seu discurso, revelaram-se conhecimentos científicos acerca da concepção (sócio)interacionista presentes no encaminhamento didático-metodológico das atividades de leitura, de produção de texto, de reescrita e de gramática contextualizada, expostos nos cursos de formação, porém já ampliados pela professora.

Como P1 estava envolvida também com a formação acadêmica, os conhecimentos que ia assimilando eram transpostos para as situações práticas da sala de aula, enriquecendo os propósitos de trabalho com a linguagem e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

P2 e P3, por sua vez, não demonstraram a mesma segurança de P1, embora também estivessem envolvidas com a formação acadêmica e com a continuada. P2 evidenciou dificuldades no desenvolvimento do ensino gramatical contextualizado, mesmo apresentando tentativas de construir os encaminhamentos didáticos, segundo as orientações teórico-metodológicas apresentadas e discutidas nos cursos de formação. Já P3 nem ousou nesta direção, “fugindo” das situações que promoviam reflexões sobre a língua.

Algo, todavia, as três apresentaram em comum: submeteram-se a um projeto didático de leitura e produção escrita, acompanhando um programa orientado pela instituição escolar.

> Esse projeto didático referente aos objetivos do professor, conteúdos selecionados, abordagens e estratégias de ensino e de avaliação, qualifica a interação na sala de aula como uma interação verbal que visa frequentemente o texto escrito, não somente como fonte de referência, mas também como instrumento de verificação do que foi ensinado/assimilado (MATÊNCIO, 2001, p. 90).

O texto foi tomado como objeto de estudo em todas as situações. A forma de explorá-lo é que diferenciou-se substancialmente. P1 tinha maior liberdade para conduzir suas aulas, mesmo que estas estivessem “amarradas” ao programa escolar. P2 e P3, em contrapartida, seguiram rigidamente os conteúdos programados, não ousando em outra direção. Tal comportamento pode ser interpretado como resquícios da escola tradicional e tecnicista que ainda insiste em comandar as ações na sala de aula.

Como as aulas foram gravadas com o objetivo de verificar os efeitos, dos cursos de formação ministrados por mim, nas atividades práticas de ensino, a conclusão que cheguei foi a de que (se é que é possível avaliar): nas atitudes, no discurso, no encaminhamento teórico-metodológico dos conteúdos abordados por P1 houve atravessamentos das discussões e propostas apresentadas nos cursos, principalmente no que se refere à forma de abordagem da leitura, da produção e da análise lingüística na reescrita de texto. Inclusive, transpondo as propostas apresentadas.

Todavia, tenho ciência de que tais transposições não são única e exclusivamente conseqüências da participação de P1 em tais cursos. São, inclusive, resultados de um processo sócio-historicamente determinado, envolvendo interações variadas, sejam estas por meio das próprias leituras da professora, de outras situações de formação (acadêmica, por exemplo), resultando em um conhecimento histórico e culturalmente acumulado.

Já em relação a P2 e P3, foi possível distinguir alguns procedimentos práticos, tomados como modelos para a exploração de um conteúdo – os elementos coesivos do texto, por exemplo. Entretanto, a falta de bagagem teórica impediu o aprofundamento, a proposição de outras práticas, a ousadia de criar situações a partir das propostas apresentadas. P2 foi mais audaciosa do que P3 que preferiu se omitir a expor suas dificuldades. Para ambas, apenas os cursos não foram suficientes.

A análise permitiu-me concluir, mais uma vez, que os cursos de formação são válidos e necessários para revelar pesquisas, apontar discussões teóricas, propor reflexões e situações de leitura e aprofundamento, estimulando a formação contínua do professor. Entretanto, não são suficientes. Precisam de continuidade.

Por mais que eu tenha focalizado aspectos relevantes do estudo da linguagem, não foi possível garantir que tais conhecimentos fossem assimilados e transpostos para os projetos didáticos de ensino. Se P1 foi um exemplo dessa transposição, devo admitir, segundo o exposto, que não foram apenas os cursos os responsáveis por tal efeito, mas, somou-se a estes, o interesse individual de buscar outras formas complementares de estudos e aprofundamentos.

A formação continuada deveria, portanto, fazer parte da dimensão natural do ser humano – sujeito histórico, inacabado, em processo permanente de desenvolvimento – colocando-o numa atitude de "eterno aprendiz". Entenderia, desse modo, que a aprendizagem não se esgota num determinado local e espaço de tempo. Ocorre, sim, concomitantemente ao desenvolvimento pessoal, numa relação de reciprocidade. Não são apenas os cursos que formarão profissionais competentes, mas:

> As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação formal e informal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos (MARIN, 2003, p. 162).

A gênese da formação continuada dos professores não pode reduzir-se a cursos pontuais. Ao contrário, é preciso ser interpretada como uma trajetória permanente de aprendizagem, reforçada por situações de estudos e reflexões sobre as ações pedagógicas.

4.4 A Propósito dos Resultados

Depois do vasto percurso de análise dos dados coletados por meio dos questionários, das entrevistas e das aulas gravadas, é possível responder às indagações que orientaram nessa busca. Dentre elas, retomo as selecionadas como mais pertinentes no processo de investigação, quais sejam:

d) A modalidade de evento adotada (cursos), para a maioria dos programas de formação continuada aqui na região, tem subsidiado suficientemente os professores para entender os pressupostos teóricos que subjazem a proposta de ensino da Língua Portuguesa, a ponto de refletir em suas ações na sala de aula?
e) Em relação mais especificamente ao ensino da gramática, como está sendo enfocado, hoje, nas turmas de 4ª séries? Traduzem as discussões teóricas do ensino de línguas que embasam os cursos de formação continuada?
f) E eu, como docente em cursos de formação, estou, de alguma forma, contribuindo para que os professores ampliem sua compreensão sobre o trabalho com a língua e, mais precisamente, com a gramática?

Os dados revelaram que, embora os cursos de formação continuada (modalidade de evento adotado na região), sejam preferidos por 83% dos professores das séries iniciais, não têm sido suficientes para garantir o conhecimento dos pressupostos teóricos que subjazem a proposta de ensino da Língua Portuguesa.

A constatação decorre das imprecisões teóricas reveladas pelos professores, seja no questionário, na entrevista e, até mesmo, nas aulas gravadas, principalmente no que se refere ao ensino da gramática. Predomina, ainda, na região, um ensino gramatical desarticulado das situações reais de uso da linguagem, embora tais discussões se revelem nos cursos desde a década de 1980.

Na realidade, grande parte dos professores (45%), mesmo que reconheçam as orientações para o ensino da língua, subsidiadas pela concepção (sócio)interacionista da linguagem, ainda se mostram inseguros e temerosos quando se trata de abordar o ensino da gramática, preferindo, neste caso, adotar uma postura tradicional, conhecida e dominada por eles. Prevalece, assim, nos projetos didáticos, o ensino da gramática normativa, atravessado por tentativas de aproximá-la do texto.

Ao experenciar a compatibilização entre a prática tradicional e orientações teórico-metodológicas da gramática contextualizada, muitos professores promovem equívocos, no momento em que pretendem intervir nas práticas da sala de aula. Dessa forma, (re)constroem conceitos muitas vezes não previstos. Tal imprecisão teórico-prática é denunciada por 77% dos professores que apontaram, no

questionário, necessidade de produzir um instrumento teórico-metodológico capaz de suprir, pelo menos em parte, as inseguranças para o trabalho com a gramática contextualizada.

É possível inferir, então, que os efeitos acarretados pelos cursos (principalmente aqueles ministrados por mim), seja em relação às discussões teóricas, seja em relação às atividades propostas, são efêmeros, transitórios, devido, principalmente, à superficialidade decorrente da carga horária a eles destinada. Não creio ser possível em 24 ou 32 horas de curso garantir o conhecimento teórico-metodológico suficiente para interferir na prática.

A interpretação dos dados comprovou um problema pertinente, porém óbvio, relacionado ao objeto da pesquisa: os cursos não são suficientes como subsídios teórico-metodológicos para o ensino Língua Portuguesa dentro da concepção (sócio)interacionista e, conseqüentemente, do ensino gramatical contextualizado. Necessitam de retomadas, aprofundamentos, enfim, de continuidade.

A constatação provocou uma outra pesquisa: como garantir a continuidade das discussões apresentadas nos cursos? De que forma poderia aprofundar tais discussões teóricas, a ponto de transpô-las para projetos didáticos de ensino da gramática contextualizada?

A maioria dos informantes da entrevista apontou para uma outra modalidade de evento efetivada em apenas 17% dos municípios da região Oeste: o grupo de estudos. Segundo depoimentos apresentados anteriormente, esta modalidade possibilitaria aprofundar as orientações teóricas apresentadas no curso, criando situações de reflexão, de troca, de relatos e de produção de atividades.

O grupo de estudos foi eleito pela maior parte dos entrevistados, como uma proposta capaz de solucionar o problema confirmado pela pesquisa. Todavia, julgo importante lembrar que, mesmo em se tratando de uma modalidade de formação continuada, este não foi interpretado como uma complementação, suplência, espaço de correção das distorções e equívocos da prática pedagógica do professor. Aliás, nem os cursos foram pensados desta forma. Na realidade, ambos foram tratados como espaço para reflexão do que, do como, do por que e de para que ensinar, enfim, da própria formação. A modalidade grupo de estudos eleita pelos informantes da entrevista foi compreendida como um percurso de formação, cuja trajetória seria capaz de produzir e consolidar um conhecimento que, aliado à experiência

profissional dos participantes, poderia resultar em um saber docente norteador das opções político-metodológicas e dos rumos profissionais do professor.

Reconhecido e selecionado de tal forma, o próximo capítulo será dedicado ao relato da experiência de um grupo de estudo levado a efeito.

5 GRUPOS DE ESTUDOS: CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende.

Guimarães Rosa.

É recorrente no discurso de professores, pesquisadores, técnicos e políticos a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo do professor, tendo em vista as exigências impostas por um mundo globalizado que requer profissionais qualificados, atendendo aos requisitos contemporâneos. Assim como é recorrente, também, que o professor deve se manter numa postura constante de construção e reconstrução do seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

E, nesse sentido, como garantir a continuidade da formação do professor de forma que ele se torne consciente do papel da escola e de seu papel, neste cenário de transformações e mudanças de conhecimentos? Em outras palavras: como envolver decisivamente o professor nesse processo formativo, despertando-lhe para a incompletude, a provisoriedade do conhecimento científico, reconhecendo que as "verdades" estão sendo questionadas, assim como a escola, o processo ensino-aprendizagem e os conteúdos?

Os dados coletados e interpretados revelaram que o investimento em cursos pontuais, nas diferentes áreas do conhecimento, como é cultural na região Oeste do Paraná, não tem garantido a conscientização necessária para a formação contínua, assim como o domínio do conhecimento científico que deveria subsidiar o fazer pedagógico. É natural que o professor sustente o ensino num saber provisório, contudo deve ter ciência de que é necessário redimensioná-lo constantemente.

Apostando num estudo contínuo, planejado, sistematizado e organizado a partir de necessidades previamente elencadas, apresento, neste capítulo, o relato de uma experiência envolvendo a modalidade de evento elencada pelos entrevistados como aquela capaz de garantir a continuidade das reflexões iniciadas nos cursos: o grupo de estudos. Logo, a pretensão é a de defender uma proposta de formação

continuada com condições de aliar dois elementos apontados, nos dados, como necessários aos professores das séries iniciais: o aprofundamento teórico do ensino gramatical contextualizado e, conseqüentemente, a produção de um instrumento teórico-metodológico que oriente o trabalho com a língua sob o viés da concepção (sócio)interacionista da linguagem. Em outras palavras: interagir teoria e prática.

5.1 Implantação da Proposta

Tomando como indicativo os resultados revelados nos questionários (anexos 03 e 05), nas entrevistas (anexo 04) e nas aulas gravadas, considerei a importância de levar a efeito uma proposta de formação continuada, organizada por meio da modalidade "grupo de estudos", indicada, pelos entrevistados, como aquela capaz de dar continuidade às reflexões iniciadas nos cursos de formação.

Para isso, elaborei, no início de 2006, um projeto de grupo de estudos intitulado "O ensino da gramática contextualizada: perspectivas de reflexão", planejado para 80 horas (8 horas mensais), das quais parte seria destinada ao aprofundamento teórico das abordagens relativas à linguagem e, mas especificamente, à gramática, e parte à elaboração de atividades que abordassem a gramática contextualizada, conforme solicitação dos professores.

Apresentei-o à AMOP – órgão de reconhecida credibilidade nos municípios – para garantir maior respaldo à sua concretização[125]. Apostando nos objetivos e nos prováveis resultados, a AMOP acreditou no Projeto e aceitou a condição de proponente, viabilizando condições físicas e financeiras para sua concretização.

Para isso, elaborou um outro projeto, acrescentando um investimento financeiro para cada município interessado e emitiu-o às secretarias municipais de educação da região, convidando-as a integrar o grupo de estudos que pretendia ser formado por, no máximo, 25 pessoas. Dos 49 municípios que compõem a região Oeste, apenas 7 acenaram positivamente ao convite[126], dispondo-se a investir na formação de um integrante para o grupo, desde que o mesmo assumisse a incumbência de coordenar, posteriormente, um outro grupo em seu município. Na

[125] O Projeto não foi desenvolvido via Universidade por dois motivos: primeiro porque, na região, a AMOP tem maior atuação junto aos municípios, no que se refere ao trabalho com o ensino fundamental – séries iniciais; segundo porque, como o projeto previa uma extensa carga horária e publicação, necessitava de apoio físico e financeiro, o qual teria mais dificuldade em adquirir via Universidade.

[126] Campo Bonito, Itaipulândia, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Palotina, Santa Helena e Toledo.

realidade, a pretensão, além do aprofundamento teórico e da produção do instrumento teórico-metodológico, era criar uma cultura de grupos de estudos na região (assim como dos cursos), estendendo-os, gradativamente, a todos os municípios, subsidiando-os com sugestões de textos científicos, se necessárias fossem.

Finalmente o grupo consolidou-se com 10 integrantes, sendo que destes, 03 se dispuseram a arcar com as despesas (de transporte, alimentação, xérox etc.) para garantir a participação, já que seus municípios não se dispuseram a colaborar[127], alegando inviabilidade financeira para tal investimento. Essa realidade confirma que "o professor tem consciência clara da precariedade de sua formação profissional e reclama o direito de capacitar-se, de aperfeiçoar-se" (ALVES, 1995, p. 59). Entretanto, o sistema oficial de ensino nem sempre oferece, sistematicamente, situações de aprendizagem que dêem oportunidades para continuar os estudos que irá mantê-lo atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona.

A dificuldade em reunir um número significativo de integrantes para o grupo revela, ainda, que nem todos os administradores estão conscientes das necessidades da educação em seus municípios e, como postula Carrascosa (1996), constantemente estão surgindo novos problemas, conseqüentes do próprio trabalho na sala de aula, e o professor deve estar preparado para enfrentá-los. No entanto, é necessários que os professores disponham de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade, nas quais o município deve investir.

Se a sociedade exige, do professor, determinadas habilidades, competências e vocação de profissional crítico, criativo, produtor de inovações e idéias, instaurador de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática, enfim, de um agente de mudanças, é preciso investir nesse profissional, garantindo-lhe condições de estudo.

Justificar que tais investimentos já acontecem via oferta de cursos pontuais, direcionados a diferentes áreas do conhecimento, não é suficiente, tendo em vista sua efemeridade comprovada. É preciso acreditar que:

> (...) a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada.

[127] Cascavel e Guaraniaçu (com 02 integrantes).

> Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado (FÁVERO, 1981, p. 17).

No contexto da pesquisa, tornar-se-ia inútil se, ao discutir o processo de formação continuada, desconsiderasse à escola como um espaço cultural, social e político, tratando o ensino da língua como “transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados do contexto particular de ação” (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

Assim, consciente de que o grupo de estudo seria mais uma modalidade de formação que, acreditava eu, acrescentaria ao conhecimento do professor, mas que não solucionaria os problemas educacionais da região, investi na coordenação do grupo, planejado em 10 encontros de 8 horas. Julgava importante comprovar a eficiência deste evento, desde que planejado e projetado a partir de necessidades reais, previamente elencadas, como foi o caso.

5.2 Execução da Proposta

Nunes (2000), ao defender sua tese relativa aos sentidos da formação contínua, constatou que o discurso teórico em defesa da formação continuada dos professores está assentado em três lógicas articuladas: a lógica acadêmica, a lógica do trabalho e a lógica economicista.

Nas academias prevalece um discurso centrado na formação, na profissionalização, nas práticas didático-escolares que afetam, indubitavelmente, o trabalho do professor, de tal forma que, conforme Nóvoa (1992), a formação continuada de professores assume importância crucial.

Do outro lado – mas não desarticulado da lógica acadêmica – está o mundo do trabalho, propagando alterações tecnológicas, gerenciais e informacionais. Em decorrência disso, delineiam um formato para os programas de educação continuada às diversas profissões, inclusive do professor, atribuindo-lhes a função de manter o profissional informado, inclusive de reprofissionalizá-lo, se for necessário.

Por último, a lógica da economia que se entrelaça às anteriores, refletindo sobre os custos-benefícios e as taxas de retorno do investimento, por exemplo, na educação, mais especificamente, na formação contínua dos professores. Como já explorado nos capítulos iniciais, o grande representante deste cenário é o Banco

Mundial (BM) que propõe um maior investimento na capacitação em serviço, desaconselhando o investimento na formação inicial.

Nos cenários acadêmico/pedagógico, empreendedor e capitalista instaurou-se o grupo de estudos, fundado sob a hegemonia de tais lógicas que, direta ou indiretamente, cobrariam, dos integrantes, resultados equivalentes ao investimento.

Se a princípio aparentavam-me como assustadores, posteriormente foram tomadas como um estímulo à persistência. E nesta ousadia, reuni, pela primeira vez, as 10 integrantes do grupo[128] (três das quais compuseram o corpus de investigação) que abraçaram, comigo, aquele desafio. Juntas, discutimos expectativas, necessidades e, a partir do reconhecimento das responsabilidades impostas, traçamos, coletivamente, qual seria o percurso do grupo.

Primeiramente, por meio de um questionário aplicado às integrantes, propus que esclarecessem duas questões: por que o município havia aderido ao Projeto? e como cada uma foi selecionada, dentre tantos professores de séries iniciais no município? No que tange à primeira indagação, apresento algumas das respostas obtidas (as quais, sempre que citadas, serão indicadas por G1 a G10, omitindo-se, portanto, o nome):

> *G2 Por desejar fazer parte e estar a par das discussões a respeito desse assunto enquanto região, por procurar melhorar e aprofundar os conteúdos relacionados à gramática em língua portuguesa, visando sempre um ensino de qualidade.*
>
> *G3 O município aderiu ao projeto porque sente a necessidade de um trabalho voltado para o verdadeiro uso da Língua, pois é preciso mostrar como se trabalhar na perspectiva defendida pelas Diretrizes Curriculares, a qual está em construção pelos municípios da região Oeste do Paraná, sendo uma forma de garantir a efetivação da mesma. Além disso, acreditou ser viável porque haverá um retorno para os alunos em termos de conhecimento uma vez que o integrante do grupo volta ao município e socializa as atividades com demais professores, e estes as aplicam em sala de aula.*
>
> *G5 Por entender que o ensino da língua requer uma análise maior de como acontece a sua utilização. É preciso conceber o estudo da linguagem como um processo vivo, portanto, em constante modificação, conforme os contextos nos quais estão inseridos os indivíduos que a utilizam. Não basta estudá-la em seus aspectos*

[128] Alice Rosália Catellan (Marechal Cândido rondon), Claudete Aparecida Simioni (Campo Bonito), Deise Mirian Velazquez Inácio e Marleide Maria Cardoso (Toledo), Fabiane Moser (Itaipulância), Lauciane Piovesan e Sara Camargo Barreto de Oliveira (Guaraniaçu), Márcia Roehsig Sponchiado (Maripá) Margarete Aparecida Nath (Cascavel), Naura Teresinha Kölln Genero (Palotina) e Simone Ripp Butzge (Santa Helena).

isolados, mas no espaço social no qual ela é construída e modificada. Dessa forma o ensino da língua portuguesa numa perspectiva textual/discursiva, possibilitará a reflexão e, consequentemente, a sua aprendizagem e uso dentro de espaços reais de comunicação, considerando as necessidades, bem como os gêneros textuais que circulam hoje na sociedade. É preciso ressaltar também, que os livros didáticos de que dispomos para realizar o trabalho, não contemplam a língua numa concepção sócio-interacionista de linguagem, embora se discuta esses pressupostos há bastante tempo.

G6 Pelo motivo dos professores sempre estarem preocupados e não terem claro ainda como trabalhar a gramática de uma forma contextualizada.

G7 Devido às dificuldades que os professores municipais apresentam em relação ao ensino de gramática e por ser um tema que exige constante aprimoramento. Não são todos os professores que tem a mesma opinião sobre o ensino da gramática nas séries iniciais, necessitando desta forma repensar e rediscutir o tema.

Os depoimentos reafirmaram a necessidade apontada pela maioria dos professores que constituíram o *corpus* da pesquisa anterior: a de um estudo mais aprofundado sobre o ensino gramatical contextualizado, resultando na produção de um instrumento teórico-metodológico nesta perspectiva. E isso fortalecia ainda mais a certeza de estar investindo num evento capaz de garantir a continuidade desejada à formação dos professores.

Ao responder a segunda questão, esclarecendo por que o município as haviam selecionado para integrar o grupo, as professoras apresentaram justificativas muito pertinentes, revelando interesses individuais e pedagógicos. Eis algumas delas:

G1- Como a Secretaria de Educação está sem coordenador na área de Língua Portuguesa, optou-se pelo meu nome, uma vez que sou graduada em Letras.

G2- Por estar na secretaria de educação como assessora pedagógica para a disciplina de Língua Portuguesa e Alfabetização e assim poder ter mais clareza para poder auxiliar os demais professores.

G3- Estou participando pela necessidade que sinto, enquanto professora em sala de aula, de realizar um trabalho que atenda as necessidades de utilização da língua dentro de contextos reais e significativos, considerando as necessidades desse momento histórico e, de um trabalho com a linguagem que faça a diferença na formação de nossos alunos.

G4- Porque eu já participava, no ano anterior (2005), das capacitações de Língua Portuguesa, inclusive foi solicitação da nossa turma, consequentemente, quando o grupo de estudo foi formado, eu fui indicada por estar a par da situação.

G5- Fui selecionada dentre os professores do município, pelo fato de ser Representante da área de Língua Portuguesa na equipe de ensino do município desde 2005.

Como informam os dois últimos depoimentos e conforme já relatado no capítulo 2, a AMOP havia iniciado, em 2005, um projeto de "Consolidação do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal da Região Oeste do Paraná", no qual eu, juntamente como outra docente[129], também da Unioeste, estávamos inseridas como coordenadoras da área de Língua Portuguesa na produção do Currículo para as séries iniciais do ensino fundamental. Para sua consecução, estava envolvido um representante de área de cada município e, coincidentemente, todas as integrantes do grupo de estudos eram representantes de área e participavam das discussões do Currículo. Isso fortaleceria o grupo duplamente. Por tudo isso, as professores decidiram incluir, no rol das discussões e estudos teóricos, o instrumento que seria adotado, no Currículo, como objeto de estudos da língua: os gêneros textuais.

Para garantir um melhor planejamento e respectiva execução, o percurso traçado, pelo grupo, foi de, nos primeiros encontros, concentrar-se nos estudos teóricos para angariar maiores subsídios à produção de atividades. Nessa direção, o primeiro encontro, que ocorreu no dia 23 de março de 2006, além das decisões quanto ao funcionamento do grupo, promoveu a leitura e discussão coletiva dos capítulos 1 (Objetivos do ensino da língua materna), 2 (Concepção de linguagem) e 3 (concepção de gramática), presentes na obra de Travaglia (1996). Os textos foram lidos e debatidos, reforçando a concepção de linguagem adotada pelo grupo (sociointeracionista) e de gramática contextualizada, estimulando a participação de todos, o que é característico desse tipo de evento.

Embora tímidas, de início, as integrantes foram se expondo, falando de suas dificuldades pessoais em relação aos assuntos abordados e das dificuldades dos colegas no município. A tentativa era, naquele momento, criar um ambiente de confiança, onde elas se sentissem seguras para participar. Para isso, tinha que romper com minha imagem de docente que já havia interferido em outros momentos.

[129] Carmem Teresinha Baumgartner.

No grupo de estudos, eu seria mais uma colega disposta a somar conhecimentos, dúvidas, expectativas e, para isso, não estava ali numa condição de superioridade, mas de igualdade. Essa imagem não se diluiu instantaneamente. Tive que quebrá-la a cada encontro, revelando minhas limitações e distribuindo responsabilidades.

Além das leituras coletivas, todas concordaram com outras complementares, as quais seriam realizadas entre um encontro e outro, com a incumbência de discuti-las posteriormente. Assim, inicialmente os artigos científicos selecionados foram[130]: "O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras" (OLIVEIRA, 2001) e "Gramática: conhecimento e ensino" (MOURA NEVES, 2000). Tais artigos foram selecionados porque, no primeiro, a autora discute a formação dos professores e a construção do conhecimento numa perspectiva sócio-histórica, retomando conceitos-chave de Vygotsky (1984) e Bakhtin (1988, 1992); no segundo, a ênfase recai especificamente sobre o ensino da gramática, lembrando que ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Para garantir maior reflexão, combinamos que cada uma (inclusive eu) produziria um texto síntese das leituras encaminhadas e que as mesmas seriam retomadas no encontro seguinte.

O segundo encontro aconteceu no dia 17 de abril e iniciou-se retomando as leituras complementares, quando cada uma expôs sua compreensão e incompreensão sobre os temas abordados. Nas dúvidas apresentadas, eu sempre esperava que, primeiramente, alguma colega apresentasse esclarecimentos para, só então, se necessário fosse, dirimi-las. Na seqüência, iniciamos uma discussão sobre gêneros textuais, um assunto que, na época, não era quase abordado, principalmente na região, gerando muitas dúvidas e imprecisões teóricas que o grupo julgou pertinente avaliar, aprofundando e refletindo sobre o tema.

Por outro lado, se era objetivo estudar e apresentar propostas de trabalho com a gramática contextualizada, era necessário, primeiramente, reconhecer o contexto no qual ela estaria inserida: o texto, que nada mais é do que a materialização de um gênero.

Para isso, recorrendo ao aprofundamento teórico que obtive durante as disciplinas do doutorado, elenquei alguns textos científicos, propondo um percurso de estudos sobre o assunto, com o qual as integrantes concordaram.

[130] As leituras iniciais foram sugeridas por mim. Porém, durante o percurso, as participantes iam acrescentando outras sugestões.

Conseqüentemente, o ponto de partida para o estudo foi Bakhtin (1992), do qual selecionei, no que se refere aos gêneros do discurso, o capítulo 1 (Problemática e definição) e 2 (O enunciado, unidade da comunicação verbal). Essa leitura foi complementada com uma síntese do capítulo 1 (Quadro e questionamento epistemológicos) de Bronckart (2003). Como se tratavam de textos densos, exigindo mais tempo para sistematização dos conceitos apresentados, sugeri, como leitura complementar, o artigo de Marcuschi (2003), no qual o autor também trata da definição de gêneros.

O terceiro encontro, realizado no dia 05 de maio, iniciou-se com retomadas das leituras anteriores. No momento, depois de ouvir as indagações das integrantes, fiz uma exposição recorrendo à compreensão que, até então, tinha sobre o assunto, na perspectiva de acrescentar maior conhecimento. Levei, ainda, alguns gêneros e, conjuntamente, refletimos sobre suas propriedades à luz das teorias de Bakhtin (1992), Bronckart (2003) e Marcuschi (2003). E, para não perder de vista a concepção de linguagem subjacente à vertente teórica dos gêneros, relembramos a teoria do desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1984) e sua relação com o dialogismo proposto por Bakhtin (1988, 1992).

Todavia, era preciso pensar numa possibilidade de viabilizar o trabalho com os gêneros também nas séries iniciais. Os professores da região já haviam adotado o texto como objeto de ensino (pelo menos teoricamente), no entanto, este era tratado, na maioria das vezes, apenas como pretexto para o ensino da gramática, para as ações de alfabetização e para o encaminhamento de atividades de leitura e interpretação. A sócio-história e a função social dos textos dificilmente eram abordadas. E o grupo concluiu que tal abordagem somente seria ampliada se os gêneros fossem tomados como objeto de ensino[131]. E daí, como possibilitar essa transposição?

Conhecedora da obra de Schneuwly e Dolz (2004a), apresentei o livro ao grupo e propus a leitura de, pelo menos, três de seus artigos: “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas” (SCHNEUWLY, 2004), “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e

[131] Nesta fase das discussões, o grupo que participava da elaboração do Currículo também estudava os gêneros, intensificando, assim, o estudo das integrantes.

“Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (DOZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

O grupo acatou a sugestão e iniciamos com a leitura do primeiro artigo apontado, no qual o autor defende a tese de gênero como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola. Para sustentá-la, Schneuwly argumenta que:

> A ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela. Tínhamos dito que o instrumento é um meio de conhecimento: eis a concretização da minha tese (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

A partir daí, o autor retoma a classificação dos gêneros em primários e secundários, proposta por Bakhtin (1992) e conclui, apresentando uma definição para tipos de textos, pautado em Bronckart *et al.* (1985)[132] e Adam (1992)[133].

Depois dessa discussão preliminar, o grupo decidiu que leria os dois outros artigos durante o mês, para discuti-los no próximo encontro.

O quarto encontro ocorreu no dia 05 de junho, retomando a leitura pré-encaminhada. Cada participante apresentou suas considerações sobre o texto, destacando dúvidas, enfim, fundamentando suas reflexões. O que o grupo abordou, em relação ao segundo texto, foi a proposta dos autores de elaboração de um currículo, sustentado na progressão do conhecimento. Como estava em execução a elaboração do currículo para as séries iniciais, as integrantes aliaram a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) aos propósitos do ensino na região e argumentaram a favor, além da elaboração do currículo, da produção um projeto didático-metodológico de ensino que considerasse, assim como propunham os autores:

> (...) uma visão de conjunto dos objetos de ensino e dos objetivos limitados a atingir em face desses objetos. (...) o problema da progressão de grupos heterogêneos de alunos trabalhando conjuntamente. (...) os obstáculos típicos da aprendizagem, nos diferentes ciclos escolares e no interior desses ciclos, assim como as novas etapas pelas quais os alunos podem passar, fornecendo aos professores as grandes orientações de trabalho como referenciais e hipóteses a adaptar, de acordo com os grupos de alunos e com as restrições e as situações concretas de ensino. (...) situações de colaboração entre alunos do mesmo ciclo e/ou de

[132] BRONCKART, J.- P.; BAIN, D.; SHNEUWLY, B.; PASQUIER, A e DAVAUD, C. *Le fonctionnement des discourse.* Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlhé, 1985.
[133] ADAM, J.-M. *Les textes: Types et prototypes.* Paris: Nathan, 1992.

> diferentes ciclos, facilitando uma construção conjunta de novas capacidades. (...) os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 48-49).

Para a consolidação de tal pleito, concordou com a proposta de Seqüência Didática (SD) apresentada por Dolz e Schneuwly (idem, p. 51-55) e sistematizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-128), compreendendo, assim como os autores, que "as seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Eu, juntamente com as demais integrantes do grupo, estava convencida de que, ao adotar os gêneros como objeto de ensino e as SD como encaminhamento metodológico de trabalho com os gêneros, estaríamos criando condições para que os alunos fossem confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação.

E assim, tratamos de analisar e ponderar sobre a proposta de agrupamento dos gêneros (idem, p. 57-63) e sobre a apresentação de um procedimento de Seqüência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 95-128). Refletimos sobre a estrutura de base de uma SD apresentada pelos autores e nos comprometemos com tentativa de transpô-la, didaticamente. Além disso, assumimos o compromisso de classificar gêneros de acordo com a ordem proposta pelos autores: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, interpretando isso como um exercício que tentaria coligar as proposições teóricas com encaminhamentos práticos.

Uma vez assumido o desafio, organizei, inicialmente, o seguinte esquema, para uma melhor compreensão da proposta apresentada pelos autores em relação à estrutura de uma SD:

1- DEFINIÇÃO

Uma "Seqüência Didática" é um "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

2- FINALIDADE

"Uma Seqüência Didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados" (idem, p. 97).

3- ESTRUTURA DE BASE DE UMA SD

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção)

2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...)

3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
   a) Produção inicial
   "Momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito) e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade" (ibidem, p. 101).

   b) Módulos de atividades
   "Trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (idem, p. 103).

   - Que problemas abordar?
   a) Representação da situação de comunicação.
   "O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma...), da finalidade visada (convencer, divertir, informar), de sua própria posição como autor ou locutor (ele fala ou escreve como aluno ou representante da turma?) e do gênero visado" (ibidem, p. 104).

   b) Elaboração dos conteúdos.
   "O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Essas técnicas diferem muito em função dos gêneros: técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas, citando apenas as mais importantes" (idem, p. 104). – Pesquisa sobre o tema (assunto) e o gênero.

   c) Planejamento do texto.
   "O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional" (ibidem, p. 104). – Ler e analisar outras amostras de texto daquele mesmo gênero.

   d) Realização do texto.
   "O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos" (idem, p. 104). – Uso dos elementos lingüísticos.

   e) Produção final.
   Este é o momento que "dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa" (ibidem, p. 106).

Todavia, no momento em que tentei transpor a proposta para a elaboração de uma SD às séries iniciais, algumas dúvidas me acometeram, as quais levei para o quinto encontro do grupo, ocorrido no dia 17 de julho: em se tratando de alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, como eram divididas as turmas na região, teriam eles condições de acompanhar um projeto de ensino de determinado gênero tal como exposto pelos autores?

A preocupação maior residia em iniciar, com tais alunos, o reconhecimento do gênero com uma produção inicial, quando já sabia de antemão que, na região, não se tinha por hábito mencionar o gênero para o aluno, mas sempre a tipologia. Os comandos de produção giravam em torno de "produza um texto narrativo", "produza um texto descritivo" e assim por diante.

As demais componentes do grupo entenderam a preocupação e juntas pensamos numa maneira de adaptar tal proposta à realidade das séries iniciais da região. A contraproposta organizou-se, finalmente, da seguinte maneira:

1. APRESENTAÇÃO DE UMA SITUAÇÃO (necessidade / motivo de produção).

2. SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL (tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação...).

3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO SELECIONADO (por meio de:)
   a) Pesquisa sobre o gênero.
   b) Leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre:
      - sua função social,
      - seu conteúdo temático,
      - sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.),
      - seu estilo (análise lingüística).
   c) Seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico:
      - de sua função social,
      - de seu conteúdo temático,
      - de sua estrutura composicional,
      - de seu estilo (análise lingüística).

4. PRODUÇÃO DE TEXTO do gênero, tendo em vista a necessidade apresentada.

5. REESCRITA DE TEXTO do gênero produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus "modelos" que circulam socialmente.

6. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definidos inicialmente.

A partir deste esquema, o grupo subdividiu-se em duplas[134] e iniciou-se um processo de produção de SD, aliando-se ao propósito de criar um instrumento teórico-metodológico com ênfase à gramática contextualizada. Para auxiliá-las nesta produção inicial, apresentei uma tentativa de produção de SD para a 4ª série, explorando o gênero "cartaz", a qual apresento a seguir:

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO TEXTUAL CARTAZ

Elaborada por: Profa. Ms. Terezinha da Conceição Costa Hübes
UNIOESTE / Cascavel

1- O ponto de partida em um trabalho de LEITURA, PRODUÇÃO E REESCRITA DE TEXTO organizado por meio de uma Seqüência Didática (SD) pode ser, por exemplo, de você, professor(a), estimular a PERCEPÇÃO DE UMA NECESSIDADE DE INTERAÇÃO, por exemplo, com a comunidade. Trata-se de apresentar aos alunos uma SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO que será realizada "verdadeiramente".

Apresentação da situação

2- Você pode comunicar à turma que já está marcada a FESTA JUNINA DA ESCOLA e que é preciso DIVULGÁ-LA **à comunidade.** Mas, como fazer isso?

Gêneros textuais com objetivos afins

3- Questione os alunos: quais são os textos que circulam com o objetivo de divulgar alguma coisa, seja para vender um produto, anunciar uma festa, divulgar uma campanha? Estimule-os a pensarem sobre tais gêneros e apresentarem o nome dos mesmos, os quais você, professor(a), irá listando no quadro:

- Faixa
- Cartazes
- Panfletos
- Folders
- Anúncios no rádio
- Anúncios na televisão
- Convite
- Anúncios no jornal
- Outdoors
- Placas

[134] As duplas organizaram-se favorecendo a proximidade entre os municípios, para facilitar o contato também fora dos encontros do grupo. A princípio, agruparam-se da seguinte forma: 1) Alice Rosália Catellan (Marechal Cândido rondon) e Claudete Aparecida Simioni (Campo Bonito); 2) Deise Mirian Velazquez Inácio e Marleide Maria Cardoso (Toledo); 3) Fabiane Moser (Itaipulância) e Simone Ripp Butzge (Santa Helena); 4) Lauciane Piovesan e Sara Camargo Barreto de Oliveira (Guaraniaçu); 5) Márcia Roehsig Sponchiado (Maripá); Naura Teresinha Kölln Gênero (Palotina); 6) Margarete Aparecida Nath (Cascavel) – que preferiu trabalhar sozinha.

Seleção do gênero textual

4- Converse com seus alunos: Dentre esses, temos que escolher um para divulgar a nossa festa. Qual deles poderá divulgá-la melhor? Ou seja, qual gênero vocês acham que pode ser mais lido pela comunidade? Qual chamará mais a atenção da nossa população? Enfim, professor(a), tente propiciar reflexões que instiguem os alunos a analisar o CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO do gênero que será escolhido. É importante que eles pensem nos INTERLOCUTORES prováveis para que, a partir daí, SELECIONEM O GÊNERO que melhor represente aquela **situação de uso** da linguagem. Certamente, uns alunos decidirão por um gênero e outros, por outros gêneros textuais. Nesse caso, oriente para uma escolha democrática, fazendo valer o voto da maioria.

Pesquisa sobre o gênero

5- Vamos supor que o gênero escolhido seja CARTAZES para serem fixados em locais de grande circulação (supermercado, farmácia, igreja, lojas etc.). Nesse caso, oriente os alunos para que busquem em casa, na comunidade, e tragam para a escola, outros cartazes para que possam conhecer melhor esse gênero e tenham algumas amostras que ajudarão na produção do cartaz de divulgação da festa junina. Trata-se de um momento de PESQUISA do gênero, quando você, professor(a), poderá também investigar se os alunos realmente reconhecem esse gênero na sociedade.

“Modelo(s)” do gênero

6- Além dos textos pesquisados pelos alunos, pesquise também e leve para a sala de aula algumas amostras do gênero selecionado. Ex.:

Explore a estrutura do gênero, pedindo aos alunos que listem aquilo que eles têm em comum (papel, tamanho, colorido, letras grandes, imagens, enunciados curtos e objetivos etc.).

Leitura e interpretação de texto

7- Selecione, dentre eles, um texto para que seja explorado mais especificamente. Elabore questões que provoquem a leitura e interpretação do gênero lido. Ex.

1. Observe, no texto, a palavra AERÓDROMO. Você sabe o que ela significa? Pesquise no dicionário o seu significado.

   _____

   _____

2. A palavra AERÓDROMO é formada por duas palavras:

AÉREO (= pelo ar, por avião) + **DROMO** (lugar para correr)

Segundo a Gramática Normativa (GN), essa formação de palavras na língua portuguesa é chamada de **Composição**, ou seja, junção de **dois radicais** (= núcleos de palavras).

a) Pesquise no dicionário e explique o que significa:
- autódromo: _____
- cartódromo: _____
- hipódromo: _____
- velódromo: _____

b) Quais palavras que se juntaram para formar as palavras acima?

_____

_____

3. Observe, no texto ainda, a palavra PILOTAÇO. Com que sentido ela foi empregada? _____

_____

4. Essa palavra, segundo a Gramática Normativa, é chamada de **derivada**, porque ela tem origem em uma outra palavra. Qual?

_____

_____

5. Observe, portanto, a composição desta palavra, de acordo com a gramática:

PILOT(O) + **AÇO** = PILOTAÇO

↓ substantivo primitivo ↓ sufixo ↓ substantivo derivado

Substantivo: palavras que nomeamos os seres em geral;
Substantivo primitivo: palavras que não se formam de nenhuma outra e que servem de base para a formação de outras palavras;
Substantivo derivado: palavras formadas a partir de substantivos primitivos;
Sufixo: partes que se juntam ao final de uma palavra para formar, assim, uma nova palavra, com outro significado.

6. Junte as palavras com os sufixos apresentados abaixo e verifique que outras palavras você pode formar:
   a) ric(o) + aço = _____
   b) animal + aço = _____
   c) pared(e) + ão = _____
   d) barb(a) + aça = _____
   e) dent(e) + uça = _____
   f) boc(a) + arra = _____

7. Releia as palavras que você formou na atividade anterior. O sufixo acrescentado a cada uma dela garantiu um significado comum a todas. Que significado é esse? É esse o mesmo significado que "aço" atribuiu à palavra "piloto"? _____
_____
_____

8. Localize, no texto, as seguintes informações:
- Tipo de evento: _____
- Local: _____
- Data do evento: _____
- Forma de inscrição: _____
- Data da inscrição: _____
- Telefone para contato: _____
- Patrocinadores: _____

9. Ainda em relação ao cartaz, pense e responda:
- Para quem foi dirigido esse texto? _____
- Com que objetivo ele foi produzido? _____
- Quando ele foi produzido? _____
- Quem o produziu? _____
- Que recursos usaram para chamar a atenção dos leitores? _

10. Após a leitura e as atividades que nos ajudaram a entender o texto, pense agora no CARTAZ que iremos produzir e responda:
- Para quem será dirigido? _____
- O que iremos divulgar? _____
- Com que objetivo? _____
- Quando será a festa que iremos divulgar? _____
- Qual o seu horário de início? _____
- Que atrações ela terá? _____
- Que recursos utilizaremos para tornar o texto mais atrativo? _
- Qual será o suporte de circulação do texto: cartolina, papel graft, sulfite...? _____
- Onde fixaremos os textos produzidos? _____
- Quem serão os autores?
(divisão da turma em grupos organizados por você, professor(a))

Producão e reescrita de textos

8) Para a produção escrita do gênero, você, professor(a), poderá organizar os alunos em grupos, tendo o cuidado de formar equipes heterogêneas, nas quais alunos mais experientes poderão relacionar-se com aqueles menos experientes, favorecendo uma relação de **mediação.** Feita a divisão, inicia-se o **processo** de produção escrita.

- **Primeira produção:** esse é um momento de revelação, quando os alunos, ao tentar elaborar um primeiro cartaz, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Portanto, nesse primeiro momento, oriente para que apenas apresentem um esboço, um rascunho do texto que pretendem produzir e que, sendo assim, jamais constituirá já num texto pronto. Mesmo assim, quando apresentarem essa

etapa concluída, recolha os textos e guarde-os para serem retomados em outro momento (de preferência no dia seguinte). Isso fará com que os alunos se distanciem do texto, facilitando, dessa forma, a reescrita do mesmo.

- **Segunda produção – primeira reescrita:** ao retornar à atividade, devolva os textos (rascunhos) para cada grupo e oriente para a leitura do mesmo, que poderá ser feita pelo próprio grupo e também por outros grupos. Nessa leitura, peça que fiquem atentos às informações essenciais e à escrita: divulga adequadamente o evento? As informações essenciais (data, local, horário etc.) estão presentes? As informações estão distribuídas adequadamente, de forma que chame a atenção do interlocutor? Além disso, oriente para a verificação da ortografia das palavras, da pontuação, da concordância etc. Você, professor(a), também poderá participar dessa leitura, dirigindo-se a cada grupo. Somente após esse momento de revisão é que deverão iniciar a produção. Esta deve aproximar-se o máximo possível da versão final. Portanto, poderão optar por transcrevê-lo no suporte escolhido ou ainda utilizar papel rascunho. Terminada a segunda produção, a correção deve ser feita, nesse momento, por você, professor(a), que deverá orientar para o uso adequado da língua.

- **Terceira produção – segunda reescrita:** consiste na produção final do texto em seu suporte de circulação. Porém, caso algum grupo ainda não adequou a escrita a sua função de uso, deve ser orientado para uma quarta reescrita. É importante que os alunos entendam a funcionalidade da língua e coloquem-se como autores do texto produzido, garantindo-lhe objetividade, clareza e correção. Portanto, não deverão esquecer de assinar os cartazes.

Circulação do gênero na sociedade

9) Esse é o momento de tornar público o texto produzido. Para isso, organize-se para que os grupos distribuam os cartazes, de acordo com os locais pré-estabelecidos. E observe, nesse momento, professor(a), a satisfação de seus alunos, pois acabam de realizar uma atividade que mostra realmente a funcionalidade do ensino da língua portuguesa. Acreditamos que um ensino norteado por essa concepção de língua e linguagem, além de favorecer a aprendizagem, terá mais condições de seduzir o aluno para a aprendizagem tanto da leitura, quanto da gramática e da produção e reescrita de texto. Apostamos nisso.

Elaborada em maio de 2006.

Refletindo sobre o modelo exposto, o grupo apresentou considerações, reorganizou algumas atividades, enriquecendo a SD. Depois de reformulada, uma integrante do grupo[135] se dispôs a levá-la a campo, a fim de que pudéssemos verificar sua funcionalidade, afinal, antes de investirmos num propósito, precisávamos certificar de seus possíveis resultados. Três professoras de 4ª séries de seu município se comprometeram a trabalhar com o gênero proposto, depois que

[135] Professora Claudete Aparecida Simioni, do município de Campo Bonito.

a integrante expôs o que era e como deveria ser organizada e trabalhada uma SD em torno de determinado gênero textual.

Interessante destacar, do processo de execução na sala de aula, a maneira como a proposta foi interpretada: uma professora trabalhou-a em três dias, a outra durante uma semana e a terceira, durante 30 dias. A professora que trabalhou apenas em 3 dias, desconsiderou a fase de reconhecimento do gênero, partindo direto para a produção e o primeiro cartaz produzido foi divulgado, apresentando, naturalmente, inúmeras incorreções. A segunda professora, durante a semana de trabalho com o gênero, explorou mais as atividades e não enfatizou tanto a produção escrita, prejudicando, também, a qualidade dos cartazes produzidos. Já a terceira estendeu o trabalho por mais tempo porque executou-o passo a passo e valorizou o momento da produção escrita, conduzindo a revisão do texto quantas vezes julgou necessária. Os cartazes produzidos demonstram, em parte, o envolvimento dos alunos no processo.

Conforme relato da integrante que acompanhou as professoras, o envolvimento desta última turma de alunos foi fantástico. Eles se sentiram responsáveis pelo sucesso da festa. Por isso, envolveram-se inteiramente com o processo de estudo e produção de textos do gênero, compreendendo o real significado da escrita naquela situação de interlocução. Tanto que espalharam, pessoalmente, os cartazes pela cidade (cf. fotos – anexo 16).

O que diferenciou os encaminhamentos e resultados, obviamente foram as compreensões/assimilações e comprometimento das professoras ao repassar, aos alunos, a funcionalidade do gênero naquela necessidade real. Isso serviu para alertar-nos de que, apenas a produção de SDs não garantiria o tratamento adequado com a língua. Era necessário, antes de tudo, conhecimento dos gêneros, da concepção de linguagem e, acima de tudo, disponibilidade para aderir à proposta.

Conscientes dos possíveis descaminhos, o grupo optou por continuar com a produção. E, como haviam se distribuído em duplas, o momento seguinte foi de decisão sobre quais gêneros seriam explorados nas SDs e em relação a quais séries. Como desejava atender todas as séries, nesse primeiro momento de produção de um instrumento teórico-metodológico, o grupo decidiu por elaborar SDs para cada série, porém, com maior ênfase para a 3ª e 4ª.

Assim, optou pelo trabalho com os seguintes gêneros e séries:

Elaborador(es)	Gênero textual	Ano/série[136]
a. Terezinha da Conceição Costa Hübes (Cascavel)	Lista de compras	1º ano ou 1ª série
2. Deise Mirian Velazquez Inácio e Marleide Maria Cardoso (Toledo)	Rótulo	1º ano ou 1ª série
3. Márcia Roehsig Sponchiado (Maripá) e Naura Terezinha Kölln Gênero (Palotina)	Adivinha	1º ano ou 1ª série
4. Deise Mirian Velazquez Inácio e Marleide Maria Cardoso (Toledo)	Conto de fada	2º ano ou 2ª série
5. Deise Mirian Velazquez Inácio e Marleide Maria Cardoso (Toledo)	Receita culinária	2º ano ou 2ª série
6. Alice Rosália Catellan (Mal. Cândido Rondon) e Claudete Aparecida Simioni (Campo Bonito)	Cartum	3º ano ou 3ª série
7. Alice Rosália Catellan (Mal. Cândido Rondon) e Claudete Aparecida Simioni (Campo Bonito)	Fábula	3º ano ou 3ª série
8. Fabiane Moser (Itaipulândia) e Simone Ripp Butzge (Santa Helena)	Lenda	4º ano ou 3ª série
9. Margarete Aparecida Nath (Cascavel)	Poema	4º ano ou 3ª série
10. Lauciane Piovesan e Sara Camargo Barreto de Oliveira (Guaraniaçu)	Carta familiar	4º ano ou 3ª série
11. Lauciane Piovesan e Sara Camargo Barreto de Oliveira (Guaraniaçu)	Seminário	4º ano ou 3ª série
12. Margarete Aparecida Nath (Cascavel)	Resenha crítica	5º ano ou 4ª série
13. Margarete Aparecida Nath (Cascavel)	Artigo de opinião	5º ano ou 4ª série
14. Fabiane Moser (Itaipulândia) e Simone Ripp Butzge (Santa Helena)	Biografia/autobiografia	5º ano ou 4ª série
15. Lauciane Piovesan e Sara Camargo Barreto de Oliveira (Guaraniaçu)	Carta do leitor	5º ano ou 4ª série

Para a produção das SDs, a princípio o grupo definiu que aconteceria nos próximos encontros, pois ainda havia mais 4 planejados. Porém, cada integrante, durante o mês, pensaria em encaminhamentos, selecionaria textos do gênero, para facilitar o trabalho durante o encontro do grupo.

Uma outra importante decisão foi quanto ao interlocutor, ou seja, para quem seriam produzidas as SDs? Com quem o grupo estaria dialogando: com o(a) professor(a) ou com o(s) aluno(a)? E ainda: como seriam organizadas? Como a intenção era produzir um instrumento teórico-metodológico, primeiramente optou-se por dialogar com o(a) professor(a), com sugestões de atividades as quais poderiam

[136] Como estava em discussão o Ensino Fundamental de 09 anos, alterando de série para ano, o grupo optou por indicar o ano e a série para os quais foram produzidas as SD.

ser transpostas aos alunos. E, como o objetivo era o de não perder de vista a teoria, tentaria aliar, aos encaminhamentos práticos, as orientações teóricas.

Assim, no sexto encontro, realizado no dia 23 de agosto, as integrantes iniciaram definitivamente a produção das SDs. Conforme iam produzindo, socializavam com o grupo os encaminhamentos e cada uma colaborava com sugestões. Esse momento foi muito rico, criando uma cumplicidade e, mesmo que cada dupla ou integrante fosse responsável por apresentar propostas de trabalho com determinados gêneros, a coletividade predominou. Todas se sentiam responsáveis não só pela sua produção, mas também pelas das outras colegas. O meu papel, no contexto, além de produzir também, era de leitora das propostas organizadas, alinhavando idéias, sugerindo alterações, indicando materiais para pesquisa, enfim, dando suporte às elaboradoras.

Sempre retomando a base teórica dos gêneros, os encontros que se seguiram – o sétimo, no dia 14 de setembro, o oitavo, em 20 de outubro e o nono, no dia 22 de novembro – foram de intensas produções, socializações e contribuições. Naqueles momentos de estudos e de reflexões, entendi o sentido real da formação continuada definida por Alarcão:

> (...) a formação continuada deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa (ALARCÃO, 1998, p. 106).

As pessoas que compunham aquele grupo de estudos eram professoras conscientes da necessidade de (re)organização do conhecimento, das suas potencialidades, porém, sentindo-se responsáveis também pelos colegas, esforçavam-se por traduzir as experiências teóricas em práticas que favorecessem o desempenho educativo.

Aquelas professoras que se apresentaram, inicialmente, tímidas e inseguras, transformaram-se potencialmente e o perfil que as delineava era de ousadia, confiança, desenvoltura e segurança, porém cientes da responsabilidade assumida e de suas limitações.

O grupo não queria apenas apresentar, aos colegas professores, propostas que fossem tomadas simplesmente como “receitas”. A intenção era provocar reflexões e fazê-los tomar decisões, tendo em vista o contexto de ensino de cada

um. Entendia que as ações da sala de aula deveriam ser interpretadas e discutidas com base nas experiências vividas e nos contextos escolares. Por isso, as atitudes do professor, em relação às escolhas didáticas como, por exemplo, na seleção de material e/ou de atividades, deveriam ocorrer "...em função de quem fala e de quem ouve, de quem sabe e de quem não sabe, em resumo, no currículo enfocado de fato" (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

Por conseguinte, o grupo não tinha, em hipótese alguma, a pretensão de cair no outro extremo, com um foco excessivo na discussão e transmissão de teorias isoladas da compreensão da prática de sala de aula e do contexto particular de ação. Estava consciente de que propostas assim encaminhadas não garantem, ao professor, uma base para refletir sobre as escolhas feitas e seu(s) significado(s) em relação aos objetivos propostos e à aprendizagem dos alunos. O importante era criar contextos nos quais refletissem sobre o significado político das práticas e dos interesses que embasam suas escolhas e ações.

O grupo estava consciente de que:

> O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa, sem perder de vista os objectivos traçados. É um saber agir em situação. (...) o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade (ALARCÃO, 1998, p. 104).

Nessa perspectiva, as integrantes delinearam uma proposta teórico-metodológica de ensino, alinhavada no último encontro, 15 de dezembro de 2006, organizada com 15 seqüências didáticas. O propósito era de atender as solicitações apresentadas na pesquisa, relativas à produção de encaminhamentos didáticos para o trabalho com a gramática contextualizada na 4ª série. Contudo, o enfoque foi ampliado, propondo algumas transposições didáticas de trabalho com os gêneros textuais, pautadas em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), explorando conteúdos da Língua Portuguesa de 1º ano/série a 5º ano/4ª série, dentre os quais, os da gramática.

Dessa maneira, o propósito inicial de formar um grupo de estudos que, uma vez preocupado com reflexões sobre o ensino da gramática contextualizada, seria

capaz de propor um projeto didático de ensino sobre o assunto, havia se concretizado em um projeto ainda mais amplo. Em vez de apenas refletir sobre a gramática, foi necessário estudar o seu contexto e, ao elaborar a proposta didática, garantir conhecimentos sobre esse contexto, no caso, os gêneros textuais.

Então, era preciso definir a formatação do instrumento teórico-metodológico produzido. Como queria garantir a prática aliada à teoria, o grupo optou por reunir as SDs num Caderno Pedagógico, organizado, inicialmente, com uma breve fundamentação da concepção (sócio)interacionista da linguagem, seguida da teorização dos gêneros textuais, da tipologia e da seqüência didática. Posteriormente, apresentaria as SDs desenvolvidas, organizadas a partir do 1º ano/série até 5º ano/4ª série. Como coordenadora do grupo, responsabilizei-me pela correção e formatação final do Caderno.

A seguir, apresento, como amostragem, produções do grupo, destacando duas, uma de 3ª e outra de 4ª série. Na leitura e análise das propostas, é pertinente considerar que seus autores são professoras das séries iniciais, licenciadas em diferentes áreas, com uma carga horária mínima de 40 horas semanais, sem dedicação exclusiva para o estudo e a pesquisa e que, inicialmente, não tinham maiores conhecimentos sobre gêneros e gramática contextualizada.

O que representam nas produções é, por um lado, resultado das muitas leituras e reflexões propiciadas pelo grupo, as quais serviram de alicerce para aprofundar conhecimentos. Por outro lado, são revelações das experiências sócio-historicamente acumuladas na interação professor/aluno, professor/escola, professor/professor em contextos politicamente definidos.

5.3 Resultados Concretos do Grupo de Estudos

Conforme descrição anterior, o Caderno Pedagógico, intitulado *Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*, constituiu-se de duas partes: uma teórica e outra de encaminhamentos didático-metodológicos de trabalho com os gêneros e, inserida no reconhecimento e análise deste, a gramática contextualizada.

Se “(...) é importante investir na produção de material didático, criando linhas de pesquisa que possibilitem a elaboração de materiais mais compatíveis sobre o

que se sabe hoje sobre a linguagem e o seu funcionamento" (NÓBREGA, 2002, p. 84), o grupo ousou nesta direção.

À gramática, foi dado um tratamento especial, que é estudá-la no próprio exercício da linguagem. "... o lugar de observação desse uso são os produtos que temos disponíveis – falados e escritos – mas é, também, a própria atividade lingüística de que participamos, isto é, a produção e a recepção, afinal, a interação" (MOURA NEVES, 2002, p. 73). A gramática produz sentidos numa dada situação interativa.

Assim compreendida, é que a gramática será focalizada dentro dos gêneros textuais. Com isso, não estou garantindo que o grupo conseguiu abordá-la em todas as suas perspectivas, satisfatoriamente. Na realidade, a tentativa foi de não perder de vista o texto e, conseqüentemente, o gênero, para não incorrer em exercícios pretextos para o ensino da gramática descontextualizada. Entretanto, como é um percurso inicial, seria natural a ocorrência de equívocos, os quais o grupo se propõe a discutir e acatar sugestões.

5.3.1 A produção do instrumento teórico-metodológico

A título de amostragem do material produzido pelo grupo, recorto, do Caderno Pedagógico 01, duas SD: uma de 3ª e outra de 4ª série. A opção pela seleção das duas foi no sentido de expor como a gramática foi abordada em textos dos gêneros explorados.

Ressalto que, obviamente, em se tratando de SD, a gramática é apenas um dos aspectos abordados. Em todo o trabalho proposto, as autoras se preocuparam em amparar-se às situações de leitura, de fala e de escrita, ou seja, em aspectos significativos para o aluno, definidos por objetivo(s), o(s) qual(is) deve(m) ser esclarecido(s) pelo professor, inicialmente.

A primeira SD é com o gênero textual "carta familiar", produzida por Lauciane Piovesan e Sara Camargo Barreto de Oliveira, do município de Guaraniaçu. As duas, em 2006, eram professoras de 3ª séries e, portanto, fizeram questão de levar a efeito, com seus alunos, a proposta produzida.

A partir do encaminhamento na sala de aula, readequaram alguns enunciados e concluíram-na, tal qual apresentada na página seguinte e publicada em Costa-Hübes (2007, p. 104-113):

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA 10

GÊNERO TEXTUAL "CARTA FAMILIAR"
(4º ano ou 3ª série)

1- APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

Professor(a):

Inicie esta SD lembrando aos alunos que o ser humano tem, como característica fundamental, a necessidade de viver em sociedade. A maneira como ele sobrevive neste contexto está relacionada aos costumes, às diferentes culturas e às atividades variadas, tudo na busca da interação com o outro.

Para promover essa interação, temos as diferentes formas de linguagem, que garante a comunicação entre os seres humanos.

Essa comunicação pode ocorrer de variadas formas, de acordo com o tempo, espaço e necessidades vigentes**,** seguindo uma formatação adequada a cada situação ou propósitos comunicativos. E uma das formas de interação com outra pessoa, mesmo que esteja distante, é a CARTA.

Nesse sentido, questione aos alunos:

a) O que é uma carta?
b) Quem é que já viu uma carta? Onde? Quando?
c) Quem é que escreve cartas em nossos dias de hoje?
d) Para quem é que escrevemos cartas?
e) Em que situações são necessárias a produção de cartas?
f) Como é que a carta chega até a pessoa que desejamos? Sempre foi assim?
g) E vocês, já produziram cartas? Para quem? Em que situação?
h) Que tipos de cartas vocês conhecem?

Conversa com o (a) professor(a)

Professor(a):

Lembrar aos alunos, neste momento, que a carta, seja para qualquer propósito, possui sua funcionalidade e transita pelos mais diversos campos de atividades, quais sejam: nos negócios, nas relações pessoais, nos departamentos públicos, nas mais variadas formas de trabalho. Dessa diversidade de funções, derivam seus sub-gêneros: CARTA DE SOLICITAÇÃO, CARTA DE RECLAMAÇÕES, CARTA DE AGRADECIMENTOS, CARTA FAMILIAR, CARTA AO LEITOR, CARTA DO LEITOR, CARTA COMERCIAL, DENTRE OUTRAS.

Tais cartas podem veicular nos mais diversos suportes como: revistas, jornais, livros, manuais, murais, envelopes, dentre outros.

Sabendo que a escola contribui para o uso adequado da Língua, faz-se necessário promover práticas de escrita de CARTAS, a fim de que os educandos saibam utilizar-se desse gênero (e seus sub-gêneros) em benefício próprio.

Dentre todas as cartas que existem e circulam em nossa sociedade, informe que, neste momento, você, professor(a), irá trabalhar com os alunos apenas uma delas: a CARTA

FAMILIAR, a qual tem por finalidade a INTERAÇÃO com um interlocutor distante, com o objetivo de informar, fazer um convite, agradecer, aconselhar, solicitar, reclamar, sugerir, dentre outros, de forma a contemplar a NECESSIDADE do momento.

Sabendo, portanto, que nem sempre podemos estar juntos das pessoas de quem gostamos (avós, tios, primos, amigos, padrinhos....), faz-se necessário conhecermos melhor este gênero para podermos nos utilizar dele sempre que necessitarmos.

Por isso, vamos pensar:

- *Quem de nossa família (avós, tios, primos...) ou amigos de nossa família que mora longe (em outra cidade ou outro estado) para quem gostaríamos de escrever?*
- *Cada um de vocês pense nesta pessoa e, chegando em casa, peça à mãe (ou pai, irmão...) o endereço dela, pois, depois de conhecermos melhor o que é uma CARTA FAMILIAR, vocês irão escrever uma carta a esta pessoa distante.*

2- RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL "CARTA FAMILIAR"

Professor(a):

Solicite aos seus alunos que tragam, para a sala de aula, textos do gênero CARTA (sejam elas: carta familiar, carta de solicitação, carta de reclamação, carta comercial ou entre outras). Converse com seus alunos sobre as diferenças e semelhanças existentes entre elas, enfocando, principalmente, a linguagem.

2.1- Gêneros textuais com objetivos afins

Questione, ainda, aos alunos, quais são os outros meios que estão sendo utilizados hoje, talvez em substituição à carta, para interagir com pessoas distantes. Citar, então:

- E-mail;
- Messenger (MSN);
- Mensagem de celular;
- Bilhete;
- Telegrama;
- Cartas;
- Telefonema, dentre outros.

Além dos textos levados pelos alunos, fale (e/ou disponibilize) textos desses outros gêneros, a fim de que os alunos possam compará-los.

Explore a função social de cada um, seu veículo de circulação, relacionando-os com os avanços tecnológicos da modernidade, refletindo sobre os benefícios (ou prejuízos) que trouxeram para a interação humana.

2.2- Pesquisa sobre o gênero

Conversar com os alunos sobre o que é uma carta familiar,salientando a sua característica primordial que é a marca da aproximação entre autor (remetente) e interlocutor (destinatário). Para isso, é importante, professor(a), que você traga, para a sala de aula (e solicite para que os alunos também tragam), várias cartas familiares (se possível, trazer cartas de outras épocas para analisar a mudança de linguagem). Explore as cartas levadas, pedindo aos alunos que listem as diferenças e as semelhanças entre elas, quanto a:

- emissor
- destinatário
- local e data

- vocativo
- desenvolvimento da carta (linguagem formal ou informal? Tem gírias? É uma carta contemporânea?)
- despedida
- objetivo de cada uma
- tipologia predominante

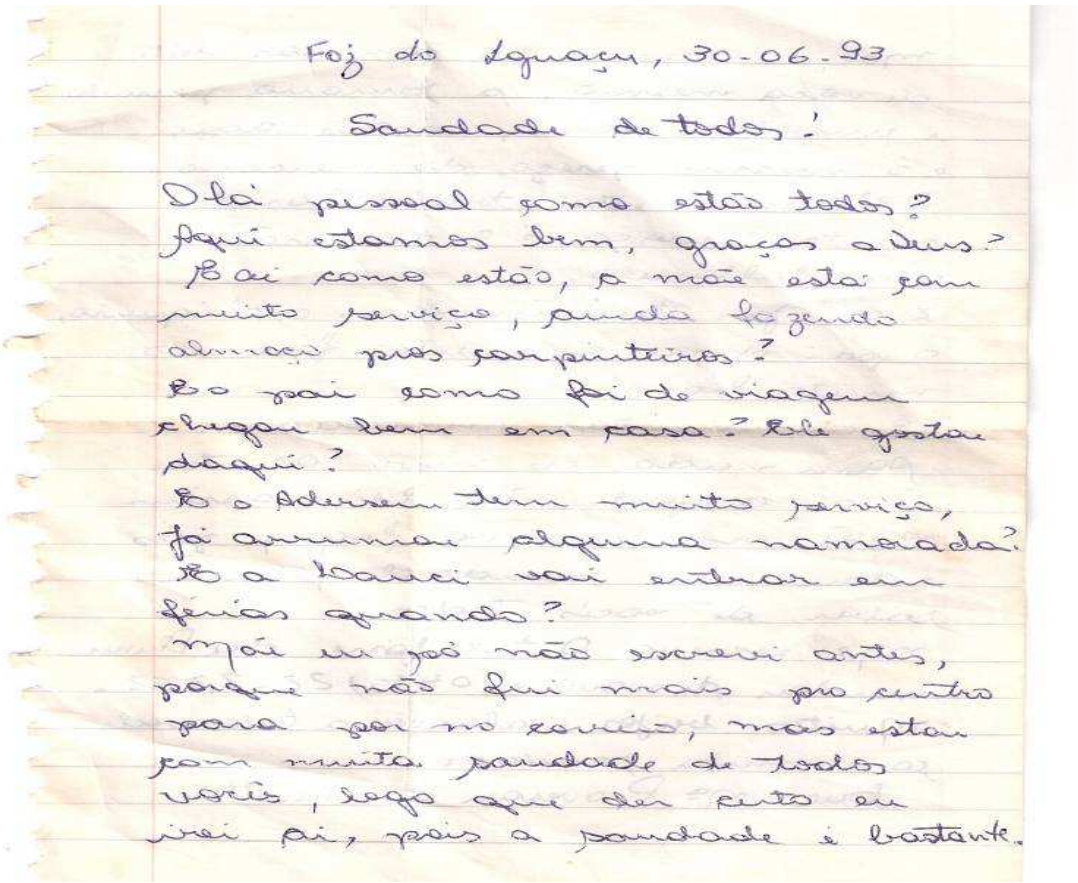
2.3- Leitura de textos do gênero

Professor(a):

Paralelo à leitura das cartas (trazidas pelos alunos ou por você, professor(a)), fale da sócio-história do gênero, ou seja, como eram escritas e lidas as cartas, antigamente, tendo em vista que a grande maioria das pessoas não sabiam ler nem escrever, quem é que escreviam essas cartas, como elas eram enviadas.

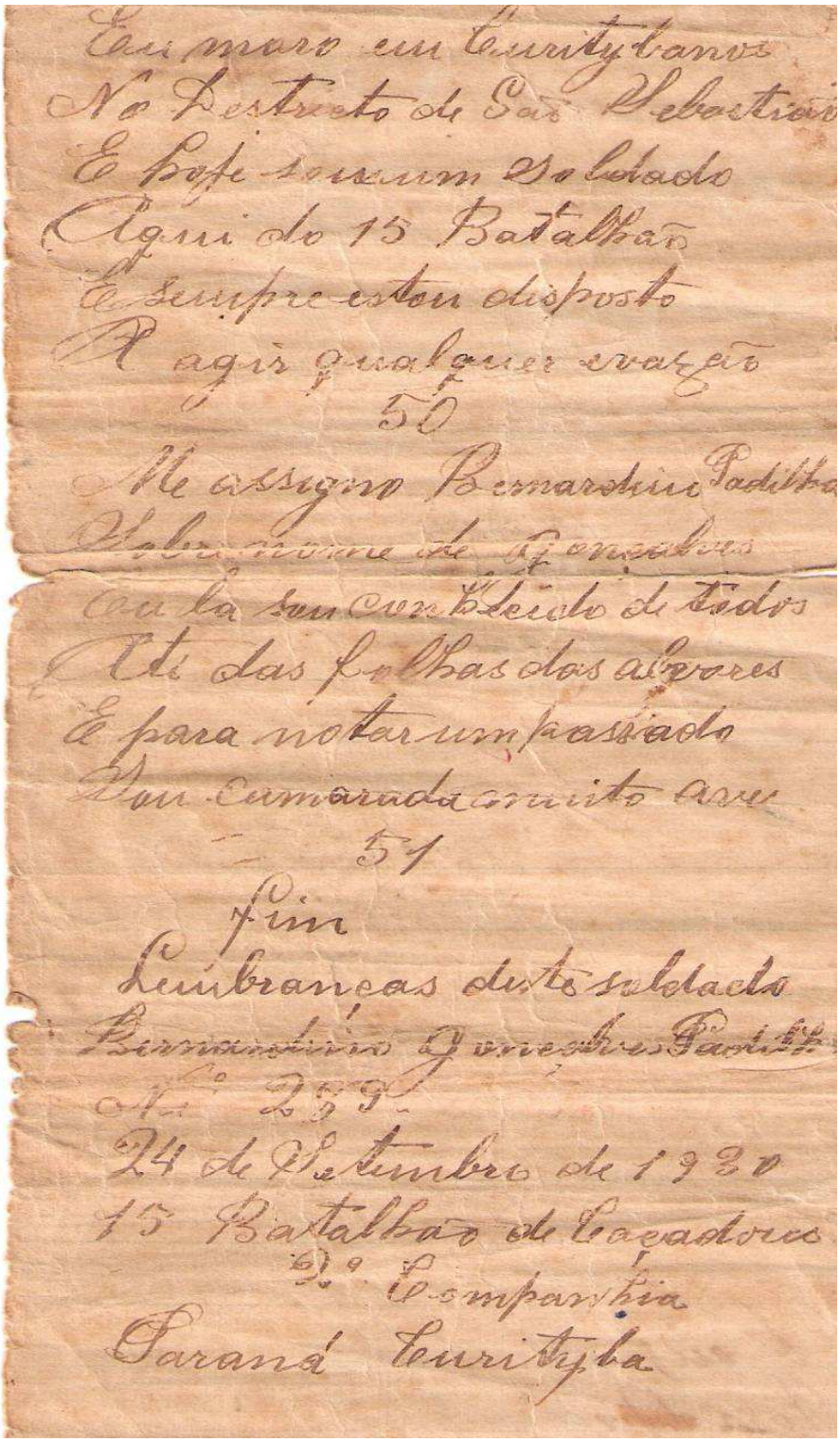
Uma sugestão, para explorar melhor a sócio-história do gênero, é assistir, com os alunos, o filme: **"Central do Brasil",** com Fernanda Montenegro, o qual explora muito bem o tempo em que muitas pessoas recorriam a outras para escrever-lhes cartas que seriam enviadas, posteriormente, a parentes distantes.

A seguir, apresentamos alguns modelos de CARTA FAMILIAR, sendo a primeira, parte de uma carta mais atual (1993), e a segunda, parte de uma carta muito antiga, datada de 1930. Vejamos:


Foz do Iguaçu, 30-06-93

Saudade de todos!

Olá pessoal como estão todos?
Aqui estamos bem, graças a Deus.
E aí como estão, a mãe está com muito serviço, ainda fazendo almoço pros carpinteiros?
E o pai como foi de viagem chegou bem em casa? Ele gostou daqui?
E o Adersen tem muito serviço, já arrumou alguma namorada?
E a Daici vai entrar em férias quando?
Mãe eu só não escrevi antes, porque não fui mais pro centro para por no correio, mas estou com muita saudade de todos vocês, logo que der certo eu irei aí, pois a saudade é bastante.



Eu moro em Curitybanos
No Destricto de São Sebastião
E hoje sou um soldado
Aqui do 15 Batalhão
E sempre estou disposto
A agir qualquer evazão
50
Me assigno Bernardino Padilha
Valencia de Gonçalves
Ao lá seu conhecido de todos
Até das folhas das arvores
E para notar um passado
Seu camarada amigo asse
51
Fim
Lembranças de um soldado
Bernardino Gonçalves Padilha
N.º 259
24 de Setembro de 1920
15 Batalhão de Caçadores
9.ª Companhia
Paraná Curityba

Tendo em vista estes dois modelos (ou outros trazidos por você ou pelos alunos), questione:

- Quem escreveu estas duas cartas? É possível saber?
- Para quem elas foram produzidas?
- Por que elas foram produzidas?
- Quando?
- Onde?
- Qual o assunto da primeira carta?

- Qual o assunto da segunda carta?
- Há diferença de linguagem entre a primeira e segunda carta? Por quê?
- Que palavras da primeira carta não usamos (ou escrevemos) mais da mesma forma hoje?
- Qual das cartas citadas possibilita uma maior aproximação entre remetente e destinatário?
- Qual a estrutura da carta, ou seja, que elementos ela deve apresentar?

Conversa com o (a) professor(a)

Professor(a):

Tendo em vista este último questionamento, explore, com os alunos, a partir dos modelos de cartas trazidas pelos alunos (e outros apresentados por você), qual é a estrutura de uma CARTA FAMILIAR.
Fale-lhes do **cabeçalho** (que indica a cidade e a data), **vocativo** (saudação), **desenvolvimento** (corpo da carta), **despedida** (quando o autor despede-se de seu interlocutor) e **assinatura** (do autor).
De preferência, mostre-lhes uma carta, em transparência, apontando essas partes, a fim de que visualizem a estrutura.

2.4- Seleção de um texto do gênero

Após essa análise das cartas trazidas por você e pelos alunos, escolher UMA para que seja explorada em vários aspectos.

Nesta SD, foi escolhida a carta de uma aluna de 4ª série que escreveu para uma das componentes da banda mexicana – RBD.

A título de informação, apresentaremos algumas informações acerca do contexto de produção dessa carta. Em função da comoção sentida pelas pessoas perante seus ídolos, sejam eles artistas ligados à música, às Artes Plástica e Cênicas, à literatura ou até mesmo aos esportes, muitas vezes, crianças, adolescentes e até mesmo adultos sentem necessidade de exprimir os seus sentimentos (admiração, respeito), nesse caso específico para Anahí, que é uma dos membros da banda.

Perceberemos, nesta carta, que a menina gosta tanto da cantora que trata-a como uma amiga íntima, características estas reveladas no gênero CARTA FAMILIAR escolhido por ela para interagir com seu ídolo.

Guaraniaçu, 22 de agosto de 2006.

Querida Anahí:

Olá! Meu nome é Carolina, tenho 10 anos e sou sua fã, talvez a nº 1.

Assisto a novela REBELDE todos os dias. Curto muito ela.

Você usa roupas maravilhosas, só não gosto de quando usa a gola da camisa levantada e a gravata por dentro dela. Mesmo assim, adoro a armação das suas saias.

Tenho o 1º e o 2º D.V.D. da banda. Também tenho o 1º CD. espanhol e o 2º na edição brasileira. Gosto muito das músicas Santo no soy do 1º C.D. e do 2º C.D. Así so yo e Atras de mim. Sei cantá-las bem certinho. Adoro aquelas infeitas que você faz nas músicas, fica tão legal!

Mas para acabar, amo todos vocês, da novela REBELDE. Gostaria de vê-los ao vivo e bater uma foto para ter sempre no meu coração.

Bye Bye

Carolina Cierzan

ATIVIDADES PARA O ALUNO

Leitura e compreensão

1- Identifique, dentro do gênero carta, as seguintes informações:
a) cabeçalho (local e data);
b) vocativo;
c) destinatário;
d) corpo da carta;
e) despedida;
f) assinatura.

2) Ainda em relação à carta, responda às seguintes questões:

a) A quem se dirige essa carta?

b) Qual era o objetivo da autora ao escrever essa carta?

c) Que recursos ela utilizou para reforçar a idéia a que propôs ao escrever a carta?

d) É possível afirmar, lendo a carta, que a Mídia exerce uma influência muito grande sobre as pessoas? Por quê?

e) De que recursos a Mídia se utiliza para "recrutar" tantos fãs em todo o mundo, como é o caso da banda RBD?

f) E você, conhece essa banda? Gosta dela? Por quê?

g) Você também tem um ídolo? Quem é? Por quê?

Atividades de análise lingüística

1- Observe, no texto, a expressão "Querida Anahí". Ao utilizá-la a autora da carta apresenta um certo grau de intimidade com a interlocutora. Por que, se nem se conhecem pessoalmente?

2- Transcreva o parágrafo em que a autora contradiz esse tom de intimidade inicial.

3- Leia o trecho abaixo retirado da carta. Depois, faça o que se pede.

"*Querida Anahí".*
Olá! Meu nome é Carolina. Tenho 10 anos e sou ***sua*** *fã, talvez a n°1* ".

a) A palavra destacada está se referindo a quem?

4- "*Assisto a novela Rebelde todos os dias*. *Curto muito a novela Rebelde*".

a) Que palavras se repetem no trecho acima?

b) De que maneira a autora do texto escreveu, para não repetir essas palavras?

5- Que outras palavras presentes no texto têm por objetivo substituir nomes, evitando, assim, repetições? Cite, pelo menos, cinco delas.

6- Observe os seguintes trechos da carta, analisando as palavras destacadas. Após, volte ao texto e aponte a quem ou a que estes termos se referem:
a) "...Sei cantá-**las** bem certinho..."
b) "Gostaria de vê-**los** ao vivo..."
c) "...e a gravata por dentro **dela**..."
d) "Adoro a armação de **suas** saias."

As expressões destacadas na atividade 6 servem ao propósito de substituir nomes, evitando, assim, a repetição de palavras.
Elas são denominadas, pela Gramática Normativa, de PRONOMES.
PRONOMES são palavras que substituem ou acompanham nomes (substantivos), indicando a pessoa correspondente do discurso e outras idéias como: posse (meu, tua, nosso, seu, etc.), apontamentos (este, esse, aquela, isto, isso, aquilo), falar dos seres de maneira indefinida (alguém, ninguém, pouco muito, todo, tudo,etc.). Essas palavras também podem indicar masculino e feminino, singular e plural.
Alguns pronomes são usados apenas para indicar as pessoas do discurso (quem fala: eu/nós; para quem se fala: tu/vós; e de quem/que se fala: ele/eles) e sempre estão substituindo o nome. Nós os chamamos de **Pronomes pessoais.**

Fonte: TRAVAGLIA, Luiz Carlos, **Gramática e interação.** São Paulo : Cortez, 1997.

7- Em vários momentos da carta, a autora utilizou expressões que caracterizam uma linguagem informal, própria deste gênero textual. Escreva, abaixo, algumas dessas expressões:

8- Em determinado momento da carta, a menina escreve:

"*Você usa roupas maravilhosas".*

a) A palavra sublinhada é um ADJETIVO, ou seja, uma característica que acompanha um nome, no caso "roupas". Por que ela usou esse adjetivo para caracterizar as roupas da cantora?

b) Se ela dissesse "*Você usa roupas bonitas*", alteraria o sentido? Por quê?

c) Pense nos possíveis sentidos quando se emprega os seguintes adjetivos:

- Você usa roupas lindas!
- Você usa roupas fantásticas!
- Você usa roupas exuberantes!
- Você usa roupas esplêndidas!
- Você usa roupas fascinantes!

ATENÇÃO: preste muita atenção nas palavras que você seleciona no momento da produção, pois cada uma provoca determinado sentido. Portanto, sempre releia seu texto para ver se as palavras empregadas estão garantindo o sentido que você quer dar ao mesmo.

3- PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor(a):

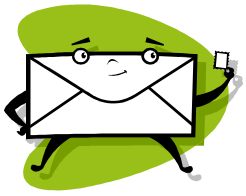
Levando em consideração os estudos realizados com o gênero em questão, organize algumas informações que irão auxiliar na PRODUÇÃO DE UMA CARTA FAMILIAR, discutindo com os alunos o seguinte:

a) Para QUEM escrever? Quem é esta pessoa? Onde ela mora? Vamos ver no mapa? (mostrar a localização no mapa).

> ***Conversa com o (a) professor(a)***
>
> **Professor(a):**
>
> Aproveite o momento para falar sobre os serviços dos Correios – como eles entregam uma carta, quanto tempo demora, quem leva as cartas, o que é Sedex, entre outras informações que julgar importante.
> Se possível, convide uma pessoa dos Correios para falar sobre isso aos alunos sobre isso.

b) Sobre O QUE cada um irá falar?
c) POR QUE, então, escrever esta carta?
d) Que linguagem cada um poder usar? Formal? Informal? Pode usar gírias?
e) Quais os elementos que devem estar presentes na estrutura dessa carta?
f) Como será enviada a carta?
g) Todos já conseguiram o endereço?

3.1- Produção e Reescrita de Texto



1ª produção – rascunho: Para essa produção, é necessário que os alunos a façam individualmente. Levá-los a observar que a linguagem a ser adotada depende de para quem dirigimos. Se for adulto, é necessário adotar uma linguagem mais próxima dos adultos, mas se for uma criança ou adolescente como eles, pode-se usar uma linguagem própria dessa idade. Nesse momento, trata-se apenas de rascunhar a carta, momento em que você, professor(a), poderá lembrá-los também dos elementos que compõem uma carta (cabeçalho, vocativo, corpo, despedida e assinatura).

Feita essa primeira escrita, recolha os textos produzidos e guarde-os até o dia seguinte. Algo de grande valia, na hora da reescrita, é o distanciamento. Professor(a), para fazer a reescrita do texto de seu aluno, permita que o mesmo se distancie de sua produção, ou seja, a reescrita nunca deve ser feita logo após a primeira produção, mas, preferencialmente, no dia seguinte. Isso permitirá que ele identifique, com maior facilidade, possíveis erros.

2ª produção – primeira reescrita: Quando retomar essa atividade no dia seguinte (ou outro), oriente para que cada um releia o seu texto, tendo em vista que se trata de algo pessoal, observando com atenção aspectos essenciais para que a situação comunicativa se efetive como: ortografia das palavras, pontuação, concordância nominal e verbal, uso adequado dos verbos, paragrafação, uso dos pronomes, seleção das palavras, evitando, assim, repetições desnecessárias, dentre outros.

É necessário que você, professor(a), esteja circulando entre os alunos, orientando quando for solicitado.

Para auxiliar neste reescrita, sugerimos o seguinte quadro de auto-avaliação da carta, que pode ser entregue para cada aluno, a fim de orientá-lo na revisão e reescrita do texto.

Ficha de auto-avaliação da carta

Questões a serem avaliadas	**Sim**	**Não**
Coloquei local e data acima e à direita?		
Destaquei o destinatário ao escrever a saudação?		
Escrevi uma despedida?		
Coloquei minha assinatura?		
Deixei a mensagem bem clara?		
Usei ponto no meio e no final dos parágrafos?		
Usei letra maiúscula depois do ponto e nos nomes próprios?		
Usei vírgula depois do local, do destinatário e da despedida?		
Minha letra está legível		
Pulei uma linha entre cabeçalho/vocativo e vocativo/corpo do texto?		
Pulei uma linha entre despedida/assinatura?		
Há erros ortográficos?		
Usei linguagem adequada ao meu destinatário?		

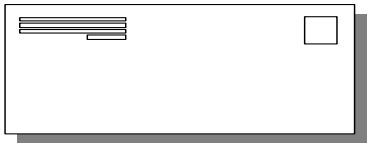
Após a revisão, iniciar a produção. Depois da reescrita dessa versão preliminar, você, professor(a) fará a correção somente se o aluno solicitar, tendo em vista que se trata de um texto pessoal.

Mas, caso você perceba, neste momento, que os alunos ainda não estão dominando a estrutura da carta, tome um modelo, leve-o para o quadro ou transparência e retome a estrutura do gênero.

3ª Produção – segunda reescrita: Essa versão ocorrerá após a correção, e deverá ser feita no papel que o aluno julgar mais apropriada. E interessante questionar: qual o papel mais apropriado para escrever uma carta? Onde normalmente as pessoas escrevem cartas: em papel almaço, sulfite, papel de carta, folha de caderno? Assim você estará discutindo o suporte do gênero.

4- CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Nesse momento, trabalhar com o preenchimento do envelope (com o endereço trazido por cada aluno), levando em consideração o remetente, o destinatário, o endereço e o código de endereço postal (CEP).



Enfoque a "importância do suporte" para veicular determinados gêneros textuais, no caso específico, o envelope.

No momento da postagem, levar a turma toda à empresa que presta esse serviço, para que os alunos conheçam os procedimentos adequados para a veiculação deste gênero.

Outro aspecto a ser considerado é que, no caso de haver resposta, estimular para que haja uma segunda produção. Com isso, você, professor(a), estará mostrando a função social da escrita na vida das pessoas.

Dentre todos os aspectos abordados na SD com o gênero "Carta Familiar", destaco o conteúdo gramatical explorado – noções de pronomes e adjetivos, integradas ao texto do gênero. Entendo que o aluno deve estar ciente do valor significativo destas classes de palavras para empregá-las com propriedade, quando delas fizer uso. Conforme conduzido e explorado pelo professor, poder-se-á garantir, no momento, a compreensão de que as normas lingüísticas, estabelecidas para a língua, além de sistematizar a escrita, articulam-se àquilo que se quer dizer, dentro de determinado contexto, garantindo a sua significação.

Além das orientações teóricas para o professor, das sugestões de atividades para o aluno, as autoras se preocuparam, também, em indicar outras fontes de pesquisas, a fim de que ele pudesse ampliar seus conhecimentos sobre o assunto abordado.

Como pode ser conferido na SD até então apresentada, o instrumento teórico-metodológico formatado no Caderno Pedagógico não deve ser comparado a um livro didático, até porque não é esta a sua função. O grupo tentou garantir reflexões sobre a aprendizagem e o ensino, aliadas à exploração do gênero. Na verdade, as atividades, ao organizarem-se em torno de um gênero, tornam-se indissociáveis, tanto que, caso sejam tratadas de forma isolada, desmantelarão os propósitos de abordagem.

Obviamente, é esta unicidade que faz com que tal projeto de ensino da Língua Portuguesa seja tratado por Seqüência Didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A SD seguinte foi produzida pela professora Margarete Aparecida Nath, do município de Cascavel e encontra-se publicada em Costa-Hübes (2007, p. 133-143). Nesta, a ênfase recai para os aspectos tipológicos do texto argumentativo, depois de explorar o gênero “Artigo de Opinião”, destacando os mecanismos lingüísticos que favorecem a argumentação.

SEQÜÊNCIA DIDÁTICA 13

GÊNERO TEXTUAL "ARTIGO DE OPINIÃO" (5º ano ou 4ª série)

1- APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL

Professor(a):

Para iniciar esta SD, converse com seus alunos sobre a importância de saber discutir, opinar e argumentar sobre determinado assunto. Em nossa sociedade atual, o indivíduo que sabe posicionar-se perante um determinado tema, emitindo sua opinião e apresentando argumentos para sustentá-la, certamente será mais respeitado.

Por exemplo: se numa roda de amigos surgir uma discussão sobre a doação de esmolas, com certeza serão emitidas opiniões a favor e outras contras porque há quem acredite que dando esmolas contribuímos para que aqueles que se encontram numa situação desfavorável, continuem na rua dependendo desta doação, e há outros que não pensam assim.

Mas, como apresentar nossas idéias, sustentar nossos argumentos, em se tratando de um texto escrito?

É o que iremos estudar nesta SD, reconhecendo um dos gêneros textuais que tem essa função: O ARTIGO DE OPINIÃO.

Depois ler vários textos deste gênero, reconhecer suas características e estrutura de organização, produziremos, coletivamente, um para expormos a nossa opinião a respeito desse assunto tão questionado pela população em geral: A DOAÇÃO DE ESMOLAS ou DOAÇÃO DE CESTAS BÁSICAS.

Nosso texto será divulgado no mural da escola para que todos os demais alunos, professores e pais possam lê-lo e, ao mesmo tempo, conhecerem a nossa opinião sobre o assunto.

2- RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Professor(a):

Como se trata de um gênero que nem todos os alunos têm acesso, tendo em vista seu veículos de circulação (jornais e revistas), antes de solicitar uma pesquisa de textos do gênero, apresente uma breve definição que explicite, de forma clara, para que se destina um Artigo de opinião. Por exemplo:

Artigo de opinião: Tem a finalidade de estreitar os laços entre Produtor – Texto – Leitor, a fim de envolver este último, com o objetivo de obter sua adesão ao ponto de vista defendido no artigo, pois os artigos de opinião têm, como fim discursivo, o fazer-crer. Eles são publicados em jornais, revistas e revistas eletrônicas e, na maioria das vezes, vêm após títulos como: "Ponto de vista" ou "Opinião". Nele, o autor, o qual aparece identificado logo no final do texto, defende uma tese em relação a determinado tema polêmico, apresentando argumentos favoráveis à tese defendida.

Exemplo de um Artigo de Opinião:

Texto 1

A água e a escassez (também de informação).

Vista do espaço, a Terra parece um planeta azul com 72% de sua superfície coberta por água. Quase 1,350 bilhão de Km³ estão disponíveis na superfície do planeta; 97% deste volume é água salgada (mares e oceanos) e 3%, água doce. As camadas de gelo polar constituem três quartos da água doce superficial. Embora a água doce seja a principal fonte de abastecimento de água das pessoas, só uma pequena parte da totalidade da água disponível na terra (0,3%) é realmente usada com esse propósito.

Há 400 a C., Hipócrates (460-377) já chamava a atenção de seus colegas para a relação entre a qualidade da água e a saúde da população. Foi profético quando disse que o médico "que chega numa cidade desconhecida deveria observar com cuidado a água usada por seus habitantes". Entretanto, pouco crédito lhe foi dado e um período subseqüente de obscurantismo durou mais de 2000 anos.

A partir de 1875 e durante os 20 anos seguintes, os cientistas identificaram os microorganismos causadores da lepra, antrax, tuberculose, cólera, pasteurelose, febre tifóide, tétano, praga, etc. Estas descobertas proporcionaram o desenvolvimento da higiene pessoal e da saúde pública, as quais vieram a contribuir para o aumento da expectativa de vida pós-parto, tal como tem ocorrido na Europa nos dois últimos séculos.

Atualmente, nos países da América Latina e do Caribe, o consumo médio de água é de 200 litros por pessoa/dia. Contudo, esta quantidade somente reflete aquela usada pelo consumidor. Na realidade, a quantidade de água extraída do ambiente natural para produzir água potável é maior que a quantidade de água que os usuários recebem. Isto depende das condições de operação das redes e, principalmente, do nível dos vazamentos.

No gerenciamento dos recursos hídricos deve-se considerar os riscos associados ao consumo da água, os quais podem ser coletivos ou individuais, imediatos ou de longo prazo. Durante todo o ciclo da água, as descargas isoladas ou a poluição generalizada - sejam industriais, agrícolas ou urbanas - podem comprometer a qualidade da água e torná-la, total ou parcialmente, imprópria para consumo.

Permanentemente as autoridades sanitárias devem oferecer informação ao público, especialmente aos clientes "sensíveis", para os quais uma mudança na qualidade da água possa representar um risco potencialmente mortal (pessoas com diálesis). Esta informação é essencial em casos de contaminação acidental, mas também deve ser proporcionada em circunstâncias normais, já que a água é o bem mais amplamente consumido no mundo.

Os meios de comunicação, a sociedade organizada e o setor de saúde são sócios totais nesta empreitada. Estão em boa posição para retransmitir informação, especialmente em casos de contaminação acidental. O artigo 9º, inciso VI, da Portaria nº 1469/2000 do Ministério da Saúde, estabelece que as equipes de vigilância sanitária e as empresas responsáveis pelo tratamento e distribuição de água potável têm a obrigação de informar, rotineira e periodicamente, à população as condições em que a água está sendo fornecida.

Neste contexto, cabe a indagação para a nossa região: onde estão as equipes de Vigilância Sanitária e os responsáveis pela Sabesp que não estão cumprindo aquela obrigação legal??? É importante obter os pontos de vista do público com respeito à quantidade e qualidade da água para consumo, que deve cumprir a citada Legislação Federal, quanto ao atendimento dos padrões de potabilidade. Finalmente, o público deve informar-se, não só com relação à qualidade da água, mas também quanto aos custos que implica usá-la e manter as redes de abastecimento. Isto dará às pessoas um incentivo para não desperdiçar este recurso limitado.

José Carlos Simões Florençano é de São Paulo.

Artigo veiculado a partir de 03 de abril de 2004, no Portal da Agência Brasil (*http://www.radiobras.gov.br*).

Professor(a):

Leia, você, esse artigo para os alunos, expondo-o numa transparência. Depois da leitura, questione:

- Qual o tema que está sendo debatido?
- Qual a tese defendida pelo autor?
- Que argumentos ele usa para sustentar a sua tese?
- Você concorda com as idéias do autor? Por quê?

2.1- Pesquisa sobre o Gênero

Depois desse reconhecimento preliminar, solicite para que os alunos busquem, em jornais e/ou revistas (inclusive eletrônicas, se tiverem acesso à internet) e tragam para a escola, exemplos de ARTIGO DE OPINIÃO, para que possam conhecer melhor esse gênero e tenham alguns "modelos" para produzir o seu texto. Trata-se de um momento de PESQUISA de textos do gênero, quando você, professor(a), poderá também investigar se os alunos realmente reconhecem esse gênero na sociedade.

É comum, neste momento, que eles confundam e tragam, para escola, outros gêneros afins, tais como crônicas ou editoriais. Porém, vá traçando a diferença entre eles, a fim de que os alunos possam distinguir as características de cada um.

Conversa com o (a) professor(a)

Professor(a):

A **crônica** é um texto essencialmente jornalístico e é redigido de forma livre e pessoal, discorrendo, de forma irônica, satírica, com uma linguagem literária, sobre temas, fatos ou idéias da atualidade, geralmente de teor artístico, político ou esportivo.
O **editorial** é um artigo que exprime a opinião do órgão (jornal ou revista), em geral escrito pelo redator-chefe, e publicado com destaque. Não é assinado, tendo em vista que representa a idéia dos editores daquele órgão.

E leve, você também, alguns textos do gênero, tendo em vista que os alunos poderão, a princípio, apresentar dificuldades para reconhecê-los e localizá-los.

2.2- Seleção de textos do gênero

Exemplos de Artigos de Opinião:

Texto 1

Deve-se dar esmolas?

Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita. Deve ser evitada e utilizada em último caso, quando todas as outras alternativas falharam. A todo ser humano, qualquer que seja a situação em que esteja vivendo, é preciso garantir dignidade. Desde o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, até o direito ao trabalho através do qual se entende que a própria pessoa possa administrar sua vida e obter o que necessita para viver.

Quando uma família se desestrutura, quando enfrenta alguma tragédia, doença prolongada de seu chefe, ou alguma impossibilidade para o trabalho, deve-se entender que esta situação não é definitiva e tem que ser encarada como passageira. Neste momento, quando se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o rebaixamento à condição de favor. Ou seja, junto com o ato da caridade está implícito o ato de vontade: dou porque quero, não tenho obrigação. Com a esmola o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano sujeito de direitos e passa à condição de objeto que vai receber

alguma coisa, dependendo da vontade de quem dá ou de quem a administra.

Por não se tratar de direitos, a administração da esmola também não tem critérios objetivos, ou seja, dá-se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais necessita. Uma sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos, doentes e desempregados não precisa lançar mão de esmolas. A manutenção de políticas sociais estáveis, além de garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento, ou seja, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos que dele necessitam. A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. Ainda assim, a paz é falsa.

Alda Marco Antônio.
In: *IstoÉ*, 19/06/1996

Texto 2

Quero trabalhar!

O desemprego é a realidade de 88 milhões de jovens no mundo inteiro, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT). No total, as pessoas entre 15 e 24 anos representam 47% de toda população mundial sem emprego.

No Brasil, os números também surpreendem: **enquanto** a taxa média de desemprego geral nos grandes centros urbanos é de 20%, entre os jovens, o número é mais que o dobro e chega a 44%. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cada dois desempregados no país, um tem menos do que 25 anos. No total, quatro milhões declaram não estudar, não trabalhar, nem procurar trabalho! Ou seja, vivem com perspectiva de futuro quase zero.

Nesse cenário, o direito ao trabalho dos jovens precisa ser afirmado com todas as letras, e alternativas precisam ser discutidas. Esse foi o objetivo da oficina "Economia Popular: experiência de acesso a Mercado para jovens", realizada no V Fórum Social Mundial pela ong Visão Mundial (www.visaomundial.org.br), o projeto Redes e Juventudes, a ong Ação Educativa (www.acaoeducativa.org.br) e a Fundação Friedrich Ebert (www.fes.org.br).

Em roda, mais de 100 participantes - jovens e adultos - puderam falar e ouvir opiniões e relatos sobre a inclusão juvenil no mercado de trabalho em diferentes regiões do país. O pernambucano Cândido Júnior contou sobre sua experiência na Cooperatur - Cooperativa Escola de Jovens do Setor Turístico do Cabo de Santo Agostinho.

Criada há sete anos na cidade do Cabo de Santo Agostinho, vizinha à capital pernambucana, a Cooperativa oferece alternativa de trabalho e renda para jovens da região que passaram por um projeto de capacitação em hotelaria e turismo, mantido pela Visão Mundial. Tiveram aulas sobre a história da comunidade, inglês, espanhol, recepção e orientação turística. Também receberam informações básicas sobre empreendimentos cooperativos. Terminado o curso, 20 jovens levaram adiante o projeto da cooperativa, mantida na fase inicial pela própria Visão Mundial.

Aos 21 anos, sonhando fazer o vestibular de Jornalismo, Cândido é um dos cooperados. "É muito legal a gente perceber que não precisa de carteira assinada para ter um trabalho. Para mim, o cooperativismo foi uma proposta nova, que eu não conhecia e decidi abraçar."

28/jan/2006 -16h50
Imaculada Lopez - Agência ViraJovem

Professor(a):

Explore as **características discursivas do gênero** (condições de produção e circulação) com os seguintes questionamentos:

a) Quem escreve (em geral) esse gênero?
b) Com que propósito?
c) Onde? Quando?

d) Como?
e) Com base em que informações?
f) Como o redator obtém as informações?
g) Qual a temática explorada em cada texto?
h) Quem escreveu cada texto?
i) Quem lê esse gênero?
j) Por que o lê?
k) Onde encontramos esse gênero?
l) Que tipo de resposta um leitor pode dar a esse gênero?
m) Por que esse gênero é produzido?
n) Que influência um leitor pode sofrer devido à leitura desse gênero?
o) Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular em nossa sociedade?

Professor(a): Segundo Lopes-Rossi (2002), esse nível de conhecimento sobre o gênero textual permite uma série de inferências, por parte do leitor, que poderão auxiliá-lo, posteriormente, na escolha vocabular, no uso dos recursos lingüísticos, na seleção de informações presentes no texto, na omissão de determinadas informações, no tom, no estilo, enfim, na organização discursiva do texto.

Explore, também**, a estrutura do gênero**, pedindo aos alunos que listem as marcas que têm em comum:

- local de publicação,
- data de publicação,
- autoria,
- título,
- tema,
- disposição da letra no papel,
- exemplos,
- argumentos,
- parágrafos,
- extensão do texto etc.

Professor(a): Essa exploração permitirá um olhar mais atento às marcas estruturais do gêneros, aos "modelos" apresentados para esse gênero especificamente, garantindo, dessa forma, maior proximidade entre o texto produzido pelo aluno e aqueles que já circulam socialmente.

2.3- Seleção de um texto do Gênero Textual "Artigo de Opinião"

Professor(a):

Para garantir maior compreensão do gênero, selecione, dentre os textos apresentados e lidos, um para que seja explorado tanto em relação às suas marcadas lingüístico-discursivas, quanto à sua estrutura formal. Elabore questões que provoquem a leitura e interpretação do gênero lido. Sugerimos a seleção do seguinte texto:

Deve-se dar esmolas?

1- Esmola é o que se dá por caridade a alguém que necessita. Deve ser evitada **e** utilizada
2- em último caso, quando todas as outras alternativas falharam. A todo ser humano,
3- qualquer que seja a situação em que esteja vivendo, é preciso garantir dignidade. **Desde**
4- o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, **até** o direito ao trabalho através do
5- qual se entende que a própria pessoa possa administrar sua vida e obter o que necessita
6- para viver.

7- **Quando** uma família se desestrutura, **quando** enfrenta alguma tragédia, doença
8- prolongada de seu chefe, **ou** alguma impossibilidade para o trabalho, deve-se entender
9- que esta situação não é definitiva **e** tem que ser encarada como passageira. **Neste**
10- **momento, quando** se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o
11- rebaixamento à condição de favor. **Ou seja**, junto com o ato da caridade está implícito o
12- ato de vontade: dou **porque** quero, não tenho obrigação. Com a esmola o direito acaba
13- e o necessitado perde a condição de ser humano sujeito de direitos e passa à condição
14- de objeto que vai receber alguma coisa, dependendo da vontade de quem dá ou de
15- quem a administra.

16- Por não se tratar de direitos, a administração da esmola também não tem critérios
17-objetivos, **ou seja**, dá-se a quem vê, a quem está mais perto e nem sempre a quem mais
18- necessita. Uma sociedade que conta com políticas públicas para crianças, idosos,
19-doentes e desempregados não precisa lançar mão de esmolas. A manutenção de
20-políticas sociais estáveis, **além de** garantir direitos, tem também de garantir a
21-universalidade do atendimento, **ou seja**, o serviço ou o benefício tem que atingir a todos
22- que dele necessitam. A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a
23- dá. **Ainda assim**, a paz é falsa.

Alda Marco Antônio.
In: *Isto É,* 19/06/1996

Atividades para o aluno

1- Observe como esse texto se organiza:

1º parágrafo:

Define o que é a esmola, já fazendo afirmações que defendem o ponto de vista (tese) que a autora pretende enfatizar "não se deve dar esmolas". Apresenta os direitos que devem ser garantidos a todos os seres humanos.

2º parágrafo:

Apresenta as situações de desequilíbrio econômico que fazem com que o indivíduo recorra a esmola e, ao mesmo tempo, ressalta a condição do sujeito como um ser de direitos que deve ser atendido pelo poder público em suas necessidades, não o submetendo a favores que podem ser prestados por terceiros ou não.

3º parágrafo:

Fala sobre a necessidade de critérios para a doação de esmolas e sobre a importância de políticas sociais que atendam às pessoas que se encontram com essa dificuldade.

2- Observe os argumentos utilizados pela autora para defender a sua idéia de que "esmolas não devem ser dadas"**:**

Argumento 1:

O ser humano possui direitos: direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, ao trabalho, de forma que, na ausência deste último, deva ser assistido em suas necessidades.

Argumento 2:

Esmola significa humilhação, favor, rebaixamento à vontade dos outros. A esmola substitui o dever que o poder público tem de auxiliar o indivíduo quando este se encontra numa situação difícil.

Argumento 3:

Necessidade de políticas sociais públicas que atendam às pessoas que se encontram sem condições de viver com dignidade.

3- Observe o conteúdo do texto e responda:

a) Com que intenção ele foi produzido?

b) Você conhece a revista onde este texto foi divulgado? A quem ela se dirige?

c) Vamos conhecer melhor essa revista? (levar alguns exemplares para serem folheados pelos alunos, observando as características deste tipo de revista e o público a quem ela se dirige).

d) Olhe com atenção a revista e responda: Que tipo de matéria/ assuntos e/ ou textos circulam nela?

e) Em que página da revista o gênero circula?

f) Que título o identifica na revista?

g) Onde e quando esse texto foi produzido?

h) Que tema está sendo discutido?

i) Como a autora se coloca diante do tema: ela concorda ou não com a doação de esmolas? Como ela defende sua tese? De que argumentos se utiliza?

j) Você considera que a autora quis influenciar os leitores a pensarem como ela? Por quê?

k) E você, diante desse tema, como se posiciona? Você concorda ou discorda da autora? Por quê?

l) Por que o título é uma pergunta?

m) O que você entende por políticas públicas?

n) Que políticas deveria haver em nosso país capaz de solucionar o problema da "doação de esmolas"?

o) Você concorda com a autora que "*com a esmola o direito acaba e o necessitado perde a condição de ser humano sujeito de direitos e passa à condição de objeto*"? Justifique através de argumentos que fortaleçam a sua opinião.

p) Quem escreveu esse texto? Você já leu alguma outra produção escrita dessa autora? Você sabe quem é ela?

CONHEÇA A BIOGRAFIA DA AUTORA

ALDA MARCO ANTONIO: Formada em engenharia civil pela Faculdade de Engenharia do Triângulo Mineiro em 1969, especializou-se em saneamento pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP).

Começou a trabalhar como engenheira em 1970 no antigo Fomento Estadual de Saneamento Básico na divisão de Estudos e Projetos como projetista e analista de Sistemas Públicos de Abastecimento de Água e de Coleta, Afastamento e Tratamento de Esgotos Sanitários para municípios do Estado de São Paulo.

Em setembro de 1973 afastou-se deste trabalho para montar seu próprio escritório,

passando a atender, além de serviços públicos, o setor industrial da iniciativa privada. Interrompeu essa atividade no período em que ocupou cargos públicos.

Alda Marco Antonio foi Secretária de Estado de Relações de Trabalho no governo de Franco Montoro, em 1983, e Presidente do Conselho Estadual da condição Feminina.

No governo Quércia, em 1986, foi nomeada Secretária de Estado do Menor, cargo que também ocupou no governo seguinte de Fleury Filho.

Na prefeitura de César Maia, de 1993 a 1996, no Rio de Janeiro, Alda foi assessora para projetos Especiais. No governo Itamar Franco assumiu a presidência da Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, representando o Brasil junto ao Instituto Iteramericano da Criança, da Organização dos Estados Americanos – OEA.

Ainda na prefeitura de São Paulo de Celso Pitta, Alda foi Secretária Municipal de Assistência Social. Dos 14 programas de atendimento à criança de rua que criou e implantou durante sua gestão na Secretaria do Menor, oito foram escolhidos como modelo para outros países e divulgados no mundo, pela UNICEF.

4- Procure explicar o sentido das seguintes expressões do texto:
   a) Garantir dignidade (linha 3):
   b) Junto com o ato de caridade está implícito o ato de vontade (linhas 11 2 12):

Atividades de Análise Lingüística

1- Para escrever bem esse gênero e sustentar a tese que se quer defender, o uso de determinados elementos gramaticais é fundamental. Observe, por exemplo, algumas das palavras (destacadas no texto) que são utilizadas para reforçar a idéia defendida pelo autor: *Desde, até, quando, neste momento, ou seja, ainda assim, ou, e, porque*. Esses conectivos reforçam a argumentação do texto.

ARGUMENTAR é discutir, deduzir, concluir. Raciocínio, indício ou prova pelo qual se tira uma conseqüência ou dedução por meio de exemplos que comprovem o que foi dito.

Essas expressões são utilizadas para ligar, costurar as idéias do texto, ressaltando o que o autor pretende dizer. São chamadas de **conectivos** ou de **elementos coesivos**, ou, ainda, de coesão.

Coesão: é a relação existente entre um elemento do texto e algum outro elemento, crucial para a sua interpretação. A coesão estabelece relações de sentido entre o que foi dito e o que será dito em seguida. A coesão é construída com o uso das conjunções, advérbios, pronomes, substantivos, etc. de forma a construir a unidade do texto.

Exemplos:

a) "Deve ser evitada **e** utilizada em último caso, quando todas as outras alternativas falharam" (linhas 1 e 2).

   *Observe que, neste caso, a conjunção **e** adiciona, ou seja, acrescenta uma informação ao que foi dito anteriormente*.

b) "A manutenção de políticas sociais estáveis, **além de** garantir direitos, tem também de garantir a universalidade do atendimento". (linhas 19 e 20).

   *Observe que a conjunção **além de** reforça o que já foi dito e acrescenta um novo argumento a idéia anterior, reforçando-a*.

c) “A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. **Ainda assim**, a paz é falsa.” (linhas 22 e 23).

*Observe que a conjunção **ainda assim** ressalta a idéia que pretende defender.*

As conjunções são elementos coesivos que auxiliam na “costura” das idéias que produzem o texto.

CONJUNÇÃO (ou locução conjuntiva): é a palavra (ou expressão) que liga duas orações, dois parágrafos ou dois termos semelhantes de uma mesma oração, estabelecendo, entre eles, relações de sentido. As principais conjunções são: Mas, porém, todavia, contudo, porque, pois, e, dessa forma, até mesmo, sem que, já que, um pouco, com isso, nem, mas também, que, porquanto, logo, portanto, por isso, a fim de que, quanto menos, quanto mais, com isso, no entanto, mas também, a menos que, assim sendo, ainda, ou, entre outras.

2- As frases a seguir, retiradas do texto, apresentam palavras que estão ligando uma idéia à outra. Que sentido essas palavras expressam? Poderiam ser substituídas por outras? Qual (ais)?

a) “Deve ser evitada **e** utilizada em último caso...” (linhas 1 e 2)

b) “A manutenção de políticas sociais estáveis, **além de** garantir direitos, tem também de garantir...” (linhas 19 e 20)

c) “A esmola só serve para deixar em paz a consciência de quem a dá. **Ainda assim**, a paz é falsa”. (linhas 22 e 23)

d) O segundo parágrafo inicia com a conjunção “**Quando**” (linha 7). Que outra expressão poderia ser usada para iniciar este parágrafo sem alterar o sentido? E que sentido ele estabelece?

e) **“Desde** o direito à privacidade, ao livre arbítrio, à educação, **até** o direito ao trabalho”. (linhas 3 e 4)

f) **“Neste momento, quando** se recorre à esmola, leva-se junto com ela também a humilhação, o rebaixamento à condição de favor...” (linhas 9 e 10)

g) **“Ou seja**, junto com o ato da caridade está implícito o ato de vontade...” (linhas 11 e 12)

h) “...dou **porque** quero, não tenho obrigação”. (linha 12)

Professor(a):

E – expressa o sentido de soma, acrescenta mais uma idéia. Poderia ser substituída por “e também”, “bem como”
ALÉM DE: reforça a idéia apresentada anteriormente, somando outros argumentos. Poderia ser substituída por “assim como” , “ainda que”.
Ainda assim: ressalta a idéia que foi dita anteriormente. Poderia ser substituído por “mesmo assim”, “não obstante”.
Quando: expressa a idéia de tempo, momento. Poderia ser substituída pela expressão “No momento em que” , “Na ocasião em que”.
Desde.... Até: além de ressaltar um argumento, valoriza-o gradativamente (até...). substituí-los por outro conetivo, corre-se o risco de desvalorizar a idéia.
Neste momento, quando: ambos apresentam idéia de temporalidade. Podem ser substituídos por “agora, no momento em que”, “neste instante, na hora em que”.
Ou seja: retifica a idéia apresentada anteriormente, retomando-a com outras palavras. Pode ser substituído por “isto é”.
Porque: explica, justifica. Pode ser substituído por “pois”
Desde que: Expressa a idéia de tempo, momento. Poderia ser substituído por “Desde o momento em que “, “desde quando”.

Obs.: No momento em que substituímos um elemento por outro, muitas vezes é necessário fazer algumas adaptações na frase.

3- Agora utilize os elementos coesivos necessários para ligar uma frase à outra:

a) Alda Marco Antonio começou a trabalhar como engenheira em 1970. Foi projetista e analista de Sistemas Públicos de Abastecimento de Água e de Coleta.

b) De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cada dois desempregados no país, um tem menos do que 25 anos. No total quatro milhões declaram não estudar, não trabalhar, nem procurar trabalho!

c) O São Paulo se sentiu quase que onipotente. O time, que começava a ser dominado pelos mexicanos, passou a se considerar inquebrável e recuperou a volúpia de seu jogo.

d) A presença do pensamento juvenil ainda não é muito consistente. É pequena a participação de adolescentes nesses movimentos.

e) Tive sorte. Conheci Tatuaçu. Ele me deixou uma grande lição de vida.

f) Esse fenômeno não é apenas brasileiro. Vale para times de todos os países.

4- Volte ao texto e selecione a idéia principal:

a) 1º parágrafo:
b) 2º parágrafo:
c) 3º parágrafo:

4- PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTO

Professor(a):

Após as leituras e as atividades que ajudaram no reconhecimento do gênero e de sua função social, conduza a seguinte reflexão que orientará na produção coletiva de um ARTIGO DE OPINIÃO.

Imagine que você terá que escrever um artigo de opinião sobre o seguinte tema: ***Cesta básica para as famílias carentes: auxilia num momento de dificuldade, ou torna as pessoas dependentes desta doação?***

Em primeiro lugar se pergunte POR QUÊ? Ou seja, explicite uma idéia central:
Porque muitas famílias dependem da cesta básica para sobreviver? Procure responder a esta questão, apresentando três respostas condizentes com o tema.
Ex.:
Muitas famílias dependem da cesta básica para sobreviver porque *não têm emprego* argumento 1 *fixo*, *falta-lhe o alimento básico para sua subsistência* argumento 2 e, além disso, *não há uma política governamental preocupada em solucionar esses problemas*. argumento 3

Uma vez elaboradas essas respostas, você já tem pronto seus argumentos em relação a esse tema.

Professor(a):

Você precisará auxiliar o aluno a encontrar as respostas para essa pergunta. Leve-os a refletirem, coletivamente, sobre o tema com perguntas do tipo:
Por que muitas famílias não têm emprego? Por que muitas famílias, mesmo tendo emprego, não têm condições de sustentar-se? Vocês acham que existe má distribuição de renda no país? Os políticos preocupam-se com os pobres? Como?

Depois dessa discussão coletiva, pode-se iniciar a produção do Artigo de Opinião, também de forma coletiva, neste primeiro momento**:**

Para a produção, neste primeiro momento, pode recorrer-se à seguinte estrutura (que poderá ser alterada, posteriormente, quando o aluno obter maior domínio sobre o gênero):

a) **Primeiro parágrafo:** apresentação da tese + argumento 1 + argumento 2 + argumento 3
b) **Segundo parágrafo:** desenvolvimento do argumento 1
c) **Terceiro parágrafo:** desenvolvimento do argumento 2
d) **Quarto parágrafo:** desenvolvimento do argumento 3
e) **Quinto parágrafo:** conclusão (quando retoma a tese e consolida-a)

O segundo, terceiro e quarto parágrafos poderão ligar-se ao anterior pela utilização de elementos como:

Além disso,...
Ainda convém lembrar que,...
Além do mais,...
Dessa forma...
Sendo assim...
É preciso lembrar que...
Precisamos considerar que...
Outro fator existente,...

A conclusão final poderá iniciar com expressões como:

Dessa forma,...
Sendo assim,...
Em vista dos argumentos apresentados,...
Em virtude do que foi mencionado,...
Assim,...
Levando-se em conta o que foi observado,...
Por todas as idéias apresentadas,...
Tendo em vista os aspectos observados,...
Por tudo isso,...

5- CIRCULAÇÃO DO GÊNERO NA SOCIEDADE

Esse é o momento de tornar público o texto produzido. Para isso, este “Artigo de opinião”, produzido pelos alunos, após digitado, deverá ser exposto no mural da escola, onde os alunos de outras turmas, professores, pais e funcionários poderão lê-lo, conhecendo, assim, a opinião da turma sobre o tema.

Na SD do gênero “artigo de opinião”, a autora, além de explorar, por meio da leitura, a compreensão dos textos e de sua função social, preocupou-se em orientar

professor e aluno quanto à organização estrutural do gênero. Para isso, deu maior ênfase aos aspectos tipológicos e lingüísticos que estruturam tais textos.

Muitos aspectos gramaticais poderiam ser abordados, contudo, a preferência pela conjunção justificou-se pela importância desse mecanismo lingüístico na organização dos argumentos, acarretando-lhes sentidos. Tais conectivos quando corretamente empregados, valorizam as idéias do autor, organizando-as hierarquicamente para os propósitos desejados.

Logo, se o usuário da língua, ao fazer uso deste gênero, souber organizar os argumentos de forma articulada, estará criando condições favoráveis para que o leitor compartilhe de suas idéias, atendendo aos objetivos da interlocução.

Mesmo que não tenham sido apresentadas todas as SDs, julgo que as expostas já comprovam que o projeto inicial foi concretizado. O grupo de estudo foi eleito, pelos entrevistados, como a modalidade que possibilitaria estudos e reflexões mais aprofundadas em relação ao ensino da Língua Portuguesa, aliando teoria e prática no processo de formação do professor. E é exatamente essa aliança que se tentou garantir nas SDs.

5.4 Considerações Finais sobre a Modalidade Grupo de Estudos

Se, como argumenta Marin (2003), a formação continuada deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, o grupo de estudos provou que isso é possível. Trocando conhecimentos, (re)construindo conceitos, cada integrante redimensionou sua prática, partindo do pressuposto da educabilidade, numa formação que se dá num *continuum*, formalizada por uma dimensão inicial, mas não por um ponto final, tendo em vista a continuidade desse processo.

O crescimento pessoal e profissional das participantes, além de diagnosticado por mim, foi confirmado por cada professora em uma entrevista realizada no último encontro. Com o objetivo de avaliar o percurso do grupo e de cada uma, indaguei sobre o significado da participação no grupo, a modalidade grupo de estudos, as contribuições relativas ao estudo da gramática contextualizada e a outros conhecimentos.

Em relação à participação no grupo, selecionei alguns depoimentos, os quais reafirmaram os resultados propiciados por tal modalidade de evento:

(G1) Eu tive muito crescimento, apesar de estar fazendo algumas discussões a respeito de trabalhar a gramática a partir do texto, muitos pontos que foram discutidos esse ano foram novos para mim. Um dos pontos é a questão de estar discutindo o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros textuais. E outro ponto que foi fundamental para o meu crescimento é... profissional, foi o fato de estar trabalhando com a s seqüências didáticas, que eu considerei é... uma das formas mais completas de trabalhar em Língua Portuguesa contemplando tanto o eixo da oralidade quanto da escrita, é.... e também é... a própria produção textual, o encaminhamento metodológico em forma de seqüência didática ela contempla uma formação global para a criança.

(G3) Eu acredito que... além do crescimento pessoal em termos de conhecimento, nós tivemos uma atualização muito grande nesse sentido, que não era um curso, que era um grupo de estudo que a gente tinha que vir e dedicar mesmo, estudar teoria, além desse conhecimento enquanto pessoal vem a parte profissional, que a gente sentiu reflexo no aluno, a partir do momento que você tem mais teoria, você está mais embasado para desenvolver a prática pedagógica.

(G4) A participação nesse grupo foi de suma importância tanto pra aprofundarmos questões teóricas quanto da própria prática nossa na sala de aula. O crescimento participando de um grupo de estudos é muito grande, pelas discussões, pela troca de informação com os colegas... então foi de muita importância mesmo tanto para o meu crescimento pessoal quanto profissional.

(G5) Eu vejo que foi muito positivo devido as reflexões e discussões que foram surgindo através dos encontros, porque não foi uma parada de um dia e depois cada um volta ao seu ritmo normal, mas sim uma reflexão contínua

Como revelam os depoimentos, é consenso que, uma vez assumida com seriedade e comprometimento, a participação num grupo de estudos só poderá trazer resultados significativos, uma vez que exige, de cada integrante, atitudes de leituras, reflexões, discussões, enfim, de envolvimento. As situações de aprendizagens são contínuas, já que, em cada encontro, cria-se um estreitamento entre os participantes, os quais se sentem à vontade para socializar dúvidas e conhecimentos. Em virtude disso, tal modalidade de evento foi aprovada e avaliada positivamente pelos seus integrantes, conforme algumas respostas oriundas da seguinte indagação: Como você avalia a modalidade grupo de estudos no processo de formação continuada?

(G3) Eu acho extremamente importante, todos os professores deveriam ter oportunidade de participar em grupo de estudo né, porque você

se dedica mesmo, ele acaba exigindo de você, o grupo de estudo exige de você, você se dedica e compartilha com as outras pessoas... então é um momento de troca de idéias, você cresce muito mais.

(G4) O grupo de estudos, através da troca com os colegas, através das discussões, ele é muito importante mesmo para a formação continuada porque muitas vezes nós fazemos cursos isolados, cursos pontuais que não dão conta de atender a todas as perspectivas que nós desejamos.

(G6) Eu vejo o grupo de estudos como algo muito positivo porque é um grupo menor onde há mais possibilidade de discussões, de ampliação de estudos, e como o grupo é menor há uma reflexão mais intensa e por conta disso tem que haver um comprometimento maior.

(G7) Eu considero que essa modalidade é a modalidade ideal para dar continuidade a nossa formação. Por que é a modalidade ideal? Porque ela encaminha leitura, atividades, produção, e todos os envolvidos no estudo precisam produzir. Então é dessa forma que eu penso que a formação continuada deva acontecer.

Todavia, como o objetivo inicial era aprofundar questões relativas ao ensino da gramática contextualizada, procurei verificar se, mesmo ampliando nosso foco, tal propósito foi atingido. Ou seja, será que a participação no grupo de estudos garantiu maior clareza sobre o tema? A maioria dos depoimentos, mais uma vez, acenou positivamente para esta questão, confirmando que, mesmo abordando também a questão dos gêneros, o estudo sobre a gramática contextualizada foi garantido.

(G3) Com certeza contribuiu. Nós passamos daquela visão de gramática como exercícios repetitivos, como listas de plurais, conjugações de verbos, enfim, o que faz a gramática normativa. Nós passamos dessa concepção para ter uma concepção de gramática como reflexão da língua, e usa-la como... eé... não sei se posso dizer como instrumento né... mas como instrumento que ajuda a língua e não daquela forma solta que se trabalhava e reflexão... nós começamos a refletir mais sobre o papel da gramática.

(G6) Olha, para mim realmente contribuiu... como eu já coloquei antes, veio ao encontro de algumas questões que eu já refletia bastante e o trabalho em grupo ampliou tudo isso, né... de que não há tanta necessidade do aluno ter o domínio da norma, mas sim de aplica-la dentro do seu dia a dia, na escrita, e até mesmo na oralidade.

(G7) Contribuiu muito no sentido de que nas atividades realizadas, por exemplo, na minha própria sala de aula, muitas das discussões que aqui eu depois tentava aplicar na sala de aula. E também no sentido de toda essa discussão de gêneros textuais até então eu não tinha

conhecimento. Então foi a partir daí que eu comecei a refletir sobre a quantidade e a proporção de gêneros que estão presente em nossa vida e de como é possível o trabalho da lingüística a partir dos gêneros. E é dessa forma que a linguagem acontece em meio à sociedade... na nossa interação.

Entretanto, conforme depoimento de uma das integrantes, o assunto deveria ser retomado, priorizando mais seus aspectos teóricos e práticos, o que significa, para a entrevistada, que o grupo não atendeu, totalmente, ao objetivo proposto.

(G4) Eu penso que sim, mas eu acho que deveríamos aprofundar um pouco mais a questão da gramática por ser uma questão polêmica também. A gramática, até hoje, os professores vêem muita ela de uma forma normativa, então eu vejo que há necessidade de nós revermos os conceitos da gramática e buscarmos uma maneira mais apropriada de trabalhar com a mesma na sala de aula.

No entanto, todas estão conscientes de que tal modalidade de evento deveria ser mais incentivada pelos municípios da região, possibilitando que um maior número de professores faça parte do processo.

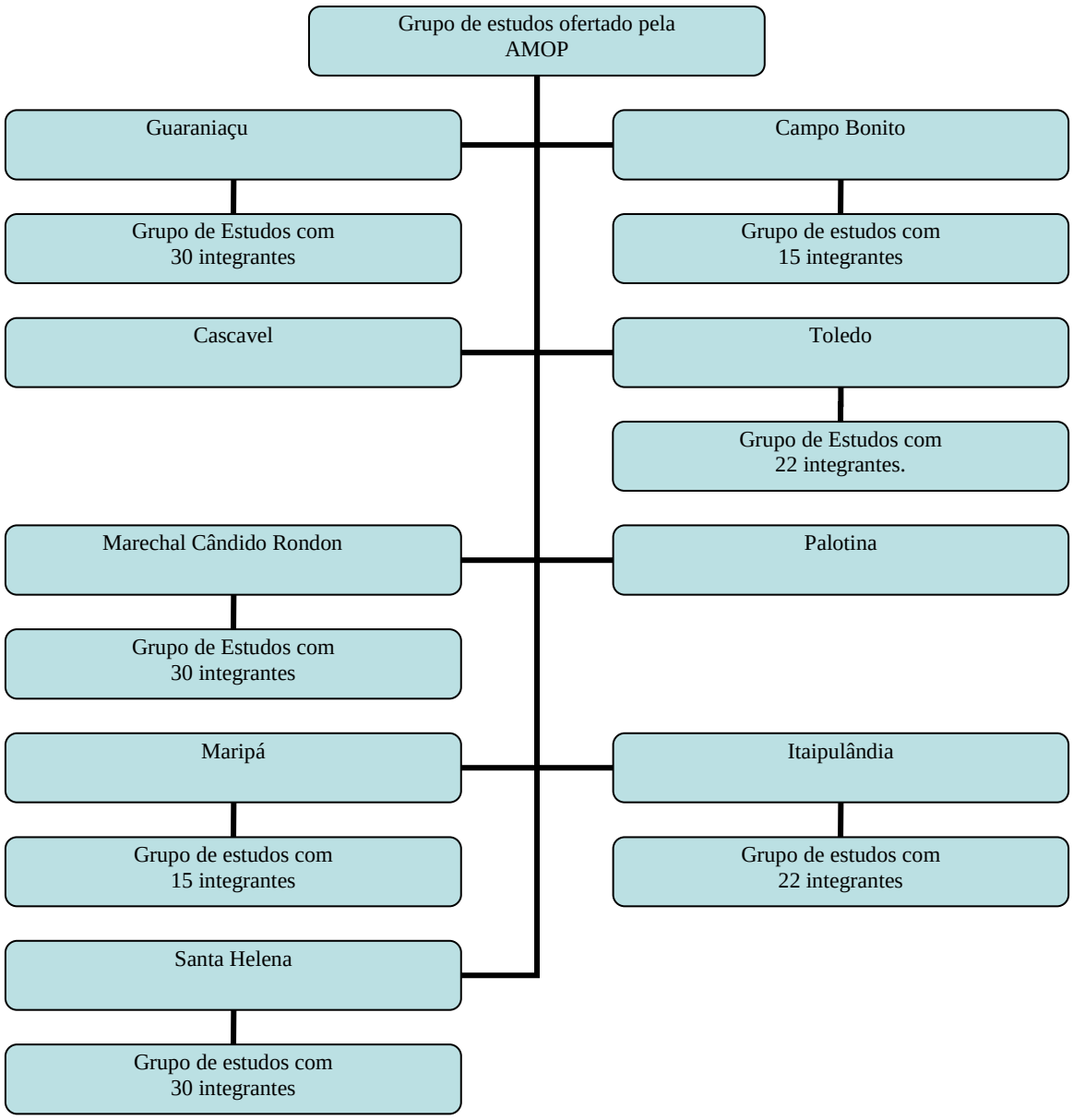
(G5) Que realmente pensem nessa possibilidade, que eu vejo como uma das saídas, como algo que a gente realmente deveria procurar e procurar e propor para os nossos colegas. Porque eu vejo que por aí. Muitas vezes nós pensamos em grandes profissionais que estão em outras realidades, trabalham em outros contextos e esquecemos que a discussão da nossa realidade... do que acontece em nosso meio... só acontece a partir do momento que paramos para pensar no nosso dia a dia, no nosso cotidiano. E uma forma da gente ver, de refletir, de discutir, de procurar caminhos é realmente através do grupo de estudos.

(G7) Penso que todos os professores deveriam ter acesso, ter interesse e deveriam procurar participar em grupos de estudos, os municípios deveriam também investir em grupos de estudos assim, em grupos menores que visassem o estudo, a reflexão, aplicar na prática, atualidades, ou seja, estar constantemente revendo teorias, para estar redimensionando.

Esta é uma necessidade assimilada pelas integrantes do grupo e que deveria ser implantada em cada município da região: a busca pelo espaço contínuo de formação, não se esgotando, também, neste grupo de estudos de 10 meses (ou em outros de determinada carga horária), nem em cursos pontuais, mas numa formação continuada, interpretada como espaço de interação entre as dimensões pessoais e

profissionais. E que aos professores fosse permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Conscientes de tal necessidade, o projeto foi reorfertado em 2007 e o grupo foi ampliado para 18 integrantes de 12 municípios. Além deste, outros grupos de estudos foram organizados pelas integrantes em seus respectivos municípios. Se inicialmente o grupo foi formado por 10 pessoas, hoje já existem, aproximadamente, 150 professores envolvidos nesta modalidade de formação, na região, decorrentes deste. O organograma abaixo faz uma demonstração do processo:



Comparado à quantidade de professores na região, poderia considerar um número insignificante. Contudo, como se trata de uma modalidade em implantação,

alicerçada por pessoas conscientes, tais iniciativas poderão somar-se a outras e, futuramente, reorientar a cultura de formação continuada na região.

O Caderno Pedagógico 2 está em processo de elaboração pelo grupo de 2007, que continua aprofundando o estudo sobre os gêneros textuais e apostando nas SDs como um encaminhamento metodológico capaz de garantir o ensino da Língua Portuguesa, pautada na concepção (sócio)interacionista da linguagem, por meio da qual a língua é trabalhada em situações reais de interação.

Por todos os dados e resultados apresentados, concluo que o grupo de estudos é a modalidade capaz de garantir a formação contínua do professor, desde que alguns aspectos sejam considerados, tais como: seja formado por profissionais conscientes da necessidade constante de retroalimentação dos conceitos sistematizados pela ciência, dispostos, portanto, a ler, estudar, expor dúvidas, conhecimentos e dificuldades; seja amparado por órgãos administrativos connhecedores da necessidade de investimento na formação continuada do professor, com finalidades emancipatórias, críticas, reflexivas e transformadoras; e se paute no aprofundamento teórico, aliando-o às reflexões da prática da sala de aula.

Assim com Geraldi, em 1984, já apostara nesta modalidade de formação para dar continuidade ao Projeto “O Texto na Sala de Aula”, também ouso defender que os cursos pontuais que atualmente acontecem na região, só garantirão conhecimentos, desde que retomados por reflexões propiciadas nos grupos de estudos, organizados em cada município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a pesquisa movida pelo desafio de refletir sobre a temática “Formação de Professores”, verificando os efeitos dos cursos de formação continuada em Língua Portuguesa, por mim ministrados, quanto aos seus reflexos (ou não) para o ensino da gramática, na prática pedagógica de professores de 4ª série da região Oeste do Paraná.

Agora, ao finalizá-la, sinto-me mais preparada para responder às indagações que nortearam o propósito investigativo, desafiando-me a percorrer caminhos antes desconhecidos ou incompreendidos.

O percurso histórico-reflexivo foi instigado, inicialmente, pela seguinte questão: desde a década de 1970, já haveria, através das ações de formação, uma intencionalidade política, determinando, por meio de documentos norteadores, como o professor deveria agir?

A incursão investigativa permitiu-me asseverar que tanto a formação inicial como a continuada são fortemente afetadas pelas finalidades político-governamentais que pretendem projetar o percurso da educação, em função de seus próprios interesses. Todavia, a incorporação de novas teorias, concernentes a estudos e pesquisas, também contribui para, década após década, delinear “novos” contornos à educação, definindo formas e ações aos professores.

Em relação às influências políticas, a década de 1970 evidenciou-se pela “democratização” do ensino, com objetivos político-ideológicos determinados, principalmente pela necessidade de mão-de-obra às indústrias que, à época, eram incentivadas a se instalarem no Brasil. As medidas adotadas, sem que houvessem escolas com professores preparados, provocaram a queda na qualidade de ensino, resultando, apenas, na extensão formal da escolaridade. Conseqüentemente, a formação inicial dos professores foi acelerada, com o intuito de atender ao grande número de alunos que passaram a freqüentar a escola (antes destinada à elite).

Rebelando-se contra as determinações impostas politicamente, a década de 1980 é lembrada pelas novas vozes e pelos novos discursos permitidos após a abertura política. Tratava-se de um período de transição, no qual a valorização do professor foi resgatada, tornando-se figura central nas preocupações com a educação. Os discursos propagavam que, se o Brasil quisesse realmente que o

ensino garantisse reais perspectivas de valorização da classe trabalhadora, era preciso investir nos professores, pois deles dependeriam as mudanças futuras. Despontou-se, então, a concepção sócio-histórica de formação, reivindicando profissionais da educação com maior conhecimento sobre a realidade, capazes de traduzir as condições de sua escola, da educação, da sociedade, outorgados a interferir e transformar o contexto sócio-histórico-educacional.

A década de 1990, por sua vez, é lembrada pelas adequações da educação às políticas liberalizantes assentidas pelo Banco Mundial. O sistema educacional brasileiro foi redefinido em anuência à pedagogia pragmática da empregabilidade e, assim como na década de 1970, o sistema econômico legitimou a educação como capaz de produzir trabalhadores para uma nova "ordem mundial": a da competitividade. Em decorrência, os avanços ideológicos, garantidos na década anterior, foram debelados pela necessidade de formar professores com capacidade de participar, qualitativamente, da construção de um mundo tecnológico. A ênfase na formação (inicial e continuada) foi garantida pelas inúmeras propostas nessa direção.

O novo milênio iniciou-se com a educação sustentada pelos paradigmas da competência, entendendo-se que a escola deveria ajustar-se ao mercado de trabalho e sintonizar-se com as mudanças da sociedade. Para isso, reforçaram a relação determinista entre o desempenho do professor e a aprendizagem do aluno, atribuindo maior relevância ao conhecimento prático, em detrimento da formação intelectual e política dos professores.

O resgate histórico permite-me inferir que, nas décadas pesquisadas despontaram, por trás de qualquer iniciativa política em relação à educação, uma intencionalidade a favor da economia da nação, determinando, para isso, as ações pedagógicas dos professores. Estes, em sua maioria, despolitizados – já que a formação inicial e a continuada pouco contribuíram para sua politização – nem sempre souberam discernir tais interesses e agiram conforme determinações governamentais, transpostas principalmente nas leis que regem a educação.

Em se tratando das influências advindas das teorias, busquei resposta à indagação: que correntes teóricas definiram a formação e interferiram, consciente ou inconscientemente, na ação docente?

Foi possível interpretar, pela pesquisa, que as ações na sala de aula são orientadas pela concepção (filosófica, psicológica, pedagógica e de linguagem),

transposta nos documentos pedagógicos e nos cursos de formação, a qual o professor procura incorporar durante o processo de formação inicial e continuada. Tal orientação, por sua vez, sustém-se nos avanços científicos assegurados pelos estudos e pesquisas que prescrevem, provisoriamente, a base teórica da educação.

Como exemplo, posso citar o Currículo da SEED que legitimou, na década de 1970, um ensino tecnicista, articulado aos pressupostos filosóficos do empirismo positivista e à psicologia behaviorista. Anuindo com tais pressupostos, a linguagem era interpretada como forma, estrutura, passível de ser incorporada pela repetição exaustiva de “modelos” bem definidos de estruturas frasais. Foram essas bases teóricas que ditaram as ações dos professores, decidindo o que (não) era pertinente ensinar e como se deveria ensinar. No entanto, a despeito de aparentes mudanças, para atingir os propósitos delineados, a gramática, ao lado de estudos de elementos da comunicação, continuou a ser tomada como objeto de ensino.

Teoricamente, essas correntes foram contestadas, na década de 1980, por teorias que procuravam afiançar uma outra concepção de homem, de sociedade, de ensino, de aprendizagem e de linguagem. A linguagem passou a ser compreendida como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, auxiliando-o a entender, interpretar, representar, influenciar, modificar, enfim, transformar a realidade.

Esta compreensão ampara-se, principalmente, nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico Dialético de Marx. Na mesma direção, evidenciaram-se os estudos de Vygotsky, relacionando as atividades de cognição humana às atividades socioculturais, ao facultar o desenvolvimento da linguagem às interações sociais. Tal viés teórico contrapôs, em parte, os estudos de Piaget, que explicitou a aquisição do conhecimento a partir de esquemas cognitivos ativados pela tomada de consciência do objeto e da ação.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem ganhou diferentes abordagens: por um lado, pautado nos pressupostos vygotskyanos, passou a ser visto como resultado de interações sociais mediadas entre os sujeitos; por outro lado, tem-se a teoria da ação, produzida por Jean Piaget, a qual não nega o papel social do sujeito, mas põe em relevo a função da cognição no processo de desenvolvimento da criança.

Em termos de língua, o texto foi abordado como objeto de ensino e a gramática enfocada como constituinte do texto e, portanto, seu estudo deveria ser contextualizado.

Tais explicitações de ensino/aprendizagem, de linguagem, de homem e sociedade, embasaram, de alguma forma, documentos norteadores das práticas pedagógicas das décadas posteriores (1990/2000) como: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998) e Currículo Básico para as Escolas Públicas Municipais da Região Oeste do Paraná – Educação Infantil e Séries iniciais (2007), reorientando as ações dos professores. O ensino da língua, culturalmente sensível à centralidade no texto, foi, depois, direcionado para os gêneros discursivos/textuais, privilegiando, dessa forma, as condições sócio-discursivas de interação.

Porém, como essas perspectivas teóricas tornaram-se perceptíveis aos professores? Que formação receberam no sentido de refletirem sobre sua prática pedagógica à luz de tais vertentes?

Ficou evidente, no regaste histórico-reflexivo, que no Brasil – e por que não no Paraná e na região Oeste – predomina uma cultura de que a formação dos professores acontece em dois momentos: no período da licenciatura (e em cursos de pós-graduação) e nos programas de formação continuada - os últimos, quase sempre, reduzidos a cursos pontuais, com carga horária limitada.

Todavia, será que os cursos, modalidade de evento adotada há anos no Brasil (e principalmente na região Oeste do Paraná), tem garantido os subsídios necessários para que o professor acrescente conhecimentos à sua formação inicial, e para que reflita constantemente sobre a prática pedagógica realizada no dia a dia?

O propósito de resposta à pergunta em foco exigiu-me uma incursão investigativa em duas direções: por um lado, propus-me a refletir sobre minha prática como docente em cursos de formação continuada, na área de Língua Portuguesa; por outro, procurei investigar quais seriam os efeitos de tais eventos na prática pedagógica de professores de 4ª série.

Os instrumentos empregados na coleta de dados (questionário, entrevista e gravação de aulas) conferiram-me à seguinte conclusão: por mais que eu, como docente, tenha consciência das limitações teóricas dos professores, da necessidade de politização, da importância da formação reflexiva, não terei condições de

assegurar-lhes as discussões necessárias em eventos limitados à carga horária reduzida e pontual.

Os professores necessitam de tempo, na sua carreira docente, para ler, estudar, refletir, discutir, questionar, produzir etc. Somente as horas destinadas a cursos não são suficientes para tais ações. Os órgãos oficiais que regem a educação deveriam reconhecer essa necessidade e garantir, como forma de profissionalização, uma formação contínua como complemento de sua carga horária semanal. Caso contrário, por mais que se divulguem teorias e propostas pedagógicas (por meio de artigos científicos, livros, dissertações, teses etc.), e que se faça chegar, até o professor, documentos fundados na proposta (sócio)interacionista, essas iniciativas não serão suficientes. Ele continuará apenas tentando absorver as "novas" informações que lhe são repassadas, sem tempo disponível para refletir sobre elas.

Se realmente há interesse dos governantes em promover a educação no país, importa que compreendam a aprendizagem na sala de aula, assim como o conhecimento do professor, não como fenômenos estáticos, mas sim como processos dinâmicos, por meio dos quais, tanto o profissional da educação como o aluno, colocam-se como agentes transformadores da realidade. Porém, para que isso ganhe legitimidade, faz-se mister investir (dentre outras coisas) na formação continuada, visando ao desenvolvimento progressivo de suas potencialidades profissionais, aliadas ao seu próprio desenvolvimento (social, político, ideológico etc.) e, conseqüentemente, ao desempenho da prática educativa.

A necessidade despontou tanto nos questionários aplicados, como nas entrevistas e nas aulas gravadas. Mesmo que a região Oeste tenha indubitavelmente investido, desde a década de 1980, na formação de professores por meio de cursos; mesmo que eu tenha "trabalhado" em muitos desses cursos, explorando o ensino da Língua Portuguesa e, especificamente, da gramática, à luz da concepção (sócio)interacionista, os dados denunciaram que não foram suficientes para garantir, à prática pedagógica, a clareza, o discernimento em relação à concepção adotada. Os documentos (Currículos e Parâmetros), da maneira como chegaram ao professor, não propiciaram a compreensão necessária.

Em muitas situações, há docentes que continuam agindo mecanicamente em relação ao tratamento dado aos conteúdos de língua. Prova disso é que, mesmo depois de quase três décadas, a maioria dos professores informantes ainda trabalha

a gramática subsidiado pela concepção que norteou, em anos anteriores, a sua formação nas séries iniciais. Em outras palavras, adotam a postura determinada pela escola tecnicista (de obedecer comandos – da coordenadora pedagógica, da direção da escola, etc.) e trabalham com a língua como forma, estrutura, que precisa ser decorada para ser apreendida.

Os cursos de formação (inicial e continuada) não conferiram às ações pedagógicas, um conhecimento dialético das teorias que fundamentam os documentos pedagógicos, bem como das políticas governamentais que regem as diferenças e/ou complementariedades das orientações.

Como romper com este paradigma e garantir uma postura mais reflexiva do professor? De que forma a formação continuada poderia realmente despertar, nesse profissional, o espírito de co-responsabilidade, de colegiabilidade, de investigação?

Os informantes apontaram (e minha experiência confirmou) que uma modalidade de formação capaz de proporcionar alguma orientação nessa direção, é a do grupo de estudos, organizado a partir de projetos "realizados com os professores, para os professores e pelos professores, complementados pelas comunidades sociais envolventes da escola" (ALARCÃO, 1998, p. 119), constituindo em alternativas formativas capazes de transformar as escolas em autênticas comunidades educativas.

No entanto, cabe ressaltar que a formação de profissionais críticos, reflexivos e transformadores se assenta num projeto educacional pautado na ética, na participação democrática e na formação política e social do professor. Trata-se, portanto, de um desafio que não deve ser imputado apenas aos professores, nem tampouco às agências formadoras. Ao contrário, cabem às universidades e ao poder público oficial representado nas esferas municipal, estadual e federal, responsabilizar-se pelo planejamento, execução e avaliação dos programas de formação continuada.

Quando tais órgãos atenderem a essa necessidade, e apostarem na formação continuada por meio de grupos de estudo - como uma das mais importantes ações político-educacionais que poderão efetivar-se para complementar e garantir a continuidade da formação inicial - então estarão dando início à reforma educacional, pois a educação contará, certamente, com profissionais com uma formação acadêmica que lhes permita melhor exercer o papel que lhes foi investido pela própria sociedade.

E as outras ações, quais seriam? Obedecendo ao recorte proposto inicialmente para este estudo, deixo esse problema para ser discutido em futuras pesquisas, o que mostra que há ainda um vasto campo investigativo a ser considerado, na perspectiva de talvez trazer elementos que possam contribuir para uma reforma educacional calcada nos parâmetros reais das necessidades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In.: VEIGA, I. P. A. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALVES, N. *Trajetória e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal:* Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

ANDRADE, T. A.; PACHECO, E. G.; EMER, I. O.; KUIAVA, J. *Comunicação da experiência de alfabetização no Oeste do Paraná no modelo "Erasmo Pilloto".* Cascavel, PR: ASSOESTE, 1982.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AROUCA, L. S. O discurso sobre a formação permanente (1960 – 1983). In.: *Revista da Faculdade de Educação: Pró-Posições,* Campinas, SP, Unicamp, v. 7, nº 2, p. 20, jul./1996.

ASPRESJAN, J. D. *Idéias e métodos da lingüística estrutural contemporânea.* [Trad. de Lucy Seki]. São Paulo: Cultrix e Fundação do Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.

ATHAYDE JÚNIOR. M. C. de. *Articular vozes. Deslocar sentidos. O ensino da língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores.* Campinas, SP: [s.n.], 2006. (tese do doutorado em Estudos da Linguagem – UNICAMP)

_____. *Outras mesmas palavras: paráfrase discursiva em redações de concurso.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In.: ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BARRETO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In.: BARRETO, E. S. de S. (coord.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.* Campinas, SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral.* 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de lingüística geral.* São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1976.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretária de Educação Básica; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Fundamental; Coordenação Geral de Políticas de Formação. *Orientações gerais. Rede de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.* Brasília: MEC, 2005.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____._____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Brasília : MEC/SEF, 1997a.

____. _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRÄNKLING, K. L. A gramática nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries: "Que rio é este pelo qual corre op gânges?" In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs*.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos:* ensino de língua X tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2003.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores*.* In.: REALI, M. A. & MIZUKAMI, M. da. *Formação de professores: tendências atuais***.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARRASCOSA, J. Análise da formação continuada e permanente dos professores de Ciências ibero-americanos. In: MENEZES, L. C. de (org.). *Formação continuada de professores de Ciências no contexto ibero-americano.* Campinas: Autores Associados: NUPES, 1996.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual. In: ANDRÉ, M. E. (org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998).* Brasília: MEC/Inep/Comped, (Série Estado do Conhecimento, nº 6), 2002.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.17, p.133-144, jan./jun. 1991.

CEIA, C. *Estruturalismo.* 2005. Disponível no site: http://www.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/E/estruturalismo.htm

CHINI, M. i A. de L.; FIGUEIREDO, I. M. Z. O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná e os PCNs. In.: LIMA, A. B. de; VIRIATO, E. O.; SCALCON, S. (orgs.). *Políticas educacionais dos anos 80 e 90: fundamentos e perspectivas.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1999.

COLODEL, J. A. *Obrages & companhias colonizadoras:* Santa Helena na história do oeste paranaense até 1960. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1988.

CORREA, R. L. T. *História de concepções e saberes na formação de professores: um olhar sob a ótica da cultura escolar.* Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/344rosalydiateixeiracorrea.pdf (pesquisado no dia 21 de março de 2007).

COSTA-HÜBES, T. da C. (Coord.). *Seqüências Didáticas: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.* Cascavel: ASSOESTE, 2007.

_____. Os gêneros sob o enfoque dos PCNs. In.: *Anais... II SIGET - Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais.* União da Vitória, PR: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, 2005. Publicação em CD ROM. ISSN 1808-7655.

CUNHA, C. da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In.: VEIGA, I. P. A. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas - SP: Papirus, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo:* terceira edição revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DALBEN, Â. I. L. de F. Concepções de formação continuada de professores. In.: *Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores - Seminário 2004.* Disponível em http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo - capturado em 21/01/2007.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa.* Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. *Pesquisa: princípios científicos e educativos.* São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol. 24, no. 85 [citado 2007-01-25], pp. 1155-1177. Disponível em: http://www.scielo.br

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EMER, I. O. *Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. (Tese de Doutorado)

ESTRELA, A. Formação Continua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In. NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S. (org.). *Reformas Educativas e formação de professores.* Educa: Lisboa, 1992.

FARINHA, G. S. *Era uma vez um grupo de professoras... Análise de uma história de letramento e de formação continuada.* São Paulo: UNICAMP, 2004 (Dissertação de mestrado).

FÁVERO, M. de L. *Sobre a formação do educador. A formação do educador:desafios e perspectivas.* Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: prioridade à "centralidade da Educação Básica". In.: *Línguas & Letras*, v.2, nº 2, p. 235-246, jul./dez. 2001.

FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (22).* Campinas: Unicamp, 1992.

_____. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: SEE/CENP, 1991.

_____. *Criatividade e gramática.* São Paulo: SE/CENP, 1988.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Scielo Brasil – Educação & Sociedade,* Campinas, SP, v.23, n.80, set. 2002.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.* Campinas, SP: Papirus, 1994.

GALAN, M. R. A. C. *A construção cotidiana de uma proposta de ensino:* as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná. Florianópolis: UFSC, 1991. (Dissertação do Mestrado em Lingüística pela UFSC).

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992 - (Coleção temas de educação).

GENTILI, P. A. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M. & FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores*. D.E.L.T.A.,* VOL.12, Nº2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino:* exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção.* Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIUSTA, A. da S. *Concepções de aprendizagens e práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Ver, 1985.

GNOATTO, E. Apresentação. In.: AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo básico para a Escola Pública Municipal:* Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007.

GUIMARÃES, V. C. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental: uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. A educação no Brasil na era Lula, um breve balanço. In.: *Direitos Humanos no Brasil 2004.* Disponível em: http://www.social.org.br/relatorio2004/relatorio031.htm.

INFANTE, U. *Curso de gramática aplicada aos textos.* 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

IURK, D. M. Ciclo Básico de Alfabetização: da proposta transformadora de alfabetização à realidade da prática docente. *ANALECTA,* Guarapuava - PR, v.3, n.1, p. 105-120, jan./jun.2002.

JACOMINI, M. A. A escola e a educação em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, ano/vol. 30, n. 003, p. 401-418, set./dez. 2004.

KAPLAN, B. & DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *MIS Quarterly,* v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

KLEIMAN, A. B.(org.) *A formação do professor:* perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIN, R. ; RIBEIRO, S. C. O censo educacional e o modelo de fluxo: O Problema da Repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197, p. 5-45, 1991.

KOCH, I. V. *A coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1990**.**

_____. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 1989.

KOLINSKI, M. C. Universidade do Professor. In.: FUJIWARA, L. M.; ALESSIO, N. L. N.; FARAH, M. F. S. (orgs.). *20 experiências de gestão pública e cidadania.* São Paulo: versão em PDF, 1998.

KUIAVA, J. *Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA: Relatório Final.* Cascavel-PR: Assoeste, 1983.

KULLOK, M. G. B. *Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?* São Paulo: Annablume, 2000.

LENARDÃO, E. Gestão e autonomia escolar: a consolidação de discursos e práticas norteadas pelas agências multilaterais na formação de professores no Estado do Paraná. In.: NOGUEIRA, F. M. G. (org.). *Estado e políticas sociais no Brasil.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

LEONTIEV, A. *et al. Psicologia e pedagogia:* bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. [Trad. Rubens Eduardo Frias]. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Livros Horizontes, 1954.

LEPSCHY. G. C. *A lingüística estrutural.* São Paulo: Perspectiva, 1975.

LEROY, M. *As grandes correntes da lingüística moderna.* [Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes]. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, Adeus Professora?:* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, C. M. G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I. de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Rev. latino-am.enfermagem,* Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LÜDKE, M.. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas: Papirus, 2001.

_____; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas.* São Paulo : EPU, 1986.

MACIEL, C. T. B. Uma viagem à semente. *Línguas & Letras,* v. 1 e 2, n.6 e 7, p. 215-239, Cascavel: Edunioeste, 2002/2003.

MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.* São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade* (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – Paraná). Campinas, SP: [s.n.], 1995 (dissertação – mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

MALINOWSKY, B. *Sex and repression in a savage society*. London: Routledge e Kegon, 1953.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais:definição e funcionalidade. In. DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) *Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MATÊNCIO, M. de L. M. *Estudos da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARX, K. *Contribuições à crítica da economia política.* São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. O método dialético**.** In.: MARX & ENGELS. *Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos.* Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H dos. "PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.* São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=117, visitado em 25/6/2007.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada***.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos.* V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

MORTATTI, M. R. L. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.* 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

MOURA NEVES, M. H. de**.** *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____.*História, teoria e ensino***.** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. Gramática: conhecimento e ensino. In.: AZEREDO, J. C. (org.) *Língua Portuguesa em debate.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Gramática na escola***.** 4.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Entrevista. *Linha d´água – Ensino de língua e literatura em debate***.** USP, n.10, p. 9-7, jun./1996.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso*.* In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística 2***:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In.: AZEREDO, J. C. (org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino.* 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação***.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C. do S. C. *Os Sentidos da Formação Contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.* 2000. 0 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientador:* Helena Costa Lopes de Freitas.

OLIVEIRA, M. B. F de. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. In.: PASSEGI L.; OLIVEIRA, M. do S. *Lingüística e educação.* São Paulo: Terceira Margem, 2001.

ORLANDI, E. P. *O que é lingüística.* São Paulo: Brasiliense, 1999a.

_____. *Discurso e Leitura.* 4.ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.* Curitiba: SEED, 1990.

_____. *Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação***.** Curitiba: SEED, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na quarta série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 5, nº 39, 1979.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na terceira série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 4, nº 35, jul./1978.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º grau. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na primeira série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 3, nº 24, 1977a.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Departamento de Ensino de 1º Grau; Equipe de Currículo. *Currículo:* Elementos para o planejamento curricular na segunda série do ensino de 1º grau. Curitiba, Ano 3, nº 29, 1977b.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. IN: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18).* v.1. ed1. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

_____; COSTA-HÜBES, T. da C. Gramática: (re)construção de conceitos teórico-metodológicos nos livros didáticos. *Línguas & Letras,* vol.6, n.11, p. 89-103, Cascavel, 2º sem. 2005.

PERINI, M. *Para uma nova gramática do português.* São Paulo: Ática, 1985.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.* Perspectivas sociológicas. Nova Enciclopédia, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993 - (Série temas de educação).

Piaget, J. *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIETRI, É. de. Concepções de língua e escola e proposta de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução / transformação social. *Falla dos Pinhais,* Espírito Santos de Pinhal, SP, v.2, n.2, jan./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. *Funções sócio-históricas da formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau.* Série Idéias n. 3. São Paulo: FDE, 1992.

PINTO, J. P. Pragmática.In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística 2:* domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

POPKEWITZ, T. S. & PEREYRA, M. Práticas de reforma na formação de professores em oito países; esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S. (org.). *Reformas educativas e formação de professores.* Lisboa: Educa, 1992.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____; ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In. CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. *Lingüística aplicada ao ensino do português.* 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

RAMOS, L. M. P. de C. *As "Escolas Consolidadas" paranaenses: mito e realidade.* Curitiba, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

ROCHA, D. do C.; DEITOS, R. A. O projeto econômico e educacional do governo Castelo Branco ao governo Médici. In.: LIMA, A. B. de; VIRIATO; E. O.; SCALCON, Suze. *Políticas educacionais dos anos 80 e 90: fundamentos e perspectivas.* Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

RODRIGUES, Â. & ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores.* Porto: Portugal, 1993 - (Coleção ciências da educação).

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A. & CAVALCANTI, M. (Orgs) *Lingüística Aplicada. Suas faces e interfaces.* Volume comemorativo do Jubileu de Prata do Departamento de Linguística Aplicada/IEL-UNICAMP, pp. 339-360. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____.; BATISTA, A. A. G. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RUOSO, I. P. *Processo de Alfabetização "modelo Erasmo Pilotto".* Material elaborado pelo Centro de Treinamento do Magistério do Paraná – CETEPAR, e impresso pela ASSOESTE, Cascavel, com o apoio técnico e financeiro do Projeto MEC/OEA, 198?a.

_____. *Período Preparatório***.** Material impresso pelo sistema gráfico da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE, Cascavel – Paraná, com o apoio técnico e financeiro do PROJETO ESPECIAL MULTINACIONAL DE EDUCAÇÃO – MEC/OEA, 198?b.

_____. *A porta mágica***.** Cascavel: ASSOESTE, 1982.

SANTOS, S. R. Formação continuada de professores: a travessia entre "cila" e "Caribdes*". Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia,* Depto de Educação, nº 16, p. 169-178, jul.-dez./2001.

SANTOS, J. T. P. *As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição.* São Paulo, 1998 (Tese: Doutorado em educação).

SAPELLI, M. L. S. *Políticas educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995 – 2002).* Cascavel-PR: Gráfica Igol, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação***.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral.* São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, D. *As* concepções pedagógicas na história da educação brasileira*.* In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANE, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs). *Navegando na história da educação brasileira***.** Campinas, SP: Graf FE: HISTEDBR, 2006 (CD-ROM).

_____. História comparada da educação: algumas aproximações. *História da Educação,* Pelotas, v.5, n.10, p. 5-29, out. 2001.

_____.*Pedagogia histórico-crítica:* Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In.: BERNARDO, M. V. C. *at.al. Pensando a educação:* ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: USP, 1989.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

SAVIANE, N. *Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?* Caderno Pedagógico número 2. Curitiba: APP/Sindicato, 1999.

SHNEUWLY, B. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004a.

_____; _____.Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004b.

SIGNORINI, I. A pesquisa em Lingüística Aplicada na IEL no final dos anos 90. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* n.36, p.5-10, jul./dez. 2000.

SILVA, L. L. M. da. *Mudar o ensino da língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada.* Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994 (tese de doutorado).

SILVA, S. B. B. da. Os parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? KLEIMAN, Â. B. (org.). *A formação do professor.* Perspectiva da lingüística aplicada. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.* Brasília: INEP/REDUC, 1989.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem.* 5.ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

TEZZA, C. Material didático − um depoimento. *Educar,* n. 20, p. 35-42. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural.* São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1996.

VEIGA, I. P. A. (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil de Getúlio a Geisel.* São Paulo: Cortez, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In. M. Cole, S. Scribner et al. (orgs) *A formação social da mente***.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática.* 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI; FIORENTINI & PEREIRA. *Cartografias do trabalho docente.* Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01

CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO PARA ALFABETIZADORES NO MODELO ERASMO PILOTTO

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DO PARANÁ
PROFESSOR GASPAR DUARTE VELLOSO
CETEPAR

CERTIFICADO

O Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná "Professor Gaspar Duarte Velloso", certifica que VALDIVA BIANCATE ---------- participou do CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU - DISTRITOS E ZONA RURAL, autorizado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação - Resolução nº 04/79 - realizado no período de março a agosto de 1 979, com duração de 120 horas, no município de GUARANIAÇU , obtendo 100% de freqüência e E (Excelente) de aproveitamento.

Curitiba, 14 de março de 1 980.

Roaldo Roda
Diretor Executivo

Claudino Gentile Ortigara
Gerente de Treinamento

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/PR
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DO PARANÁ
PROFESSOR GASPAR DUARTE VELLOSO
CETEPAR

CERTIFICADO

O Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná "Professor Gaspar Duarte Velloso", certifica que VALDIVA BIANCATE----------

participou do ENCONTRO PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU, PARA REALIMENTAÇÃO DE TÉCNICAS DE ALFABETIZAÇÃO, MICRO-REGIÃO 21, patrocinado pelo Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai-OEA, autorizado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação do Paraná - Resolução nº 1066/80 - realizado no período de 21 a 23 de fevereiro de 1 980, no município de GUARANIAÇU , com duração de 24 horas, obtendo 100% de freqüência e E (Excelente) de aproveitamento.

Curitiba, 16 de junho de 1 980

Roaldo Roda
Diretor Executivo

Claudino Gentile Orrigara
Gerente de Treinamento

ANEXO 02

CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO PARA O CBA

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO
CETEPAR

CERTIFICADO

Certificamos que **VALDIVA BIANCATE WOGUEL**
obteve 100% DE FREQUENCIA
no ENCONTRO DE ESTUDOS E DEBATES EM ALFABETIZACAO

autorizado pela resolução 4215/87 da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
realizado no período de 03/11/87 a 04/11/87 em GUARANIACU

Conteúdo:
NUMERO DE HORAS/AULAS: 16 (DEZESSEIS)
1. ESTUDO DE TEXTOS
2. O TEXTO ESPONTANEO NA 1a SERIE
3. A TEORIA DE EMILIA FERREIRO
****

Curitiba, 24 DE MAIO DE 1988

REGISTRO
LIVRO - 65
PAGINA - 242
CURSO - 0635.87

CETEPAR/SEED
CLAUDINO GENTILE ORTIGARA

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO
CETEPAR

CERTIFICADO

Certificamos que VALDIVA B. WOGUEL
obteve 100% DE FREQUENCIA
no ENCONTRO DE ESTUDOS E DEBATES EM ALFABETIZACAO

autorizado pela resolução 4575/87 da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
realizado no período de 08/12/87 a 09/12/87 em GUARANIACU

Conteúdo:
NUMERO DE HORAS/AULA: 16 (DEZESSEIS)
1. AVALIACAO EDUCACIONAL NA PRATICA DA SALA DE AULA
2. AVALIACAO NA PRATICA DE SALA DE AULA
3. CONCEPCAO DE ALFABETIZACAO E A NECESSIDADE DO CICLO BASICO
4. REORGANIZACAO DA ESCOLA PUBLICA
****

Curitiba, 09 DE MAIO DE 1988

REGISTRO
LIVRO - 65
PAGINA - 233
CURSO - 0634.87

CETEPAR/SEED
CLAUDINO GENTILE ORTIGARA

ANEXO 03 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE 4ª SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL

1- Sexo:
(a) Masculino
(b) Feminino

.....

2. Idade:
(a) Até 24 anos
(b) De 25 a 29 anos
(c) De 30 a 39 anos
(d) De 40 a 49 anos
(e) De 50 a 54 anos
(f) 55 anos ou mais

.....

3. Formação no Ensino Médio (2º grau):
(a) Magistério
(b) Educação Geral
(c) Curso Técnico
(d) Outro. Qual? _____

.....

4. Formação acadêmica (Curso Superior):
(a) Não possuo.
(b) Estou cursando. Qual curso? _____
_____
(c) Já concluí. Qual curso? _____

.....

5. Se você fez curso superior, de que forma ele foi realizado?
(a) Presencial.
(b) Semipresencial.
(c) À distância

.....

6. Em relação à sua formação em Pós-graduação:
(a) Não fiz ainda e não pretendo fazer.
(b) Não fiz ainda, mas pretendo fazer.
(c) Estou fazendo. Qual curso?_____
_____
(d) Já conclui. Qual curso? _____
_____

.....

7. Há quanto tempo você está lecionando?
(a) Há menos de 1 ano.
(b) De 1 a 2 anos.
(c) De 3 a 5 anos.
(d) De 6 a 9 anos.
(e) De 10 a 15 anos.
(f) De 16 a 20 anos.
(g) Há mais de 20 anos.

.....

8. Há quanto tempo você trabalha neste município?
(a) Há menos de 1 ano.
(b) De 1 a 2 anos.
(c) De 3 a 5 anos.
(d) De 6 a 9 anos.
(e) De 10 a 15 anos.
(f) De 16 a 20 anos.
(g) Há mais de 20 anos.

.....

9. *Além da 4ª série, com quais outras turmas você trabalha atualmente?*
(a) 1ª série
(b) 2ª série
(c) 3ª série
(d) Outra. Qual?_____
(e) Nenhuma outra.

10. Em quantas escolas você trabalha?
(a) Apenas nesta escola.
(b) Em 2 escolas.
(c) Em 3 escolas.
(d) Em 4 ou mais escolas.

.....

11. Em quanto(s) turno(s) você trabalha?
(a) Um turno.
(b) Dois turnos.
(c) Três turnos.

.....

12. *Com qual disciplina você se acha* <u>mais</u> *preparado(a) para trabalhar?*
(a) Língua Portuguesa.
(b) Matemática.
(c) História.
(d) Geografia.
(e) Ciências.
(f) Outra. Qual? _____
(g) Todas.

.....

13. *Se você se sente mais preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)*
(a) Minha formação é nesta área.
(b) Eu encontro mais material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu já fiz muitos cursos de formação nessa área.
(d) Eu gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____
_____
_____
_____

.....

14. *Com qual disciplina você se acha* <u>menos</u> *preparado(a) para trabalhar?*
(a) Língua Portuguesa
(b) Matemática
(c) História
(d) Geografia
(e) Ciências
(f) Outra. Qual? _____
(g) Todas.

.....

15. Se você se sente menos preparado(a) para trabalhar com essa disciplina, qual a razão disso? (Assinale a alternativa que melhor lhe representa)
(a) Minha formação não é nesta área.
(b) Eu não encontro ou tenho pouco material de apoio para trabalhá-la.
(c) Eu fiz poucos cursos de formação nessa área.
(d) Eu não gosto de pesquisar nessa área.
(e) Por outro motivo. Qual? _____
_____
_____

16. Complete o quadro abaixo, relacionando os curso de LÍNGUA PORTUGUESA que você participou nos últimos anos:

Ano	Carga horária	Conteúdo	Docente
2006			
2005			
2004			
2003			

.....

17. Além de Cursos de Formação Docente, de que outra forma de capacitação você mais participou nos últimos anos (depois de 1998)? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Grupo de Estudos.
(b) Teleconferências.
(c) Seminários
(d) Outro(s). Qual(is)? _____
_____
_____

.....

18. Qual modalidade de formação você considera que contribui mais significativamente para o seu conhecimento e seu trabalho na sala de aula? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Grupo de Estudos.
(b) Teleconferências.
(c) Seminários
(d) Cursos de Formação
(e) Outro(s). Qual(is)? _____
_____

.....

19. Em relação aos Programas de Formação Continuada de Professores dos quais você já participou e pretende participar, como você acha que deveria ser encaminhado – para que houvesse maior aproveitamento?
(Numa escala de 01 a 10, numere as alternativas que seguem, sendo que **01** é para o encaminhamento **mais importante** e **10** para o encaminhamento que você considera **menos importante**).
(a) – ( ) Leitura de textos teóricos.
(b) – ( ) Discussões teóricas individuais.
(c) – ( ) Troca de experiências entre colegas.
(d) – ( ) Sugestão de atividades.
(e) – ( ) Elaboração de propostas de atividades.
(f) – ( ) Análise de livros didáticos.
(g) – ( ) Apresentação de teoria e encaminhamento prático.
(h) – ( ) Discussões teóricas em grupo e apresentação em forma de Seminários.
(i) – ( ) Só atividades práticas como modelos para trabalhar com os alunos.
(j) – ( ) Outra. Qual? _____

.....

24. Como você avalia o enfoque que o livro didático tem dado à "gramática contextualizada"? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Tenho encontrado livros didáticos que trabalham

20. Dentro da Língua Portuguesa, em qual das práticas abaixo você gostaria de receber maior formação? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Leitura e interpretação.
(b) Produção e reescrita de texto.
(c) Gramática no texto (contextualizada).
(d) Gêneros textuais.
(e) Oralidade.

.....

21. Por que você escolheu essa alternativa? Responda com suas palavras (use o verso da folha, se for necessário).
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

.....

22. Em relação às práticas de "gramática contextualizada", como você as explicaria em poucas palavras? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Trata-se de ensinar a gramática usando texto do qual eu retiro palavras ou frases para classificá-la gramaticalmente.
(b) Trata-se de pedir para que o aluno encontre, no texto, determinada(s) classe(s) de palavra(s) e classifique-a(s).
(c) Trata-se de propor questionamentos aos alunos de forma que eles reconheçam os elementos gramaticais como importantes para construir o significado do texto.
(e) Nenhuma alternativa porque eu não me sinto seguro(a) para definir esse eixo.

.....

23. Ainda em relação à "gramática contextualizada", como você considera o trabalho com esse eixo? (Assinale apenas uma alternativa)

(a) Muito fácil porque eu compreendo bem essa forma de encaminhamento.
(b) Fácil teoricamente, mas ainda tenho dúvidas quanto ao encaminhamento prático.
(c) Razoável, pois venho colocando em prática algumas sugestões que chegam às minhas mãos, mas ainda não me sinto muito seguro(a) para produzir atividades sozinho(a).
(d) Difícil, porque é uma nova maneira de trabalhar com a gramática e não compreendo bem essa forma de encaminhamento.
(e) Muito difícil. Prefiro trabalhar com a gramática isolada.
(f) Desconheço essa forma de encaminhamento.

_____
_____
_____
_____
_____

totalmente com a gramática contextualizada.
(b) Tenho encontrado livros didáticos que tentam trabalhar dessa forma na maioria das atividades.
(c) Tenho encontrado livros didáticos que apresentam apenas algumas atividades nessa perspectiva.
(d) Os livros didáticos, na maioria, usam o texto como pretexto e continuam priorizando a teoria gramatical.
(e) Os livros didáticos, que eu conheço, não trabalham com a gramática contextualizada.

.....

25. Além dos textos que você tem levado para a sala de aula, você tem lido outros textos teóricos (livros, artigos científicos...) que discutem o ensino da gramática? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) por mês.
(b) Sim. Tenho lido pelos um artigo (ou livro) a cada dois meses.
(c) Sim. Tenho lido pelo menos um artigo (ou livro) a cada seis meses.
(d) Tenho lido, mas muito pouco.
(e) Nada tenho lido a esse respeito.

.....

26. Como você tem acesso às leituras sobre o ensino da gramática? (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Por meio da biblioteca da escola ou do município.
(b) Por meio de cursos de graduação ou especialização.
(c) Por meio de cursos de formação continuada.
(d) Adquirindo livros e/ou revistas científicas.
(e) Não tenho acesso a esse tipo de leitura. (nesse caso, responda à questão seguinte)

.....

27. O difícil acesso à leitura se deve ao fato de: (Assinale apenas uma alternativa)
(a) Não encontrar esse tipo de leitura na biblioteca da escola ou do município.
(b) Por não estar estudando no momento.
(c) Por que os cursos de formação continuada não estão indicando nenhuma leitura.
(d) O salário não é suficiente para adquirir livros ou revistas científicas.
(e) Não gosto de ler, por isso não procuro esse tipo de leitura.

.....

28. Você sente necessidade de ter mais material de apoio para consulta ao trabalhar com a gramática? Que tipo de material? Dê sugestões, escrevendo no espaço abaixo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

.....

29. Escreva, em poucas palavras, qual a "Concepção de Linguagem" que embasa o seu trabalho com a língua. (use o verso da folha, se for necessário).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

.....

30. Responda: por que ensinamos gramática a nossos alunos? (use o verso da folha, se for necessário).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

31. Você já ouviu falar sobre gêneros (textuais e discursivos)? Se ouviu, qual a sua relevância para o ensino da Língua Portuguesa?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito Obrigada pela sua Colaboração com o Ensino e a Pesquisa

ANEXO 04 – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE 4ª SÉRIE – ENSINO FUNDAMENTAL

4- Por que ensinar gramática? Como ensiná-la?

5- Os cursos de Língua Portuguesa, dos quais você participou, trouxeram contribuições para suas atividades na sala de aula, principalmente em relação ao ensino da gramática contextualizada? Por quê?

6- O que é necessário para que haja maior aprofundamento de como conduzir o trabalho com a gramática contextualizada na sala de aula?

ANEXO 05 – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE 1º ANO E 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL – MUNICÍPIOS DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

1. Nome do município: _____

.....

2. Ano de criação do município:

a. ( ) Antes da década de 1970.
b. ( ) Década de 1970.
c. ( ) Década de 1980.
d. ( ) Década de 1990.
e. *( ) Década de 2000.*

.....

3. Número de habitantes:

a. ( ) Até 3.000.
b. ( ) De 3.001 a 5.000.
c. ( ) De 5.001 a 10.000.
d. ( ) De 10.001 a 15.0000.
e. *( ) De 15.001 a 30.000.*
f. *( ) De 30.001 a 50.000.*
g. *( ) Acima de 50.000.*

.....

4. Número de Professores que trabalham com o 1º ano e com turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

a. ( ) Menos de 20.
b. ( ) De 21 a 40.
c. ( ) De 41 a 60.
d. ( ) De 61 a 80.
e. *( ) De 81 a 100.*
f. *( ) De 101 a 200.*
g. *( ) De 201 a 500.*
h. *( ) Acima de 500.*

.....

5. Desse número de professores, quantos são efetivos?

a. ( ) Menos de 15.
b. ( ) De 16 a 20.
c. ( ) De 21 a 40.
d. ( ) De 41 a 60.
e. ( ) De 61 a 80.
f. *( ) De 81 a 100.*
g. *( ) De 101 a 200.*
h. *( ) De 201 a 500.*
i. *( ) Acima de 500.*

.....

6. Número total de alunos matriculados do 1º ano a 4ª série:

a. ( ) Menos de 500.
b. ( ) De 501 a 1000.
c. ( ) De 1001 a 2000.
d. ( ) De 2001 a 4000.
e. *( ) De 4001 a 8000.*
f. *( ) ( ) Acima de 8000.*

8. Número de Escolas no município (marque um X na quantidade correspondente):

	De 1 a 3	**De 4 a 8**	**De 8 a 10**	**Acima de 10**
a. Zona urbana	( )	( )	( )	( )
b. Zona rural	( )	( )	( )	( )
c. Distritos	( )	( )	( )	( )

.....

9. Em relação à <u>formação dos professores</u> de 1º ano a 4ª série, indique, aproximadamente, o percentual que:

	Até 10%	**De 11% a 30%**	**De 31% a 50%**	**De 51% a 80%**	**Acima de 81%**
a. Cursou apenas o Magistério (ou outro curso correspondente).	( )	( )	( )	( )	( )
b. Licenciado em Letras.	( )	( )	( )	( )	( )
c. Licenciado em Pedagogia.	( )	( )	( )	( )	( )
d. Outra licenciatura.	( )	( )	( )	( )	( )

.....

10. Em relação à <u>formação dos professores</u> de 1º ano a 4ª série, indique, aproximadamente, o percentual dos professores que fizeram <u>um curso de pós-graduação</u>:

a. ( ) Até 10%
b. ( ) De 11% a 30%
c. ( ) De 31% a 50%
d. ( ) De 51% a 80%
e. ( ) Acima de 81%

.....

11.Indique quantas <u>horas de formação</u> (cursos, palestras, conferências...) foram ofertadas aos professores, na área de <u>Língua Portuguesa:</u>

	Nenhuma	**8 h/a**	**16 h/a**	**24 h**	**32h**	**40h**	**Acima de 40h**
a. No ano de 2000.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
b. No ano de 2001	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
c. No ano de 2002.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
d. No ano de 2003.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
e. No ano de 2004.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
e. No ano de 2005	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
f. No ano de 2006	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

.....

12. Vocês têm <u>grupo de estudos</u> organizado e atuando no município?

a. ( ) sim, com _____ participantes. (indicar o número de participantes)
b. ( ) não.

.....

13. Em relação ao <u>tempo de serviço</u> dos professores de 1º ano a 4ª série, indique:

	Nenhum	**Até 10%**	**De 11% a 20%**	**De 21% a 40%**	**De 41% a 60%**	**De 61% a 80%**	**Acima de 81%**
a. Menos de 2 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
b. De 2 a 5 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
c. De 6 a 10 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

d. De 11 a 15 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
e. De 16 a 25 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
f. Acima de 26 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

.....

14. Qual a <u>faixa-etária</u> dos professores de seu município?

	Nenhum	**Até 10%**	**De 11% a 20%**	**De 21% a 40%**	**De 41% a 60%**	**De 61% a 80%**	**Acima de 81%**
a. Até 24 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
b. De 25 a 29 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
c. De 30 a 39 anos,	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
d. De 40 a 49 anos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
e. De 50 a 54 anos.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
f. 55 anos ou mais.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

.....

15. Qual o <u>piso salarial</u> (líquido) dos professores por <u>20 horas</u> de trabalho?

(a) até R$300,00.
(b) De R$301,00 a R$500,00
(c) De R$501,00 a R$700,00
(d) De R$701,00 a R$1.000,00
(e) Acima de R$1.000,00

.....

16. Pelas atitudes no trabalho, qual seria o <u>grau de satisfação dos professores</u> em relação ao salário?

(a) Insatisfeitos
(b) Pouco satisfeitos
(c) Satisfeitos
(d) Muito satisfeitos

.....

17. Qual é o <u>número máximo de alunos</u> com os quais os professores trabalham numa turma?

(a) 15 alunos
(b) 20 alunos
(c) 25 alunos
(d) 30 alunos
(e) 35 alunos
(f) 40 ou mais alunos.

.....

18. Com que <u>material de apoio</u> (humano) os professores podem contar?

(a) Só com auxiliar de classe
(b) Só com a coordenação pedagógica
(c) Só com orientador(a)
(d) Só com o(a) diretor(a)
(e) Com auxiliar de classe e coordenação pedagógica
(f) Com coordenação pedagógica e orientador(a)
(g) Com diretor(a), auxiliar de classe
(h) Com diretor(a), auxiliar de classe e coordenação pedagógica
(i) Com diretor(a), auxiliar de classe e coordenação pedagógica e orientador(a)
(j) Com outro apoio. Qual? _____

19. Todas as escolas do município têm <u>bibliotecas</u>? (entendida como uma sala especialmente para esse fim)

(a) Sim, todas têm.
(b) 2/3 das escolas têm
(c) 50% das escolas têm.
(d) 1/3 das escolas têm.
(e) Nenhuma escola tem biblioteca.

20. Com que outros <u>materiais de apoio</u> (além do quadro e giz) o professor do seu município pode contar? (assinale só uma alternativa).

(a) TV e vídeo.
(b) Retroprojetor.
(c) Datashow.
(d) Mimeógrafo.
(e) Computador e impressora.
(f) TV e vídeo e retroprojetor.
(g) TV e vídeo, retroprojetor e mimeógrafo.
(h) TV e vídeo, retroprojetor, datashow e mimeógrafo
(i) TV e vídeo, retroprojetor, datashow, mimeógrafo, computador e impressora.
(j) TV e vídeo e datashow.
(k) TV e vídeo e mimeógrafo.
(l) TV e vídeo, computador e impressora.
(m) Retroprojetor e datashow.
(n) Retroprojetor e mimeógrafo.
(o) Retroprojetor e computador com impressora.
(p) Datashow e mimeógrafo.
(q) Datashow, computador e impressora.
(r) Mimeógrafo, computador e impressora.

.....

21. A <u>equipe de apoio pedagógico</u> da Secretaria Municipal é formada por quantas pessoas?

(a) 2 pessoas.
(b) 3 pessoas.
(c) 4 a 6 pessoas
(d) 7 a 10 pessoas
(e) 11 a 15 pessoas
(f) Mais de 15 pessoas

.....

22. Os professores de seu município têm acesso à internet na escola onde trabalha?

(a) Sim. Têm internet à disposição (na sala dos professores ou na biblioteca).
(b) Não têm internet disponível na escola.
(c) Têm, mas com tempo determinado.

.....

Nome e função do responsável pelas informações: _____
_____

Data: _____/ _____/ 2007.

Muito Obrigada pela sua Colaboração com o Ensino e a Pesquisa!!!

Profa Terezinha da Conceição Costa Hübes

ANEXO 06 – SUGESTÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

- Todo trabalho de texto deve ser precedido de leitura e discussão.

- Quando o aluno produz um texto, deve escrever para alguém ler, para expor na sala, na escola, na comunidade..., garantindo a INTERLOCUÇÃO. O professor não deve ser o único leitor do texto.

- O professor, como leitor, deve indicar os pontos para serem melhorados, a fim de conscientizar o aluno de como o texto pode ser reestruturado e melhorado para que OUTROS leiam e compreendam-no.

- A produção do aluno não deve ser vista apenas como objeto de leitura, mas também como produto da atividade escrita do aluno.

- O trabalho de produção de texto pode originar a partir de diferentes situações interessantes e até divertidas. Segue algumas sugestões de produção a partir de NARRATIVAS:

1. **DI-VERSÕES:** Coletânea, em forma de livro, de diferentes versões de um conto produzidas pelos alunos.
2. **CON-FABULANDO:** Coletânea, em forma de livro, criadas pelos alunos da classe, transformando determinados aspectos do texto (desfecho, personagens, ponto de vista, etc.
3. **ASSOMBRACONTOS:** Coletânea, em forma de livro, de contos de assombração, reescritos pelos alunos.
4. **"CAUSOS" DA MINHA TERRA: VERDADE OU MENTIRA?** Coletânea, em forma de livro, de lendas e causos populares resgatados na comunidade pelos alunos da classe.
5. **AVENTURANDO:** Coletânea, em forma de livro, de contos de aventuras produzidos pelos alunos.
6. **HISTÓRIAS QUE OS POETAS CONTAM:** Coletânea, em forma de livro, de contos criados pelos alunos, a partir de "poemas que contam histórias.
7. **UM OUTRO LADO DA HISTÓRIA... :** Coletânea, em forma de livro, de textos produzidos pelos alunos, a partir da subversão de contos clássicos, de mitos, tais como: Os três porquinhos maus; O patinho lindo; Sansão, o anão...

Produção a partir de JORNAIS:

1. **ESCRITA DE NOTÍCIAS:** Transformar um acontecimento ouvido, lido ou presenciado em uma notícia escrita.
2. **CONFECÇÃO DE UM JORNAL MURAL:** Após explorar os elementos que compõem um jornal, propor aos alunos a confecção de um jornal mural, distribuindo a cada grupo, a produção de um texto específico, até a sua ilustração.
3. **ESCRITA DE RESENHAS CRÍTICAS:** Explorar pequenos textos e orientá-los quanto à produção de um texto crítico, a respeito daquele lido.

- Produção de texto, a partir de escrita de CARTAS.
- produção de texto a partir de participação em CAMPANHAS DE SAÚDE.

ANEXO 07 – TRABALHO DE CORREÇÃO DE TEXTO

Síntese de: RUIZ, Eliana. Como se corrige redação na escola. **Campinas : Mercado de Letras, 2001.**

- **O QUE É O TRABALHO DE CORREÇÃO?**

O trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de "caça erros", já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de "ruim", não de "bom"; são os "defeitos", e não as "qualidades" que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, dessa forma, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis "violações" lingüísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto.

- O QUE GERALMENTE ESPERAMOS DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS?

Quando lemos alguma coisa, como meros falantes da língua, partimos dos princípio de que aquilo nos faz algum sentido, é coerente para nós. Sempre agimos como se o texto fosse coerente: enquanto o autor sempre quer produzir um texto que faça sentido, o leitor sempre vê a produção como algo feito para ter sentido e tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência. **Mas, e o professor? Como lê o texto do aluno?** O professor, por princípio, não dá crédito de coerência ao texto do aluno. Ao contrário, concebe-o como um texto potencialmente incoerente, uma vez que pode, em algum momento, estar falhando na produção de sentido. É por isso que lê o texto na expectativa de encontrar falhas, e assim, fazer jus ao seu papel instituído de corretor.

Mas, afinal, qual o comportamento verbal do professor diante do texto do aluno? Ou seja, quando encontra aquilo que realmente procura (erros)? Como ele corrige os "erros" dos textos?

O texto interventivo do professor é um texto sobreposto ao texto do aluno, ou seja, para falar acerca do texto do aluno, escrevendo, o professor utiliza o mesmo espaço utilizado pelo aluno na redação, qual seja, a própria folha de papel já preenchida pela escrita.

TIPOLOGIA DE CORREÇÃO DE TEXTOS MENCIONADA POR SERAFINI (1989)

- Correção indicativa: consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. O professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e os lexicais.
- Correção resolutiva: consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.
- Correção classificatória: consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.
- Correção textual-interativa: trata-se de comentários mais longos dos que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno. Tais

comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

QUAL O VALOR DESSES TIPOS DE CORREÇÕES?

Correções monofônicas, isto é, intervenções de tipo resolutivo, instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele que detém o saber sobre o texto, na qual apenas o professor detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte do aluno: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor.

Já as correções polifônicas, ou seja, indicativas, classificatórias, ou textuais-interativas, dada a simetria que instauram nessa mesma relação, na qual tanto professor como aluno são detentores do saber sobre o texto, acabam gerando outro tipo de revisão: alterações bem ou malsucedidas que revelam, contudo, uma tentativa do sujeito de rever o seu discurso, assumindo-se como autor.

Síntese elaborada por: Terezinha da Conceição Costa Hübes (Profa.Ms. do Curso de Letras da UNIOESTE / Cascavel)

ANEXO 08 – PROJETO DE TRABALHO COM OS GÊNEROS

ESTRUTURA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Início do Projeto: Explicitação do objetivo final do projeto quanto à divulgação ao público (fora da sala de aula e mesmo da escola) dos textos a serem produzidos pelos alunos, ou seja, PARA QUEM SE IRÁ ESCREVER.
- Sugestões de textos que poderão ser produzidos:

- Confeccionar Cartões de Natal e enviá-los a familiares e amigos
- Escrever cartas (aos pais, amigos, ao leitor – revista, ao Papai Noel, ao Prefeito...)
- Produzir cartazes, panfletos, faixas (caso vá ocorrer algum evento na escola, ou no município)
- Folders educativos (Campanha de Coleta Seletiva do lixo, Campanha de vacinação, Degue, Febre Amarela...)
- Produção de Fábulas (para a confecção de um livro que irá circular na escola, estar à disposição na Biblioteca...)
- Bilhete (ao professor, ao pai, à mãe, ao irmão...)
- Produzir livros de poesia para serem lançados em evento na escolas, entre outros.

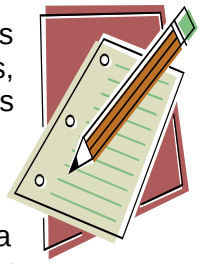
PASSOS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

LEITURA

1. O professor seleciona o gênero com o qual pretende trabalhar. Ex. Cartões de Natal
2. O professor leva para sala de aula diversos textos que pertençam àquele gênero escolhido (e pode também pedir para os alunos trazerem de sua casa) exemplos de textos do gênero com qual será trabalhado. Ex. Cartões com vários objetivos: de amigo, de namorado, de dia das Mães, DE NATAL e outros.
3. O professor distribui os textos entre os alunos e deixa que estes circulem entre eles. Em seguida, pede que façam uma lista daquilo que têm em comum. Ex. cartão: mensagens curtas, belas, colorido, tamanho etc.
4. Em seguida, o professor questiona: quem escreveu esse gênero textual?Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Para quem ele escreveu? Quem lê esse tipo de gênero? Por que o faz? Onde o encontramos? No caso dos cartões, deixar que cada um analise o seu cartão.
5. Na seqüência, deixar que os alunos percebam a temática daquele gênero; sua forma de organização (distribuição das informações); sua composição geral (se inclui ou não determinados elementos não verbais, como: cor, padrão gráfico, fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou recurso).
6. Observar, ainda, o suporte onde o gênero circula: tipo do papel, se é um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista, um jornal, um envelope... Essas observações remetem o aluno às condições de produção e de circulação do gênero

Obs. A organização composicional típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de conhecimentos básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita, quais informações selecionar para o seu texto e como organizá-lo por escrito.

ESCRITA



1. Para a produção escrita do texto escolhido, pode-se organizar os alunos em pequenos grupos. Isso favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo, entre outras vantagens.
2. É interessante que, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero na sociedade. Por exemplo: o que é comum aparecer escrito nos cartões de Natal? Como organizamos a mensagem? Qual o tipo de papel em que normalmente aparece impresso? Além disso, é importante que os alunos compreendam que certas produções não ficam prontas num dia. Algumas demandam pesquisas, fotos, entrevistas, o que exige tempo e empenho. Naturalmente, o professor deve avaliar com a sala a viabilidade de certas produções (no caso do cartão, pode-se optar por papéis diferentes daqueles que comumente encontramos nos cartões).
3. Produção da primeira versão (em rascunho – apenas um esboço).
4. Revisão colaborativa do texto (o professor pode dar algumas sugestões, se necessárias);
5. Produção da segunda versão (aproximando-se o máximo possível da versão final)
6. Revisão colaborativa do professor (quanto à pontuação, parágrafos, coesão, domínio gramatical, adequação vocabular).
7. Produção da versão final, incluindo o suporte para a circulação do texto (No caso do cartão, produção do envelope, endereçamento e postagem).

DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

1. De acordo com o gênero selecionado, o professor deverá organizar a sua forma típica de circulação – montar uma exposição, distribuir os textos ao público alvo – ou, no caso de cartões, cartas, postá-los no correio. Essa é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no Projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

ANEXO 09 – TABELA DIAGNÓSTICA

	CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUISTICA										
	Aspectos não dominados (3ª e 4ª séries)										
	A L U N O S										
1- **QUANTO AO GÊNERO**											
1.1- Autor (quem escreveu)											
1.2- Para quem											
1.3- Para que veículo de circulação											
1.4- Corresponde a estrutura do gênero											
2- **QUANTO AOS ASPECTOS TEXTUAIS**											
8,2-Clareza e coerência: 8.2.1- Unidade temática											
8.2.2- Informações completas											
8.2.3- Idéias bem desenvolvidas											
8.2.4- Seqüência cronológica											
8.2.5- Pontuação											
8.2.6- Discurso direto											
8.2.7- Discurso indireto											
8.2.8- Paragrafação											
8.2.9- Legibilidade do texto											
8.2.10-Seqüência lógica											
8.2.11-Idéias sem contradição											
8.2.12- Idéias sem ambigüidade											
8.2.13- Informações não redundantes											
8.2.14- Título											
8.2.15- Consistência											
8.2.16- Objetividade											
2- QUANTO AOS ASPECTOS LINGUISTICOS											
8.2- Coesão nominal (referencial) 8.2-1. Emprego dos pronomes											
8.2-2. Emprego dos advérbios											
8.3.3- Emprego de expressões sinônimas											
8.3.4- Emprego de repetições											
8.4- Coesão verbal: 8.4.1- Emprego dos verbos (sem sujeito)											
8.4.2- Adequação dos tempos e formas verbais às pessoas do discurso.											
8.5- Mecanismos de conexão (coesão seqüencial): 8.5.1- Emprego das conjunções											
8.6- Organização sintática: 8.6.1 Concordância verbal											
8.6.2 Concordância nominal											
8.6.3 Regência verbal											
8.6.4 Regência nominal											

3- QUANTO AOS ASPECTOS ORTOGRÁFICOS											
Letras forma X cursiva											
Uso de maiúscula e minúscula											
Transcrição fonética											
Variação lingüística											
Hipercorreção											
Segmentação											
Juntura											
Acentuação											
Separação das palavras em sílabas											
Uso indevido de letras											

ANEXO 10 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA A REESCRITA COLETIVA

REESCRITA COLETIVA DE TEXTO

Proposta elaborada pela Profa. Dtda. Terezinha C. Costa-Hübes

1. Professor(a) corrige todos os textos dos alunos, diagnosticando os problemas apresentados.
2. Professor(a) destaca O PROBLEMA mais freqüente nos textos.
3. Professor(a) SELECIONA dentre todos, UM TEXTO QUE REPRESENTE O PROBLEMA DA MAIORIA.
4. Professor(a) transcreve o TEXTO SELECIONADO num cartaz ou digita-o, xerocando-o depois numa transparência, CORRIGINDO TODOS OS DEMAIS PROBLEMAS, deixando sem correção APENAS AQUELE QUE SERÁ TRABALHADO. Ex. Discurso direto

A CIGARRA E A FORMIGA

Era uma vez uma formiga estava trabalhando cansada enquanto a cigarra só cantava e cantava até o amanhecer. Então a formiguinha suando falou **cigarra me ajude um pouco**. E ela nem ouviu e continuou cantando até que, mais uma vez, a formiga gritou **cigarra você nunca faz nada**. **Só fica cantando. Levanta já daí e vem trabalhar.** Mas a cigarra falou **eu já canto. Para que trabalhar?** E continuou cantando. Mas a formiga olhou para frente e junto com todas as formigas começaram a falar para a cigarra trabalhar. E aí a cigarra achou que devia ajudar as formigas e, então, começou a trabalhar. Assim, viveram felizes para sempre.

5. Professor(a) lê o texto com os alunos, destacando o problema apresentado (no caso do discurso direto, sublinha a fala da(s) personagem(ns)).
6. Em seguida, vai reescrevendo o texto no quadro, chamando a atenção dos alunos para o PROBLEMA QUE ESTÁ SENDO TRABALHADO (no caso, discurso direto). Ao final da escrita, tem-se o seguinte texto reestruturado:

A CIGARRA E A FORMIGA

Era uma vez, uma formiga estava trabalhando cansada enquanto a cigarra só cantava e cantava até o amanhecer.

Então a formiguinha suando falou**:**

___ **Cigarra me ajude um pouco**.

Ela nem ouviu e continuou cantando até que, uma vez, a formiga gritou**:**

___ **Cigarra, você nunca faz nada**. **Só fica cantando. Levanta já daí e vem trabalhar.**

Mas a cigarra falou**:**

___ **Eu já canto. Para que trabalhar?**

E continuou cantando. Porém a formiga olhou para frente e junto com todas as formigas começaram a falar para a cigarra trabalhar.

E aí a cigarra achou que devia ajudar as formigas e, então, começou a trabalhar.

Assim, viveram felizes para sempre.

ANEXO 11 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES A PARTIR DA REESCRITA INDIVIDUAL DO TEXTO PRODUZIDO PELO ALUNO

ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO - INDIVIDUAL
2ª SÉRIE

PONTUAÇÃO:

Veja este texto produzido por uma criança de 2ª série:

> Semana da criança
>
> A semana da criança foi muito legal na segunda o Gaspar veio e cantou música de igreja. Na terça teve brincadeira na quarta teve o piquenique tinha o rio tinha o campo tinha corda para pular na quinta teve brincadeira na sexta teve a festinha teve geladinho teve dança teve bolo foi bem legal. Eu vou contar mais um pouco na terça teve dominó, ludo, corda, vôlei, futebol, alguns piás e meninas jogaram pedrinhas que legal

É um texto muito legal, mas quem o escreveu esqueceu de pontuá-lo. Vamos ajudar a pontuar esse texto?

1. Responda cada uma das perguntas abaixo e, ao final de cada resposta, coloque um **ponto**. E se aconteceu mais de uma coisa no mesmo dia, separe-a com **vírgula**.
   a. Como foi a semana da criança? _____
   b. O que aconteceu na segunda-feira? _____
   c. O que teve na terça-feira? _____
   d. O que teve na quarta-feira? _____
   e. O que teve na quinta-feira? _____
   f. E na sexta-feira, o que teve? _____

2. Agora junte todas essas respostas e reescreva de novo o texto, não esquecendo de copiar as vírgulas e o ponto que foram colocados em cada resposta.

ATIVIDADES PARA REESCRITA DE TEXTO
3ª SÉRIE

PONTUAÇÃO E PARAGRAFAÇÃO

Vamos ver o este aluno de 3ª série escreveu em seu texto.

> Cidadania da criança
>
> As crianças de oito anos trabalham na roça com seus pais para ter uma comida saudável e para nunca passar fome são crianças que nem o Rafael ele trabalha na roça com seu pai mas cedo ele vai para a escola quando chega da escola vai para seu quarto guarda a mochila troca de roupa come sua comida e descansa um pouco para ir trabalhar na roça com sua mãe e seu pai lá ele carpi feijão e outras coisas como milho soja etc. quando está quase escurecendo o pai de Rafael fala vamos para casa amanhã nós continuamos a carpir chegando em casa vão tomar banho jantar e depois eles esperam a comida abaixar e vão dormir no outro dia Rafael acorda muito cedo e vai para a escola

1. Veja que é um belo texto com suas idéias, mas o aluno não pontuou e não fez nenhum parágrafo. Vamos ajudá-lo. Então organize as idéias pedidas abaixo, selecionando-as, cada qual no seu parágrafo.

1º Parágrafo:
Por que as crianças trabalham?

_____
_____
_____

2º Parágrafo:
Como é o Rafael?

_____
_____
_____

3º Parágrafo:
O que acontece quando está Quase Escurecendo?

_____
_____
_____

4º Parágrafo:
O que o pai de Rafael fala?

_____
_____
_____

5º Parágrafo:
Eles vão para casa fazer o quê?

_____
_____
_____

6º Parágrafo:
E no outro dia, o que acontece?

_____
_____
_____

2. Agora que você separou o texto em parágrafo, vamos pontuá-lo?
   a) Coloque um ponto no final do primeiro parágrafo.
   b) Releia o que você escreveu no segundo parágrafo. Coloque <u>ponto</u> onde a pausa é maior e separe com <u>vírgula</u> todas as atividades que Rafael faz. Não esqueça do ponto no final do parágrafo.
   c) No terceiro parágrafo, o pai de Rafael se prepara para falar. Que sinal de pontuação usamos antes da fala de uma pessoa?
   d) E agora, no quarto parágrafo, o pai já está falando. Para marcar sua fala, o que colocamos antes? Veja que ele fala duas coisas. Separe-as com ponto. Não esqueça do ponto no final do parágrafo.
   e) Separe com vírgula o que a família faz quando chega em casa. Coloque o ponto no final do parágrafo.
   f) Coloque um ponto no final do último parágrafo.

3. Agora que você ajudou a pontuar o texto, copie-o, corretamente, obedecendo aos PARÁGRAFOS e aos SINAIS DE PONTUAÇÃO. Não esqueça: sempre depois de um ponto, use LETRAS MAIÚSCULAS.

ANEXO 12 – ATIVIDADES: COESÃO REFERENCIAL

A CORUJA E A ÁGUIA

01 A coruja e a águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.
02 __ Basta de guerra __ disse a coruja. __ O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é
03 andarmos a comer os filhotes uma da outra.
04 __Perfeitamente __ respondeu a águia. __ Também eu não quero outra coisa.
05 **__ Nesse caso combinemos isto: de ora em diante não comerás nunca meus filhotes.**
06 __ Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?
07 __ Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem-feitinhos de
08 corpo, alegres, cheio de uma graça especial que não existe em filhotes de nenhuma outra
09 ave, já sabes, são os meus.
10 __ Está feito! __ concluiu a águia
11 Dias depois, andando 'a caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos
12 dentro, que piavam de bico aberto.
13 __ Horríveis bichos! __ disse ela. __ Vê-se logo que não são os filhos da coruja.
14 E comeu-os.
15 Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente
16 o desastre e foi justar contas com a rainha das aves.
17 __ Quê? __ disse esta, admirada. __ Eram teus filhos aqueles monstrenguinhos?
18 Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

(Monteiro Lobato, Fábula, Ed. Brasiliense)

1. Leia o texto e assinale, com os seguintes códigos, as **PALAVRAS** referentes à **águia, ao filhote e à coruja.**

△ águia
○ coruja
□ filhotes da coruja

- Observando o emprego do código estabelecido na atividade anterior, retire, do texto, todas as palavras que se referem a águia, filhotes e coruja:

2. Retorne ao texto e responda as questões abaixo, estabelecendo a devida referência.

a) A expressão "horríveis bichos" (linha 13) refere-se a quem?
b) Quais os nomes usados para retomar a palavra filhotes?
c) O pronome "os" (linha 14) substitui o nome de qual personagem?
d) O verbo "andarmos" (linha 3) e "chorou" (linha 15) retomam personagens.

3. "... não **se** pareciam nada com o retrato que **deles me** fizeste" (linha 18). Os pronomes sublinhados neste trecho substituem nomes. Que nomes são esses?
4. Quem é a "rainha das aves" (linha 16)?
5. O que é "coisa fácil" (linha 7), de acordo com o texto?
6. Numere a 2º coluna, estabelecendo a devida referência.

(1) coruja	( ) "borrachos lindo" (linha 7)
(2) águia	( ) "uma" (linha 3)
(3) filhotes	( ) "outra" (linha 3)
	( ) "eu" (linha 4)
	( ) "triste mãe" (linha 15)
	( ) "esta" (linha 17)
	( ) "mostrengos (linha 11)
	( ) "me" (linha 18)

7. " **Nesse caso**, combinemos **isto**" (linha 5). A que se referem as expressões destacadas?

ANEXO 13 – ATIVIDADES: COESÃO SEQÜENCIAL

COESÃO SEQUENCIAL

1. Complete as lacunas do texto abaixo, com a palavra que liga as idéias:

O teste

Paulo foi fazer um teste ..... ser mecânico, ... não conseguiu passar.

..... ele ficou tão desanimado, ... estava querendo desistir da profissão.

..... seus amigos lhe deram apoio, muitos conselhos ..... ele foi fazer de novo o teste.

..... foi ver o resultado, ficou feliz, ... tinha passado.

2. Que idéia nos passa as palavras listadas abaixo, que aparecem no texto?
   a) para (l. 1)= _____
   b) mas (l. 1) = _____
   c) e (l. 5) = _____
   d) quando (l. 7) = _____
   e) porque, pois (l.7) _____

ANEXO 14 – REESCRITA INDIVIDUAL: DISCURSO DIRETO

DISCURSO DIRETO:

1. No texto que segue, aparecem os seguintes personagens:
   - Chapeuzinho
   - mãe de chapeuzinho
   - as crianças
   - as filhas malvadas

   Cada personagem fala, no texto, alguma coisa. Então, vamos fazer o seguinte: usando lápis de cor, pinte:
   - de **azul**, a fala de chapeuzinho
   - de **vermelho**, a fala da mãe de chapeuzinho
   - de **verde**, a fala das crianças
   - de **amarelo**, a fala das filhas malvadas

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO ESTAVA CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS.

A MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU E DISSE CHAPEUZINHO VÁ LOGO PARA COZINHA.

E DEPOIS, A MÃE DISSE ÀS CRIANÇAS QUEREM CONHECER AS MINHAS FILHAS?

E AS CRIANÇAS DISSERAM SIM

E ELAS FICAVAM BRIGANDO. UMA DIZIA EU SOU MAIS BONITA QUE VOCÊ!

DE TANTA BRIGAR, ELAS CAIRAM. ENTÃO A MÃE DISSE AGORA VOCÊS VÃO FICAR DE CASTIGO.

A CHAPEUZINHO SAIU DAQUELA CASA E PERGUNTOU PARA AS CRIANÇAS E AGORA, POR QUAL CAMINHO EU VOU?

AS CRIANÇAS DISSERAM PELO CAMINHO DO LADO DIREITO.

ENTÃO, A CHAPEUZINHO FOI EMBORA.

2. Agora que você pintou a fala das personagens, vamos fazer outra coisa: volte ao texto e coloque **dois ponto (:)** na última palavra antes de iniciar a fala, assim:

   ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO ESTAVA CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS.

   *A MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU E DISSE**: CHAPEUZINHO VAI LOGO PRA COZINHA.***

3. Então você aprendeu que sempre colocamos dois pontos antes da fala das personagens. Aprenda mais uma coisa: coloque a fala das personagens cada uma numa nova linha do texto e, antes de escrever essa fala, coloque um sinal chamado **travessão**, assim **(_).**
   Faça isso, copiando o texto. Não esqueça de copiar também os **dois pontos** que você já colocou.
   Vamos começar e depois você continua.

CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA LINDA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO ESTAVA CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS.

A MÃE DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU E DISSE**:**

___ CHAPEUZINHO, VÁ LOGO PARA COZINHA.

_____

_____

4. Agora que você já sabe como devemos escrever uma fala de personagens em histórias, nos ajude a consertar os trechos seguintes, reescrevendo-os com **dois pontos** e **travessão**:

A) O URUBU FOI CONVIDADO PARA A FESTA NO CÉU E AÍ CHEGOU A TARTARUGA FALANDO EU QUERIA IR À FESTA, MAS EU NÃO TENHO ASAS PARA VOAR.
.....
.....

B) O URUBU, ESCUTANDO A CONVERSA, FALOU ESTÁ FALANDO SOZINHA DONA TARTARUGA? SE VOCÊ QUISER ENTRA NA MINHA VIOLA E VAMOS PARA A FESTA. .....
.....

C) A TARTARUGA FICOU TODA CONTENTE E SAIU GRITANDO EU VOU NA FESTA, EU VOU NA FESTA!. .....
.....

D) CONTINUE ESTA CONVERSA:

MILENA E ANA PAULA SE ENCONTRARAM NUM DOMINGO, LÁ NA IGREJA. ENTÃO A MILENA PERGUNTOU:
___ ANA PAULA, POR QUE VOCÊ NÃO FOI À AULA SEXTA-FEIRA?
ANA PAULA RESPONDEU:

.....
.....
.....
.....

5. Agora é com você. Olhe os quadrinhos abaixo e reconte a história, não mudando a fala das personagens. Não se esqueça de usar os dois pontos e o travessão:

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7525

ANEXO 15 – REESCRITA INDIVIDUAL: CONCORDANCIA VERBAL E NOMINAL, EMPREGO DOS ELEMENTOS COESIVOS

CONCORDÂNCIA VERBAL

1. Leia os trechos abaixo, retirado de textos de alunos de 3ª e 4ª séries. Os alunos esqueceram de combinar o verbo com o sujeito. Então, vamos ajudá-los a fazer essa combinação?

a) "Quando os pais chegam bêbado eles ficam com raiva e bate nas crianças".

_____

_____

b) "As crianças tem que ter uma vida boa..."

_____

c) "O policial falou que nós ia ter uma prova de como andar no trânsito".

_____

_____

d) "No trânsito, todos nós pode morrer".

_____

e) "Quando você quiser andar nas calçadas, devemos andar do lado direito".

_____

_____

f) "A bicicleta é um meio de transporte utilizados por todos".

_____

_____

g) "Nós tem que apertar bem os freios da bicicleta".

_____

h) "Para nós ter um trânsito melhor, nós temos que estes poucos cuidado.

_____

_____

i) "Hoje nós somos um pedestre, amanhã nós pode ser um motorista".

_____

j) "Os alunos nem esperarão o carro sair, atravessarão errado. Os outros dois esperarão o carro sair, atravessarão em linha reta, mas errarão porque não atravessarão na faixa".

_____

_____

k) "Quando tiver um acidente no trânsito, nós não podemos se amontoar em volta do acidente

_____

_____

CONCORDÂNCIA NOMINAL

a) "Nasceram muito filhotes de tartarugas"._____

b) "Nasceu muitos irmãozinho". _____

c) "A água serve para muitas coisa." _____

REPETIÇÕES: ELEMENTOS COESIVOS

1. Observe que, nos trechos abaixo, algumas palavras foram repetidas por diversas vezes. Vamos tentar eliminar essas repetições, reescrevendo estes trechos?

d) “O trânsito em todo o mundo é muito perigoso. Por isso, foram criadas as normas de trânsito: as placas, os semáforos e os guardas de trânsito que servem para sinalizar o trânsito.

e) “Quando um veículo vem reto em você, você tem que pular em algum lugar, senão você pode morrer ou ser ferido”.

f) “Quando temos uma faixa sem semáforo, temos que olhar para os lados para ver se está vindo algum veículo e se não estiver vindo nenhum veículo, podemos passar.”

g) “Um dia a minha professora entrou na sala com livrinhos sobre o trânsito. Naquele mesmo dia ela começou a dar aula de trânsito e todos os dias a professora dava um pouco de aula de trânsito. Quando ela dava aula ela sempre falava para prestarmos atenção porque nós iríamos ter aula de trânsito com um soldado”.

h) “O trânsito é muito importante para nós. Hoje em dia o trânsito está muito violento. Para nós termos um trânsito melhor, temos que ter esses cuidados:”

i) “As bicicletas são um importante meio de transporte para o dia a dia. Ela é um meio de transporte utilizado por todos. As bicicletas devem andar nas calçadas. Os sinais das bicicletas são os mesmos sinais dos automóveis”.

j) “Então cuide bem da sua vida porque ela não tem preço. Ela é mais valiosa que diamante, ouro, prata e outras coisas valiosas. Cuide bem da sua vida porque quando perder a sua vida vai se arrepender de ter perdido a sua vida que é muito valiosa. Cuide bem da sua vida!”

Obs. Estas são apenas algumas sugestões. A partir destas, vamos produzir outras atividades?

ANEXO 16 – FOTOS DA PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE CARTAZES PELOS ALUNOS

ANEXO 17 – FOTOS DO GRUPO DE ESTUDOS

10/10/2007