

VÂNIA TEREZINHA SILVA DA LUZ

**DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO
TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM UMA 5ª SÉRIE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria Marta Furlanetto

FLORIANÓPOLIS, 2005

VÂNIA TEREZINHA SILVA DA LUZ

**DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO
TRABALHO COM GÊNEROS DO DISCURSO EM UMA 5ª SÉRIE**

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

Florianópolis– SC, 16 de dezembro de 2005

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Marta Furlanetto

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

Prof. Dr. Adair Bonini

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

Prof^a Dr^a Terezinha Kuhn Junkes

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Ao meu filho GUSTAVO, e ao RUI, meu esposo, pelo construir juntos, pela cumplicidade em todos os momentos.

Ao meu Pai MANUEL (in memoriam) e à minha Mãe TEREZINHA pelo meu SER.

Aos meus Irmãos, CARLOS e JÚLIO CÉSAR, pela cumplicidade construída.

AGRADECIMENTOS

À UNISUL pelo compromisso de formar profissionais com visão ampla para os novos desafios.

À coordenação e os professores do curso de mestrado em Ciências da Linguagem pelos vãos que nos oportunizaram alçar.

Aos colegas da turma pela busca coletiva na construção de possibilidades novas de interação verbal e social.

Aos colegas de trabalho por ousarmos juntos construir sonhos, concretizando-os nos riscos das “pequenas grandes” ações.

Às amigas Maria Izabel e Nelita que me emprestaram os ouvidos, me estenderam a mão, cujo dizer e fazer contribuíram para este trabalho.

Às minhas cunhadas Izabel, Maria Gertrudes e Vera pelo apoio e incentivo durante toda a pesquisa.

À EEB Juscelino Kubitschek, pela acolhida calorosa.

À professora Cláudia e seus alunos da 5ª série, pelo carinho, pela amizade e por me permitir fazer parte de suas aulas.

Agradeço a todos os amigos que permaneceram juntos, no processo de escrita desse trabalho.

E em especial:

À Dra. Maria Marta por ser especial em toda a minha caminhada. Pela orientação certa e segura, pelos ensinamentos, pela disponibilidade, pelo incentivo, pela amizade e pela paciência histórica.

*“Toda palavra tem sempre um mais-além,
sustenta muitas funções,
envolve muitos sentidos.
Atrás do que diz um discurso,
há o que ele quer dizer e,
atrás do que quer dizer,
há ainda um outro querer dizer,
e nada será nunca esgotado.”*

Lacan

RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir para a concretização de uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de pressupostos teóricos de base enunciativo-discursiva no que diz respeito ao objeto considerado – a linguagem – e de base sócio-histórica e cultural, sobretudo na sua versão vygotskiana. Tem como objetivo pôr em evidência alguns conhecimentos básicos de lingüística e análise do discurso que ensejem um ponto de partida para a reflexão, o estudo, a observação, a intervenção dos fatos da linguagem, no processo de ensinar e aprender a produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa de uma 5ª série, partindo de um gênero do discurso – conto popular. Para tanto, defende-se a adoção dos gêneros do discurso – tais como postulados por Bakhtin – como objetos de ensino-aprendizagem, a exemplo do que propõem a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para isso, busquei observar e analisar a prática das aulas com produção textual escrita dos alunos, verificando se as interações verbais auxiliavam na superação das dificuldades. Posteriormente, planejei e desenvolvi as aulas junto com a professora da turma, na perspectiva de gêneros do discurso, possibilitando aos alunos condições para que eles percebessem a importância do uso da linguagem enquanto interação e produção humana. Os resultados da pesquisa demonstram que a proposta atingiu os objetivos previstos, pois as atividades desenvolvidas manifestaram-se na produção textual, que foi vista

pelos alunos como um enunciado na cadeia da comunicação verbal, bem como os textos produzidos apresentaram características do gênero estudado.

Palavras-chave: gênero do discurso, produção textual, intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation intends to contribute for the solidification of a enunciative perspective for the Portuguese language teaching, taking into consideration the enunciative-discursive base theoretical on the studied object – the language – and from a cultural social historical base, e especially in its vygotskian version. The objective is to highlight some basic knowledge of linguistics and discourse analysis that can encourage reflection on the language, the observation of the language, and the intervention of the language facts, in the teaching and learning process of Portuguese writing classes at the fifth grade's. Popular tale was the investigated genre of the speech. Thus, I took into consideration the Bakhtin's speech genres as teaching-learning objects, as proposed in Santa Catarina's Curricular Proposal (PC/SC) and the National Curriculum Parameters (PCNs). In order to carry out the present research I observed and analyzed textual production classes of the students mentioned previously, checking if the verbal interactions can help to overcome difficulties. Besides that, I planned and developed classes with the teacher on the genres of the speech to provide the students conditions notice the importance of the use of the language in human interaction and production. The research results can demonstrate that the research hit the foreseen, due to the fact that the developed activities reflected in the students' textual production, as well as the produced texts introduced characteristics of the studied genre.

Keywords: genre of the speech, textual production, educational intervention.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – O processo pedagógico desenvolvido junto com a professora da turma em que foi feita a intervenção.....	47
Quadro 2 – Informações sobre os professores participantes do curso de capacitação.....	56
Quadro 3 – Entendimento dos professores sobre texto e leitura.....	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	MINHA CONSTRUÇÃO COMO SUJEITO DA HISTÓRIA.....	16
2.1	EU/ESTUDANTE E A LINGUAGEM	16
2.2	EU/PROFESSORA E A LINGUAGEM	18
3	VYGOTSKY, BAKHTIN E A ANÁLISE DO DISCURSO	22
3.1	CAMINHOS PERCORRIDOS NA LEITURA DE VYGOTSKY	22
3.2	BAKHTIN E A LINGUAGEM.....	25
3.3	CAMINHOS PERCORRIDOS/ANÁLISE DO DISCURSO	33
4	METODOLOGIA	40
4.1	PROCEDIMENTOS PRÉVIOS À REALIZAÇÃO DA PESQUISA	41
4.2	OS ENVOLVIDOS	42
4.2.1	<i>A escola</i>	42
4.2.2	<i>A professora</i>	43
4.2.3	<i>A turma</i>	44
4.3	A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	44
5	ANÁLISE DO PROCESSO	46
5.1	INTERVENÇÃO: ANÁLISE	46
5.2	DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES	47
5.3	O CURSO DE CAPACITAÇÃO – PLANEJAMENTO	55
5.4	O CONTO POPULAR EM ESTUDO NA SALA DE AULA	60
5.5	REFLEXOS NA APRENDIZAGEM: AS INTERVENÇÕES NA REESCRITURA DOS TEXTOS.....	67
5.5.1	<i>Análise do texto 1 – 1ª produção (24/08/2004)</i>	68
5.5.2	<i>Análise do texto 1 – 2ª produção (27/09/2004)</i>	75
5.5.3	<i>Análise do texto 1 – versão 3 (04/11/2004)</i>	78
5.6	COMENTÁRIOS SOBRE O PROCESSO	81
6	CONCLUSÃO	84
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXO A – QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	95
	NA SUA OPINIÃO, ALGUMA COISA DEVERIA SER FEITA PARA MELHORAR AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? O QUÊ?.....	95
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA	96
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR.....	98
	ANEXO D - REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	99
	ANEXO E- CURSO DE CAPACITAÇÃO.....	100
	ANEXO F – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA SOBRE O TRABALHO COM O CONTO POPULAR.....	108

1 INTRODUÇÃO

Os fatores que contribuem para a padronização e homogeneização no processo ensino-aprendizagem são múltiplos e, dentre eles, aparecem a estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas em séries e graus; a ordenação do currículo enquanto um rol de conteúdos, de disciplinas articuladas à seriação; a acomodação profissional dos docentes; a segregação em tipo de escolas e de educação para alunos com peculiaridades pessoais; os mecanismos seletivos do sistema escolar; a escassa variedade de espaços, estímulos e recursos culturais para a aprendizagem.

Esses múltiplos fatores encontram apoio na visão estática e linear de aprendizagem e desenvolvimento que ainda sustenta a prática pedagógica de parte significativa de professores. Porém, as reflexões a respeito da concepção histórico-cultural, a partir dos escritos de Vigotsky, possibilitadas nas últimas décadas, põem em questão esses fatores.

A escola foi concebida (e talvez ainda continue a ser percebida) como uma das instituições capazes de ser instrumento de atuação sobre os indivíduos, tendo em vista a adaptação dos sujeitos a determinadas práticas sociais. Atendendo a interesses postos historicamente, ela não foi criada nem atua sob o consenso. Ao contrário, reflete as contradições que se estabelecem nas relações sociais pelas quais foi construída e reconstruída.

Essas considerações são fundamentais ao se pensar a função da escola em uma sociedade de condições diferentes e oportunidades desiguais para e na apropriação dos bens

culturais produzidos. No contexto da concepção histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, o papel do professor, no ambiente escolar, é o de atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores. Essa atuação se concretiza através de intervenções intencionais que explicitarão os sistemas conceituais e permitirão aos alunos a apropriação de conhecimentos sistematizados. As aprendizagens e as não-aprendizagens, na escola, são atribuídas ao movimento possibilitado pela forma como as interações estão organizadas entre professor e aluno e dos alunos entre si e desses com o conhecimento, considerando suas histórias anteriores de aprendizagem. Na concepção histórico-cultural descarta-se a idéia de que o êxito ou o fracasso estariam sendo atribuídos exclusivamente ao aluno.

Partindo desse entendimento de aprendizagem, a pesquisa teve como objetivo investigar se e como alunos do Ensino Fundamental podem superar as dificuldades na elaboração da produção escrita, através das interações verbais e das intervenções do professor que sustenta a sua prática na concepção de linguagem como interação. A minha motivação para a realização da pesquisa sobre este assunto é a vinculação que tenho com a rede pública de ensino de Santa Catarina, principalmente com os professores de língua portuguesa, e a convicção de que o pouco interesse dos alunos pelo conhecimento trabalhado na e pela escola tem a ver com o distanciamento desse conhecimento da realidade na qual esse aluno se insere. Na realização deste estudo, o texto é entendido como uma manifestação discursiva em uma determinada situação e que corresponde a um processo complexo e longo de formulação subjetiva. Esse entendimento será discutido no decorrer do trabalho.

Nas últimas décadas, entrei em contato com uma intensa produção acadêmica (artigos em revistas especializadas, teses de doutorado, dissertações de mestrado, para citar algumas), na qual se procura refletir sobre uma "nova" postura do professor quanto ao desenvolvimento de sua prática pedagógica no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua. De

outro lado, ações do poder público (em nível nacional, estadual e municipal) como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de Propostas Curriculares e a realização de cursos de formação e de capacitação têm procurado estabelecer uma relação mais próxima entre o saber teórico e a prática pedagógica dos professores. Nesse contexto aparece a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), que assume como concepção de linguagem a perspectiva bakhtiniana da interação verbal. Não se pode deixar de considerar que esse processo vem produzindo efeitos positivos. Porém, quando se pensa a prática pedagógica percebe-se que, na escola, o trabalho que se desenvolve com o texto ainda está mais a serviço da instituição do que do ensino de leitura e escrita necessário às atuais demandas de letramento, ou seja, àquele capaz de levar o aluno a ser produtor de conhecimento.

Trabalhar a partir dessa perspectiva é tomar como conteúdo da aula de língua portuguesa a própria língua, sendo que o texto se constitui no objeto empírico que possibilita o estudo do processo da interação verbal. A sala de aula deve se constituir em um lugar de práticas reais com a linguagem, para aumentar o êxito dos alunos no uso da linguagem escrita.

As interações são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem. Isso significa, para Geraldi (1998), que a escola deve ampliar os processos de interlocução dos quais o aluno participa, proporcionando a maior diversidade possível de interações. A principal diferença entre esses processos e os que o aluno vivencia no seu meio (extra-escolar) consiste nas instâncias do uso da linguagem de um e de outro. O uso da linguagem em instâncias privadas está vinculado ao cotidiano, privilegia a modalidade oral e diz respeito às interações com objetivos imediatos; enquanto que o uso da linguagem em instâncias públicas diz respeito a interações com objetivos mais amplos, que remetem à compreensão de mundo, e privilegiam a modalidade escrita da língua.

Entendo, assim, que a compreensão do professor sobre o processo de ensinar e aprender a língua na escola é que vai direcionar o trabalho com o texto em sala de aula. Para

tanto, busco nos estudos de Bakhtin (1997) uma forma de refletir sobre a linguagem a fim de compreender o processo de ensino-aprendizagem da produção textual e efetivá-lo com resultados mais produtivos junto aos nossos alunos. Na Análise do Discurso, de linha francesa, busca-se entender o funcionamento da linguagem, como forma de empreender a análise do fenômeno em estudo.

Em consideração a esses pontos arrolados até aqui, propus como objetivo geral da pesquisa: Investigar a relevância do trabalho pedagógico com gêneros do discurso no ensino fundamental, através das interações verbais e da mediação sistemática do professor, para a superação de dificuldades na produção escrita.

Para limitar a pesquisa levantei algumas questões relacionadas a esse objetivo geral:

- a) Quais gêneros escolher? Como escolher? Qual a sua importância no contexto sociocultural de que os alunos fazem parte?
- b) Através do trabalho com o gênero os alunos percebem a importância do uso da linguagem enquanto interação e produção humana?
- c) As dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos escritos são explicitadas e trabalhadas pelo professor?
- d) São propiciadas atividades que promovam a interação entre os alunos e dos alunos com outros materiais de leitura, com vistas à superação das dificuldades identificadas?
- e) Quais tipos de intervenção o professor promove com vistas à reescritura dos textos pelos alunos?
- f) Como o professor percebe e avalia se o aluno supera as dificuldades que apresenta nas produções escritas?

Mais especificamente, esta pesquisa pretende:

- a) Observar e analisar a prática das aulas de língua portuguesa que tenham como objetivo a produção e a reescritura de textos;
- b) Planejar e trabalhar com o professor a produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos;
- c) Verificar se e como as interações verbais, orais e escritas, e as intervenções do professor auxiliam na superação das dificuldades na produção textual dos alunos;
- d) Constatar se o aluno percebe a importância do uso da linguagem enquanto interação e produção humana através do gênero.

Após essas reflexões, selecionei os conceitos teóricos que deram suporte à análise e explicitarei a metodologia a partir da qual desenvolvi o estudo em questão.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento a introdução do trabalho; no segundo procuro apresentar a construção de minha subjetividade historicamente condicionada, no envolvimento com a linguagem, perpassando por algumas concepções; no terceiro capítulo, realizo a exposição e conseqüente reflexão sobre os estudos de Vygotsky, de Bakhtin e da análise do discurso que sustentam a pesquisa. No capítulo quarto desenvolvo uma proposta metodológica mostrando a pesquisa realizada. No quinto capítulo apresento a análise dos dados levantados com as considerações finais e no sexto capítulo apresento a conclusão do trabalho.

Ao final desse trabalho, pretendo que as vozes nele contidas possam, de alguma forma, iluminar efetivamente as práticas de sala de aula do ensino fundamental, de tal modo que possamos afastar o risco de termos na adoção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem somente mais um modismo pedagógico, incorporado por alguns profissionais ou confinado aos muros das universidades e/ou às paredes dos gabinetes.

2 MINHA CONSTRUÇÃO COMO SUJEITO DA HISTÓRIA

2.1 EU/ESTUDANTE E A LINGUAGEM

A educação escolar passou, através das décadas, por diversos momentos que se caracterizaram por abordagens diferentes do processo educativo. Hoje, refletindo sobre esses momentos que fizeram parte da minha vida de estudante da Educação Básica (1960-1971) e Superior (1974-1978), penso que o processo educativo era compreendido como uma transmissão de conhecimentos de quem sabia para quem não o sabia. Nas aulas de língua portuguesa tinha de decorar regras gramaticais e usá-las em frases prontas que estavam nos livros didáticos, fazer redações sobre temas que não conhecia ou temas do cotidiano, também pouco explorados. As redações eram classificadas em *descrição*, *narração* e *dissertação*. Como poderia escrever um texto somente descritivo? E uma narração não poderia ter descrição? Naquele momento, o mais fácil era a dissertação, porém aparecia um problema: como dar a minha opinião se na maioria das vezes não tinha conhecimento sobre o assunto? Esses foram os primeiros momentos de angústia para muitos estudantes. Em momento algum discutia-se o uso da linguagem e muito menos qual o entendimento que a escola tinha sobre a língua.

Para a escola a linguagem era vista como expressão do pensamento, o que remete à Gramática Filosófica (séc. XVII – XVIII), cuja perspectiva de estudo se assenta na idéia de

que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. As gramáticas desses séculos são resultados dessa perspectiva: as operações mentais estariam de alguma forma retratadas nas categorias possíveis das línguas naturais. Foi esta visão que orientou os estudos tradicionais da linguagem.

No curso superior os estudos e a discussão que se faziam eram sobre o estruturalismo. Trabalhei muito com esses exercícios de uma forma mecânica, sem o entendimento de teorias. A teoria era exigida de uma forma automatizada. O momento político também era muito delicado, os questionamentos eram censurados. Nesse momento a linguagem era vista como instrumento de comunicação. Conforme os pressupostos estruturalistas, a língua é um código, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. No estruturalismo, a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo. Ainda no curso superior tive um encontro, muito rápido, com os estudos do lingüista Ferdinand de Saussure, que, em seu Curso de Lingüística geral (1995), define a língua, por oposição à fala, como o objeto central da Lingüística. Na visão do autor, a língua é o sistema subjacente à atividade da fala, ou seja, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Logo nas primeiras páginas do Curso de Lingüística Geral (1995, p. 15), Saussure (pela voz de seus editores) afirma: “[...] o fenômeno lingüístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra.” Aparece aqui a dicotomia básica *langue* x *parole*.

Em todos os momentos da minha aprendizagem, o estudo da linguagem estava pautado em concepções que valorizam o ensino da língua enquanto estrutura, partindo do estudo da gramática com suas regras e valorizando a memorização. Não quero dizer que não seja necessário, porém não deve ser o mais importante no estudo da linguagem. O trabalho com o texto, visto como centro do ensino de língua, não foi valorizado em momento algum.

Na verdade, tratava-se, com Saussure, da fundação epistemológica de uma ciência da linguagem.

A partir do meu envolvimento com as primeiras leituras dos textos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, a partir do ano de 1988 começo a perceber que o entendimento que a escola tinha sobre o ensino da língua portuguesa era de língua enquanto estrutura e não de língua enquanto interação. Desse momento em diante, comecei a entrar em contato com Bakhtin. Para esse autor (1997, p. 123),

[...] a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Entendo, assim, que dessa forma o diálogo é que caracteriza a linguagem. Porém, esse entendimento sobre a linguagem só comecei a formar quando já estava trabalhando como professora, sobre cujo papel passarei a dissertar a seguir.

2.2 EU/PROFESSORA E A LINGUAGEM

Os trinta anos de experiência como professora de escolas, municipal, estadual e particular, nos quais percorri desde o ensino fundamental até o ensino médio e o trabalho nos cursos de formação (capacitação) com professores, foram anos de uma produtiva reflexão sobre o ensino de língua portuguesa.

A partir da década 80, uma nova perspectiva de educação e de linguagem passou a ser conhecida entre nós educadores, segundo a qual cada ser humano elabora seu conhecimento, mas só é capaz de fazê-lo com a ajuda dos outros. A linguagem humana passa a ser

entendida como mediadora da formação do pensamento e da constituição da consciência. Nesse período, aparece uma intensa produção acadêmica sobre o ensino do português. Surge também, as propostas curriculares de alguns estados e municípios; quantidade de cursos de capacitação destinados aos professores, de que venho participando e refletindo sobre a possibilidade de analisarmos a prática de ensino de língua, e contribuições dos lingüistas com a elaboração de propostas alternativas nos planejamentos visando a uma mudança das práticas analisadas.

No início da carreira (1972), como professora das séries iniciais, trabalhei conforme o entendimento de linguagem que detinha até então; a língua era vista como forma de expressão, o trabalho era realizado conforme o livro didático que a escola como instituição adotava. A partir da década de 80, mesmo adotando livro didático, já podia então discutir os textos vinculando-os com a realidade. Os debates nas salas de aula passaram a ser uma prática constante. O trabalho com a língua já começou a se voltar para o texto. Este passou a fazer parte das aulas não só como estrutura, mas também como objeto de reflexão sobre a sociedade da qual fazíamos parte.

O avanço em meus estudos sobre a linguagem veio com a publicação e divulgação do primeiro texto da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina em 1988, que chegou nas escolas públicas estaduais em forma de jornais, trazendo no primeiro volume um texto sobre o movimento histórico da educação no Brasil e um texto com a concepção de ensino da Língua Portuguesa, assumindo como pressuposto que a língua é uma forma de interação. Trazia também uma citação de Geraldi (1984, p. 43): “esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Aqui adota-se como referencial teórico estudos que tomam a linguagem como realidade discursiva e como fenômeno histórico-cultural. Recorre-se a Bakhtin (1997), à perspectiva sociointeracionista da aquisição da linguagem.

No segundo jornal, preparatório a Proposta Curricular, são abordados Conteúdo/Forma nas diversas áreas do conhecimento básico. O texto sobre o ensino da língua portuguesa traz uma reflexão sobre o ensino, no que diz respeito às concepções de linguagem que a escola vem trabalhando. Nesse momento, as leituras já estão sendo encaminhadas para que se pense a linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de criação individual, mas como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam; e é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos. O terceiro volume do jornal amplia o texto da língua portuguesa com encaminhamentos metodológicos, objetivos gerais com o trabalho com a língua numa visão bakhtiniana. Com o lançamento do documento oficial da Proposta Curricular em 1991, os estudos foram se aprofundando e o meu envolvimento começa a ficar mais intenso. O grande desafio até o momento é relacionar a teoria com a prática em sala de aula. Muitos avanços já foram concretizados. No ano de 1995, com o aprofundamento nos estudos e o encaminhamento do novo texto da proposta, pude participar das leituras e discussões e comecei a tentar colocar em prática o que dizíamos no texto da língua portuguesa. O texto deve ser o objeto de ensino da língua portuguesa.

A proposta curricular faz a opção de trabalhar a língua portuguesa a partir da concepção que entende a linguagem como forma de interação, fundamentada no pensamento de Bakhtin, de que irei tratar mais adiante.

No próximo capítulo explorarei a fundamentação teórica do meu trabalho; busco Vygotsky por ser ele quem vai nos dar o entendimento do processo da aquisição da linguagem na perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1984, 1995); Bakhtin (1997) por conceber a

linguagem como uma construção social resultante da interação humana; e a Análise do Discurso para pensarmos a relação *exterioridade e lingüístico* como uma relação histórica e constitutiva do processo lingüístico, no sentido de que o aluno possa perceber que, em determinadas formações discursivas, ele vai constituindo-se através de posições-sujeito. A exterioridade não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada; ela é parte do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento.

3 VYGOTSKY, BAKHTIN E A ANÁLISE DO DISCURSO

3.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA LEITURA DE VYGOTSKY

No contexto da concepção histórico-cultural de aprendizagem, pela qual procuro orientar este trabalho, o papel do professor mediador é, no ambiente escolar, o de atuar na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos, com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores: memória voluntária, imaginação criativa, solução de problemas abstratos. Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Esta atuação se concretiza através de intervenções intencionais que explicitarão os sistemas conceituais e permitirão aos alunos a apropriação de conhecimentos sistematizados.

Entendendo que o desenvolvimento humano tem por base as relações sociais, que se estabelecem nas interações de sujeitos históricos, Vygotsky ressalta que o desenvolvimento está interligado com as aprendizagens desde os primeiros dias de vida da criança, sendo que

as aprendizagens impulsionam, promovem, o desenvolvimento. Dessa forma o desenvolvimento se apresenta em dois níveis: *real*, que representa o que a criança pode realizar sozinha; e *potencial*, que representa aquilo que a criança só realiza com ajuda ou pela imitação, mas que poderá vir a realizar sozinha a partir de interações que promovem a aprendizagem. A aprendizagem é entendida, assim, como um processo ativo de apropriação (VYGOTSKY, 1991). Com esta compreensão, as aprendizagens e as não-aprendizagens, na escola, são atribuídas ao movimento possibilitado pela forma como as interações estão organizadas entre professor e aluno e entre alunos, considerando suas histórias anteriores de aprendizagem.

A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, traduzida nas tarefas que a criança consegue realizar com auxílio de pessoas mais experientes, é denominada, por Vygotsky, *zona de desenvolvimento proximal*.

As interações sociais estabelecidas na educação escolar criam zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito. Os processos de aprendizagem, particularmente os garantidos por situações de ensino, em que a criança interage com parceiros mais experientes, mas também na brincadeira simbólica, impulsionam os processos de desenvolvimento.

O conhecimento da importância dos processos interpsicológicos na formação de zonas de desenvolvimento proximal certamente organiza sistemas de ensino mais eficientes, no sentido de possibilitar a todos a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nas palavras de Vygotsky (1991b, p. 45-46):

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento proximal) origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Nesta perspectiva, cabe ao educador a tarefa de fazer a mediação entre o conhecimento apropriado pela criança, nas aprendizagens de seu cotidiano, e o conhecimento acu-

mulado em uma cultura; possibilitar que a criança elabore e reelabore conhecimentos (acerca do mundo físico e social e de si mesma), e, como consequência, propiciar, desafiar e facilitar o desenvolvimento.

Vygotsky entende que a compreensão do pensamento do professor, o conhecimento mais profundo daquilo que ele já sabe, pode servir como um interessante indicador daquilo que ele precisa saber, ou seja, das informações de que necessita para embasar seu trabalho junto às crianças, para preencher lacunas, corrigir equívocos, redimensionar e analisar com mais criticidade sua prática, e buscar soluções alternativas para os problemas do cotidiano pedagógico. Dessa maneira, a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos princípios subjacentes a essas visões, servem como ponto de partida para ações que visem à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Na mesma direção, Smolka (1988, p. 4) afirma:

Atentar não só para o que as crianças dizem e fazem, mas para o COMO dizem e fazem: e tentar traçar o movimento e o PORQUÊ das atividades e das ações em sala de aula, muda a posição do professor e dos alunos na escola: desloca o enfoque da 'capacidade' das crianças ou da 'competência' do professor para as condições em que estas se produzem, possibilitando ampliar, deste modo, o espaço de elaboração conjunta.

A psicologia histórico-cultural compreende que o desenvolvimento do indivíduo é resultante de um processo sócio-histórico, no qual a linguagem tem papel fundamental na aprendizagem. A elaboração de conceitos se funde na relação entre pensamento e linguagem, mediada pela cultura que se apresenta ao indivíduo pelos sistemas simbólicos de representação da realidade. O sujeito não é apenas ativo, mas interativo. É na relação com os outros sujeitos e consigo mesmo que os conceitos são internalizados. Nessa perspectiva, a linguagem humana é entendida como mediadora da formação do pensamento e da constituição da consciência. A linguagem humana é um fenômeno sócio-histórico manifestado nas línguas através de falares resultantes da interação humana; ela serve a finalidades múltiplas, tanto de caráter

público como privado. O discurso e suas unidades específicas (os enunciados) têm uma existência institucional.

Para Vygotsky (1995, p. 108), “o pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir”. A relação entre pensamento e linguagem é um processo, “um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala: encontra sua realidade e sua forma”. Sendo assim, para o autor, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, se modificam e se constroem historicamente nas inter-relações sociais.

Se para compreender o processo ensino-aprendizagem é necessário refletir sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, não é diferente quando se pensa a aprendizagem escolar da língua materna, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Para tanto procuro discutir a seguir a questão da linguagem, por esse mesmo viés.

3.2 BAKHTIN E A LINGUAGEM

Não há, neste texto, a pretensão de fazer uma ampla revisão teórica sobre os pressupostos teóricos sobre os quais procuro apoiar o trabalho; limito-me a discutir alguns conceitos que são fundamentais para o entendimento do objetivo da pesquisa.

Para iniciar as considerações teóricas sobre a obra de Bakhtin, uso as palavras de Faraco (1999): “Bakhtin é um barato! Mas Bakhtin é difícil”. Parafraseando o autor, começo pelo segundo atributo. Para mergulhar na teoria bakhtiniana é preciso estar preparado para

romper com paradigmas e fazer uma reflexão sobre os conceitos da linguagem apresentados por ele.

Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, faz uma crítica de duas linhas teóricas do pensamento filosófico e lingüístico – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. – e conclui que, para a primeira, o fenômeno lingüístico aparece como ato de criação individual, isto é, como algo que se produz no interior da mente de cada sujeito e que se materializa na fala. Esta forma de conceber a língua sustenta as práticas pedagógicas tradicionais de ensino de língua, que tem como objetivo a correção formal da linguagem e se relaciona com a concepção que vê a linguagem como expressão do pensamento. E para a segunda, objetivismo abstrato, o fenômeno lingüístico aparece de forma dicotomizada: a língua (aspecto social) e a fala (aspecto individual). Os pensadores dessa corrente sustentam que a lingüística deve se preocupar com a língua e não com a fala porque esta última é individual e heterogênea. Ao contrário, a língua (sistema abstrato, homogêneo e social) se organiza em torno de sua estrutura, o que garante unidade e compreensão. O sujeito falante não age sobre o sistema lingüístico, apenas o incorpora. O objetivismo abstrato relaciona-se com a concepção que vê a linguagem como instrumento de comunicação.

Para o autor, o problema dessas correntes foi não considerar a totalidade do fenômeno lingüístico, isolando seus aspectos; propõe então, que se pense a interação verbal como a realidade da linguagem. Bakhtin considera que a linguagem deve ser estudada como o lugar da interação humana, em que os sujeitos, situados historicamente, efetuam todo tipo de contato. Nesse processo, a palavra está carregada de um sentido ideológico e vivencial. O ser humano, como sujeito, se constitui nas relações sociais, ao mesmo tempo que se individualiza nos grupos em que interage. No entanto, para compreender a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin, é necessário buscar as relações que a vinculam à ideologia. Para o autor,

a linguagem só pode ser analisada na sua complexidade quando considerada como fenômeno sócio-ideológico e apreendida no fluxo da história. Segundo Bakhtin (1997, p. 123-124):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Como sistema de significação da realidade, a linguagem instaura, então, um distanciamento entre o referente e o signo que o representa. É nessa distância, no interstício entre a coisa e sua representação sígnica, que reside o ideológico.

Para Bakhtin, toda palavra é habitada pelo ideológico, ou seja, é espaço de luta de vozes, falando de diferentes lugares e que se querem ouvidas, “[...] é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do sistema” (BAKHTIN, 1997, p. 14).

Para esse autor, o princípio que rege as formas de interação verbal é o que se chama *dialogismo* (BAKHTIN, 1997). Do ponto de vista discursivo, não há enunciado desprovido da dimensão dialógica: todo enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriormente produzidos sobre este objeto. Todo discurso é fundamentalmente dialógico. Por isso, os sentidos são produzidos nas relações dialógicas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso.

Assim, a dialogia, conceito-chave na teoria de Bakhtin, transcende a acepção derivada do conceito de diálogo, pois refere-se às formas de interação das vozes presentes nos enunciados. Para o autor, em todo enunciado há sempre mais de uma voz, o que ilustra seu caráter social. Sendo assim, toda enunciação só pode ser compreendida nas relações com ou-

tras enunciações. É o princípio da *polifonia*, que é tratada por Bakhtin (1997, p.132) quando fala sobre o processo de compreensão:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica. [...] a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

A respeito do enunciado concreto, Bakhtin afirma que este é uma unidade real da comunicação verbal, em oposição à oração, que é unidade de língua; é criado e não dado, como uma oração; é único, pode ser citado, mas jamais reiterável. Possui um autor, é sempre destinado a alguém e possui uma entonação expressiva, não sendo, portanto, neutro. Possui uma dimensão verbal e uma dimensão extraverbal, que inclui uma dada situação de produção, com um horizonte espacial e temporal comum, uma compreensão responsiva da situação e uma atitude valorativa. É, ao mesmo tempo, um produto (acontecimento único) e um processo, enquanto um elo da cadeia de comunicação verbal. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 316): “Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera”. Seguindo Bakhtin, Rodrigues (2001a, p. 49) afirma:

Bakhtin (ou ainda o círculo bakhtiniano), nos seus diferentes trabalhos, focaliza o enunciado como a unidade real e concreta da comunicação discursiva em sua relação intrínseca com a situação social. É a orientação dentro de uma situação social, junto com o seu auditório, que dá forma ao enunciado. Dessa forma, os enunciados "mostram", por seu conteúdo temático, seu estilo verbal e sua composição, as condições específicas e o objeto das diferentes esferas sociais (ou situações sociais).

Para Bakhtin, o que determina o caráter do texto são as inter-relações dinâmicas (ou lutas) entre seu projeto discursivo e sua realização. Isso quer dizer que todo texto tem não só a dimensão da língua, do lingüístico, mas também uma dimensão do enunciado e do discurso. A dimensão extraverbal não pode ser tomada como algo que os envolve (enunciado e texto), mas antes deve ser tomada como uma parte constitutiva destes. Por isso, para essa con-

cepção, num nível conceitual, não cabe separar enunciado/enunciação; texto/situação de produção. Nesta perspectiva, o texto é visto, conforme Koch (2002, p.17)) como o próprio lugar da interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Podemos dizer que o sentido não está simplesmente no próprio texto, nem no locutor(autor), nem no interlocutor(leitor). É construído na interação. Do ponto de vista teórico o texto não é um objeto acabado, ele funciona sempre intertextualmente/interdiscursivamente (KOCH, 2002) e é construído a partir de recortes e de perspectivas que são o seu ponto de partida.

Segundo Geraldi (1998, p. 138),

[...] não há de um lado um sistema de referências antropocultural (as diferentes *formações discursivas*) em que os recursos expressivos adquiririam seu sentido. Este sistema não existiria sem tais recursos expressivos; estes recursos não seriam recursos expressivos fora daquele sistema. Na construção de textos mobilizam-se, portanto, concomitantemente, estas duas materialidades, concebidas como *duas* apenas como conseqüência do recorte analítico que revela dos interesses de diferentes programas de pesquisa.

O texto deve ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão (construção) do mundo, de uma intenção e de um momento de produção. Parece estar na compreensão deste fato o núcleo do trabalho do professor: criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva um controle sobre os processos interacionais. No dizer do próprio Bakhtin (2000, p. 286-287),

Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato lingüístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um fato estilístico. Esses dois pontos de vista sobre um único e mesmo fenômeno concreto da língua não devem porém excluir-se mutuamente, substituir-se mecanicamente um ao outro, devem combinar-se organicamente (com a manutenção metodológica de sua diferença) sobre a base da unidade real do fato lingüístico.

Considerar essa forma de compreender o ensinar e o aprender a língua na escola é fundamental para pensar sobre a concepção que considera a linguagem como forma de intera-

ção (apontada por Geraldi e fundamentada no pensamento de Bakhtin). Essas considerações interferem no ensino da língua, tendo em vista que a prática pedagógica, nessa perspectiva, volta-se para o ensino produtivo de língua, tendo como objetivo o desenvolvimento de novas habilidades lingüísticas para que o aluno possa fazer uso da língua de maneira mais concreta. O texto se constitui no objeto empírico que possibilita o estudo desse processo; mas, ao estudá-lo, devemos pressupor e analisar as condições e operações que possibilitaram a sua emergência em dado momento e em dado espaço.

Segundo Hentz (1998, p. 36),

Considerando que se aprende a língua à medida que se interage no grupo social do qual se faz parte, a escola não pode deixar de considerar que a criança já realiza ações com a linguagem no âmbito das instâncias privadas de uso. Cabe à escola provocar a criança no sentido de que ela pense sobre as operações que realiza quando do uso da linguagem nessas instâncias e encaminhá-la para as interlocuções em instâncias públicas, o que vai implicar o uso de estratégias diferentes das que já domina.

Nesse sentido, para o trabalho com o texto, precisamos considerar a forma de manifestação (oral e escrita), a diversidade de gêneros, a relação com o interlocutor e com a situação de uso, as possibilidades de leitura e de produção (relacionadas à análise dos elementos lingüísticos), de forma inter-relacionada e interdependente.

Tendo adotado nesta pesquisa o trabalho com os gêneros como um dos objetos de ensino-aprendizagem de línguas para retirar daí decorrências práticas, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre esse conceito, para que, por oposição a algumas categorias e classificações tipológicas, possamos melhor compreender o conceito e suas implicações teóricas e práticas.

Dizer o já dito é uma expressão bastante usada pelos professores, mas dizer o já dito pensando no quanto isto poderá ajudar na construção do conhecimento em sala de aula pode fazer a diferença, se acreditarmos que esse já dito poderá servir para que o nosso aluno construa um conhecimento que poderá ajudá-lo na construção de uma vida melhor, na qual

possa refletir e transformar a sociedade deixando-a mais humana. Este é um dos objetivos quando se pensa em um ensino com a linguagem em uso, ou seja, trabalhar em sala de aula com os gêneros do discurso na perspectiva da teoria bakhtiniana, do seu lugar e papel na vida social.

Para falarmos sobre gêneros do discurso, relembremos a relação entre língua e sociedade, no sentido de que sem uma sociedade organizada não há língua e sem língua, não há sociedade. Dizendo ainda, que a formação da consciência é social, ideológica e dialógica. Isso quer dizer que as relações entre os diversos campos da atividade humana que compreendem a sociedade só podem ocorrer através da língua. E “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.279), que, por sua vez, são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

Bakhtin ressignifica a noção de gênero que vem da literatura e do formalismo. A lingüística não se preocupava com a noção de gênero, porque o seu objeto era a língua enquanto sistema. A partir de Bakhtin, a noção de gênero passa a outras esferas:

[...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

No Brasil, a expressão *gêneros do discurso* vem sendo usada, principalmente no discurso pedagógico, a partir de 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e

com as propostas curriculares de alguns estados e municípios, tendo como referência a teoria de Bakhtin.

A constituição e o funcionamento dos gêneros só podem ser apreendidos em determinadas esferas sociais, atividades da vida e da comunicação humanas, mais especificamente, em determinadas situações de interação dentro de uma determinada esfera social.

Bakhtin dedica boa parte de seu texto *O Problema dos gêneros do discurso* qualificando a distinção entre esferas públicas e privadas e o estudo de suas inter-relações como sendo essencial e denominando os gêneros em circulação nas esferas mais privadas como gêneros primários e os que circulam em esferas mais públicas como gêneros secundários. O acento de importância aparece explicitado na seguinte passagem (BAKHTIN, 2000, p. 282):

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo).

Os gêneros primários seriam “mais simples”, ligados a situações mais privadas de uso da linguagem e à ideologia do cotidiano. São utilizados em situações de comunicação discursiva imediata; são mais flexíveis e refletem, de maneira mais rápida e direta, as transformações sociais. Os gêneros secundários seriam “mais ideológicos”, vinculando-se a situações de comunicação cultural “mais complexa”, relativamente mais desenvolvida e organizada, principalmente escrita.

Como as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis, também são infinitas, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso. Dessa forma, à medida que determinado campo da atividade humana cresce e se complexifica, também cresce e se diferencia o repertório de gêneros do discurso pertencente a esse campo. Isso quer dizer que “dispomos de

um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (Bakhtin, 2000, p. 282, grifo do autor).

Na concepção dialógica há alternância de sujeitos, dos locutores, aquilo que Bakhtin chama de atitude “responsiva ativa”. Os interlocutores, em relação ao discurso do outro, podem concordar, discordar, completar, adaptar, executar, relativizar, negociar sentidos, nessa visão social da linguagem há que se considerar a sala de aula como um fenômeno social e ideologicamente constituído, um espaço de conflito de vozes, valores mutáveis e concorrentes.

Em síntese, os gêneros do discurso, vistos a partir de uma perspectiva histórica, social e dialógica como tipos de enunciados, “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2000, p. 268).

3.3 CAMINHOS PERCORRIDOS/ANÁLISE DO DISCURSO

No contexto filosófico e político, a partir da década de 60 do século XX, surge na França uma posição teórica que busca pensar a relação da exterioridade da linguagem com a materialidade lingüística e o lingüístico como uma relação histórica e constitutiva do processo lingüístico. A exterioridade não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada, ela é parte do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento. Estamos aqui diante da posição da Análise do Discurso – AD.

A Análise do Discurso de linha francesa extrapola o campo lingüístico, na medida em que busca a determinação do sentido a partir do campo sócio-histórico e, eventualmente, do psicanalítico.

A AD francesa surge em um contexto intelectual afetado por duas rupturas. Por um lado, com o progresso da lingüística, era possível não considerar o sentido como conteúdo. Isto permitia à AD não trabalhar com *o que* o texto quer dizer, mas com o *como* o texto funciona, levando em conta a materialidade da linguagem – em outras palavras, sua não transparência –, e coloca a necessidade de um dispositivo para se ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – lingüística e histórica – em uma palavra, sua discursividade. Reconhece-se a impossibilidade de se ter acesso a um sentido oculto atrás do texto. A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, dos mecanismos dos processos de significação.

Ressalto dois nomes que estão na origem do que virá a ser a AD francesa: Jean Dubois, lingüista, lexicólogo reconhecido e participante de todos os empreendimentos que, na década de 1960, manifestaram o espírito de conquista da lingüística; e Michel Pêcheux, filósofo envolvido em debates teóricos a respeito do marxismo, psicanálise e epistemologia. (CF. MALDIDIER, 1994).]

Tanto Dubois como Pêcheux são tomados em um espaço comum: o do marxismo, da política; eles partilham as mesmas idéias sobre as lutas de classe, sobre a história, sobre o movimento social. Um outro nome essencial é o de Michel Foucault, que exercerá importante papel nas idéias de Pêcheux.

No contexto acima descrito, a lingüística desempenha um papel teoricamente decisivo: promovida a ciência piloto, está no centro do dispositivo das ciências. Entretanto, apesar do auge em que se encontrava naquele momento, enfrentava problemas ainda sem solução. E é nesse contexto que emerge o projeto da AD de linha francesa.

A AD de linha francesa, para compreender e penetrar no discurso, articula-se ao Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações; à Lingüística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; à teoria do discurs-

so, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Em outras palavras, visa o processo de produção da linguagem, rompe com as fronteiras do texto como objeto acabado e lança um olhar sobre o discurso que o constitui; busca no texto as suas ligações históricas; aborda o texto na sua incompletude, na sua intertextualidade; ultrapassa os limites da língua tal como proposta por Saussure.

A AD é a disciplina que vem trabalhando com a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a intervenção do político, do ideológico, ou seja, o fato mesmo do funcionamento da linguagem. Para Pêcheux, o objeto teórico articula a questão do discurso àquela do sujeito e da ideologia. Para ele, a análise do discurso só pode ser pensada em relação a uma teoria do discurso.

Num quadro teórico como o da AD, que articula o lingüístico, o sócio-histórico e o psicanalítico, alguns conceitos são fundamentais: o de discurso, o de ideologia e o de sujeito, aos quais se ligam os conceitos de formações discursivas (FD), formações ideológicas (FI), formações imaginárias, inconsciente, processo parafrástico (dizer o mesmo) e polissêmico (os muitos e sempre outros sentidos), arquivo. Para a AD todos esses processos estão entrelaçados no que se refere ao estudo da linguagem.

O conceito de ideologia vem de Althusser, que sistematiza teoricamente a relação entre sujeito e ideologia, a partir do marxismo. Para este autor, a ideologia é resultado do fato de os homens se representarem em uma relação imaginária com suas condições reais de existência. Daí a ideologia apresentar-se como um sistema dominante de idéias, representações, no qual todo ser humano encontra-se imerso e do qual depende. Isto acarreta, como consequência, o fato de a ideologia ter uma existência material no interior de um sistema de práticas que, por sua vez, produz/reproduz as formações ideológicas (Aparelhos Ideológicos de Estado); hoje, a idéia de *representações* desloca-se para aquela de mecanismo (dispositivo) de naturalização de idéias, do mundo, dos valores. É também de Foucault que Pêcheux extraiu a

expressão “formação discursiva”. Ainda neste quadro inclui-se Authier-Revuz que, fundamentada em Lacan, trará o sujeito do inconsciente e traçará as linhas da teoria do descentramento do sujeito.

Pêcheux (1997) concebe a ideologia como a expressão das relações materiais que configuram os sistemas político-econômicos. A ideologia passa, então, a ser investigada a partir das formações ideológicas, representadas por uma ou várias formações discursivas que, empiricamente, identificam os processos de assujeitamento dos sujeitos às formações ideológicas e cristalizam os efeitos de reprodução ou transformação das formações ideológicas na materialidade do objeto lingüístico.

Para compreender o conceito de formação discursiva, faz-se necessário destacar o entendimento de língua e discurso para a AD. A língua é um sistema de signos social e histórico que possibilita ao homem (re)significar o mundo e a realidade, ou seja, é um trabalho humano, um produto histórico-social. Portanto, é através da linguagem que se produz discursos, e ao se produzir discursos se diz alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa dizer que as escolhas feitas ao dizer algo não são aleatórias, decorrem das condições em que esse discurso é realizado. O discurso refere-se, então, à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação e que não acontece no vazio; ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos, ou seja, o discurso é um conjunto de enunciados que remetem a uma mesma formação discursiva, como reguladora de práticas com linguagem.

A noção de formação discursiva, na análise do discurso, permite compreender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia, dando possibilidades de se estabelecer regularidades no funcionamento do discurso, o que faz com que os sujeitos, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras. Portanto, as posições políticas e ideológicas não são obra de indivíduos, elas se or-

ganizam em formações discursivas. A formação discursiva se constitui e se mantém através do interdiscurso (todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos). Dizendo de outra maneira, as formações discursivas são setores do interdiscurso: o discurso das classes populares, da autoridade, do cristão... A formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito. Dependendo da posição do sujeito e do que diz em uma formação discursiva, uma “mesma” palavra, na mesma língua, pode significar de modo diferente. Por exemplo, o termo ‘terra’, no discurso do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), terá sentido diferente daquele usado no discurso do governo ou no da mídia. E é por isso que, ao ouvirmos alguém falar, temos de levar em conta sua posição social, sua formação ideológica, a imagem que faz de seus interlocutores e os argumentos empregados para atingir seus objetivos.

Procuramos então entender como a noção de sujeito foi se constituindo nesse processo. A primeira noção formulada por Pêcheux (1969) concebe o sujeito como um “lugar determinado na estrutura social”, ou seja, o sujeito se encontra aí representado.

Pêcheux e Fuchs, em 1975, passaram a falar em “uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica”. O sujeito ganhou mais um traço essencial para a sua constituição: o sujeito da AD é social, mas também é dotado de inconsciente, o que faz com que atue sob o efeito de duas ilusões: pensa ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz, ou seja, “o sujeito tem a ilusão de que é ele o criador absoluto do seu discurso” e isso dá ao sujeito a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade (BRANDÃO, 2002, p. 66).

Uma *teoria não-subjetiva da subjetividade* articula inconsciente e ideologia; assim, ocorrem os processos de imposição/dissimulação: inconsciente e ideologia constituem o sujeito, situando-o e dissimulando essa situação de sujeição. Cria-se a *forma-sujeito* no interior da formação discursiva. É através da relação do sujeito com a formação discursiva que se

chega ao funcionamento do sujeito do discurso e se pode afirmar que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Segundo Orlandi, “o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico)” (2002, p. 45).

Pêcheux introduz também, na formulação da AD, o que chama de modalidades das tomadas de posição do sujeito do discurso em relação à forma-sujeito na FD (Formação discursiva).

A primeira modalidade é chamada de *superposição* entre o sujeito do discurso e o sujeito universal (da formação discursiva); aqui o sujeito do discurso se identifica com a forma-sujeito da FD que o afeta, a qual marca a reduplicação da identificação, e essa superposição caracteriza o discurso do *bom sujeito*.

A segunda modalidade é a tomada de posição do sujeito que se contrapõe ao sujeito universal, ou seja, à forma-sujeito. Consiste em um distanciamento (ele contesta, duvida) em relação ao que “diz” a forma-sujeito. Esta separação conduz o sujeito a distanciar-se do saber da FD.

A terceira modalidade é a da desidentificação: o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e de sua forma-sujeito, deslocando-se para outra formação discursiva adversa. Pêcheux (cf. 1997) dirá que a interpelação ideológica funciona sobre e contra si mesma. Como consequência, a unidade e a homogeneidade do sujeito são relativizadas. A forma-sujeito não mais pode ser observada sob a ótica da unicidade. É preciso considerar o seu desdobramento. Ao desidentificar-se, o sujeito rompe com a FD em que se inscreve – por consequência, com a forma-sujeito que organiza os saberes da referida FD.

Pêcheux (1997) introduz também a noção de interdiscurso e, para defini-lo, fala em um todo complexo de formações discursivas com uma dominante. Podemos pensar que se existe uma complexidade de FDs ligadas entre si, uma vai aparecer como dominante. E todo esse conjunto corresponde a um complexo de formas-sujeito.

Indursky (2000, p. 70-81) retoma a revisão que Pêcheux faz de ideologia e, a partir dela, a noção de FD, mostrando a diferença e a divisão como característica da ideologia, ou seja, ela é heterogênea e existe sob o signo da contradição. Se a ideologia não é idêntica a si mesma, a formação discursiva, pela mesma razão, é ao mesmo tempo idêntica e dividida. Como consequência, o sujeito do discurso também se fragmenta entre as posições que pode assumir em uma formação discursiva.

A AD nasce na Europa, percorre a América do norte e vem para o Brasil, onde deixa de privilegiar o discurso político, para olhar o discurso jornalístico, o urbano, o rural, o carnavalesco, o indígena, o lingüístico, o pedagógico, entre outros.

Fazendo, num primeiro momento, essa caminhada teórica, pretendo observar como o aluno é “convidado” muitas vezes a corresponder a uma forma-sujeito sem perceber. Recorro ao aporte teórico da AD para entender como se constitui o discurso pedagógico, ou seja, como se percebe que em determinadas situações (FD), o aluno vai constituindo-se em relação a uma forma-sujeito.

Na perspectiva de que o trabalho na escola, com as diferentes linguagens, deve levar em conta a interação verbal, a troca, a construção dos sentidos, e que os alunos devem ter a oportunidade de deixar que diferentes vozes os invadam foi que traçamos, eu/pesquisadora e a professora que participou da pesquisa, uma metodologia para o trabalho com o conto popular, que detalharei no próximo capítulo.

4 METODOLOGIA

No espaço da sala de aula compreendo que aparecem maneiras diferentes de construção dos diversos conhecimentos. Observar, apreender, compreender a dinâmica dessa elaboração acaba sendo um dos trabalhos do professor no cotidiano da sala de aula. O professor, na sala de aula, atento a essas relações, vai se situar e se inserir neste trabalho pedagógico que consiste na prática histórica de produção conjunta daquilo que é especificamente humano: representar, significar e conhecer o mundo. Essas formas são culturalmente elaboradas. Procurei direcionar a pesquisa partindo dessa reflexão.

Como toda pesquisa carece de um caminho, procurei traçar um itinerário que ao mesmo tempo fosse flexível e não fugisse aos objetivos da pesquisa. Procuro trabalhar com pesquisa-ação, por se tratar de um tipo de pesquisa em que se estabelecem ações, por parte das pessoas ou grupos envolvidos (RAUEN, 2002, p. 216), por entender que os dados levantados a todo instante podem mudar, já que se trabalha com sujeitos. Essa pesquisa pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Para tanto foi preciso planejar alguns momentos que detalharei a seguir.

4.1 PROCEDIMENTOS PRÉVIOS À REALIZAÇÃO DA PESQUISA

No primeiro contato com a direção de uma escola pública estadual da região de São José (SC), as professoras de língua portuguesa não aceitaram participar da pesquisa por acharem que daria muito trabalho. Na escola em que foi realizada a pesquisa, também da rede estadual, no município de São José, aconteceu o contrário: no primeiro momento da apresentação dos objetivos da pesquisa senti a receptividade da direção e da professora da turma. Naquele momento, a vinda de uma pessoa da academia era vista como uma parceria para compreender e encontrar alternativas para o ensino da língua portuguesa na escola.

Obtida a autorização (Anexo D) para a realização da pesquisa, reuni-me com a professora para explicar os objetivos delineados, como seria realizada e qual seria a sua participação. A proposta era a de estarmos juntas, a professora e eu. A professora estava receptiva a reflexões sobre o ensino da língua, pois sentia-se muito angustiada quanto ao que deveríamos ensinar e como ensinar, na 5ª série do ensino fundamental. Refletimos juntas, então, sobre um possível planejamento e, após um período de observação, traçamos um planejamento mais pontual em relação às necessidades pedagógicas da turma, partindo dos fundamentos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), e com a orientação do texto da disciplina de língua portuguesa.

4.2 OS ENVOLVIDOS

4.2.1 A escola

A pesquisa foi realizada, como já dito acima, em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de São José, em Santa Catarina. É uma escola de Educação Básica, possuindo em 2004, época da pesquisa, duas turmas (2) de pré-escolar, dezesseis (16) turmas de 1^a a 4^a série, dezenove (19) turmas de 5^a a 8^a série e treze (13) turmas de ensino médio, funcionando em três períodos: matutino, vespertino e noturno. O quadro administrativo é formado por: três (3) diretores, um geral e dois adjuntos; cinquenta e seis (56) professores; um (1) especialista; dez (10) auxiliares de serviços gerais; duas (2) secretárias; seis (6) auxiliares administrativos e (2) dois bolsistas.

Os envolvidos diretamente na pesquisa foram os alunos de uma 5^a série, como já explicitado, do período matutino, a professora de língua portuguesa dessa série e o diretor geral da escola. As duas diretoras adjuntas, as secretárias e outros professores, apesar de não participarem diretamente das atividades de pesquisa, não mediram esforços para ajudar naquilo que fosse necessário.

4.2.2 A professora

A professora de língua portuguesa é formada em Letras e especialista em literatura. É efetiva na escola com uma carga horária de 40 horas semanais, lecionando em todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio. Meu interesse em trabalhar com essa professora deve-se ao fato de que ela já havia feito um curso de capacitação de língua portuguesa em 1997 e, portanto, já tinha tido contato com o texto de Língua Portuguesa da Proposta Curricular de Santa Catarina, que norteia o entendimento da língua a partir da concepção bakhtiniana. Optei por fazer a pesquisa nessa sala de aula por conhecer a professora e por ela ter comentado que desenvolvia o seu trabalho voltado para o texto – o que evitaria um longo trabalho de adaptação. Outra questão relevante foi o fato de que, no planejamento da 5ª série, estava contemplado o trabalho com fábulas e conto.

Essa postura teórica e pedagógica que privilegia a leitura e a escrita sinaliza uma professora cujo embasamento teórico seja fruto das discussões sobre o ensino da língua portuguesa/produção textual, estabelecidas nas últimas décadas. Sobre o trabalho em sala de aula com a produção de texto Geraldi (1997, p. 135) afirma:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto [...] 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 enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

4.2.3 A turma

A turma, no início da pesquisa, maio de 2004, tinha 38 alunos, e terminou com 34 alunos em novembro de 2004. Houve dois casos de evasão escolar e duas transferências. É constante a falta de alunos na turma. A faixa etária é de 9 a 16 anos. Somente 14 alunos com idade do período regular da turma (9 e 11 anos). Para conhecer melhor o entendimento dos alunos sobre o ensino da língua portuguesa apliquei um questionário (cf. RAUEN, 2002) com perguntas abertas, que se caracterizam pela liberdade dada ao informante para a resposta. Somente 30 alunos responderam aos questionários (Anexo A). Não vou me valer dessas informações como fonte de análise dos dados, mas de conhecimento do público-alvo.

4.3 A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram entregues pela pesquisadora, que explicou o objetivo e a forma de respondê-lo. Foram entregues em dias alternados; um questionário para os alunos, um para a professora e um para o diretor da escola. O questionário dos alunos (Anexo A) continha questões que se referiam à relação que o aluno estabelece com a escola, com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa; às atividades nas aulas de língua portuguesa; à relação que o ensino da língua estabelece com o processo de linguagem e sugestões sobre as aulas de língua portuguesa. Mesmo com a presença da professora na sala, os alunos sentiram-se muito à vontade frente às respostas. O questionário nº 2 (Anexo B), respondido pela professora, apresenta as mesmas questões propostas aos alunos, centradas na prática pedagógica – com o acréscimo de algumas questões com relação ao processo ensino-aprendizagem e ao planejamento de língua portuguesa.

O questionário nº 3 (Anexo C), respondido pelo diretor geral, apresenta basicamente as mesmas questões do questionário do aluno.

As informações obtidas, como já mencionado, funcionaram como um arquivo: no decorrer do trabalho, poderiam ser acionadas quando necessário, pois não eram ponto central de análise; elas forneceriam um contexto subjetivo para a compreensão do que se processaria na sala de aula.

No capítulo a seguir apresento a análise do processo de observação e de intervenção da pesquisa. Para a observação das aulas usei o recurso do gravador, e relatórios escritos.

5 ANÁLISE DO PROCESSO

5.1 INTERVENÇÃO: ANÁLISE

Para situar melhor o leitor na prática desenvolvida durante a pesquisa, procuro representar através de um quadro como se deu o processo pedagógico que desenvolvi com a professora.

Quadro 1 – O processo pedagógico desenvolvido com a professora da turma em que foi feita a intervenção.

A) PROCESSO: REFLEXOS NO ENSINO		
ANO: 2004		
18/05 a 10/06	16 horas-aula (48min)	Observação
14/06 a 24/06	03 horas-aula	Observação sobre o trabalho com Fábulas
25/06 a 30/06	06 encontros com a professora (2 horas-aula)	Reflexão: pesquisadora e professora sobre o trabalho com o gênero Fábulas
05/07 a 09/07	40 horas-aula	Planejamento com o gênero conto popular Curso de capacitação promovido -SED
02/08 a 04/11	49 horas-aula	O trabalho com o gênero conto popular: Aplicação na 5ª série.
09/08 a 13/08	40 horas-aula	2ª etapa do curso. Planejamento para a intervenção com o trabalho de análise dos textos dos alunos.
B) PROCESSO: REFLEXOS NA APRENDIZAGEM		
24/08 A 04/11	Aplicação do planejamento elaborado no curso.	
24/08	Texto 1 – Versão 1	
27/09	Texto 1 – Versão 2	
04/11	Texto 1 – Versão 3	

5.2 DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Após ter dialogado com a direção da escola e com a professora, passei a observar as aulas. No primeiro contato com os alunos fiz a minha apresentação e solicitei-lhes a per-

missão para fazer a pesquisa, explicando qual o objetivo do trabalho. Os alunos ficaram contentes em terem sido escolhidos pela professora para participarem de uma pesquisa que faria parte de um trabalho de aula: para eles a dissertação de mestrado era somente um trabalho.

A etapa de observação das aulas iniciou-se no dia 18 de maio de 2004 e terminou no dia 24 de junho de 2004, perfazendo um total de vinte e duas horas-aula observadas. Cada aula a que me refiro nesta dissertação foi constituída de 48 minutos. As primeiras observações não foram consideradas para a análise, pois julguei que a novidade da minha presença pudesse afetar a dinâmica das aulas. Nas primeiras aulas observadas a professora estava trabalhando com o livro didático **Reencontro em Língua Portuguesa**, de Marilda Prates, 5ª série, Ed. Moderna, página 74. O livro é dividido em unidades. A unidade trabalhada foi a quatro, que fala sobre sentimentos. Inicia assim: “Nesta unidade você vai discutir: textos básicos; textos de apoio; a força da palavra; estrutura dos textos; visão crítica: fala, leitura e escrita; Linguagem: Análise, reflexão e uso da palavra”. Não irei analisar o trabalho com o livro, pois não faz parte da pesquisa; o objetivo é o trabalho da professora com a produção textual dos alunos, que analisarei em seguida.

Algumas das questões de pesquisa orientaram especificamente a observação do trabalho com a produção textual em sala: Como a professora trabalha com a produção de texto? Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos nos textos escritos por eles? Como a professora intervém para a melhoria do texto produzido pelos alunos? Como acontece a intervenção? Como se dá o resultado final da produção?

No conjunto das aulas observadas, passo a relatar aquelas em que a professora trabalhou com a fábula, já previstas no planejamento da 5ª série, e que iniciou na terceira semana da observação. Daqui em diante estarei usando P para a professora e nomes fictícios para os alunos.

A professora inicia a aula do dia 14 de junho de 2004 (duas horas-aulas) dizendo para os alunos:

P – Hoje nós vamos trabalhar com fábulas. Vamos ouvir três fábulas e depois descobrir o que são fábulas. Eu quero duas alunas para ler e eu leio a última.

Vários alunos levantaram a mão, mas a professora escolheu duas alunas que estavam sentadas nas carteiras mais à frente da sala, ao lado de sua mesa. As alunas levantaram e ficaram na frente da turma ao lado da professora. Antes de iniciar a leitura a professora solicitou que os alunos abrissem o caderno e pegassem o lápis para anotar as palavras que fossem significativas. Os alunos somente escutaram a leitura. Alguns ficaram brincando sem prestar atenção. A aluna Karla fez a leitura da fábula **A raposa e as uvas**. Na seqüência, a professora fez algumas perguntas sobre a fábula e os alunos responderam oralmente.

P – Quem eram as personagens?

A maioria – A raposa

Alguns – A raposa e a uva.

P– Desculpem , quem era a personagem?

A maioria – a raposa

A aluna Cristina começou a fazer a leitura da fábula **O lobo e o cordeiro**.

P – Estás nervosa? Cristina! Deixa que eu leio.

A professora leu a fábula e, na seqüência, a exemplo do que ocorreu com o texto anterior, dirige aos alunos algumas perguntas.

P – Personagens da história.

A maioria – lobo e o cordeiro

P – Quem são as personagens da fábula?

Alguns alunos – São animais.

P – Eles falam.

A professora escreve no quadro *raposa, lobo e cordeiro* – nomes dos animais que são os personagens das fábulas lidas e ouvidas. Em seguida registra as palavras *fábulas, personagens* e *animais* (falam), o que, na minha avaliação, foi o instrumento de que ela lançou mão para elaborar com os alunos o conceito de fábula. Feito isso, continuou o seu diálogo com os alunos:

P – Toda fábula tem uma lição, uma moral. Qual a moral da história? Contra a força física não se tem argumento o mais forte vence. (A professora vai perguntando e vai escrevendo no quadro as respostas dos alunos e dando a sua resposta.)

A professora leu outra fábula: **O sapo e o boi**. Continua perguntando oralmente e os alunos vão respondendo:

P – Qual a moral da história?

Alguns alunos – tem que ser bom.

P – Moral: Seja sempre você mesmo. Entenderam o que é uma fábula?

Poucos alunos responderam que sim. A professora vai perguntando e escrevendo no quadro as respostas dos alunos.

P – O que vocês anotaram? Não anotaram nada? Que outras palavras podemos anotar na história do sapo?

Rafael – Amigos

P – Moral: ser ele mesmo. O que mais?

Renata – Inveja

P – O que mais teve de importante?

Cristina – Ciúme.

A professora continua perguntando.

P – As pessoas têm também inveja? Os amigos do sapo são amigos mesmo?

A maioria responde que sim.

P – Para dizer que são amigos é preciso ser: (A professora escreve no quadro: O que é ser amigo? e continua escrevendo no quadro as respostas dos alunos).

Cristina – Companheiro

P – Verdadeiro

João José – Irmão

P – O que mais?

Diego – Sincero

Ângela – Compreensivo

Augusto – Legal

Os alunos participam com bastante interesse dessa atividade oral. A professora continua.

P – O que é ser colega?

No quadro ela produz uma síntese com os alunos sobre a diferença entre amigo e colega.

<i>Ser Amigo</i>	<i>X</i>	<i>Ser Colega</i>
<i>Companheiro</i>		<i>não fala muito</i>
<i>Verdadeiro</i>		<i>não tem intimidade</i>
<i>Irmão</i>		<i>não tem confiança</i>

Durante as atividades orais pude perceber que são sempre os mesmos alunos que respondem. Alguns respondem juntos e outros não respondem. Mais ou menos seis alunos não se envolveram com a atividade e ficaram fazendo outras coisas: riscando o caderno, falando baixinho com os colegas. A professora percebe e chama a atenção deles falando da importância da participação na atividade. Ela continua conversando com os alunos dizendo que a atividade a seguir é a produção, em duplas, de uma fábula. Dá as orientações sobre o trabalho. O tema da fábula será amizade e não é para esquecer que toda fábula tem uma moral.

A professora assume, nesse momento, uma posição-sujeito autoritária, aquela marcada pelo ensino da língua através de uma metodologia do livro didático, ou seja, o que conduz a aula é a orientação dada por um livro didático, no âmbito de uma formação discursiva que representa uma linguagem marcada pela formação ideológica que lhe corresponde.

A aluna Cristina pergunta:

Cristina -- É para entregar?

P – Até o final da aula.

Na pergunta da aluna vem marcada a presença do fazer na escola não para aprender, mas para dar conta da tarefa proposta pela professora, ou ainda para se dar uma nota. Apresentando na pergunta, a forma-sujeito em que os alunos estão inseridos, eles já entendem o fazer na escola inserido em uma formação discursiva do autoritarismo, fazer para receber uma nota, ou seja, para poder passar de ano – não importando se o aluno se apropriou dos conhecimentos de que precisa para sua vida. Toda atividade realizada até aquele momento deu-se em uma aula de 48 minutos. Na aula seguinte, duas aulas de 48 minutos, os alunos elaboraram em duplas a fábula.

Os alunos começam a elaborar a fábula e a primeira dupla mostra o trabalho para a professora; esta faz o seguinte questionamento:

P – Tem personagens? Os animais falam para passar uma lição? Onde está a marca da fala?

Nota-se aqui a preocupação da professora em fazer uma primeira intervenção no trabalho dos alunos, mesmo que oralmente. E essa intervenção foi feita referindo-se ao gênero *fábula* e não à estrutura da língua (ortografia, regras de concordância, etc.). Os alunos reescrevem a lápis o texto e a professora coloca no quadro um cartaz como lembrete do que vinha sendo trabalhado com os alunos desde o início do ano. Os conteúdos que aparecem no cartaz fazem parte do planejamento da professora para o ano letivo de 2004.

Observe em seu texto se:

- *há parágrafos;*
- *a pontuação está adequada (. : ; ? , ...)*
- *utilizar travessão;*
- *as linhas estão ocupadas adequadamente;*
- *usou palavras repetidas (consulte o dicionário e utilize sinônimos);*
- *há dúvidas (x, ch, ss, ç, z, p, b, v, f, m, n, t, d, consulte o dicionário);*
- *separe as sílabas corretamente;*
- *há título;*
- *a letra está legível*

Na aula do dia 16 de junho de 2004, os alunos reescreveram as fábulas e a professora pediu que passassem a “limpo” para entregar. Nesse momento o texto passa a ser visto como algo que foi escrito errado, “passar a limpo” significa corrigir e reescrever. O que realmente é passar a limpo? Uma das características ainda muito marcante no ensino da língua na escola é a noção de escrita “errada”, ou seja, aquela que foge dos padrões da linguagem “cultura”. No entendimento de Possenti (1996, p. 78), “a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”.

Na aula do dia 17 de junho de 2004, a professora pede que os alunos, em duplas, façam uma avaliação do trabalho. Ela sorteia uma dupla para ler a fábula e outra para avaliar seguindo os passos que ela coloca no quadro (cartaz como lembrete usado na aula do dia anterior). A professora entrega folhas mimeografadas, com um roteiro para as duplas preencherem usando os seguintes critérios:

Nome da dupla avaliadora:

Fábula ótima –

Regular –

Recuperar:

1. *Apresentação*

a) *postura –*

2. *Fábula*

- *texto- (problemas: título, pontuação, acento)*

3. *Moral da história*

- *Aconteceu?*

- *Estava de acordo com o texto?*

4. *Nome da dupla que apresentou a fábula.*

Já é prática da professora fazer esse tipo de avaliação. Se nessa prática há limites (o que aparece em primeiro lugar é quem julga e não quem produz), há avanços, pois os alunos participam e com isso aprendem mais, porque há questões textuais em jogo.

Um aluno da dupla faz a leitura da fábula para a turma; a dupla que está avaliando lê as respostas que escreveu na folha entregue pela professora e pergunta para a dupla avaliada aquilo que não entendeu. Os alunos, nesse momento, podem perguntar e responder sobre o trabalho da dupla e no final a professora recolhe as fábulas lidas e o roteiro para atribuir nota.

Conversando com a professora, procurei fazer com que ela observasse que a prática da escola é fazer algum exercício e dar o conceito pronto para os alunos. Em quatro aulas de 48 minutos os alunos leram fábulas, produziram e reescreveram o texto sobre fábulas. Como, em tão pouco tempo, podem construir o conceito de fábula e dos conteúdos que a professora estava ensinando?

Entendendo que a produção de textos é uma manifestação de discursos anteriores, como os alunos poderiam em tão pouco tempo entender e produzir fábulas? Para que serviriam? Observei que os alunos suspeitavam de que aquela produção serviria apenas para a pro-

fessora ler, corrigir e avaliar (no sentido de “dar uma nota”) – apesar de a professora trabalhar com os alunos os problemas levantados, quando apresenta cartazes como lembretes para a escrita dos textos, na mediação que ela faz oralmente ou na escrita no quadro com a síntese sobre o conceito de fábulas. Aqui, contudo, nota-se a preocupação da professora em interagir com os alunos, uma prática constante em seu trabalho.

Neste momento de observação das aulas (15.06.2003.) eu (pesquisadora) fui convidada a participar como docente de um curso de capacitação com professores da rede estadual de Santa Catarina, para discutir sobre o texto da língua portuguesa e as práticas em sala de aula, da Proposta Curricular de Santa Catarina. O curso estava sendo proposto pela Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina, os professores foram escolhidos pela secretaria. A professora da turma com a qual estava desenvolvendo a pesquisa não foi contemplada para o curso. Consegui com o gerente regional de ensino da 18ª GEREI autorização para a participação no curso da professora.

Na próxima seção farei um comentário sobre o trabalho desenvolvido nesse curso, que foi também o encaminhamento para o trabalho com a produção textual dada como referência para a análise da intervenção da professora com vistas a solucionar alguns problemas apresentados na produção textual dos alunos, foco desta pesquisa.

5.3 O CURSO DE CAPACITAÇÃO – PLANEJAMENTO

O curso de capacitação foi realizado com um grupo de professores de Língua Portuguesa, da 5ª série do ensino fundamental da rede pública estadual, representantes das vinte e nove gerências regionais de ensino do estado de Santa Catarina. O grupo se reuniu em Itape-
ma, em duas etapas: de 05/07 a 09/07 e de 09/08 a 13/08 de 2004, perfazendo um total de oitenta horas, com o objetivo de estudar o texto de Língua Portuguesa da Proposta Curricular de

Santa Catarina, com vistas a viabilizar na prática pedagógica da sala de aula o que se assume como concepção de língua nesse documento.

Na abertura do evento, o diretor de ensino da Secretaria de Educação e seus gerentes falaram da importância dos cursos de capacitação e da mudança na prática escolar.

Comecei o trabalho com uma apresentação do grupo através de uma dinâmica intitulada: *Quem somos nós?* Organizei os professores em grupos de cinco e entreguei um roteiro para cada um dos membros de cada grupo fornecerem por escrito informações a seu respeito, sobre sua formação, entendimento de leitura e de texto e de seu trabalho na escola. Depois de responderem as questões elas foram socializadas, primeiro no pequeno grupo e depois no grande grupo. Aqui, já se começa a conhecer o grupo. Ao todo eram vinte e nove professoras, um professor e uma técnica do ensino fundamental da Secretaria Estadual de Educação e Inovação do Estado de Santa Catarina (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Informações sobre os professores participantes do curso de capacitação.

Professores	Técnica SED	Graduados	Especialistas	Mestranda
30	01	31	22	01
Professores de Língua Portuguesa	Professora de Língua Estrangeira	Efetivos	ACT (admitido em caráter temporário)	
29	02	30	01	
Capacitação em língua portuguesa	Capacitação em outras áreas do conhecimento	Nunca fizeram nenhum tipo de capacitação	Carga horária 40h	Carga horária 20h
13	12	06	25	06

Avaliando o que escreveram sobre texto e leitura, cheguei ao seguinte quadro:

Quadro 3 – Entendimento dos professores sobre texto e leitura.

ENTENDIMENTO DE TEXTO		ENTENDIMENTO DE LEITURA	
Unidade de ensino, ou seja, como o centro do processo de interação que se estabelece entre locutor/interlocutor, autor/leitor.	01	Leitura é a compreensão de mundo, busca de novos significados; interpretação da construção; é o resultado do processo entre os elementos que interagem o texto, o locutor e o interlocutor desencadeando o processo de compreensão.	22
Como estrutura, construção.	11	Leitura é habilidade de tradução e assimilação de mensagens.	06
Como mecanismo de transmitir idéias, ou meio de comunicação.	12	Não responderam.	03
Como expressão de idéias.	04		
Não responderam.	03		

Observei, através das respostas dos professores, que o entendimento de *texto* para a maioria do grupo ainda está pautado na visão de língua como instrumento de comunicação e, de que para que melhor se possa transmitir as idéias, o que se coloca como objeto de ensino é a estrutura da língua. No que se refere à leitura, parece que se aproximam mais de uma visão de língua como interação, pois o que está em jogo é a interpretação e não o sentido que já está dado, quer no texto, quer na mente do leitor.

Socializadas as idéias iniciais do grupo, passei a situar o trabalho do curso no contexto histórico da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, proporcionando o conhecimento do processo de elaboração e reelaboração da proposta com a publicação inicial em

jornais em 1988, depois o primeiro caderno em 1991, o caderno preliminar em 1997 e os três cadernos lançados em 1998, assim como a fita das teleconferências em 1998.

O curso tinha dois objetivos: um teórico e o outro prático. No plano teórico, busquei trabalhar com as concepções de linguagem dando ênfase ao texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, principalmente aos eixos norteadores do texto da Língua Portuguesa. Privilegiei o trabalho com os gêneros do discurso por acreditar que é a forma mais viável para o trabalho com a produção textual, pois nos possibilita o entendimento da língua enquanto uso e estrutura. Para o entendimento de discurso e texto tomamos as palavras de Furlanetto (2002, p. 79):

[...] o **discurso** [é visto] como um objeto de investigação vinculado às condições de produção dos enunciados, conforme Maingueneau (1991); os **textos**, conjunto enunciativo obedecendo a certos parâmetros de organização, são formulados dentro de uma moldura institucional que estabelece balizas para a sua enunciação; eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam, e de que são marcos e documentos – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos.

A produção de textos na escola a partir da perspectiva dos gêneros do discurso permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico; considerar a situação de produção de um dado discurso; a tematização de conteúdos, construções composicionais e estilos verbais. Entender que os gêneros do discurso venham possibilitar que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, que eles nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo. Oferecem ao professor critérios mais claros para intervir no processo de compreensão e produção de seus alunos.

Procurei, também, discutir com os professores a intervenção a ser feita com vistas à reescritura do texto do aluno, mostrando que os problemas apresentados devem ser primeiro

esclarecidos e trabalhados, somente numa fase seguinte passando-se à reescritura dos textos pelos alunos. Esse processo deve ser feito quantas vezes se fizer necessário.

No trabalho com a prática procurei fazer inicialmente uma reflexão sobre o papel da língua portuguesa na vida dos professores, com a produção de um memorial sobre a importância da língua portuguesa em suas vidas. Em seguida desenvolvemos uma aula com o gênero resenha, o que, na minha avaliação, possibilitaria aos professores observarem como poderia ser um trabalho de ensino da língua, na perspectiva teórica estudada. A prática desenvolvida com a resenha foi planejada pelas professoras Ehtel e Nevair Regina Piovezana (professoras de língua portuguesa da rede municipal de São José), com orientação da professora Maria Izabel de Bortoli Hentz (doutoranda em lingüística – UFSC) e aplicada pela professora Nevair em uma 6ª série do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de São José, detalhada no Anexo E.

Para dar conta dos dois objetivos delimitados e acima referidos, em continuidade à atividade de apresentação, propus a escrita de um memorial em que os professores refletiram sobre as concepções de linguagem que nortearam o seu aprendizado da língua e como esse conhecimento foi utilizado fora da escola. Feita a socialização do trabalho, partimos para a leitura do texto da Língua Portuguesa da Proposta Curricular. Em seguida desenvolvemos uma atividade com o gênero *resenha*, tal como se os professores fossem alunos da 5ª série (Anexo E). Depois de uma provocação inicial, resenhas e contos foram lidos, resenhas foram escritas, problemas lingüísticos foram analisados e os textos reescritos. Feito esse primeiro trabalho, os professores reuniram-se em grupos; cada grupo deveria elaborar um plano de trabalho a ser desenvolvido com seus alunos, acerca de um gênero apropriado à 5ª série. Cada um deveria trazer os resultados na 2ª etapa do curso para analisarmos e trabalharmos com a análise lingüística, ou seja, com os problemas levantados nos textos dos alunos e como tentar resolvê-los.

A 2ª etapa do curso centrou-se no trabalho de intervenção do professor para melhorar o texto de seu aluno. Novamente foi feito um planejamento, com base nas primeiras produções de textos dos alunos, de onde foram levantados os problemas e elaborados exercícios para resolvê-los. O objetivo era desenvolver isso em sala de aula com os alunos, autores dos textos a serem melhorados. O trabalho foi sendo direcionado pelas leituras que foram sendo feitas, durante o curso.

5.4 O CONTO POPULAR EM ESTUDO NA SALA DE AULA

O planejamento do trabalho com o conto deu-se no curso de capacitação, apresentado e discutido, conforme tópico anterior. A partir do trabalho em sala de aula, a pesquisadora se retrai, tornando-se novamente observadora, e só volta a refletir com a professora no final do trabalho.

A prática, prevista para dois meses (32 horas-aula), foi prolongada por quatro meses (49 horas-aula), tendo em vista as várias paradas a que a escola foi forçada em decorrência do uso de seu espaço físico para alojamento de alunos de outras cidades que vieram participar dos jogos escolares; de ponto facultativo; de feriados prolongados. Um dos objetivos da professora era fazer com que seus alunos ampliassem as habilidades em sua escrita, de maneira coerente e com coesão. A seguir farei um comentário breve sobre como se deu o início do trabalho, tendo em vista que o processo todo está detalhado no Anexo F. Só apresentarei detalhes aqui quando isso for importante para o foco da pesquisa.

A professora encaminhou o trabalho com a orientação feita no curso de capacitação, tendo como base três momentos: **a produção de contos em grupos de quatro alunos; a produção em duplas e a produção individual.** Entende-se que a produção em grupos e em duplas é uma maneira de ajudar o aluno a refletir e discutir sobre os problemas apresentados

para depois passar à produção individual. Para a análise da intervenção específica dos problemas apresentados sobre o ensino da língua portuguesa analisarei somente produções individuais dos alunos. Para tanto fiz um recorte usando o texto de uma aluna, por observar que as dificuldades apresentadas na turma eram praticamente as mesmas. Este foi um dos pontos que me chamou atenção: se as crianças que chegaram nessa 5ª série são alunos da escola desde o pré-escolar e trazem consigo praticamente os mesmos problemas, pode-se então pensar que as dificuldades estão nos alunos ou nos planejamentos das séries anteriores? O que se está ensinando nas aulas de Língua Portuguesa nas séries iniciais? São questões que seriam discutidas na escola, pelos professores de língua portuguesa e de 1ª a 4ª série, no início do ano letivo de 2005 e nos cursos de capacitação pelos docentes de língua portuguesa.

O trabalho com os alunos começou no dia 2 de agosto de 2004. O planejamento da professora está contemplado no Anexo F. A professora convidou os alunos para irem à sala de vídeo. Em círculo, lê uma crônica do jornal *Diário Catarinense* do dia 4/11/2003, *O filho da Vizinha*, de Viviane Bevilacqua, sobre o apagão (anexo F), fato que aconteceu em Florianópolis. Faz uma discussão oral sobre a crônica, direcionando para o contar histórias. A professora pergunta:

P – a) Quem gosta de ouvir “causos”¹? Histórias de assombração? b) Gostam? Por quê? c) Quem costuma contar “causos” ou histórias de assombração?

A cada pergunta da professora muitos alunos respondem juntos. Ela pede, então, que falem um de cada vez. Várias respostas são dadas e a professora vai sempre provocando com novas perguntas quando falta completar algumas das respostas. Em seguida, colocou no retroprojetor uma transparência com a música *Coisa da Antiga* (autores Wilson Moreira e Ney

¹ Regionalismo; uso informal: no presente contexto, narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto. Ex.: causos de assombração. (Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa, versão 1.0. Editora Objetiva, Ltda., dez. 2001.

Lopes, cantada por Clara Nunes), e pediu que os alunos observassem a letra e escutassem; caso quisessem, poderiam cantar junto.

COISA DA ANTIGA

*Wilson Moreira/Ney Lopes
(canta: Clara Nunes/participação Roberto Ribeiro)*

*Na tina, vovó lavou, vovó lavou
A roupa que mamãe vestiu quando foi batizada
E mamãe quando era menina teve que passar,
Teve que passar
Muita fumaça e calor no ferro de engomar*

*Hoje mamãe me falou de vovó, só de vovó
Disse que no tempo dela era bem melhor
Mesmo agachada na tina
E soprando no ferro de carvão
Tinha-se mais amizade e mais consideração*

*Disse que naquele tempo a palavra
de um mero cidadão
Valia mais que hoje em dia
Uma nota de milhão
Disse afinal que o que é liberdade
Ninguém mais hoje liga
Isso é coisa da antiga*

*Hoje o olhar de mamãe marejou, só marejou
Quando se lembrou do velho, do meu bisavô
Disse que ele foi escravo
Mas não se entregou a escravidão
Sempre vivia fugindo e arrumando confusão
Disse pra mim que essa estória do meu bisavô, negro fujão
Devia servir de exemplo a esse nego Pai João*

*Disse afinal que o que é de verdade
Ninguém mais hoje liga
Isso é coisa da antiga.*

Foi feita uma breve discussão sobre a letra da música e sobre a importância de as pessoas contarem histórias de pai para filho, ou seja, de geração a geração.

A professora explica aos alunos que o trabalho que faria com eles durante o semestre seguinte fora elaborado no curso do qual participou, e que, no final dos trabalhos, as produções sobre conto popular fariam parte de um livro que seria entregue à biblioteca da escola e com o qual poderiam presentear o clube de idosos da comunidade (a escola interage

com festas com o grupo de idosos). Pergunta para os alunos se querem participar desse trabalho e se gostam da idéia. Os alunos aceitam a proposta com entusiasmo. Aqui, os alunos já ficaram sabendo que, por ora, os interlocutores de seus contos seriam os colegas da sala, a professora e a pesquisadora. Porém, o interlocutor real, de certa maneira, já estava determinado, embora os contos só fossem chegar até ele no final do ano letivo, com a publicação do livro.

No entendimento de Geraldi (1997), uma prática possível na escola para um trabalho de produção de textos é “a destinação desses textos a interlocutores reais ou possíveis” (p. 162). Diante disso, a possibilidade de um leitor efetivo para a produção dos contos dos alunos tornou-se uma motivação para que eles escrevessem, pois “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva.” (p. 161). O encaminhamento dessa atividade já demonstra um deslocamento do discurso autoritário para o discurso polêmico. Segundo proposta de Orlandi (1996), o discurso do professor deve se tornar polêmico, "efeito de sentidos e não transmissão de informação". Tornar o discurso polêmico é "ser ouvinte do próprio texto e do outro". A transformação do discurso pedagógico possibilitará a revisão da práxis pedagógica, que sairá de dentro das escolas para as ruas, invadindo a vida, o mundo. A postura do professor influencia a postura do aluno, e o seu posicionamento de ouvinte, de aceitação da polêmica no diálogo, abrirá o caminho para a crítica e a conseqüente discussão da realidade.

A seguir a professora pediu que os alunos, em dupla, lessem o texto *O Sertanejo e o Lobisomem* (anexo F) e, no caderno, respondessem a algumas questões de interpretação. Entregou-lhes a atividade escrita para colar no caderno e responder:

- a) *Nome do conto:*
- b) *Nome do autor:*
- c) *A situação que aparece no texto é real ou é fantasia?*
- d) *Existe algum trecho no texto que mostre que você tem razão?*

- e) *Identifique e caracterize os personagens do conto.*
- f) *Que tipo de sentimento a leitura do conto “O sertanejo e o Lobisomem” lhe provocou?*
- g) *Fale da sensação que você sentiu ao ler esta história. Que palavras ou expressões provoca esse tipo de sensação?*
- h) *Identifique os pontos de maior destaque no conto.*
- i) *Qual a dúvida existente no final do conto?*
- j) *Você conhece outros contos? Quais? Como os conheceu?*

Nas aulas seguintes (cinco aulas de 48 minutos) terminaram o trabalho e fizeram a correção das questões. As questões já possibilitavam uma primeira elaboração do conceito de conto popular pelos alunos. O trabalho seguinte foi feito em grupos de quatro alunos; cada grupo recebeu um conjunto de nove contos populares para leitura e análise, com base em um roteiro entregue pela professora. A professora explicou como deveria ser a atividade, formou os grupos, entregou um envelope com os contos e as orientações do trabalho, para os coordenadores dos grupos. Essa atividade foi desenvolvida pelos alunos, em sala de aula, no período em que a professora participou da segunda etapa do curso de capacitação.

Roteiro de leitura (para cada conto):

- *Nome do conto:*
- *Nome do autor:*
- *Identificar e caracterizar cada personagem.*
- *Identificar o ponto de maior destaque.*
- *Apareceu alguma dúvida, no final do conto?*

Os alunos fizeram a leitura dos contos, responderam as questões nos cadernos e somente depois foi feita a socialização das respostas com auxílio da professora. Esta, a seguir, propôs uma tarefa para casa: pedir aos pais ou avós que lhes contassem alguma história de assombração, de coisas fantásticas, justiça e outras, que tivessem aprendido quando mais jovens; anotar no caderno os detalhes da história para depois contá-la em sala de aula.

Na aula seguinte, os alunos reuniram-se em grupos de quatro, contaram aos colegas as histórias ouvidas em casa e escolheram aquela de que gostaram mais para escrevê-la. Cada um escreveu no seu caderno a história escolhida. Com essa atividade, a professora aponta para a valorização, pela escola, do conhecimento do universo social do aluno. Para Geraldi

(1997, p. 162-165), ao produzir um texto o aluno precisa ter razões para dizer, ou seja, um projeto de trabalho somente se sustenta quando os envolvidos encontram motivação interna para executar o trabalho. Ora, como as famílias têm conhecimento de histórias diferentes, ao trazê-las para o trabalho em grupo e contá-las aos colegas, possibilita compartilharem descobertas, diferenças e semelhanças. Na aula do dia 08/09, a professora entregou uma folha com questões que possibilitavam a ampliação do conceito de conto popular, já pensado em atividade anterior.

1. *Observe no texto produzido:*

- a) *Os personagens foram descritos conforme as atitudes que tomam no decorrer da história?*
- b) *Lendo o texto produzido, ele segue a mesma seqüência do roteiro dos contos lidos em sala de aula?*
- c) *Qual foi o elemento que gerou o conflito?*
Obs: O conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, idéia ou emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão, um suspense que organiza os fatos da história, prende a atenção do leitor.
- d) *A explicação do conflito está completo, como aconteceu e porque aconteceu?*
- e) *Apareceu algum tipo de dúvida ao final do conto produzido ?*
- f) *Há presença de diálogos? Em caso positivo, os diálogos foram pontudos corretamente?*

Foi feita a socialização das respostas com comentário da professora. Nesses comentários aparece o papel de mediadora da professora e de intervenção, no processo de aprendizagem, de um novo conceito – o de conto popular. A mediação, no conjunto dos postulados de Vygotsky, caracteriza-se por ser um processo de intervenção que se realiza pelo uso de instrumentos e signos. Essa intervenção, quando se trata do contexto escolar, acontece através de um “instrumento” que Vygotsky chamou de *zona de desenvolvimento proximal* – região, lugar de trabalho do professor-mediador para promover o desenvolvimento mental de seus alunos. Para Vygotsky (1991, p. 101),

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Na aula do dia 27/09/2004 a professora pediu que os alunos observassem, no conto que escreveram no caderno, as questões que ela iria colocar no quadro-de-giz. Somente depois é que iriam transcrever em uma folha, para ser entregue, o conto popular que escutaram em casa e que registraram no caderno. A professora diz que podem fazer o trabalho em duplas. Ela escreve no quadro as informações seguintes.

Observar no texto escrito: Parágrafos, pontuação, mas/mais, verbo – ouviu – saiu – conseguiu, acentuação, atrás/traz/trazer, de repente.

O que foi registrado no quadro pela professora foram os problemas que ela identificava nos cadernos dos alunos, por ocasião do atendimento individual. Durante as aulas ela ficava andando pela sala e ia observando os cadernos dos alunos. Somente depois de concluírem esse trabalho é que os alunos escreveram o conto em uma folha e entregaram para a professora. Aqui começa o meu trabalho de análise de texto. Chamarei este texto de 1ª produção, que fará parte da análise.

Na aula seguinte (27/09/2003), a professora cobrou dos alunos a pesquisa que fizeram em casa sobre conto popular. Poucos realizaram a tarefa. Uma grande dificuldade da escola pública é a realização das tarefas em casa. A professora entrega uma folha com um texto sobre conto popular, retirado de um livro didático (Anexo F), material selecionado para que os alunos pudessem ampliar sua pesquisa sobre conto popular. Eles receberam também as questões que orientariam a pesquisa.

a) *Escrever no seu caderno a pesquisa do conto popular.*

- b) *Ler o texto: Síntese do capítulo.*
- c) *Em duplas: Discutir as questões e responder as questões.*
- d) *O que é um conto popular? Quais são as características do conto popular?*
- e) *Estrutura do conto popular.*

Concluído o estudo, foi feita a socialização do resultado da pesquisa e as respostas foram sendo registradas no quadro para que os alunos pudessem ampliar, em seus cadernos, o conceito produzido.

A partir da aula do dia 01/10/2003, a professora começa a trabalhar com atividades de intervenção a fim de dar elementos aos alunos para a superação dos problemas identificados nos textos que produziram, relativos a: parágrafo, travessão, pontuação, acentuação e coerência. O trabalho de intervenção será analisado a seguir.

5.5 REFLEXOS NA APRENDIZAGEM: AS INTERVENÇÕES NA REESCRITURA DOS TEXTOS

Entendo que o trabalho de intervenção sobre a produção do aluno deve fornecer a ele condições que lhe possibilitem construir operações lingüísticas específicas da produção de textos escritos. Acredito que quando a professora cria condições para atividades interativas nas aulas, tanto pela leitura de textos, quanto pela produção de textos, a integração da análise lingüística se faz num contexto de continuidade, ou seja, no fluxo do trabalho centrado no texto, tornando-se significativa por corresponder a uma atividade sobre os recursos lingüísticos necessários para a produção de um bom texto. Tomo como entendimento para análise lingüística as palavras de Geraldi:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (1997, p. 189)

O conto popular é um gênero apreciado pelos adolescentes, por suas características de mistério, assombração, espanto, constituindo-se, assim, em interessante meio para iniciar os alunos na leitura e na escrita de textos, possibilitando uma participação maior deles na reflexão sobre o uso da língua e sua estrutura. Outro fator importante é que, antes de produzirem seus textos, os alunos tiveram contato com vários outros contos populares, podendo assim conhecer mais sobre o que estavam produzindo.

5.5.1 Análise do texto 1 – 1ª produção (24/08/2004)

A bola de Fogo

Minha vó contou que o pai dela trabalhava até a noite. Um dia quando o pai dela estava vindo do serviço apareceu uma enorme bola de fogo assustadora. Minha avó estava na porta da cozinha quando viu aquela enorme bola de fogo ela correu pra dentro de casa. Minha vó era uma moça bonita mais muito medrosa. O Pai dela era bem gordo por isso; não consegui correr da bola de fogo.

A minha avó abriu a porta para o pai dela entrar o nome dele era Pedro. Ele entrou a bola de fogo foi embora e assustou todos que ela via.

Minha vó chorou muito. Então eles foram dormir com muito medo. E é isso que minha vó conto até hoje.

O texto escolhido como exemplo: *A bola de fogo*, apresenta alguns problemas que apareceram nos demais textos dos alunos. Problemas de estrutura do gênero conto popular, parágrafo, pontuação, concordância, coerência. Para resolver alguns desses problemas levantados pelos alunos e pela professora é que foram propostas outras atividades de intervenção.

Na aula do dia 08/09, a professora entrega aos alunos uma atividade em folha mimeografada.

Atividade para ser desenvolvida após a produção do rascunho do texto, referente à atividade de pesquisa.

I Ler o texto produzido com atenção, observando:

- 1. Os personagens foram descritos conforme as atitudes que tomam no decorrer da história (narrativa)?*
- 2. O texto tem (segue) a mesma seqüência dos roteiros dos contos lidos em sala?*
- 3. Qual foi o elemento que gerou o conflito?*
- 4. A explicação do conflito está completa: como aconteceu e por que aconteceu?*
- 5. Apareceu algum tipo de dúvida ao final do conto produzido?*
- 6. Há presença de diálogos? Em caso positivo, os diálogos foram pontuados corretamente?*
- 7. As palavras estão grafadas (escritas) corretamente?*
- 8. Evitou-se repetições, utilizando-se para isso de substituições ou omissões?*

I – Ler e refletir cada item escrito na questão acima.

II – Discutir cada item que precisa ser melhorado.

III – Reescrever o texto fazendo as alterações necessárias.

Obs: O conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, idéia ou emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão, um suspense que organiza os fatos da história, prende a atenção do leitor.

A professora faz a socialização das respostas, escutando os alunos e intervindo quando necessário. Todos os alunos devem ter as respostas em seus cadernos. Aqui nota-se a preocupação dela com o registro dos alunos.

Na aula do dia 01/10, a professora entrega algumas propostas de atividades, para continuar o trabalho sobre pontuação.

Atividades

1. Leia com atenção o trecho do conto “Histórias de Assombração”

“Estavam mesmo na frente da casa, e a chuva de não se agüentar embaixo. Nhô Bê falou para o companheiro:

- Acho que é melhor a gente entrar na casa, e esperar passar a chuva, Chico.*
- Mas é que essa tem uma fama desgraçada, compadre...*
- O que tem isso, Chico? Pois a gente não tem medo de assombração.*
- Ah! É mesmo, compadre! Então vamos.”*

A partir da escolha de trabalhar com fragmento de texto pode-se notar que há limites na prática da professora, mas também há avanços por fazer pensar como marcar a fala do outro num texto escrito a partir do uso de sinais de pontuação adequados a esse fim. Na 5ª série a idéia não é trabalhar com conceitos prontos e acabados, e, sim, construir com os alunos os conceitos.

2. Pesquise e responda em seu caderno:

- a) Qual a função dos travessões que iniciam alguns parágrafos?*
- b) Por que aparecem dois-pontos no 1º parágrafo?*
- c) Por que há um ponto de interrogação no 4º parágrafo?*

Os alunos começam a refletir sobre o uso da língua. Nas atividades propostas o aluno vai lendo o seu texto e refletindo sobre a sua escrita, diferentemente do ensino tradicional da língua pautado no automatismo de regras gramaticais. Para Geraldi (1996, p.71),

Centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Uma dificuldade na escrita de textos nessa turma era a organização de parágrafos.

Os alunos escrevem fazendo relação com a linguagem oral – como ocorre no texto da aluna:

E é isso que minha vó conto até hoje. A professora apresenta então, uma outra atividade para trabalhar com os parágrafos.

Atividades para trabalhar com parágrafos.

1. *Como você deve ter percebido, a divisão do texto em blocos facilita a leitura. A distância da margem esquerda e o espaço entre os blocos melhoram a visualização do texto, tornando a leitura menos cansativa.*

Além da questão visual, um outro fator importante é que cada bloco possui uma unidade de idéia. Chamamos cada um desses blocos de idéias de parágrafos.

Apesar da noção de “unidade de idéia” para o parágrafo ser muito vaga, os alunos chegaram à 5ª série com alguma noção de parágrafo, mas precisavam desenvolvê-la. A professora começa aqui a desenvolver essa noção, planejando atividades, e segundo afirmou, deve ampliar o conceito no decorrer das demais séries. Ela pretende trabalhar com esses alunos até a 8ª série.

2. *Com base na leitura da questão anterior, organize o fragmento de texto que segue, paragrafando e pontuando adequadamente.*

Lobisomem

Um Domingo, fui até a banca da praça, comprar o jornal e dar uma olhada nas revistas novas Foi então que seu Firmino jornaleiro, me olhando meio de lado, perguntou como quem está louco para responder Já soube da novidade Viu só que maluquice Não soube de nada não, seu Firmino Agora é que vou ler o jornal O que foi Eu vi o lobisomem Meu coração pulou, meu ouvido assobiou e minha cabeça girou que nem um rodaminho Primeiro foi saci, agora lobisomem Seu Firmino confessou que já tinha contado aquela história milhões de ve-

zes, mas não conseguia se acalmar E, mais uma vez desandou Sexta feira é dia de muita gente na praça, costume fechar só lá pelas onze (...)

Para promover a discussão da atividade uma vez realizada, a professora apresenta o fragmento de texto, *Lobisomem*, em uma transparência e os alunos vão apontando os problemas. Ela registra no quadro e, oralmente, os alunos vão sugerindo como resolver esses problemas.

Trabalhando a pontuação:

P – *O que encontraram de problemas?*

Amanda – *“o travessão é para quando alguém fala”*

Augusto – *“no quarto parágrafo tem ponto”.*

Rafael – *“travessão”*

P – *parágrafo indica nova idéia.*

Na transparência a professora vai pontuando o texto, conforme os alunos vão sugerindo oralmente; ela vai mediando para que cheguem a um resultado mais próximo da língua padrão.

Lobisomem

Um Domingo, fui até a banca da praça, comprar o jornal e dar uma olhada nas revistas novas. Foi então que seu Firmino, jornaleiro, me olhando meio de lado, perguntou como quem está louco para responder:

- Já soube da novidade? Viu só que maluquice!

- Não soube de nada não, seu Firmino! Agora é que vou ler o jornal. O que foi?

- Eu vi o lobisomem. Meu coração pulou, meu ouvido assobiou e minha cabeça girou que nem um rodãozinho. Primeiro foi saci, agora lobisomem!

Seu Firmino confessou que já tinha contado aquela história milhões de vezes, mas não conseguia se acalmar E, mais uma vez desandou:

- Sexta feira é dia de muita gente na praça, costume fechar só lá pelas onze (...)

Os alunos conseguem fazer o trabalho e socializam os resultados no quadro com a professora. O que chama a atenção, aqui, é que ela toma o conto para trabalhar o parágrafo, tornando a tarefa da escrita particularmente interessante.

A professora pede para os alunos reescreverem o seu texto, 1ª produção, observando o que está escrito na transparência.

Analisando o Conto produzido

1º momento: Observe atentamente, se o conto que você produziu possui as características do conto popular. Em caso negativo, perceba onde há problemas. Reescreva seu texto/parágrafo.

Percebe-se a preocupação da professora em relacionar a atividade com aquela do início do trabalho com o conto; quando ela retoma a questão das características, novamente aparece a idéia da aprendizagem como processo de ir e vir; outro aspecto é a preocupação com o leitor previsto. O texto deverá estar bem organizado e ter sentido, pois fará parte de um livro de contos populares.

2º momento: Atenção!

- a) Os parágrafos estão bem organizados? Estão muito extensos? As idéias foram escritas com clareza?*
- b) Você consultou o dicionário para escrever corretamente as palavras?*

Principais dúvidas: s,ss,c,ç,z,x,ch;

t,d,p,b;

v,f;

m,n

- c) Há palavras repetidas no mesmo parágrafo?*

Consulte o dicionário, faça a substituição por outra palavra de igual sentido.

O trabalho com o dicionário foi feito. Os alunos usam o dicionário normalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

No item c, a professora trabalha, sem os alunos perceberem, com elementos de coesão por substituição (KOCH, 2002).

d) *O texto está bem pontuado? (Observe o uso do travessão, dois-pontos, ponto de interrogação)*

e) *Há título? O título está coerente com o conto que você escreveu?*

Os alunos puderam dialogar entre si, trocando idéias sobre os seus textos; cada um assumiu o papel do outro-leitor. Ao ser atribuído valor ao contexto do enunciado, este passa a não ser mais considerado ato individual, pois o indivíduo não estaria constituindo sozinho o significado de seu discurso. Segundo Brandão, essa visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental para determinar o significado do que se diz, posiciona a enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social. Para Bakhtin (1997),

[...] a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes.

O discurso seria lugar de conflito, de confronto de idéias, em que as condições sócio-históricas passam a exercer papel fundamental na constituição dos significados que são produzidos.

Feita a discussão e socialização dos textos em duplas, os alunos entregaram o material para a professora (2ª produção).

5.5.2 Análise do texto 1 – 2ª produção (27/09/2004)

(O texto foi transcrito conforme estava no caderno da aluna)

A bola de Fogo

O nome da minha vó é Ida. Ela era uma moça muito bonita mais também muito medrosa.

O seu pai se chamava Pedro, ele era um homem muito gordo e também medroso.

Um certo dia o Pedro estava voltando da roça era 23:00hs. Ele tinha muito medo de vim sozinho á noite. Naquela noite, ele estava muito cansado ele tinha trabalhado muito.

Ele sentiu que tinha uma luz muito forte em-sima dele. Era uma enorme bola de fogo.

Pedro correu muito, muito, muito. Mais sua casa era longe. A bola de fogo assustava todos que ela vissem, até os rebanhos de ovelhas. Pedro continuava correndo. Ida, a sua filha viu seu pai correndo, então logo ela abriu a porta e seu pai entrou. Ele estava muito nervoso então ele disse:

- Por favor minha filha! Não saia mais à noite sozinha!

Sua filha disse:

- tá bom Papai!

Então Pedro contou toda história para Ida.

Ida ficou com muito medo. Ida preparou um belo chá para o seu pai, ele tomou e eles foram dormir. Ida sonhou com a bola de fogo.

Então Seu pai falou:

- Calma Ida! É só um pesadelo!

Ida falou:

- *Que bom! Passar denovo por esse sufoco nunca mais!*
- *Boa noite filha!*
- *Boa noite Pai!*

Observando que alguns alunos ainda apresentaram problemas na reescritura dos textos, a professora intervém com mais alguns questionamentos voltados para cada aluno. Em transparências:

1. Ler o conto popular que você produziu individualmente, observando se:

a) Ele possui as características do conto popular? (ler as anotações e pesquisa)

b) Os parágrafos estão extensos:

- *separe as idéias*
- *forme novos parágrafos*

c) Observe:

- *Todas as palavras estão escritas corretamente?*
- *Há palavras repetidas no texto? (substitua por outra de igual sentido)*

d) O texto está bem pontuado? (uso do travessão, dois-pontos, ponto de interrogação, etc...)

e) Há título?

A professora pede que os alunos leiam com atenção as observações da transparência e observem seus textos.

Relembrando as características do Conto Popular

- *Conto popular é uma narrativa da tradição oral, geralmente anônima, que gira em torno das situações criadas pelo imaginário.*
- *Os fatos contados são imaginários, tende para magia.*
- *Não tem autor.*

- *Tem como característica marcante a distância no tempo; a disputa entre fracos e fortes, a vitória do bem contra o mal.*
- *Estrutura: esquema seqüencial.*
- *Situação inicial (quem são os personagens, descrevê-los, onde moram, como vivem)*
- *Surgimento de um conflito que dá origem a diferentes acontecimentos (complicação)*
- *Recuperação do equilíbrio graças à solução do conflito.*
- *Texto narrado em 1ª ou 3ª pessoa.*
- *Freqüentemente são usados diálogos marcados por travessão.*

2. *Faça a reescritura em seu caderno e entregue em uma folha para a professora.*

A professora recolhe os trabalhos (3ª produção) com o objetivo de produzir um livro. Nota-se que o avanço na produção da aluna deu-se da primeira para a segunda produção. A professora procura, com essa prática, apresentar o ensino da língua com a idéia de que o que se faz com a língua é um trabalho. Lembrando Vygotsky (1995, p. 108):

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.

Nesse movimento, o trabalho com o texto escrito em sala de aula precisa do conhecimento da professora sobre a importância da reescritura do texto. O texto é previamente escrito e inúmeras vezes reescrito, até uma versão satisfatória., portanto tem a maior parte dos vestígios de seu planejamento e construção apagados.

5.5.3 Análise do texto 1 – versão 3 (04/11/2004)

A bola de Fogo

Era uma vez uma menina chamada Ida. Ela era uma moça muito bonita mais também muito medrosa.

O seu pai se chamava Pedro, ele era bem gordo e também medroso.

Um certo dia, Pedro estava voltando da roça era 23:00hs.

Ele tinha muito medo de vim sozinho á noite.

Naquela noite, ele estava muito cansado ele tinha trabalhado muito.

Pedro que tinha uma luz muito forte em cima dele. Era uma enorme bola de fogo. Ele correu muito, mais sua casa era longe. A bola de fogo assustava todos que ela vissem, até os rebanhos de ovelhas. Pedro continuava correndo. Ida, viu seu pai correndo, então logo ela abriu a porta e seu pai entrou. Ele estava muito nervoso então ele disse:

- Por favor minha filha! Não saia à noite sozinha!

Ida disse:

- tá bom pai!

A bola de fogo estava rodiando a casa de Pedro. Então ele teve uma idéia, ele ligou a mangueira e molhou a bola de fogo, ela se apagou e não pode assustar ninguém.

A terceira produção foi considerada como produção final, mesmo com alguns problemas ainda não solucionados. Não foi possível continuar, nem produzir o livro, pois o

calendário da escola foi sendo modificado devido aos problemas levantados de dias sem aulas.

Concordo com Bortolotto (1998, p.158) ao dizer que,

[...] se os textos-produto apresentam “erros” não aceitos pela escola tradicional, trazem a história de cada aluno e o estilo neles inscritos. Não necessitando imitar, copiar, repetir a palavra do outro (professor/discurso do método), mas tendo autonomia discursiva, o aluno consegue fazer suas escolhas e recusas, e os “erros”, nesta perspectiva, passam a funcionar como sintomas de um importante processo, que não deve ser desconhecido pelo professor.

Durante todo o processo da construção do texto a professora procurou possibilitar momentos para que o aluno fosse refletindo sobre o uso da linguagem e que ele fosse internalizando a estrutura da língua, fazendo com que, sem perceber, fosse assumindo uma posição-sujeito. Não somente os alunos mas também a professora muda seu modo de ser sujeito, comparativamente àquele do período da observação das aulas, em que o livro didático se sobrepuja. Pelo trabalho de observação pode-se perceber como a postura da professora foi outra, preocupada em intervir com atividades em que os próprios alunos refletissem sobre a sua escrita, mudando o foco: o aluno passa de um sujeito passivo para um sujeito participativo – um dos objetivos do ensino da língua portuguesa na escola, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Os alunos foram avaliados pelas produções em grupo, duplas e individual. Também foi feita uma auto-avaliação orientada pela professora. Os alunos ainda fizeram por escrito uma avaliação sobre todo o trabalho. A auto-avaliação dos alunos fez parte da avaliação da professora para a nota no boletim. Cada letra a) valia dois (02) pontos, a letra b) valia um (01) ponto e a letra c) valia meio ponto(0,5).

Auto-avaliação dos alunos:

Avaliação das minhas atividades sobre contos populares

Responda:

1. *Quanto as tarefas desenvolvidas em sala.*

a) *Resolvi com vontade e sem dificuldade*

- b) *Resolvi, mas tive dificuldades*
 - c) *Encontrei (muita) dificuldade*
2. *Frequência e participação*
 - a) *Participei e frequentei de todas as aulas*
 - b) *Tive no máximo 2 faltas*
 - c) *Faltei mais de 3 aulas, diminuindo a minha participação*
 3. *A atividade de pesquisa sobre o conto popular foi realizada no tempo solicitado?*
 - a) *Sim*
 - b) *Fiz a pesquisa após o prazo solicitado*
 - c) *Não fiz a pesquisa*
 4. *Durante as atividades*
 - a) *Colaborei com meu grupo/duplas*
 - b) *Apenas copiei o que o grupo decidia*
 - c) *Pouco colaborei*
 5. *O meu caderno está organizado e com os conteúdos (sobre contos populares) em dia?*
 - a) *Sim*
 - b) *Meu caderno está incompleto*
 - c) *Não*

Avaliação dos alunos sobre o trabalho

1. *Como foi a experiência da produção de um conto popular?*
2. *Você considera importante a atividade? Por quê?*
3. *Que conhecimento(s) você adquiriu?*
4. *As aulas de produção de texto são importantes? Por quê?*
5. *As orientações dadas pela professora foram interessantes? Por quê?*

A professora proporcionou aos alunos uma avaliação participativa, rompendo com a idéia da avaliação centrada no sujeito que aprende, para compreendê-la como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os segmentos: alunos, professora, pais e outros co-responsáveis pela ação educativa durante o processo de ensino- aprendizagem. Segundo Luckesi (2000, p. 9),

O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados presentes.

A avaliação com nota diante da produção textual do aluno é uma questão delicada e difícil. A professora procurou oferecer possibilidades para que seus alunos percebessem a avaliação como um ato construtivo, mesmo que no final tivesse que ser dada uma nota.

5.6 COMENTÁRIOS SOBRE O PROCESSO

Na escola as produções textuais normalmente são atividades de treinamento e de faz-de-conta. Faz-se de conta que se ensina a produzir determinados textos, como tentei mostrar na observação das aulas sobre fábulas. Nas aulas com o gênero conto popular a professora tinha o objetivo de que seus alunos produzissem textos narrativos, tendo como base a coerência e a coesão. Ela priorizou a leitura e a escritura, porém também trabalhou com a análise lingüística. Essa postura teórica e pedagógica que privilegia a leitura e a escritura apresenta uma professora cujo embasamento teórico foi fruto das discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa pautadas no texto da Proposta Curricular de Santa Catarina. Nas palavras de Furlanetto (2002, p. 90),

Para promover a atividade discursiva em sua orientação necessariamente social, estabelece-se como fundamental uma mudança de visão dos conteúdos, a considerar como trabalho efetivo com linguagem, através de gêneros variados. No ensino-aprendizagem busca-se focalizar ora a dimensão da fala e da escuta, ora o da escritura e da leitura, ora da análise lingüística de usos, formas, seqüências, regularidades, num processo que privilegia a prática, com suas modalidades e estratégias, e a partir dela a reflexão epilingüística e metalingüística.

A escolha por trabalhar com o gênero literário conto popular, na 5ª série, se dá devido ao fato de que os alunos têm interesse por esse gênero, o que não quer dizer que a professora tinha deixado em segundo plano outros gêneros. Em seu planejamento constava o trabalho com outros gêneros: bilhete, cartas, fábulas, que foram exercitados no início do ano letivo, antes de começarmos a pesquisa.

Para encontrar caminhos para ensinar a produzir textos na escola penso que uma das maneiras é o trabalho partindo dos gêneros discursivos. A professora que participou da pesquisa, tendo o mesmo entendimento, aceitou o desafio e elaboramos juntas o trabalho com o gênero *conto popular*, ou seja, “causos”. Ao longo do desenvolvimento das atividades propostas, no planejamento, percebemos, pesquisadora e professora, que trabalhar com os alunos a construção dos conceitos estabelecidos nos objetivos do planejamento não era uma tarefa fácil, pois a cada momento novas dificuldades apareciam. Procuramos relatar algumas delas: uma questão fundamental é a delimitação do tempo. Percebemos que a leitura de nove contos é inviável, pelo tempo que os alunos precisam para ler e resolver as questões de entendimento. Poderíamos ter delimitado a escolha em quatro contos. Na escola, não é fácil encontrar documentos sobre o tema conto popular; a professora, então, pesquisou em bibliotecas públicas. Percebemos que as atividades devem ser organizadas dentro de um projeto coletivo da escola que possa ajudar na sistematização final do trabalho, pois um dos objetivos da professora era organizar um livro de contos populares produzidos pelos alunos. Não conseguimos produzir o livro, pois as aulas terminaram antes do previsto no calendário escolar; esse foi um fato que nos incomodou muito. Trabalhar tendo como ponto de partida e de chegada o texto requer materiais diversos que dêem suporte para o trabalho. Uma dificuldade encontrada frequentemente durante a execução das atividades foi a falta de materiais.

Segundo Schneuwly; Dolz; de Pietro (1998, p. 262),

[...] para escolhermos um tema devemos levar em conta quatro dimensões: uma dimensão psicológica, que vai incluir as motivações, os afetos e os interesses dos alunos; uma dimensão cognitiva; uma dimensão social e uma dimensão didática em que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens.

Assim, cabe dizer que uma outra vantagem da adoção da noção bakhtiniana de gêneros do discurso reside no fato de que esta possibilita um melhor tratamento na escolha de um tema, pois os alunos, durante o trabalho com o conto popular, estiveram motivados, inte-

ragindo com suas famílias, com os colegas da turma e com a professora. Outra questão marcante foi o interesse pela reescrita de seus textos, possibilitando resolver os problemas apresentados com a estrutura da língua – como decorrência da centralidade do trabalho com o texto.

A proposta didático-metodológica de ensino-aprendizagem da produção textual que apresento nesta pesquisa objetiva contribuir para novas discussões acerca do ensino da produção textual escrita a partir de gêneros do discurso, uma vez que considero ainda atual a situação que Bonini (2002) assim especifica:

A virada pragmática [proposta tanto por Pécora quanto por Geraldi na década de 80] no ensino de português é um processo que está se iniciando entre os professores, de modo que debates e pesquisas em torno dessas questões são essenciais. Se por um lado há problemas a serem vencidos no ambiente escolar, por outro existem ainda pontos nebulosos nas proposições teóricas e há poucos resultados de pesquisas quanto ao desempenho das propostas. Não resta dúvida, contudo, que o debate cresceu muito nos últimos anos em aspectos quantitativos e qualitativos e que o aparecimento da noção de gênero textual/discursivo foi um dos principais fomentadores.

Acredito que podemos reler a citação de Bonini substituindo a palavra ‘iniciando’ pela palavra ‘acontecendo’, pois estamos envolvidos nos acontecimentos desta virada pragmática.

Penso que o objetivo da prática pedagógica é promover o homem a sujeito de sua própria educação: despertar no homem a consciência de que ele não está pronto, despertar nele o desejo de se complementar, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo. Para tanto, a escola deve inserir o aluno num contexto de aprendizagem de gêneros discursivos variados que farão parte do seu dia-a-dia.

6 CONCLUSÃO

Entendo, hoje, que concluir um trabalho é reconstruí-lo. Esta é a compreensão que se apodera da pesquisadora: a da reconstrução. As palavras ditas aqui devem ser tomadas como uma intenção de instigar o leitor (interlocutor) a uma atitude responsiva ativa. Uma intenção que precisa de uma contrapalavra para poder existir, caso contrário, sem o diálogo, sem a contrapalavra, este texto deixa de ser enunciado para se transportar a um arquivo morto de palavras sem sentido.

Entretanto, mesmo apreendido como objeto inacabado, é preciso fornecer respostas aos objetivos apresentados para a pesquisa, e em seguida, retomar o modo de desenvolvimento das atividades para a concretização dos objetivos e, por fim, apresentar os resultados e considerações finais. Uma das questões que nortearam a pesquisa refere-se à interação que ocorre entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor, aceitando-se a concepção de linguagem como interação social, postulada por Bakhtin. Durante a observação e análise das aulas com a produção escrita e a reescritura do texto fábulas, pôde-se observar como a prática da atividade com gêneros, sugerida pela Proposta Curricular de Santa Catarina, texto da Língua Portuguesa, ainda está longe de acontecer em muitas aulas. A professora somente vai perceber que em quatro aulas de quarenta e oito minutos os alunos leram fábulas, fizeram atividades sobre as fábulas, produziram fábulas e reescreveram as suas fábulas, quando a pesquisadora, no curso de capacitação, chama a atenção dos professores para essa questão. Os textos (fábulas)

produzidos pelos alunos eram resumos de fábulas já conhecidas, somente trocaram os nomes das personagens. Quanto à reescritura dos textos, os alunos trabalharam com aspectos de ortografia, usando o dicionário. As interações verbais auxiliaram na superação das dificuldades no momento que o professor mediou a atividade, oralmente, pedindo que os alunos observassem aspectos que ia colocando no quadro-de-giz. Em outro momento, quando tiveram de produzir outro texto, apresentaram os mesmos problemas de ortografia. Posteriormente, no planejamento com a professora, a partir de gêneros do discurso, pode-se perceber o quanto a professora e os alunos tiveram interesse no trabalho e condições de perceberem que, nas atividades com o conto popular, puderam usar a linguagem para a interação com seus familiares e outras pessoas da comunidade, percebendo, assim, a importância do uso da linguagem enquanto interação e produção humana. Foi constatado, a partir dos textos analisados, que as atividades de análise lingüística, propostas pela professora, sobre os problemas levantados nos textos dos alunos possibilitaram que eles refletissem sobre as questões de coerência e coesão em seus textos. Na reescritura dos textos, os alunos tiveram possibilidade de superar as dificuldades apresentadas na produção inicial. As interações verbais, orais e escritas, realizadas nas aulas, auxiliaram para que os alunos pudessem se colocar como sujeitos do processo de produção de seus textos.

A análise dos dados obtidos mostra que, no espaço pesquisado, a voz da professora aparece mediando o processo. Quando, no entanto, trabalha com o gênero *fábula*, ela o faz de forma tal que o aluno, naquele momento, “participa” das aulas como mero espectador, fazendo o que a professora determina – assumindo uma posição-sujeito passiva, correspondente à formação discursiva com que se alinhava a professora (atuando como o especialista que distribui conhecimentos para serem arquivados), mesmo sem perceber que esta usa o discurso mais autoritário. Por outro lado, no trabalho com o *conto popular*, a professora coloca-se em outra posição (desloca-se, portanto), a de mediadora do processo, provocando os alunos para a

construção do conceito de conto. Os alunos, por sua vez, participam do processo, pois a professora dá chance para que eles coloquem suas vozes. Ela procura inserir-se num discurso mais polêmico.

Um trabalho com gêneros supõe não um trabalho por visitação, comum em livros didáticos – algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto –, mas, sim, um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circulação e dos gêneros – as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Para tanto, há que se propor um trabalho que integre as práticas de leitura, produção e análise linguística. O trabalho com o gênero, proposto na pesquisa, exigiu que a professora selecionasse as atividades em função das necessidades de seus alunos em geral e de cada um em particular. Isso fez com que o trabalho se tornasse longo e, por vezes, cansativo, o que se mostrou pouco produtivo, pois foi desenvolvido com um único gênero em todo o semestre. Outros gêneros poderiam ter sido focalizados. Essa foi uma questão analisada pela professora da turma e por mim como pesquisadora.

O trabalho com os gêneros do discurso, bem como as novas diretrizes que constam na Proposta Curricular de Santa Catarina, assim como a vinculação dos conceitos/conteúdos com as práticas sociais, a contextualização do conhecimento, uma certa flexibilidade de organização, o respeito e consideração pela diversidade exigem novas posturas, novas metodologias, novas práticas e novos materiais didáticos. Algumas condições para essa prática em sala de aula já estão dadas; há professores já trabalhando nesta perspectiva, mas precisa-se aprimorar a formação e os instrumentos.

Considerando as implicações, na situação da interação, na produção do texto escrito do aluno, percebo que o aprofundamento do entendimento no ensino de Língua Portuguesa, do hábito de leitura, e do estudo individual do professor se faz necessário na rede pú-

blica de estado de Santa Catarina. Mesmo com o avanço que a formação tem proporcionado nas últimas décadas, o entendimento de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos e metodológicos ainda estão comprometidos. Além disso, a efetivação de um projeto de trabalho coletivo nas escolas não pode se dar por esforço individual, mas por um esforço coletivo.

A pesquisa mostra que a professora da turma selecionada reconhece a necessidade e a importância do redirecionamento do ensino da Língua Portuguesa tendo em vista o que os alunos mostraram, na produção de seus textos. Com a intervenção da professora puderam melhorar sua escrita, ou seja, tiveram avanços significativos, conforme as avaliações dos alunos sobre o trabalho (apresentada na seção 5.3).

Acredito que esta pesquisa, desenvolvida com a pretensão de dar uma resposta a alguns problemas no ensino da Língua Portuguesa, na rede pública de Santa Catarina, possibilitou ao mesmo tempo uma reflexão teórica pessoal, que oportunizou a compreensão do papel da interação dos alunos entre si e com a professora e da intervenção da professora em sala de aula. A pesquisa não tem a pretensão de ser uma receita, mas considero que seus resultados podem ser uma sugestão possível para o trabalho com os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa, por respeitar e acreditar na orientação dada no texto da Língua Portuguesa da Proposta Curricular de Santa Catarina, voltada para o ensino da língua na perspectiva bakhtiniana.

O sujeito-aluno fala com o texto, interage com a fala da professora, com a fala dos colegas, não reproduzindo um dizer social já determinado. O discurso da professora exerce influência sobre o discurso do aluno no momento da mediação, pois ela, como um sujeito mais experiente, precisa conduzir pela interação o processo de ensinar e aprender de seus alunos. A prática pedagógica observada aponta para o esforço que a professora fez para construir um discurso polêmico.

No período de observação do trabalho aparecem momentos de discurso autoritário, pois quem orienta a “aula” é o livro didático, quando os princípios interacionais são apagados. Por isso, penso que o maior desafio, hoje, no ensino da língua, encontrado pelo professor e pela escola é a construção de um planejamento voltado para o objetivo do ensino da Língua Portuguesa conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina, permitindo transformar pelo menos uma parte do ensino de língua na escola.

Neste trabalho pude observar que a produção textual a partir da perspectiva enunciativa, elegendo o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, pode contribuir para um exercício mais pleno da cidadania; mas, por outro lado, sua realização não é uma tarefa simples. Ao mesmo tempo em que o trabalho na escola com os gêneros supõe uma definição curricular num nível mais geral, determina outros tantos conteúdos. Essa determinação fornece critérios mais claros tanto para os professores, quanto para os alunos. Se a escola trabalha com o homem em sua realidade social, se quer formá-lo integralmente, deve rejeitar o fundamento meramente comunicativo da linguagem humana, considerado teoricamente limitado por ver o outro como um ouvinte, como um destinatário passivo. Entende-se o enunciado como elo da unidade concreta e real da comunicação discursiva. Cada enunciado tem um sentido novo; além da parte verbal, é constituído da parte extraverbal (situação social, ideologias); produto da enunciação; é o local onde o texto está circulando. E o texto, como materialização dos enunciados, é o ponto de partida para o estudo da forma e para o estudo social.

A importância da contribuição da análise do discurso para esta pesquisa diz respeito a seus pressupostos teóricos, que afirmam ser a matéria lingüística (verbal) apenas parte do discurso, e que o contexto social (não verbal) participa necessariamente do processo de constituição dos sentidos no discurso, efeitos resultantes da relação entre as “pistas” (incluindo lacunas, apagamento) que pontuam a materialidade lingüística e o complexo processo de interpretação.

O trabalho possibilitou levantar questões que julgo serem pertinentes no ensino da língua portuguesa na escola. Penso ser um (re)começo para tantas outras discussões sobre o ensino da língua que levará a outros tantos questionamentos. Alguns professores já estão trabalhando com gêneros do discurso e com intervenção nas produções de seus alunos, porém espero que outros mais possam refletir e consigam outros tantos caminhos para que possamos juntos ampliar esse trabalho, tão árduo, mas ao mesmo tempo tão gratificante, que é ensinar e fazer entender a linguagem em uso.

Uma questão relevante para se estudar a partir desta pesquisa é a seguinte: se os alunos estudaram sempre na mesma escola e trazem consigo praticamente os mesmos problemas levantados a respeito da produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, o que está sendo priorizado no ensino da língua?

Em suma: os momentos da pesquisa possibilitaram-me observar que a professora, mesmo estando sujeita a regulações do sistema educacional que estabelece uma relação de dominação; apesar dos livros didáticos e da programação estabelecida, quem decide o que fazer em sala de aula é o professor. No contexto da rede estadual, há possibilidade de ruptura, da construção do novo, de projetos educacionais transformadores propiciada pela PC-SC, através de sua fundamentação teórica e de seus encaminhamento metodológicos. Sobre o papel ocupado pelo professor entre a política educacional e os educandos, Orlandi (1996, p. 35) considera:

[...] nós professores estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Mas gostaria de acrescentar que, enquanto professores, não estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. Trata-se, então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam (os que pronunciam sobre a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação).

Nos diferentes momentos desta caminhada, ora na reflexão com professores no curso de capacitação, ora nas conversas com os alunos da 5ª série, ora com a professora da turma, muitas foram as alegrias que pude ter. Dialogar com professores, nos congressos, nas defesas, só enriqueceram a minha reflexão sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola.

A pesquisa constatou que não somente a professora da turma pesquisa, mas os professores que participaram do curso de capacitação estão preocupados em investir em sua formação, revelando sua vontade de melhor se prepararem para o exercício profissional, necessitando que sejam melhoradas suas condições financeiras e técnicas para que esse aperfeiçoamento seja possível.

Quanto às questões que estavam na trajetória proposta por este trabalho e que não foram contempladas, mas ficaram sugeridas, quero crer, com Bakhtin (1997, p. 132.) que “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.”

Concluindo, penso que uma sociedade democrática se constrói através da participação. Para isso se tornar possível, nosso discurso deve se tornar polêmico, permitir que os outros sejam ouvidos e que a validade dos sentidos constituídos possa ser questionada. As falhas que observamos no desempenho do profissional, enquanto reflexo do contexto social em que ele está inserido, serviram para a constatação das deficiências em nossos próprios procedimentos pedagógicos, contribuindo para a correção de nossos valores e a melhoria em nosso trabalho.

Este trabalho, apesar de suas dificuldades, foi realizado com muito prazer. Gostaria de finalizá-lo, nesse momento, com as palavras de Furlanetto (2000) quando conclui seu texto da seguinte forma:

Não fora este um trabalho realizado com base em algo que tomei quase como provocação, poderia não ter passado da fase de “projeto mental”. Gostaria, contudo, que fosse tomado em sua incompletude discursiva, para que, na medida de leituras produtivas, consigamos coletivamente compor algo mais consistente.

Penso que a escola atual já vem refletindo sobre a importância dos processos de socialização e reconhece, no seu projeto político-pedagógico, que todos têm condições de aprender através da interação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 3.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; ver. trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva enunciativista e o papel da psicolinguística. **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p.23-46, jan./jun. 2002.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. 1.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: **Diálogos com Bakhtin**. C. A Faraco. C. Tezza e G. Castro (orgs.). Curitiba: Editora da UFPR. 1999.

FURLANETTO, Maria Marta. **Produzindo textos: gêneros ou tipos?** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 77-104, jan./jun. 2002.

_____. **Tenho um trabalho na cabeça (reflexões sobre a linguagem interior)** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.1, n.1, p.9-59, jul./dez. 2000.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**.1.ed. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Portos de Passagem**. 4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula: Leitura & Produção.** 2ª ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **A aula de língua portuguesa como aula de linguagem: aprendendo a interagir.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UDESC. 1998.

INDURSKY, Freda. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. **Discurso, memória, identidade.** Porto Alegre: Editora Sagra Luz-zatto, 2000. p. 70-81..

KOCH, Ingedore G.V. **A Coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Revista Pátio, Porto Alegre, n. 12, 2000.

MALDIDIER D. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso.** Trad. Bethania S. Mariani [et al.]. Campinas (SP): UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso.** Campinas, SP: Editora Pontes, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 6.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3.ed. Campinas, S.P.: Editora da UNICAMP, 1997.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica.** Tubarão, SC. Editora Unisul, 2002.

RODRIGUES, R.H. **A Constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: Cronotopo e Dialogismo.** 2001[†] 347f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados e Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (la-el), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares.** Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

SMOLKA; GOES, Maria Cecília; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; et al. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** 5.ed.Campinas: Papyrus,1996

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1998.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** São Paulo, Editora Cultrix, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Local de nascimento:

2 QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

- a) Por que você está na escola?
- b) Qual a disciplina que você mais gosta de estudar?
- c) Você gosta de aprender Língua Portuguesa? Por quê?
- d) O que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa?
- e) Você costuma ler todos os dias? O que você costuma ler?
- f) Você gosta de produzir textos? Para quem?
- g) Os temas oferecidos para você produzir textos são interessantes? Por quê?
- h) Você usa a Língua Portuguesa quando aprende outras disciplinas? Como?

Na sua opinião, alguma coisa deveria ser feita para melhorar as aulas de língua portuguesa? O quê?

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Disciplina:
- c) Série:
- d) Tempo de serviço no magistério:
- e) Carga horária:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- a) Curso de ensino médio:
- b) Graduação:
- c) Pós-graduação:
- d) Outros:

3. APERFEIÇOAMENTO:

- a) Curso(s):
- b) Data:
- c) Carga horária:

4. INFORMAÇÕES SOBRE A SÉRIE A SER PESQUISADA:

- a) Série:
- b) Aulas semanais:
- c) Quantos alunos: () Masculino () Feminino
- d) Quantos alunos estudaram sempre na escola ()
- e) Quantos repetentes ()

5. ENTENDIMENTO DO TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA:

- a) Por que você escolheu ensinar Língua Portuguesa?
- b) Pela sua experiência, o que significa ensinar Língua Portuguesa?
- c) Você utiliza com frequência a linguagem escrita em seu dia-a-dia ?
- d) Em que momentos/situações você escreve?
- e) No seu trabalho você é requisitada a escrever?
- f) Você costuma planejar suas atividades diárias por escrito?
- g) Como você elaborou seu planejamento anual? Você usou algum material de apoio? Quais?
- h) Você gosta de ler em seu dia-a-dia? O que você costuma ler?
- i) Como você desenvolve atividades de leitura com seus alunos?
- j) Em suas aulas, você desenvolve atividades de produção de texto com seus alunos? Como você desenvolve essas atividades?
- k) Com que frequência seus alunos escrevem?
- l) Que tipo de textos você pede para seus alunos escreverem?
- m) Como você avalia o desempenho de seus alunos nas dificuldades de produção escrita?

- n) Como são os textos de seus alunos? Como você os avalia?
- o) Qual a maior dificuldade que os alunos encontram ao produzir um texto? A que você atribui tal dificuldade?
- p) Seus alunos gostam de escrever? Por quê?
- q) Seus alunos utilizam textos de apoio para escrever? Quais?
- r) Os textos dos alunos são lidos por outras pessoas? Como?
- s) O que significa linguagem para você?
- t) Como você trata deste assunto (linguagem) com seus alunos?
- u) Como alguém aprende a escrever?
- v) Qual a função do ensino de língua na escola?
- w) Você acha que seus alunos têm consciência de que eles usam a L. P. no aprendizado de outras disciplinas? Fale sobre isso.
- x) Na sua opinião, alguma coisa poderia ser feita para melhorar as aulas de Língua Portuguesa? O quê?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO DIRETOR

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome:

b) Formação Acadêmica:

2. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

a) Nome:

b) Local:

c) Número de turmas: () Pré-escolar () 1ª a 4ª série
() 5ª a 8ª () ensino médio

d) Período de funcionamento: () matutino () vespertino () noturno

e) Funcionários: () diretores () professores
() especialistas () auxiliares serviços gerais
() secretária () auxiliares administrativos
() outros

3. QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

a) Por que você está na escola como diretor?

c) Qual a disciplina de que você mais gosta?

d) Você costuma ler todos os dias? O que você costuma ler?

e) Você utiliza a linguagem escrita em seu dia-a-dia ?

f) Em que momentos/situações você escreve?

g) Você costuma planejar suas atividades diárias por escrito?

h) Como você vê o ensino de Língua Portuguesa na escola?

i) Na sua opinião, alguma coisa deveria ser feita para melhorar as aulas de Língua Portuguesa?
O quê?

ANEXO D - REQUERIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilma Sr.
Diretor da Escola de Ensino Básico Juscelino Kubitschek

Vânia Terezinha Silva da Luz, professora de Língua Portuguesa, formada em Letras pela UFSC, mestranda no curso de Ciências da Linguagem da UNISUL, residente à rua Francisco Nappi nº 411, Barreiros, São José, considerando que desenvolve projeto de dissertação intitulado “Aula de língua portuguesa: do planejamento à prática. Trabalho com gêneros do discurso em uma 5ª série”, sob a orientação da Professora Dra. Maria Marta Furlanetto, vem, mui respeitosamente, requerer a Vossa Senhoria autorização para realizar as atividades previstas para a pesquisa em uma das turmas da escola sob sua direção. Em conversa com a professora da turma (5ª série), a mesma demonstrou interesse em participar da pesquisa.

Nestes termos,
pede deferimento.

Florianópolis, 26 de abril de 2004

Vânia Terezinha Silva da Luz

ANEXO E– CURSO DE CAPACITAÇÃO

CURSO DE LÍNGUA PORTUGUESA- 2004 -SED

MEC/SED – 80 HORAS

Capacitação para professores de 5^a séries

Local : Itapema

Data: 05 a 09 de julho – 40 horas (1^a etapa)

09 a 13 de agosto – 40 horas (2^a etapa)

2^a FEIRA – matutino

- Música
- Pensamento (slide)
- Objetivo do curso
- Dinâmica : Roteiro Nós (importância da oralidade) e apresentação por grupo. 30'
- Histórico da Proposta Curricular – jornal
 - volume 1
 - preliminar
 - volumes 3
 - vídeo da PC. (fala da Celestina) 30'
- Produção escrita de um memorial das aulas de língua portuguesa de 5^a a 8^a série.
Neste texto seria interessante dar conta de:
 - apresentar um panorama geral de como eram as aulas, ou seja, dar uma idéia geral de como se desenvolviam as aulas nesse período de vida escolar;
 - fazer um detalhamento das aulas falando dos textos lidos, incluídas as atividades de análise e interpretação; dos textos produzidos (tipologia) e assuntos mais abordados; do ensino da gramática e da forma de avaliação;
 - concluir o texto com uma reflexão sobre como esses conhecimentos eram utilizados pelos alunos fora da escola. 30'
- Sistematização, em duplas, para que se percebam os pontos em comum e o que distingue a experiência de cada um com relação ao ensino de língua. Organizar um quadro que permita visualizar as experiências de cada um com as práticas de uso da língua nas aulas de português. Apresentação e comentários 60' (Observar o qto. a escola ainda continua com as mesmas práticas. Servem p/ que ?) Colar no mural.

- Objetivos Gerais do Ensino da Língua Portuguesa
- Vídeo P.C (língua portuguesa) 30'

Vespertino

- Música
- Mensagem - slide/transparência
- Leitura do Texto: As Concepções de Linguagem e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – Maria Izabel de Bortoli Hentz
Fazer uma síntese sobre o texto para apresentar para o grupo com discussão. 60'
- Slides sobre as concepções e tipos de ensino de língua. (se for necessário) 30'
- Desenvolver com os professores uma atividade sobre o gênero resenha.
 - Explicar o trabalho: o trabalho pode ser executado em um mês ou dois, dependendo da turma.
 - Teremos três notas p/ a avaliação: uma em grupo, em dupla, uma individual.
 - (Pode ainda ser feito em cada série um livro diferente).

- 1º) – Leitura de Contos – Cada grupo vai ler um livro diferente de contos.
(Pode ser uma Atividade extra-classe: Leitura prévia – livros de contos ou na sala dividir por alunos as leituras dos contos nos livros):
- Cada membro da equipe ler dois contos (a divisão fica por conta da equipe)
 - Meus primeiros contos
 - Quem conta um conto
 - Histórias pescadas. (30')

- 2º) Pense e responda no seu caderno: (slide/transparência)
- Como o livro está organizado? (Tem uma só história? É um só autor?)
 - Como poderíamos fazer para divulgar este livro para outras pessoas que gostam de ler?
 - Como ficamos sabendo da divulgação de filmes, jogos eletrônicos, livros e cds?
 - Se você tivesse que escolher um livro para ler, entre diversos, como você o selecionaria? (encaminhamento p/ a resenha)

- 3º) Entregar aos alunos diversas resenhas: (revistas diversas, jornais, divulgação de editoras)
- Em grupos – 1º contato, leitura e discussão dos diversos materiais.
 - Retomada, em grande grupo, das informações obtidas, ouvindo as colocações dos alunos, questionamentos, esclarecendo dúvidas.
 - Em grupo elaborar uma síntese das diversas resenhas analisadas.(livros, CDs, filmes, Obra de arte, DVDs). (começam a concluir o que é resenha)

3ª feira – Matutino

- Música
- Mensagem slides/transparências
- Continuação do trabalho

- 4º) Leitura de um conto

Referências do autor: Machado de Assis (informações que o professor passa oralmente)
Do livro de Contos
Curso prático de português – Cadore

Entregar o texto: Um Apólogo – Machado de Assis

Fazer a leitura e responder no seu caderno:

(as respostas podem ser em dupla)

1. A forma como o autor iniciou o texto nos faz lembrar o quê?
2. Como lembraram? Quem costumava contar histórias para você?
3. O que toma hoje, o lugar de contar histórias?
(substituição)
4. Que tipo de sentimento a leitura do texto “Um apólogo” lhe provocou?
5. Que palavras do texto nos permitiram caracterizar:
 - a) a agulha:
 - b) a linha:
 - c) o alfinete:
6. Seria possível a baronesa ir à festa com o vestido, considerando só o trabalho da agulha ou só o da linha? Justifique.
7. Faz sentido então, a discussão (briga) entre a agulha e a linha? Explique.
8. A proposta do alfinete como solução resolve o problema ? Comente.
9. Onde se trava o diálogo?
10. É possível identificar no texto quanto tempo a costureira levou na confecção do vestido da baronesa?
11. Observe os diálogos:
Em que tempo aparecem as falas da agulha e da linha?
12. E na fala do narrador, que tempo verbal predomina?
13. Observe a frase:
“Contei esta história a um professor de melancolia...”
Quem conta a história?

- Responder as questões oralmente e fazer comentários. 60’

5. “Resenha”

- Retomar as questões 3-4-2 (oralmente) (Um Apólogo)
- Retomar a síntese elaborada no 1º contato com a resenha.
- Entregar o texto sobre resenha. (leitura individual ou o professor lê p/ os alunos em voz alta. 30’

6º) Responda no caderno:

- a) Por que se escrevem e se lêem resenhas?
- b) Para fazer uma resenha precisamos saber:
 1. Sobre a resenha:
 - O que é resenha?
 - Onde circula?
 - Onde se lê?
 2. E sobre objeto resenhado? (livro ou conto)

(o que divulgar)

7º) Análise de resenha

Bloco A – livros

Bloco B – filmes e cds

Distribuir resenhas com o esquema: (aquelas usadas no 3. livros, filmes....)

1. Conseguem identificar o título do livro?
2. Nome do autor?
3. Outras informações significativas (editora, lugar e data de publicação, se foi produzido em outra língua, número de páginas, etc)
4. Identificação sucinta do assunto da obra (é um romance, um conto, uma coletânea de contos)
5. Breve resumo com pontos essenciais da obra. 60'

8º) Assistir o filme: (Central do Brasil)

(fazer a resenha em dupla) e entregar.

Entregar uma folha p/ fazer. Depois entregar outra folha para passar a limpo podendo melhorar.

Trabalhar coma a reescritura e com os problemas de gramática. 90'

Vespertino

Música

Mensagem - slides/transparências

Continuação do trabalho

9º) Produção:

Escolher uma em grupo, e uma individual.

- a) Resenha do conto de Machado de Assis. “Um apólogo”
- b) Resenha do livro: livro-editora, total de páginas, ilustrações.
(entregar a 1ª folha p/ fazer e depois a 2ª p/ a reescritura).

10º) Divulgar a resenha p/ a escola, através de mural, jornal da escola, apresentação em outras turma.....

11º) Pode-se ainda levantar problemas referentes a análise lingüística nas outras resenhas e colocar em transparências, para discussão.

12º) Bibliografia usada.

(não esquecer de pedir todo o material de um grupo p/ xerocar)

4ª feira – Matutino

Música

Mensagem - slides/transparências

- Textos sobre leitura - O professor como leitor do texto do aluno (Geraldi)
 - Algumas funções da leitura na formação de técnicos (Geraldi)
 - Proposta Curricular – p. 80 – 84
- 60'
- Em grupos fazer uma síntese.
 - Apresentação de uma síntese feita pelo grupo. (produção coletiva). 60'
 - Transparências/ou slides sobre leitura. (se necessário p/ complementar)

Vespertino

Música

- Mensagem- Slides/transparências
- Oficina Produção de textos (conto disparate). 30'
- Leitura dos textos de Geraldi, A produção de textos e Da redação à produção de textos.
- Fazer uma síntese. 60'
- Apresentação e comentários. 60'
- Slides/transparências:
 - Produção textual
 - Encaminhamentos 60'

5ª feira - Matutino

Música

- Mensagem- Slides/transparências
- Entregar o texto com os conceitos e conteúdos:
 - P.C. S. José;
 - texto da P.C. do estado onde fala dos conceitos e conteúdos (p.74-78) p/ leitura e comentários.

Selecionar os conteúdos por séries. Sugestão: 5ª e 6ª; 7ª e 8ª.
- Leitura do texto: Ensino de gramática X Reflexão sobre a língua (Geraldi)
 - Discussões

Vespertino

Música

Mensagem - Slides/transparência

- Elaborar com os professores uma atividade sobre o gênero do discurso para ser aplicada em sala de aula e trazer todo o material que foi usado na turma trabalhada.
 - Sorteio do gênero: notícia, panfleto, crônica, poema, história em quadrinhos, Propaganda, conto popular..... (determinar 6 p/ levar material).
 - Escrever todos os passos do trabalho com o material usado.
 - Apresentar para o grande grupo em transparências p/ os comentários e sugestões.
- Trazer por escrito, no encontro de agosto, como aconteceu o trabalho.

6ª feira- Matutino

Música

mensagem - slides/transparência

- Apresentação dos trabalhos elaborados no dia anterior.
- Discussões e sugestões.

Vespertino

Mensagem –slides/transparência

Continuação do trabalho.

.

Próximo encontro:

Apresentação dos trabalhos e comentários.

Exposição dos trabalhos

Leitura dos textos:

A produção de texto na sala de aula: Uma relação da teoria com a prática.(Maria Izabel de Bortoli Hentz)

Gêneros do discurso – da teoria a prática escolar – Maria Marta Furlanetto

Por que (não) ensinar gramática na escola – Sirio Possenti

Trabalho com o livro didático.

Análise lingüística – a partir dos trabalhos dos alunos.

2ª etapa do curso

09 a 13 de agosto – 40 horas

Local: Itapema

2ª FEIRA – matutino

- Música
- Pensamento (slide)
- Dinâmica: Mãos
- Retomar as concepções de ensino-aprendizagem. Slides
- Retomar as concepções sobre a L. P.
Texto da P.C. e da Mª Izabel
Discussões
- Apresentação dos grupos dos trabalhos que começaram a aplicar em sala de aula.
(dois grupos). Comentários

Vespertino

- Música
- Pensamento (slide)
- Apresentação de mais grupos.
Comentários
(se der tempo assistir o filme: Música do coração,
retomando as concepções de ensino-aprendizagem).

3ª feira – Matutino

Música

Mensagem – slides

- Continuação da apresentação dos trabalhos. Comentários
- Textos sobre leitura - O professor como leitor do texto do aluno (João Wanderley Geraldi)
 - Algumas funções da leitura na formação de técnicos (Geraldi)
 - Proposta Curricular – p. 80 – 84
- Em grupos fazer uma síntese.
- Apresentação de uma síntese feita pelo grupo. (produção coletiva).
- Transparências/ou slides sobre leitura. (se necessário p/ complementar)

Vespertino

Música

- Mensagem- Slides/transparências
- Oficina Produção de textos (conto disparate).
- Leitura dos textos de Geraldi, A produção de textos e Da redação à produção de textos.
- Fazer uma síntese.
- Apresentação e comentários.
- Slides /Produção textual (se necessário)

4ª feira - Matutino

- Música
- Mensagem- Slides
- Transparências com uma síntese do memorial das práticas de ensino da L. P. ou da Resenha feita em dupla. Debates
- Apresentação de um memorial ou de uma Resenha
- Transparência: Língua acontecimento e Língua estrutura (Resenha)
- Entregar o texto da PC de São José com os conceitos e conteúdos:
- - texto da P.C. do estado onde fala dos conceitos e conteúdos (p.74-78) p/ leitura e comentários.
Selecionar os conteúdos por séries. Sugestão: 5ª e 6ª; 7ª e 8ª.

Vespertino

Música

Mensagem - Slides

- Leitura do texto: O professor como leitor do texto dos alunos. (Geraldi)
- Leitura das páginas 32 a 38 do livro: O Texto Na Sala De Aula (Geraldi) p/ introdução da Leitura da 2ª parte do livro do Possenti - Por que não ensinar gramática na escola.
- Apresentação de uma síntese e discussões.
- Através das produções dos alunos ou das resenhas individuais dos grupos elaborar atividades de intervenção p/ resolver os problemas apresentados.

Aqui o livro didático pode auxiliar nas minhas aulas.

- Leitura do texto: Ensino de gramática X Reflexão sobre a língua.(Geraldi) e Reescrevendo o texto: a higienização da escrita (Conceição Aparecida de Jesus) Comentários e Discussões.
- Reescritura de um texto do aluno ou da resenha. (Aqui o trabalho de reescrita tem lógica)

5ª feira- Matutino

Música

Mensagem – Slides

Dinâmica: Quebra-cabeça

- Leitura do texto: Gêneros do Discurso - Da teoria a Prática escolar.(Maria Marta Furlanetto)
- Síntese – Levantando pontos p/ a discussão.
- Elaborar em grupos uma atividade sobre o gênero do discurso para ser aplicada em sala de aula. Usando como material de apoio: Livros didáticos; Aprender e ensinar com textos não escolares V 3; A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa.

- Leitura e literatura
- Televisão, publicidade e escola
- Telejornal: o cotidiano em sala de aula
- O jornal e a prática pedagógica
- Teatro: recurso lúdico e pedagógico
- Rádio e educação: um diálogo possível

Escrever todos os passos do trabalho com o material usado.

Apresentar para o grande grupo em transparências p/ os comentários e sugestões.

Vespertino

Mensagem – slides

- Continuação do trabalho

6ª feira matutino

Música

Pensamento/slides

- Apresentação dos trabalhos e comentários

Vespertino

Música

Pensamento/slides

Dinâmica

Vídeo sobre avaliação: (Luckesi)

Texto da Resolução 0023/2000

Conselho de classe

**ANEXO F – PLANEJAMENTO DA PROFESSORA SOBRE O TRABALHO COM O
CONTO POPULAR**

Claudia Maria França de Freitas
Dirce Maria de Oliveira Sabatke
Izabel Garcia
Marinez Geremia Botoli
Terezinha Bigolin Fontana

***HISTÓRIAS SE CONTAM E SE
RECONTAM***

Essa atividade foi elaborada no curso de capacitação para professores de Língua Portuguesa de 5ª série, das escolas estaduais de Santa Catarina, promovido pela SED/ MEC. Tendo como objetivo de ser desenvolvido nas escolas e de trazer o resultado na próxima etapa que acontecerá em agosto próximo.

Período: 05 a 09 de julho de 2004

Docente: Prof. Vânia Luz

HISTÓRIAS SE CONTAM E SE RECONTAM

Grupo de trabalho:

Claudia Maria França de Freitas/18ª Gerei/São José

Dirce Maria de Oliveira Sabatke/12ª Gerei/Canoinhas

Izabel Garcia/24ª Gerei/Jaraguá do Sul

Marinez Geremia Botoli/5ª Gerei/Xaxim

Terezinha Bigolin Fontana/6ª Gerei/Concórdia

JUSTIFICATIVA

Tendo em vista que os alunos da 5ª série gostam de ler contos, ensamos então em desenvolver um trabalho com conto popular de uma forma interativa, em que os alunos percebam a linguagem como princípio para a construção desse gênero. Dessa forma, também se resgatará a cultura popular, valorizando-a para compreender melhor o mundo que os cerca.

OBJETIVO GERAL

Ampliar a capacidade do aluno de aprender a ler e compreender o gênero conto e através dos contos populares proporcionar momentos para resgatar e valorizar a cultura popular brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os alunos e professor deverão:

Entender a linguagem como um dos meios para adquirir conhecimentos indispensáveis à sua formação.

Ler, pesquisar e recontar contos populares brasileiros.

Estabelecer compromissos para que ao final do trabalho, possam chegar ao conceito de conto popular.

Saber identificar as características de um conto popular, percebendo onde circulam e para que se destinam.

O professor deverá:

Observar a ortografia, concordância verbal e nominal, pontuação, nas produções orais e escritas dos alunos.

Elaborar atividades que possam sanar as dificuldades apresentadas nas produções dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A proposta sociointeracionista reconhece que todo o sujeito participa e produz sua própria história.

A linguagem é a condição para a constituição da subjetividade, e ela só é possível existir a partir do princípio da interação. A linguagem também é um meio privilegiado para se obter conhecimento. Cabe à escola promover o desenvolvimento das produções lingüísticas que façam sentido para os alunos.

Dessa forma, individualmente ou em grupos, o aluno deve desenvolver a capacidade de uso da linguagem., ampliando a capacidade de compreensão de textos; saber lidar com vários tipos de registros, inclusive os mais formais: compreender, pelo contexto social, as variedades lingüísticas, respeitando e observando a linguagem como indispensável para a sua formação; ter a leitura como fonte de ampliação da cultura.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina,p.71, deve-se entender “a concepção de cultura como algo em contínuo movimento, um fluxo de que todos fazem parte e ao mesmo tempo pelo qual são influenciados...”, tendo em vista que a cultura tanto é uma prática individual como coletiva na comunidade. Sendo assim, o aluno passa a compreender melhor o mundo que o cerca valorizando o passado.

OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO

Iniciar a aula com leitura da crônica sobre o apagão, abrindo discussão para o ato de contar histórias. (Anexo 1).

Levar um contador de causos, para contar alguns contos populares locais; ou vídeo ou contar um causo. (sugestão: livro da 4ª série: conto “História de Assombração”. Mário Neme). (Anexo 2).

Organizar a sala em grupos de 5 alunos

Entregar o conto: “**O Sertanejo e o Lobisomem**” (Anexo 3) para desenvolver a atividade escrita.

Atividade escrita (as questões devem ser coladas no caderno)

Responder no caderno:

Nome do conto:

Nome do autor:

A situação que aparece no texto é real ou é fantasia?

Existe algum trecho no texto que mostre que você tem razão?

Identifique e caracterize os personagens do conto.

Que tipo de sentimento a leitura do conto “O sertanejo e o Lobisomem” lhe provocou?

Fale da sensação que você sentiu ao ler esta história. Que palavras ou expressões provoca esse tipo de sensação?

Identifique os pontos de maior destaque no conto.

Qual a dúvida existente no final do conto?

Você conhece outros contos? Quais? Como os conheceu?

Atividade em grupos formados por 5 alunos.

Cada grupo receberá um conjunto de 5 contos diferentes em um envelope e o roteiro do trabalho.

Todos os alunos do grupo lêem os 5 contos e responderam no seu caderno as questões do roteiro.

Contos selecionados: (Anexo 4)

Lobisomem

Caipora e Curupira

Mula-sem- cabeça

Saci (Saci no meu quintal)

Saci (Bazar do folclore)

A princesa que se perdeu na floresta

A Boitatá

O Lobisomem (livro Ma Isabel)

O Negrinho do Pastoreio

b) Roteiro de leitura (para cada conto)

nome do conto:

nome do autor:
 identificar e caracterizar cada personagem,
 ponto de maior destaque,
 dúvida existente no final de conto.

Sortear nos grupos um conto para ser apresentado para a turma.

Atividade para casa:

Pesquisa:

Peça a seus pais ou avós que lhes contem alguma história que tenham aprendido: de assombração, de mentirosos, de coisas fantásticas de esperteza, de justiça e outras. Anotar no caderno os detalhes da história para depois contá-la em sala de aula.

Providenciar fichas para anotar os nomes dos contos pesquisados nos grupos.

Organizar grupos de 3 alunos para selecionarem e reescreverem um dos contos pesquisados, observando a estrutura do conto pelo questionário da questão 5..

Obs.: 1- caso os contos se repitam organizar a reescritura pelos contos.

2- Os alunos que não fizeram a pesquisa: fazer leitura de um conto fazendo a reescritura. (o professor deverá ter um conto p/ fornecer aos alunos).(anexo 5)

3- Ler o texto reescrito com atenção, observando:

Os personagens foram descritos conforme as atitudes que tomam no decorrer da história (narrativa)?

O texto tem (segue) a mesma seqüência dos roteiros dos contos lidos em sala?

Qual foi o conflito que gerou o conflito?

A explicação do conflito está completa: como aconteceu e por que aconteceu?

Apareceu algum tipo de dúvida ao final do conto reescrito pelo grupo?

Há presença de diálogos? Em caso positivo, os diálogos foram pontuados corretamente?

As palavras estão grafadas (escritas) corretamente?

Evitou-se repetições,utilizando-se para isso de substituições necessárias?

I – Ler e refletir cada item escrito na questão acima.

II – Discutir no grupo, cada item que precisa ser melhorado.

III – Reescrever o texto fazendo as alterações necessárias e entregá-lo para a professora.

* Conflito – é qualquer elemento componente da história (personagens, fatos, ambiente, idéia ou emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão, um suspense que organiza os fatos da história, prende a atenção do leitor.

Construir coletivamente o conceito de conto, observando os contos lidos, estrutura (roteiro da questão 5) e material de pesquisa fornecido pela professora. (Anexo 6)

Conceito será registrado no caderno e em papel pardo.

Cada aluno vai escrever o conto popular que pesquisou em casa observando o que já foi trabalhado em sala de aula e entregar para a professora.

Selecionar alguns contos p/ trabalhar com os problemas apresentados.

Elaborar exercícios de intervenção p/ solucionar os problemas levantados.

Aqui posso selecionar exercícios do livro didático. (Anexo 7)

15. Somente depois de trabalhar com os problemas faremos a reescritura do texto (Anexo 8)

16. Organizar uma coletânea com os contos p/ a biblioteca da escola; ou p/ cada aluno levar p/ casa; ou cada grupo ler os seus contos p/ uma turma das série iniciais da própria escola. (Anexo 9)

Dar de presente para: o grupo de idosos da comunidade (igreja) e para o asilo.

AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, observando os seguintes critérios:

participação – oralidade e elaboração nas atividades

atividade de pesquisa (individual) - fichas

produção da reescritura do conto (grupo)

produção escrita (individual) do conto

CRONOGRAMA

Previsão - 20 aulas (agosto/ setembro)

02 de agosto a 03 de setembro.

Prolongado até 04/11/2004.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Carmem Silvia C. Torres de. **Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos**. São Paulo: Ática, 2000.

JORNAL: Diário Catarinense. Caderno Variedades de 04/11/2003.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. Florianópolis: Ed: da UFSC, 2002.

GARCIA, Luciana. **O mais misterioso do folclore**. São Paulo: Editora Caramelo, 2004.

SALES, Herberto. **Folclore vivo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. (coleção literatura em minha casa; v.5)

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

STAHEL, Monica. **Um saci no meu quintal: mitos brasileiros**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção literatura em minha casa; v.5)

TAKAZAKI, Heloisa Harue. **Linguagens no século XXI: língua portuguesa, 5ª série**. São Paulo: IBEP, 2002.

Este trabalho foi digitado conforme o Modelo:
“Dissertação”
do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauen.